

Interculturalidad, Conocimiento y Educación

Diálogos desde el Sur



Isabel de la Cruz Pastor
Humberto Santos Bautista
David Cienfuegos Salgado
COORDINADORES



SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN GUERRERO

DGEI

Dirección General de
Educación Indígena



Interculturalidad, Conocimiento
y Educación
Diálogos desde el Sur

Interculturalidad, Conocimiento y Educación Diálogos desde el Sur

Isabel de la Cruz Pastor
Humberto Santos Bautista
David Cienfuegos Salgado
Coordinadores

ediciones
Trinchera

Primera Edición: Febrero de 2016.

Interculturalidad, Conocimiento y Educación / Diálogos desde el Sur / Universidad
Pedagógica Nacional

©2016 Universidad Pedagógica Nacional
Cuerpo Académico:
Educación, Interculturalidad y Sociedad

©2016 Isabel de la Cruz Pastor
Humberto Santos Bautista
David Cienfuegos Salgado

Derechos Reservados
Coordinadores:
Isabel de la Cruz Pastor
Humberto Santos Bautista
David Cienfuegos Salgado

ISBN: 978-607-7679-66-0

Impreso en México
Printed and Made in México

El contenido de este libro es responsabilidad de los autores.
La presentación y disposición de este libro son propiedad del editor.
Ninguna parte de esta obra puede ser reproducida o transmitida, mediante ningún
método, electrónico o mecánico, sin consentimiento del editor o los autores.

Secretaría de Educación Guerrero
Dirección General de Educación Indígena
Universidad Pedagógica Nacional
Unidad 12A
El Colegio de Guerrero, A.C.

Directorio
Rogelio Salvador Ortega Martínez
Gobernador Constitucional del Estado

Salvador Pablo Martínez della Roca
Secretario de Educación Guerrero

Mario Aguirre Beltrán
Subsecretario de Educación Básica de la SEG

Vicente Melquiades Galeana
Director de Educación Indígena de la SEG

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos
Rector de la UPN

David Cienfuegos Salgado
Director General de El Colegio de Guerrero, A.C.

Cuerpo Académico:
Educación, Interculturalidad y Sociedad (UPN-CA-71)
M.C. Isabel de la Cruz Pastor
Dr. Epifanio Espinoza Tavera
Dr. Humberto Santos Bautista

Contenido

Presentación: Por una agenda propia para la Educación Indígena en Guerrero. Vicente Melquiades Galeana	13
Introducción. David Cienfuegos Salgado y Humberto Santos Bautista	
Por una epistemología de lo intercultural. Daniel Gutiérrez-Martínez	
La interculturalidad como proceso o como proyecto. Un abordaje desde los procesos educativos. Sonia Comboni Salinas y José Manuel Juárez Núñez	
Procesos interculturales y gestión educativa en educación preescolar indígena en el Estado de Guerrero. Isabel de la Cruz Pastor	
¿De qué interculturalidad se habla en la educación superior? Interpelación al enfoque oficial. Eduardo Andrés Sandoval Forero y Laura Mota Díaz	
Interculturalidad y las familias: los hogares con jefatura femenina. Elizabeth Carbajal Mosso.....	
Indígenas, educación e interculturalidad en la Montaña de Guerrero. Jaime García Leyva	
La educación intercultural crítica como construcción de los pueblos originarios en México. Bruno Baronnet	
Pensar la interculturalidad y la educación. Humberto Santos Bautista	
La investigación en ciencias sociales o humanas: disputas, transformaciones y oportunidades. Neptalí Ramírez Reyes...	

Reflexionando la coherencia de las prácticas educativas en una institución educativa del nivel superior, desde la educación e interculturalidad. Juan Guadarrama Méndez	
Breve ensayo sobre la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG). Floriberto González González	
Educación e Interculturalidad en el Contexto del Capitalismo Trasnacional y la Recolonización Global. Camilo Valqui Cachi	
Educación multicultural vs saberes interculturales: a manera de epílogo. Daniel Gutiérrez-Martínez	

Introducción

Por una agenda propia para la Educación Indígena en Guerrero

La educación indígena ha sido el sector más abandonado en el esquema de las políticas educativas que se han instrumentado por parte de la Secretaría de Educación Pública, lo cual ha propiciado que sea también una especie de fuente permanente del rezago educativo, mismo que se expresa en altos niveles de deserción, reprobación, ausentismo por parte de maestros y alumnos, infraestructura educativa deteriorada, formación deficiente de la mayoría de profesores debido al escaso apoyo que se ha tenido para impulsar el mejoramiento en la formación de profesores, y por la improvisación con la que se forman en las llamadas instituciones formadoras de docentes –Normales públicas y privadas, Centros de Actualización del Magisterio (CAM) y las Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)-, de donde egresan sin los elementos teórico-pedagógicos que les permitan a los nuevos docentes entender la diversidad cultural y las relaciones interculturales que se viven entre los pueblos originarios. El hecho de que los profesores que son asignados a las escuelas del medio indígena no entiendan ni valoren la cultura de los pueblos originarios pervierte de raíz el proceso educativo.

Esta situación se agrava por las condiciones de marginación, desigualdad y pobreza en las que viven la gran mayoría de los pueblos indígenas, porque a la llamada pobreza extrema se agrega la reproducción de la pobreza educativa por las

deficiencias de los servicios que se ofrecen. La subordinación en que permanece la administración de los servicios de educación indígena, dada la forma en que se encuentra incrustada en la estructura de la Secretaría de Educación Guerrero, no le permite tener legalmente capacidad para determinar los criterios académicos para la selección de los profesores que se incorporan a laborar en el medio indígena, debido a la intromisión de las instancias superiores de las cuales depende la Dirección de Educación Indígena, lo cual ha propiciado que las decisiones académicas den al traste con la calidad académica en las escuelas, y que la brecha del rezago se siga ensanchando. En Guerrero, esta es la realidad cotidiana de los pueblos originarios.

No obstante, hemos venido impulsando una serie de proyectos que están sustentados en la experiencia desarrollada por la convivencia y el diálogo que a lo largo de los últimos años hemos mantenido tanto con las maestras y maestros, como con los miembros de las comunidades indígenas, con quienes hemos venido trabajando, una serie de propuestas orientadas a mejorar sustancialmente la calidad de los servicios educativos que se ofrece a las niñas y niños del medio indígena, con base al derecho que nos asiste, conforme a la legislación nacional e internacional vigente. En reuniones comunitarias, en foros, seminarios, coloquios y en todos los espacios posibles —de la comunidad y de la academia—, hemos venido construyendo de manera colegiada una serie de propuestas que tienen como sustento la voz de los pueblos originarios, que ven en la educación una posibilidad real de ser un peldaño para poder salir de la miseria y la brutal desigualdad en la que viven. En esa perspectiva, se ha planteado la creación de una figura que reordene el sector de educación indígena, desde el nivel básico hasta el superior. Esa figura tendrá que ser dotada de autonomía y con presupuesto propio, a efecto de que, conforme a lo que establecen los derechos constitucionales de los pueblos indígenas, se hagan responsables de sus procesos educativos:

evaluación, calidad educativa, mejoramiento permanente de las escuelas. La idea no es tener una instancia burocrática, sino un espacio de gestión que permita dotar de medios institucionales a las escuelas para garantizar no sólo la apertura de escuelas, sino la permanencia de los niños para que concluyan sus estudios. Esa figura se propone que tome forma como la Subsecretaría de los Pueblos Originarios.

También se ha pensado en promover y fortalecer la formación de los docentes que se incorporen al servicio educativo y los que ya están en activo, para terminar con el desorden que prevalece actualmente y que sólo ha propiciado hacer más grande el rezago educativo, por la paradoja de ser uno de los estados con más normales públicas y privadas, al grado de haber convertido la profesión docente en una simple “chamba” y a las instituciones formadoras de docentes en agencias de colocaciones, pervirtiendo los fines superiores de la educación pública desde las propias instancias de la Secretaría de Educación Guerrero en complicidad con los sindicatos. En la actualidad, tenemos a 6,356 docentes que no han concluido sus estudios de licenciatura, lo cual los coloca en desventaja frente a la incertidumbre que representa el contexto de la reforma educativa, y si bien el título o los grados académicos no siempre son la panacea para elevar la calidad académica, la presente administración de la Dirección de Educación Indígena, con todas sus carencias, se ha propuesto que sus maestros y maestras estén en concordancia con las exigencias de ofrecer una educación de calidad en las escuelas. Por eso también hemos planteado la necesidad de impulsar la creación de un espacio académico, orientado hacia la investigación de la problemática educativa, con una visión propia de los pueblos indígenas, con el fin de hacer propuestas al problema del rezago educativo.

El libro que ahora presentamos, coordinado por académicos que no sólo han compartido su tiempo y conocimientos en los proyectos académicos que se han impulsado desde la

Dirección de Educación Indígena, sino que nos han acompañado en las comunidades desde hace varios años en la búsqueda de una mejor educación para nuestros pueblos, forma parte de este proyecto integral, y de hecho, con esto iniciamos este camino inédito lleno de desafíos, sin duda, pero también abierto a muchas posibilidades, como se supone que es una perspectiva intercultural de educación. El libro está dedicado a todas las maestras y maestros que atienden la educación de nuestros pueblos originarios, a nuestras autoridades comunitarias y a todos aquellos con quienes se pueda abrir un espacio de diálogo, en la perspectiva de poder contribuir a una mejor educación que dignifique la vida de nuestros pueblos. Esa es nuestra tarea como educadores y educadoras indígenas y esa es la finalidad de este libro.

Vicente Melquiades Galeana
Director General de Educación Indígena

Presentación

Marginados de los desarrollos económicos y excluidos de la política nacional, los pueblos indígenas luchan por su sobrevivencia “en las aguas heladas del cálculo egoísta”¹, en las cuales pretenden ahogarlos las élites dueñas del poder los fundamentalistas del mercado neoliberal. Desde el siglo XIX, cuando se promulgó la Constitución liberal de 1857², que convirtió a los indios en ciudadanos por decreto³, el Estado no sólo “privó a los grupos étnicos del derecho consuetudinario que amparaba sus formas de vida comunitaria, los despojo de personalidad jurídica para defender su tierras y no proveyó ninguna legislación social en su favor⁴”, sino que los condenó a permanecer a la zaga del desarrollo nacional.

En el proyecto de nación de los liberales del Siglo XIX, los indígenas no tenían cabida porque, eran, según ellos, una rémora del pasado, de la que habría que deshacerse para poder acceder sin problemas a la modernidad, que significaba el *progreso y la civilización*⁵. En la concepción liberal, el indio al convertirse en ciudadano, se someterían formalmente al exclusivismo cultural que sancionaba el texto constitucional, según el cual, “la cultura y la propiedad privada eran fundamentos esenciales para la participación ciudadana⁶.” Durante todo el Siglo XIX, las políticas educativas fueron objeto de un debate permanente, porque le asignaban a la educación un papel fundamental para el proceso de integración nacional, con claras tendencias homogeneizadoras. La prioridad de los

liberales era construir el Estado-Nación, y esto es lo que explica el hecho de que nunca se fijaran como un proyecto específico la educación de los indígenas.

Esta visión decimonónica con relación a los pueblos indígenas no ha cambiado por parte de los tecnócratas neoliberales que hoy detentan el poder político y económico en el país, quienes parecen seguir empeñados en borrar de la paz de la tierra a la población indígena para poder consolidar, en los escenarios de la globalización, el modelo de una sola nación, bajo un solo gobierno, una sola ley y, aunque suene un poco arcaico, un sólo interés nacional de clase⁷. Ni en el pasado ni en el presente ha sido una prioridad el desarrollo de las etnias, y éstas han sobrevivido a pesar de las políticas etnocidas que se han instrumentado en su contra.

La subordinación política de los indígenas creó la necesidad de justificarla ideológicamente, y en este proceso, *la educación* ha sido, sin duda, un elemento ad hoc que ha legitimado la expansión del discurso hegemónico de la cultura dominante. Para legitimar esta hegemonía cultural, habría que crear una nueva identidad que pasa por la lengua y por la educación. La lengua y la educación serán las estrategias formidables que los grupos hegemónicos utilizarán para imponer los nuevos valores culturales a los pueblos indios. A pesar de todo, la resistencia de los indígenas frente al etnocidio nunca ha desaparecido, porque en el origen del problema, no sólo aparece la contradicción que enfrenta a los indios contra el resto de la sociedad que los excluye, sino que se genera precisamente en el problema de la identidad, que se manifiesta en la negación del «otro».

Esta negación nunca se ha resuelto plenamente ni en la lengua ni en la educación, por el contrario, el idioma de los dominadores se impuso negando los códigos lingüísticos de las etnias y el discurso de la educación ha sido acompañado de un largo proceso de resistencia. Frente a las tendencias homogeneizadoras que se han traducido en la destrucción paulatina

de su cultura, los indígenas han tenido que diseñar sus propias estrategias para poder resignificar su cosmovisión, costumbres y tradiciones, en los escenarios que les plantea su condición de subordinados. Ha sido todo este movimiento de resistencia lo que ha permitido la sobrevivencia de todo ese vasto mundo cultural de los pueblos indígenas a lo largo de más de cinco siglos.

En los nuevos escenarios de la globalización neoliberal, que se presenta como destino inevitable, hegemonizado por el «*pensamiento único*» que impone la razón instrumental del mercado, nos enfrenta a una realidad inédita hay que replantearse la cuestión de la atención pedagógica de esa diversidad cultural, lingüística y étnica en contextos sociales concretos, considerando que el mundo cultural no puede reducirse solamente a un conjunto de contenidos, porque los desafíos de una educación intercultural trasciende los marcos ortodoxos de la pedagogía. ¿Cómo educar en una sociedad global que pareciera no tener ninguna identidad? ¿Cuál es la noción de conocimiento que se va a priorizar en la construcción de un discurso alternativo en educación?, y en consecuencia con las cuestiones anteriores, ¿Cómo transitar de un paradigma de educación de tradición eurocentrista a otro que recupere la diversidad cultural que caracteriza a nuestras sociedades modernas? Nos parece que esta hegemonía paradigmática de la educación atraviesa por una crisis, que se manifiesta, sobre todo, en la desvalorización del maestro y de la escuela⁸, lo que invariablemente nos lleva a hacer una revisión de estas tendencias que prevalecen en nuestro sistema educativo, porque el proceso de construcción de una educación intercultural y de una pedagogía para la diversidad, tiene que empezar por cancelar las prácticas de instrumentar programas educativos que sólo reproducen discursos hegemónicos descontextualizados.

Sin embargo, para poder trascender los marcos ortodoxos de la pedagogía hay que considerar que la problemática que se enfrenta en educación indígena, tiene raíces fundamental-

mente políticas, porque la educación es también un espacio de lucha por la hegemonía y, sin esta consideración, no se puede comprender el fenómeno educativo en toda su magnitud. El respeto a la diversidad sociocultural está empezando a construirse y la educación puede ser un factor importante para lograr ese reconocimiento. Por supuesto, para que se reconozca la diversidad sociocultural de los pueblos indígenas no basta cambiar la ley ni los contenidos escolares, sino que se tiene que definir la relación de las etnias y el estado; y en las escuelas, habrá que reinventar nuestras prácticas educativas. Mientras no se incorpore la dimensión étnica a la cultura de la sociedad y del estado, no podrán observarse cambios trascendentes que den respuesta a las expectativas de las comunidades indígenas. Sin embargo, el panorama actual no es el más favorable para lograr el reconocimiento de los derechos de los pueblos indios. La *Ley de derechos y culturas indígenas* vigente, es sólo la evidencia de que la lucha de los indígenas por el reconocimiento de sus derechos todavía no ha concluido, porque el reconocimiento del mundo indígena no es sólo por decreto, sino que implica un cambio cultural en las relaciones entre el estado y las comunidades indígenas.

Este es el escenario donde se tiene que construir un pensamiento propio, que nos permita enfrentar con mayor claridad las tentaciones homogeneizantes y excluyentes, y proponer desde las barricadas marginales, un proyecto educativo propio frente a la agresividad del discurso neoliberal, que pretende mitificar a la sociedad de mercado y la idea de una cultura también única. Desde esta perspectiva, se trata de ubicar el debate con relación a la interculturalidad, porque éste será el espacio de resistencia que va a articular la lucha de los indígenas, a partir de la consideración de que los indígenas no son los únicos diferentes y que una sociedad intercultural sólo será posible si es capaz de ser un proyecto de sociedad incluyente. Sin embargo, arribar a este nuevo escenario donde los derechos de las comunidades indígenas sean plenamente reconoci-

dos, supone incorporar una nueva dimensión ética a la cultura de la sociedad y del estado, para que la naturaleza pluriétnica, lingüística y cultural del país se asuma como el fundamento mismo de las esperanzas de cambio y modernización política. Si se acepta por principio que la construcción de una sociedad democrática pasa por el reconocimiento de los derechos de las minorías y la cancelación de todas las formas neocoloniales que todavía persisten y que sólo han servido para conservar las inequidades sociales, la exclusión política y la marginación cultural, podremos sentar las bases para un nuevo pacto social que cancele las exclusiones y las intolerancias.

Desde luego que la construcción de este espacio de alteridad e interculturalidad, no puede limitarse sólo al ámbito jurídico, porque no basta solo el reconocimiento constitucional, hay que crear las condiciones para que la diferencia no se vea como una atentado a la unidad, sino como el elemento que la potencia. Ello implica empezar a trabajar la cuestión cultural e iniciar un proceso de recuperación histórica que permita apropiarse del presente y, al mismo tiempo, diseñar los escenarios de un futuro que por siglos les ha sido negado a los pueblos indígenas. Esta, nos parece que es la elección política más importante que definirá la interculturalidad, porque el respeto a la diversidad no supone solo una tolerancia disfrazada que sirva de faramalla para legitimar las inequidades existentes, y esa es la tarea de la educación. Por supuesto, la tarea de construir una educación desde la perspectiva intercultural, es un proceso abierto y contingente porque se propone un nuevo equilibrio tanto en los procesos de construcción del conocimiento como en la transformación de los mecanismos de poder, lo cual implica que los pueblos indígenas tendrán que asumir un papel fundamental y asumir el desafío de vivir la experiencia de equivocarse en la política, si por tal concepto se entiende la posibilidad de participar en la construcción de un orden deseable, que cambie la relación sociedad-Estado-indígenas. Si en el principio de la interculturalidad está la aceptación

del «otro», entonces como propuesta pedagógica tendrá que sustentarse en el diálogo, reconociendo que es un espacio importante para elaborar conceptos tanto en la academia como en la política, porque la participación indígena con las mismas reglas tradicionales no van a tener mucho efecto y para que las comunidades indígenas puedan enfrentar los desafíos en los escenarios actuales, tienen que empezar por darse cuenta de las potencialidades que tienen para promover su propio desarrollo. En esencia, la propuesta es simple: la educación es todavía una esperanza de cambio porque es quizá, el último espacio público que nos está quedando para poder desarrollar un pensamiento propio y, en el caso que nos ocupa, para recuperar el pensamiento indígena en los mismos escenarios donde se dio su negación.

David Cienfuegos Salgado
Humberto Santos Bautista

NOTAS

1. Carlos Marx y Federico Engels, Manifiesto del partido comunista. Moscú, obras escogidas, T.I. Editorial progreso. 1977, p. 35.
2. Charles A. Hale, La transformación del liberalismo en México a fines del siglo XIX. México. Editorial vuelta. 1991, p. 90. “La Constitución de 1857, planteaba Justo Sierra, es una “generosa utopía liberal”, pero, como tal, esta “destinada... a no poder realizarse sino lenta y dolorosamente”, al igual que lo están todas las leyes pensadas para “trasformar las costumbres”. La “utopía” era el énfasis puesto en los derechos individuales, a los que Sierra y sus colegas consideraban un dogma exagerado, arbitrario y socialmente destructor, que se basaba en la fe más que en la experiencia y en la ciencia.”
3. En la Constitución de 1824 -primera del México Independiente-, la única mención que se hace sobre los indios se encuentra en la fracción II del Artículo 50, el cual, en referencia a las facultades exclusivas del Congreso general establece: “arreglar el comercio con las naciones extranjeras y entre los diferentes estados de la federación y tribus de los indios”. (Cfr. Manuel Ferrer Muñoz y María Bono López. Pueblos indígenas y estado nacional en México en el siglo XIX. México UNAM. p. 48-49.)
4. Enrique Florescano. Etnia, Estado, Nación. Ensayo sobre las identidades colectivas en México. México, Aguilar. Nuevo Siglo, 1997, p. 587.
5. Moisés Franco Mendoza, “El debate sobre los derechos indígenas en México” en William Assies et-al. El reto de la diversidad. México. El Colegio de Michoacán. 1999, p. 123. “Ante la heterogeneidad de la población existente en el territorio mexicano, desde el siglo XIX, se optó por privilegiar a la etnia mestiza, por varias razones, por considerarla mayoritaria en relación a las otras etnias; porque redifica su pasado glorioso indígena; y por ser la que reúne y representa las etnias que quedan en los extremos: los indios por un lado y los españoles (peninsulares y criollos) por el otro. Esas y otras características pusieron a los mestizos como el eje del estado-Nación. Los indios estuvieron excluidos de participar activamente en la forja del Estado-Nación.”
6. Pilar Gonzalbo Aizpuru (coordinadora). Educación Rural e Indígena en Iberoamericana. México, El Colegio de México-Universidad Nacional de Educación a Distancia. 1996, p. 12.
7. Eduardo Gruner, “El retorno de la teoría crítica de la cultura: una introducción aleatoria a Jameson y Žižek” en Jameson Frederic y Slavoj Žižek. Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo. Argentina. Paidós. 1998. p. 34-35. “todavía no se ha inventado una categoría que permita explicar mejor el modo de producción capitalista que la categoría de ‘clase’. (...) mientras exista la propiedad privada de los medios de producción habrá clases y habrá proletariado. Más aún: se podría demostrar –como intenta hacerlo Jameson– que el capitalismo tardío, transnacional y globalizado, está generando –junto a modos inéditos de liquidación de la clase obrera industrial tradicional– una suerte de superproletariado mundial, cuya forma no estamos aún en condiciones de prever, pero que dará más de una sorpresa en el siglo que viene.”
8. Guillermo Jaim Etcheverry, La tragedia educativa. Buenos Aires. Argentina F. C. E. 2000. p. 11. “Como una confirmación del desinterés de nuestra sociedad por la educa-

ción, los recursos que a ella se asignan resulta relativamente escasos en relación con lo que ocurre en el resto del mundo. Esta escasez se manifiesta, entre otros aspectos, en el abandono al que sometemos a nuestros docentes víctimas de un acelerado desprestigio social. (las cursivas son mías)

POR UNA EPISTEMOLOGÍA DE LO INTERCULTURAL

DANIEL GUTIÉRREZ-MARTÍNEZ

Hacer ciencia de lo intercultural: conocimiento académico y política estatal

Desde hace varias décadas se leen y se mencionan los vocablos de *intercultural*, *interculturalidad*, *interculturalismo* en todos los niveles sociales (política, economía, educación, cotidiano, etc.); la mayoría de las veces de manera indistinta, sin hacer alguna diferencia entre los términos, si no es que para efectos idiomáticos o para funciones de sonoridad discursiva; a veces se les asocia, confunde o combina con las nociones de diversidad y pluralismo culturales, multiculturalismo y aquellos sufijos y radicales lingüísticos que se les puedan aplicar; para esta última noción en algunos casos hay quienes, de manera apresurada, lo han situado como un término cuyo origen sería de índole anglosajón vs un interculturalismo situado en un contexto geocultural franco-latino y surgido a partir de las críticas esbozadas a las políticas multiculturales de fines del siglo XX en lugares como Quebec y Francia¹. Con ello lo intercultural y sus diversas acepciones se les asocia a tiempos y geografías específicas, particularmente del mundo latino, como si fuera un término propio de la región y un distintivo cultural.

Cabe reconocer que cuando se hace mención de todas estas nociones asociadas a la diversidad cultural, sobre todo desde el ámbito político, hay una búsqueda común de converger las potencialidades de los diferenciales culturales, enfrentar los desafíos y envites que éstos presentan e instrumentalizar las

condiciones de aplicación política del pluralismo cultural con el objetivo de producir una convivencia “harmoniosa” en el seno de las sociedades, incluso se busca convertirlo en insumo político del enriquecimiento de las sociedades. No obstante, cada una de estas nociones tiene significados distintos, sobre todo desde la esfera científica y académica. En lo que compete nuestro objeto de reflexión del concepto de lo intercultural, veremos que éste tiene que ver con algo más allá de una tradición política en una región o cultura particulares, y que no depende ni es exclusiva de algún distintivo geo-histórico.

Por el momento conformémonos (sin empecinarnos de inmediato con su clarificación conceptual) con enunciar la definición más común y consensada de lo intercultural y sus distintas acepciones; a saber, aquella que nos remite al *diálogo entre culturas*. Veremos que esto significa algo más que una posible óptima comunicación entre diferentes, y va más allá del discurso teórico elaborado por los defensores del multiculturalismo filosófico-político alrededor del respeto y reconocimiento de las diferencias culturales, al mismo tiempo nos indica que el diálogo si bien precedería la lógica del reconocimiento y respeto de diferenciales culturales, enuncia sobre todo lógicas colectivas de interacción que pueden nada tener que ver con estos reconocimientos y/ o respetos de las diferencias en tanto que condición *sine qua non* para una convivencia pacífica interna y externa entre seres humanos, sociedades y grupos.

Lo cierto es que desde hace décadas la variedad de vocablos de lo intercultural son indeterminados, reflejando a lo mucho una idea/ intuición de la pertinencia societal de la diversidad interactuando, digámoslo de manera positiva, en sociedad. Se pueden encontrar algunas intuiciones generalizadas sobre lo óptimo que significaría organizar una sociedad alrededor del diálogo entre las culturas, Este intuicionismo racional alimenta a su vez un academismo y enciclopedismo institucionalizados sobre este enfoque; por ello valdría, quizás, la pena solo organizarlo desde el planteamiento característico al pensamiento

científico. Ciertamente se dan argumentos filosóficos, ensayísticos sobre lo intercultural que no son para nada desdeñables, pero no alcanzan el nivel metódico suficiente para sistematizarlas, por ejemplo en pedagogías y/ o políticas específicas de educación. De hecho estas confusiones terminológicas nos dicen que a pesar de todo ello; tanto en el vulgo como en la política, existe una idea que lo intercultural es otra cosa que lo multicultural, que este diálogo entre las culturas, supondría otras posibilidades y alternancias de convivencia con respecto a la fuerte influencia e impronta que lo multicultural ha ejercido en el mundo, sobre todo en occidente, alrededor de la gestión y desarrollo del pluralismo cultural.

Sin duda, hay una idea, aunque difusa, sobre las conveniencias y necesidades del diálogo, la participación en la diversidad de todos los miembros de la comunidad para la organización de las sociedades. Hay un “conocimiento ordinario”²⁹ muy pertinente sobre la convivencia de la promoción de la diversidad y su constante interacción, empero al no ser sistematizado, se pierde mucho de su heurística investigativa y su potencial político.

En lo sucesivo, la diversidad es ahora tema importante, si no es que capital, en las agendas políticas de organismos internacionales de solidaridad y de los estados nacionales, y ha conformado un políticamente correcto en el concierto de países, buscando no sólo una apreciación-valoración optimista de ella, sino también insertándola como elemento político enriquecedor de las sociedades en las que vivimos. Lejos está ese discurso decimonónico y de la primera mitad del siglo XX, que planteaba la diversidad como un problema para la constitución de Estados nacionales y sociedades igualitarias y homogéneas. Por lo contrario cada vez es mayor la alusión del desarrollo de los pueblos a partir de la promoción de la diversidad, véase de las diferencias culturales. La heterogeneidad mayormente es aceptada y valorada. La homogeneidad solo se remite a objetivos y luchas políticas de acceso a la justicia

y demandas de igualitarismos entre diferentes en cuestión de derechos económicos, políticos, sociales, culturales...

En términos políticos, de hecho, ya no está tan presente el discurso de la igualdad de las personas como tema central de las tecnologías de gobierno, sino quizás más bien el del respeto y reconocimiento de las diferencias y su más óptima forma de gestión, administración y distribución para una mejor emancipación de los grupos humanos (Multiculturalismo)³. En el mejor de los casos se busca una equidad generalizada potenciando la interacción individual en la diversidad (multiculturalismo dialógico). Empero, como veremos más adelante, ello remite a una lógica más cercana a la propuesta del respeto y reconocimiento de las diferencias, que a una dinámica intercultural del diálogo entre culturas, donde se *busca potenciar las diferenciales de la diversidad hacia un bien común acordado en el marco de la comunicación colectiva* (interculturalismo: Supra). En este sentido, el diálogo nos remite sobre todo a lógicas de comprensión, interpretación y comunicación con lo Otro y el entorno, más que a las lógicas de un deber-ser de justicia e igualdad, ciertamente necesarias y demandadas por los pueblos, pero cuyas valoraciones son interdependientes del contexto geo-histórico donde surgen, y por tanto insuficientes para su cabal acometimiento y comprensión de lo que el diálogo entre diversos significa. En otras palabras, lo multicultural remite más a una dimensión política de las diferencias, que a una esfera societal de lo diverso; refiere más a una dimensión asociada al respeto y reconocimiento de los Otros (multiculturalismo) que a la esfera del conocimiento de lógicas comunes entre los involucrados (interculturalidad).

Vale recordar que el multiculturalismo como tecnología de gobierno encuentra sus raíces políticas en los procesos intensificados de migración, de globalización comercial y financiera, así como de tecnologización en el mundo en los últimos decenios, particularmente si nos referimos al fenómeno de la migración de poblaciones de países no altamente industrializados.

zados, antes colonizados, hacia aquellos que desde fines de la segunda guerra mundial planificaron sus geografías y economías en el marco de la alta producción y consumo; lo que sin duda conllevó a estos países, mayoritariamente europeos, de América del norte y del *Commonwealth* en Oceanía, a necesidades humanas laborales extraterritoriales⁴. Vale agregarle a estos fenómenos en el seno de los países planificados, el reclamo al reconocimiento cultural y acceso a los derechos de las “antiguas” poblaciones confinadas a territorios especiales llamadas en el marco de lo políticamente correcto “las primeras naciones o pueblos originarios” (antes autóctonos, indios, indígenas, etc.). Este último fenómeno ha sido, en gran parte, motivado en sus inicios por la descalificación de la lógica colonialista de los viejos regímenes que se gestó en el segundo cuarto del siglo XX. Finalmente en este listado de multifactores que motivaron el enarbolamiento del multiculturalismo, no hay que olvidar la ola democratizante, que si bien ha dejado mucho que desear con respecto a su real impacto en la organización ciudadana de las naciones, ha sido discurso importante en la conformación de ideales de equidad entre los pueblos. Así, globalización, migración, anticolonialismo, reconocimientos étnico-culturales, discurso de democratización fueron los cimientos y motivos en el mundo liberal para el auge del multiculturalismo y de políticas culturales (pluralismos culturales) en los estados-nacionales desde mediados del siglo pasado⁵.

Por otro lado, si bien la noción de diversidad es insumo central en la comprensión del enfoque de lo intercultural, no hay que desdeñar tampoco el nebuloso efecto de moda que el tema de la diversidad ha provocado; desde su instauración científica en la biología con la noción de biodiversidad⁶ hasta su establecimiento “conceptual” hace un par de décadas en las ciencias sociales con el concepto de diversidad cultural. Si bien en biología queda claro para la comunidad científica que el concepto de biodiversidad hace referencia a la interacción de especies distintas y concretas existentes en el entor-

no, así como remite al paradigma de investigación aludiendo a la relación de reactivos biológicos y sus avatares (desde la multicelularidad, hasta las mitocondrias del ADN, así como lo diverso de la fauna y la flora en el planeta...); en ciencias sociales y humanas existe una preponderante inercia a no distinguir diversidad, diversidad cultural y lo que ello significa en la lógica de lo intercultural en sus distintas dimensiones investigativas (epistemológica, teórica, metodológica), y con ello no encontrar, al respecto, un consenso disciplinario en la comunidad académica sobre estos términos. En otras palabras no ha habido aún estudios e investigaciones sistemáticas, sino es que esporádicas, sobre el significante humano de lo diverso. Es decir comprender: ¿cómo actúan las masas en contextos de colaboración, cómo co-operan las comunidades en el seno de contextos educativos público-institucionales al resolver colectivamente problemas comunes, cómo se organiza la sociedad sin el insumo de la competencia, y más en el de la complementariedad? En suma, no hay laboratorios científicos de investigación de punta de lo intercultural fuera de las instancias políticas y del deber ser normativo y jurídico (supra)⁷.

A este respecto, la temática de la diversidad cultural, y particularmente la de la noción de lo intercultural (y sus derivados) dan cuenta de manera importante de la ausencia, con respecto a estos temas procesuales de la investigación científica característica de las ciencias sociales. Tal sucede como si ciertos científicos sociales se les olvidará trabajar con sus herramientas privilegiadas del conocimiento como lo son los vocablos, y con ello lograr distinguir a través de ellos (con sufijos y prefijos) dimensiones de investigación, en este caso de lo intercultural, permitiendo dar cuenta justamente de los distintos procesos por los que pasa una formulación de pensamiento para adquirir forma, desde su dimensión epistemológica hasta llegar a su aplicación política, pasando por lo teórico y metodológico. Aquí no cabe duda que esta última dimensión: la política (algo así como el insumo terminado en una cadena de

producción industrial del pensamiento), ha predominado en la reflexión sobre lo intercultural frente a la rigurosidad conceptual y terminológica que toda ciencia requiere, sobre todo en las ciencias sociales cuyos vocablos utilizados son los significantes de escuelas y corrientes de pensamiento, y por tanto de visiones y enfoques del mundo (cosmovisiones científicas). En este sentido muchos de los más respetables científicos sociales de la actualidad abocados más a la lucha a favor de la diversidad humana, caen en la confusión, por no decir negligencia, véase pragmatismo investigativos de hablar a diestra y siniestra de todas las nociones que implican lo diverso sin aplicarles distinción, y con ello hacer uso de su potencial heurístico para plantear, por ejemplo, un paradigma de la diversidad humana. La mayoría de las veces, o bien se apela por la instauración de políticas de la diversidad bajadas desde propuestas macro-globales de los organismos internacionales de solidaridad (BID, PNUD, ONU, OIT, etc.), o bien se apela a un deber ser del respeto de los derechos humanos, que si bien son pertinentes y muy loables, no significa que hayan pasado por una rigurosa y metódica investigación colectiva de la comunidad científica. Este marasmo de nociones que se ha enarbolado podría ejemplificarse al señalar la ausencia de distinción, diferenciación, especificación de manera sistemática en escritos, ensayos y artículos académicos de las nociones que involucran en la actualidad el tema de la diversidad humana, a saber: diversidad, diferencia, pluralidad y pluralismo culturales, multiculturalismo, equidad; y más aún la diferencia entre estas tres acepciones de lo diverso: intercultural (enfoque), interculturalidad (teórico-metodológico), interculturalismo (políticas). Sucede que lo políticamente correcto ha ensombrecido lo metódicamente científico.

Es meritorio destacar que gran parte de las reflexiones académicas alrededor del tema de la diversidad son fuente (origen y producto) de denuncias societales alrededor de las relaciones que existen en la actualidad de desigualdad, inequidad, mar-

ginación, racismo, discriminación, en razón de la politización de la diversidad (es decir, diferencia), empero hay que asentar, sin ir por el momento a detalle al respecto, que en su mayoría éstas dejan de implicarse en procesos metódicamente científicos sobre lo que implica en la dinámica societal el tema del intercambio colectivo en la diversidad humana⁸. Incluso, solo restringiéndonos al esclarecimiento del vocablo de lo *intercultural* en su dimensión epistemológica (generación de conocimiento), encontramos que es prácticamente nulo el esfuerzo científico y académico por formar conceptos y nociones heurísticos de vocablos provenientes del idioma de uso, con el fin de fortalecer el conocimiento sobre lo que produce el intercambio colectivo de la diversidad humana y sus consiguientes avatares en sociedad (diálogo entre las culturas); de modo que dicho esfuerzo, nos permitiese generar al mismo tiempo, en las distintas disciplinas científicas concernientes (sociología, antropología, etnología, historia, política, demografía, economía...) un entendimiento común de las relaciones humanas en sociedad desde este episteme intercultural que alude a las interpretaciones colectivas en conflicto en el marco de la diversidad humana.

Intercultural, interculturalidad, interculturalismo: su lugar en el proceso científico investigativo

Seamos sucintos y *radicales* a la vez (del origen etimológico griego *ratios* que significa raíz), sin irnos aún a las especificidades etimológicas de cada vocablo y sus significantes; hagamos la distinción de estas tres nociones partiendo del lugar que les corresponde en el proceso investigativo caro a las ciencias sociales: la primera noción de lo *intercultural* designaría en nuestras disciplinas científicas la dimensión epistemológica, que es una condición *sine qua non* en toda formulación investigativa, pues es a la vez, generación de conocimiento, de saberes y de acciones que preceden cualquier otra dimensión investigativa. Esta dimensión epistemológica de lo intercultural remite a la

cosmo-visión (visión del orden: cosmos) con la que se percibe y concibe en un lugar y momento dados la naturaleza humana y su entorno. En pocas palabras, es más bien un enfoque sobre el mundo y el ser humano en sociedad, que teorías, metodologías y políticas de lo diverso. Aquí el paradigma sería la dupla investigativa diversidad/intercambio.

Por su parte la noción de *interculturalidad*, nos remite, en este mismo proceso investigativo, más bien a una dimensión teórico-metodológica, es decir, a esa mirada y visión a través de las cuales se buscan indagar y reflexionar sobre las formulaciones hipotéticas de esa cosmovisión/ enfoque del mundo que le precede. *Teos* remite a este dios que ordena el mundo según sus preceptos (cosmos). Por tanto lo teórico significa en términos metafóricos para la ciencia, todas las diferentes visiones de los dioses (*teos*) que puedan formularse de una cosmovisión específica (epistemología) de lo humano y del entorno.

Vale insistir que en los procesos de investigación, la dimensión teórica se ve precedida, por tanto de una dimensión epistémica, al tiempo que casi siempre lo teórico se ve acompañado innegablemente de la dimensión o factor metodológicos que en este caso, a manera de metáfora serían los lentes, los anteojos, véase las gafas a través de los cuales se decide tratar las miradas y visiones del mundo de referencia que le señala la dimensión teórica (la visión). En el proceso investigativo se busca o pretende aplicarle a esa visión los lentes más adecuados y convenientes a lo que se desea mirar. Por tanto también habría diferentes metodologías a estas teorías de lo intercultural.

Evidentemente, en todo proceso investigativo de estas metodologías surgirían las *técnicas de recolección de información* más adecuadas para acercarse al objeto de estudio, que siguiendo la metáfora óptica aquí planteada, serían de alguna manera todo el abanico de posibilidades que nos ofrecen las biometrías de lentes existentes y los diferentes niveles de polarización y progresividad ofrecidos, sin olvidar la gama de materiales

proporcionados en el mercado de la óptica.

De algún modo, esta sub-dimensión técnica de la dimensión teórica-metodológica está muy cercana de lo que conocemos como la dimensión política o ciencia aplicada a la investigación. El término de ciencia aplicada en la academia actual, designa justamente ese paso de una dimensión conceptual del mundo (epistemológica-teórica: ciencia básica) a su aplicación efectiva en el cotidiano y en situaciones concretas de acción (políticas: ciencia aplicada). De alguna manera se trata de todo lo que incumbe la aplicación de la ciencia básica a políticas públicas estatales concretas.

La noción de *interculturalismo* justamente designa en términos gramaticales y del lenguaje de las ciencias sociales esta dimensión de aplicabilidad tan solicitada en la investigación científica de base. No hay mucha necesidad de insistir que el sufijo *ismo* designa claramente la dimensión ideológica, política, militante y/ o aplicable de ideas y visiones del mundo a una acción específica, que de manera consciente o inconsciente ha sido previamente teorizada (visión), a la vez que precedida por la dimensión epistemológica (enfoque).

De este modo, para citar algunos espejos de estos *ismos*, diríamos que un *laicismo* ha significado la militancia a favor de los principios de la laicidad (cualquiera sean éstos definidos)⁹, un *catolicismo* refleja un proselitismo a favor de los valores de la catolicidad, un *comunismo* expresa una posición en pro de la comunidad y un *liberalismo* expresaría una defensa de la libertad. Así en consecuencia.

Evidentemente en esta dimensión de la política no hay garantía de que se vehiculen los valores, principios e ideologías por lo que se milita cabalmente o que todo ello no termine por pervertirse (del latín *per-vertere*: volcar al otro lado), acabando en politismos y/ o militancias intransigentes, intolerantes o contrarias a los valores que se defienden de inicio, sino es que a la dimensión idilica. El caso del laicismo decimonónico es un ejemplo emblemático al respecto, pues empezó siendo una

lucha por la libertad de consciencia contra el poder monopólico en el espacio público estatal de las iglesias totalitarias, y terminó en un anticlericalismo politizado (Guerra de castas)¹⁰. ¡Ni que decir de un comunismo en la conocida ex-Unión Soviética, que en su momento terminó llamándosele un gobierno *estalinista*, más que uno del pueblo común!

Desde otra perspectiva, el caso de la bomba atómica con respecto a la teoría de la relatividad, es ejemplo sustantivo y emblemático, al respecto, pues muestra que hay teorías que están pensadas para el “bien” de la humanidad y pueden terminar siendo mortíferas para ella, cuando se terminan en *fanatismos* militantes o políticos.

En suma, es conocido que en reiteradas ocasiones estos ismos terminan por ideologizar a las sociedades y marcar, moldear valores de vida a partir de un supuesto “deber-ser” universal¹¹. El *ismo*, para el caso de lo intercultural, supondría militar o buscar formas políticas que tradujeran la cosmovisión (epistemología), las visiones (teorías), los lentes (metodologías) y las biometrías-progresiones-materiales (técnicas de recolección de información) de lo intercultural, con el fin de establecer acciones públicas estatales basadas en el intercambio en la diversidad con el objetivo de establecer regímenes de convivencia pacífica y armoniosa en el espacio público estatal (*Supra*).

Con ello evidentemente se alude también a la defensa militante, tanto por parte de académicos de toda estirpe y organizaciones civiles de toda categoría, del derecho a la diferencia, auto-identidades, y a la no discriminación directa o indirecta en razón de la diversidad humana existente. No obstante vale señalar que el hecho de involucrarse con algún tipo de intercultural-*ismo* específico no garantizaría forzosamente lograr aplicar cabalmente o a lo idéntico el significante del intercultural de referencia.

Desde este análisis académico el *interculturalismo* traduciría las militancias, pugnas, luchas, acciones políticas que busca-

rían concretizar y cristalizar en las sociedades actuales, los principios sobre los cuales se basaría el enfoque de lo intercultural, cualquiera sea la corriente o escuela de pensamiento, tal y como lo muestra el diagrama siguiente:

DIMENSIONES INVESTIGATIVAS DE LO INTERCULTURAL	VOCABLO	DIMENSIÓN	HEURÍSTICA	METÁFORA ÓPTICA
	INTERCULTURAL	Epistemológica	Epistemes	Cosmovisión
	INTERCULTURALIDAD	Teórica	Concepto Metáfora	Visión Lentes
		Metodológica	Técnicas de recolección de información	Biometrias Materiales
	INTERCULTURALISMO	Política	Militancias	Uso y apropiación del complejo óptico
			Acciones gubernamentales	Clínica para los ojos
Fuente: Elaboración de Daniel Gutiérrez-Martínez				

Finalmente podríamos aseverar sin equívocos, que estas luchas o políticas interculturales, al menos para el caso de México, se han limitado en su mayoría a visibilizar o denunciar la inexistencia de políticas de gobierno basadas en el dialogo entre las culturas y su participación en la planificación global de la sociedad. En otras palabras, salvo ocasionalmente, se puede aseverar que no ha habido, ni hay políticas públicas estatales interculturales en el país, y ello incluye todas las intenciones políticas de aplicarlo al ámbito de las prácticas educativas o de salud, aunque sean así llamadas gubernamentalmente. En estos interculturalismos, lo único que parece haberse propagado en los ambientes societal y académico ha sido; más que la real elaboración de políticas públicas; militancias a favor de lo intercultural desvelando su ausencia en políticas de educación, de salud y otras, pero desafortunadamente con un sesgo ya de idilio armónico de convivencia entre las mismas. Como

se verá más adelante, el diálogo entre las culturas en la política (interculturalismo) se ha remitido y reducido al intercambio convivial entre los pueblos, particularmente con aquellos designados como “indios u originarios”, y su relación con las instituciones del Estado, cuando que lo intercultural no se remite forzosamente a ese diálogo armónico, ni a esa diversidad simbiótica; menos aún se reduce a lo indio (lo que esto significa) y todos los eufemismos políticos que le siguen, menos aún a lo educativo, al ámbito de la salud u otras acciones por el estilo. Lo que alude la reflexión anterior es que desafortunadamente el *diálogo entre culturas* como definición de lo intercultural se ha tomado más como un deber-ser políticamente correcto que por el solo hecho de mencionarlo debería ser aceptado e instaurado per se; por lo mismo se ha tomado más como consigna política, como un derecho inalienable, y menos se ha planteado en le marco de las ciencias como un episteme y enfoque necesarios de analizar, sistematizar, experimentar, por lo que la comunidad académica seguimos sin estar en un consenso paradigmático, con respecto a lo que implica postular que las sociedades humanas se organizan a partir del diálogo entre culturas. Los últimos quinientos años, por solo ir a lo más inmediato, nos dan cuenta que la organización de las sociedades ha estado lejos de establecer diálogos armónicos, o acuerdos colectivos fuera de etnocidios, invasiones, genocidios, discriminaciones...

Las políticas públicas de educación y/o de salud en México por ejemplo, a pesar de llamarse interculturales distan mucho de promover un intercambio de saberes, opiniones, conocimientos para el establecimiento de normas y formas organizacionales incluyentes de todas las participaciones colectivas. Como se verá más adelante, el hecho de traducir los libros de texto a los idiomas comunitarios y locales; o bien el hecho de establecer legalmente la organización de usos y costumbres en determinados territorios “étnicos”; o incluso construir hospitales de las culturas donde co-existen medicina tradicional

de un lado y medicina hipocrática del estado por otro lado, no significan que se estén aplicando o instrumentalizando el enfoque intercultural a las políticas públicas. Seamos tajantes y sucintos; las políticas públicas gubernamentales establecidas en México en las últimas décadas gestionando la diversidad cultural, han sido en el mejor de los casos políticas multiculturales, que con dificultad logran instaurar, al menos de manera institucional y gubernamental, el reconocimiento y respeto de las diferencias y minorías en convivencia; ya ni mencionemos que ello haya sido asimilado por la población en general y conlleve a las convivencias de reconocimiento, respeto y de diálogo de esta diversidad que suponen haber sido institucionalmente reconocida¹². En el peor de los casos estas acciones solo quedan en plataformas políticas bien intencionadas, pero terminando por ejercer más violencia de Estado y discriminación, que la que se busca erradicar. En suma, sin que se confunda con ser reaccionario, se puede afirmar que en México no hay políticas interculturales, y parecen estar lejos de alcanzarse, por lo mismo que no se sabe a ciencia cierta que entendemos por el enfoque intercultural, y en que derivaría en tanto que políticas interculturales (interculturalismos). Por lo contrario cada vez son más los foros, las instancias, los programas, las políticas, las convocatorias que se enuncian o asocian como lo intercultural, pero reproduciendo los mismos principios multiculturales de décadas pasadas. Efecto de moda, cierto, pero también ignorancia científica. Aquí está claro lo que sucede cuando una teoría se ve sometida al servicio de la política; sea para criticarla o para legitimarla.

Con ello no deseamos entrar en el debate sobre si lo intercultural, de aplicase correctamente y con una lógica administrativa certera (visión del neo-institucionalismo), sería la panacea a los problemas de la sociedad, o una política de resolución de conflictos entre diferentes, terminando por eliminar el racismo, la discriminación, al menos en el seno de los Estados y gobiernos; simplemente se quiere dar cuenta, que antes

que hablar de políticas gubernamentales de diálogo de las culturas, habría que anteceder una investigación científica académica sobre el paradigma de lo intercultural, para tener esquemas suficientes de aplicación y conocer (al menos en teoría) los avatares de tal lógica en el seno de la organización de las sociedades. Al respecto podemos recordar el caso del *Foreign Service Institute* creado en 1947 en Pittsburgh Pensilvania EUA, con el objetivo de establecer un servicio gubernamental de carrera de formación de diplomáticos estadounidenses. Se trata del primer laboratorio estatal-gubernamental que se estableció en occidente con un enfoque intercultural en el ámbito de la comunicación. El servicio tuvo como antecedentes previos, estudios sistematizados primero sobre el conocimiento en procesos de interacción diversificada y su espacio de reacción y arreglo, por parte de los indios americanos, después de los afroamericanos, y posteriormente se aceptó la necesidad de saber, de conocer, en contextos exteriores al territorio estadounidense, a ese otro extranjero, como lo son los japoneses. Básicamente este laboratorio se consolidó como política de Estado al poner en evidencia los graves fracasos de convivencia con ese otro extranjero, en razón de las circunstancias excepcionales de la Segunda Guerra Mundial, que obstaculizaron el desconocimiento del “adversario”¹³.

Algunos autores llaman a esta implicación del enfoque intercultural como de liberal neocapitalista. Independientemente de lo que moralmente se piense al respecto, lo que sí nos permite afirmar con este ejemplo del servicio de diplomatas estadounidenses, es que el enfoque intercultural puede poseer una potencia innegable en el formateo de las acciones políticas, y una fuerza suficiente para moldear la organización de las sociedades hacia el sentido buscado. Justamente en esta reflexión un interculturalismo “con rostro social” a favor de la diversidad humana buscaría que esa diversidad se potencie y se canalice, no solo al entendimiento pacífico de las personas, sino como su fuente de enriquecimiento y desarrollo colectivo

(Supra).

¡Que quede claro!, no se niega el valor político y la praxis necesarios en la búsqueda de un bienestar común en sociedad a través del *diálogo entre las culturas*; situación que en el mejor de los casos han sido la intención de políticos y académicos orgánicos de Estado. Incluso no se cuestionan las buenas intenciones de políticos y académicos sobre lo que significa el tema del diálogo y la cultura, y su aplicación concreta a las tecnologías de gobierno y la organización de la sociedad en general. Finalmente, como dice el conocido adagio, “hasta los caminos al infierno están llenos de buenas intenciones”.

De hecho se podría uno definir como militante de lo intercultural (interculturalista); no obstante, desde una perspectiva investigativa de las ciencias sociales, que busca no partir de *aprioris* sobre lo que es o debe ser lo humano o la sociedad en general, consideramos que pocos han sido los avances, para determinar al menos de manera conjunta en la comunidad científica los puntos en común de lo que significa el diálogo entre las culturas o lo que se designa como lo intercultural: con todo y sus implicaciones y avatares que conlleva en las relaciones humanas. No se desdeñan las grandes contribuciones: filosóficas, jurídicas, culturalistas incluso sociológicas, antropológicas de los que han abordado esta temática de lo intercultural a través de sus reflexiones sobre la diversidad, no obstante nos atrevemos a decir que la sistematización epistémica de lo intercultural todavía deja espacios al vacío que habría que indagar y completar.

Aquí encontramos la mayor de las confusiones e indeterminaciones en el uso de las nociones de *interculturalidad* e *interculturalismo*. Podríamos decir incluso que muchos académicos, sin mencionar los políticos de toda alcurnia, no han tenido idea alguna de las diferencias entre estos dos términos, menos aún de las diferencias en cuanto a las dimensiones investigativas se refiere, que para las ciencias sociales tiene que ver con enormes repercusiones, tanto analíticas como políticas¹⁴.

Las imprecisiones que hemos señalado con respecto a estos términos de lo intercultural hacen que se generalicen ciertas miradas o ficciones de lo que significan en las relaciones humanas, el intercambio en la diversidad, y con ello se produzcan envites científicos y societales tan importantes, que consideramos tuvimos que mencionar y enunciar, antes de adentrarnos a detalle de los principios que sustentarían el enfoque de lo intercultural, es decir, definir lo que significa el *diálogo entre las culturas* en tanto que episteme comprensivo de las relaciones entre humanos en entornos de diversidad.

Por ello se tuvo que insistir en las diferentes dimensiones contenidas en los procesos investigativos en las ciencias sociales y humanas, con el objetivo de entender lo que significa epistemológicamente, teóricamente, conceptualmente y políticamente el tema de lo intercultural y sus derivados adyacentes, así como sus consecuencias para la organización y producción de nuestras sociedades.

En suma, esta breve aclaración de la dimensionalidad en el proceso de la investigación científica nos permite entender justamente las consecuencias que se dan al no distinguir entre una dimensión política y una epistemológica en el proceso investigativo para el conocimiento de las relaciones humanas, así como en la aplicación de políticas públicas específicas alrededor del diálogo en la diversidad. Al no tener dilucidadas las distinciones entre una y otra, se termina por conformar idealismos políticos, por no decir ficciones sociales, de lo que supone deben ser conceptos como: lo intercultural, el diálogo o la cultura.

El politismo de la política intercultural

Desde nuestro punto de vista los impasses en los que se ha visto involucrada la investigación académica científica con el enfoque de lo intercultural tienen que ver con la preponderancia *politista* que se le ha otorgado a las investigaciones y análisis en este rubro. En efecto, su principal obstáculo, que

se presenta en la reflexión científica sobre lo intercultural, para su estudio riguroso en ciencia básica y su utilización metódica y sistemática para llegar a una heurística en la comprensión del fenómeno humano, es la predominancia de esta dimensión. Por un lado se busca que lo intercultural se vuelva la panacea a los problemas de gobierno involucrados con la marginación de los pueblos llamados “indígenas”, en el mejor de los casos “originarios”, en el marco de políticas como la educativa o el de las diferencias culturales en sociedad; por el otro se han abocado la mayoría de las investigaciones a hacer ciencia denunciando la ausencia de ese interculturalismo (dimensión política) en el seno del Estado, particularmente en el ámbito de las políticas y derechos. Algunas opiniones con buenas intenciones, suelen ser muy apresuradas sobre lo que es y supone ser la gestión y desarrollo de la diversidad cultural (interculturalidad) privilegiando el interculturalismo (políticas interculturales) como su más distintiva punta de lanza discursiva, aunque se entrecruzan y confundan constantemente las distintas dimensiones, conllevando a consecuencias de falta de eficacia, entendimiento y coordinación de los objetivos y planteamientos esbozados..

En este sentido las investigaciones científicas se han vuelto como una especie de *contraloras* de las acciones gubernamentales, más que espacios investigativos de ciencia básica sobre lo intercultural. La investigación científica en México en este rubro se ha obnubilado con la dimensión estatal y política del fenómeno interculturalista (idilica y virtuosa), más que ocuparse por la investigación epistémica en el marco de las ciencias sociales y humanas, que es independiente de las valoraciones morales.

Insistimos que el tinte generalizado en el discurso sobre lo intercultural es más de tipo moral y político que científico, pues se hace referencia incondicional, de algo que se supone ser “innegablemente bueno” para la sociedad, dando argumentos más desde el orden político y de cómo deberían estar

organizadas las sociedades, que de carácter epistemológico sobre lo que implica este diálogo entre las culturas. ¿No son insuficientes los argumentos para enunciar que el intercambio en la diversidad es benéfico para la sociedad? ¿No es precisamente más conflictivo el tener que lidiar con poblaciones que no estén de acuerdo en valores y percepciones, y que no piensen igual en cuanto al orden de la sociedad y su organización en el intercambio? ¿No es justamente una garantía mayor el contar con una comunidad que piense igual y que sea homogénea? ¿No son, justamente, la falta de garantías y seguridad políticas, que nos impiden determinar que los grupos y personas diversos sean mejor para la sociedad? ¿No son justamente las diversidades culturales las que contribuyen fuertemente a producir discriminaciones, racismos, violencias, enemistades etc., es decir, diferenciales jerarquizados políticamente? ¿No han sido justamente los diferenciales entre pueblos los que han generado guerras y matanzas, conflictos y etnocidios¹⁵? Si las respuestas a todo ello son negativas, los académicos y científicos estamos obligados a argumentar metódica y sistemáticamente a través de estudios rigurosos sobre las relaciones humanas estas respuestas; y no por que sea políticamente correcto hacerlo, o sea un deber moral del bien al que nos adherimos, o un convencimiento férreo a nuestras creencias particulares, sino porque en términos del análisis científico se necesita dar cuenta de una coherencia lógica investigativa que nos dé cuenta que el diálogo entre diversos es una condición antropológica en la organización de las relaciones entre humanos y de las sociedades con sus avatares virtuosos y perjudiciales.

Consideramos que estas interrogantes científicas se ven obnubiladas justamente por las preocupaciones políticas de cómo debe ser una sociedad y de lo que es políticamente correcto en la actualidad como sociedades ideales, más que indagar sobre este antropológico humano que nos conlleve a confirmar la importancia del intercambio en la diversidad para la

supervivencia óptima de los grupos humanos y para evitar la implosión de las sociedades: es decir su propia destrucción. En el mejor de los casos, lo intercultural, la interculturalidad y el interculturalismo se usan en la búsqueda de la transformación de lo social (dimensión política) a partir del diálogo de la diversidad y como proselitismo discursivo.

Evidentemente que desde la disciplina científica, no hay realmente cabida a ocuparse de los desusos y abusos terminológicos de los políticos. Es sabido la necesaria distancia que debe existir entre “lo político y lo científico” para un análisis panorámico y comprensivo de la sociedad (Weber), pero ello no significa que no estemos atentos de estas intromisiones de la opinión pública (casi siempre sin desearlo) y del ámbito político en el pensamiento científico. Para nuestro caso, consideramos que ello es causa y efecto de los más grandes errores de interpretación, representación y presentación del enfoque intercultural, incluso en el mismo ámbito político. De ahí que entendamos que lo intercultural, en tanto fenómeno social digno de analizar, solo se remita la mayoría de las veces y sobre todo en América latina, al factor educativo o mucho peor aún, se asocie casi de manera automática a las poblaciones mal llamadas indígenas¹⁶.

En estos argumentos no se trata de empecinarnos en buscar diferenciaciones eruditas entre un término y otro, entre sufijos y radicales entre ellos, sino dejar claro que las repercusiones tanto epistémicas (cosmovisión del mundo), como políticas (transformación/ acción sobre el mundo) entre un multiculturalismo y un interculturalismo son diametralmente opuestas; más aún si se trata de especificar distinciones entre las variantes y dimensiones investigativas en el mismo tema de lo intercultural. Ahí, no solo encontramos versiones del mundo y definiciones del ser humano, sino un laboratorio de conocimiento de nuestras propias sociedades aquí y ahora, ayer y allá. Se trata de dar cuenta de estas repercusiones investigativas cuando hablamos desde diferentes dimensiones del pen-

samiento y reflexión científica (intercultural, interculturalidad, interculturalismo), así como lo que significa en la dinámica humana y en la lógica de las relaciones humanas el hecho de distinguir, entre lo que significa el conocer en el marco de las relaciones de manera colectiva en sociedad (interculturalidad), y lo que significaría en nuestras sociedades el reconocer las diferencias de manera individualizada (multiculturalidad). Aquí no se trata de la anquilosada y engañosa discusión de la diferencia entre un culturalismo y un liberalismo, y sobre la implicación de la comunidad en las acciones de los individuos y de los grupos en cuestión (Supra). Más allá de los debates entre lo que consideramos ser dos ramificaciones del pensamiento liberal del multiculturalismo, la distinción entre lo que significa diálogo entre las culturas (interculturalismo) y respeto y/ o reconocimiento de las diferencias (multiculturalismo) tiene implicaciones epistemológicas sobre la comprensión de lo humano en sociedad e implicaciones societales en el ámbito de las políticas públicas. De hecho, que se hagan analogías genéticas y apresuradas entre lo intercultural y las llamadas poblaciones originarias; así como una automática asociación de lo intercultural con las políticas de salud, de educación y de los sistemas normativos, muestra la profunda despreocupación científica de profundizar sobre lo que implica la interacción/intercambio en la diversidad (intercultural), así como de la conmiseración con la que se sigue tratando a los grupos “especiales” y diversos de la sociedad. Ello va de la mano con la constante confusión, que se denota en discursos políticos y académicos de toda índole; que es el de suponer que lo intercultural significa el respeto y reconocimiento de los pluralismos culturales, particularmente en aquellas poblaciones diferentes que se consideran mayormente vulnerables¹⁷.

De ahí radica la importancia entonces de saber qué significa o a qué se refiere cuando se habla de lo intercultural, así como de sus diferenciales en términos de dimensiones investigativas. Vale aclarar que no se pretende “descubrir un nuevo

paradigma” con respecto a lo intercultural o pretender que se dirá algo no dicho, sino solamente dar cuenta de las imprecisiones investigativas que se hacen cotidianamente de ello y sus repercusiones en términos políticos, y con ello situar las reflexiones académicas generales en sus concomitancias y distanciamientos.

Más allá de las políticas de salud, de educación y jurídicas que inundan las reflexiones sobre lo intercultural; al tratarse de un enfoque, véase un episteme, aborda de hecho sectores más variados como el empresarial, el comunicacional, el civilizacional, entre tantos otros; es decir, aborda un gran abanico de sectores societales que pueden incluso ser canalizado para beneficio económico de pocos y perjuicio de muchos, como ocurre con su uso en las grandes firmas del comercio de la moda, el turismo, los medios de comunicación, etc. En este sentido, es claro que si bien un episteme como el intercultural nos remite a una lógica interactiva en conflicto (diálogo) de dos o más entidades asimétricas (cultura); en la dimensión teórica habría no obstante, muchas versiones alrededor de este planteamiento, en tanto que *dinámicas colectivas relacionales potenciando las diferenciales existentes entre los grupos humanos hacia un bien común*. Del mismo modo existiran, entonces, más metodologías aún que se enfocan en aterrizar los planteamientos de estas teorías, buscando conectarlas con los fenómenos y hechos societales en cuestión (interculturalidad). Por su parte, siguiendo el razonamiento aquí esbozado, habría entonces diferentes interculturalismos propuestos, es decir, políticas y militancias de lo intercultural, que en el mejor de los casos buscarían al unisono aplicar de manera más benéfica para las sociedades los principios planteados en las diferentes teorías de lo intercultural (interculturalidad), es decir en ese diálogo entre las culturas.

Hasta el momento nos hemos solo remitido a situar lo intercultural en diferentes dimensiones partiendo del punto común que ello nos remite al diálogo/ intercambio/ interacción

en conflicto/tensión entre las culturas (diversidades asimétricas-complementarias), y señalar que hay fuertes diferencias con los símiles del multiculturalismo, véase los pluralismos, diferencias y diversidades culturales. En este sentido, parece oportuno ahora distinguir los radicales de los vocablos que se le asocian a esta noción, aunque sea de manera esquemática y escueta, aunque suficientemente precisa para su comprensión definitoria.

Los radicales de lo inter-cultural

Un radical designa los orígenes de la palabra o vocablo en cuestión, así como, las preocupaciones que motivaron su formación en el momento histórico. El neologismo inter-cultural tiene al menos dos radicales que nos hablan mucho de los últimos debates, encrucijadas y envites en el mundo contemporáneo alrededor de la convivencia entre grupos humanos diversos, y que se han venido intensificando cada vez más. Del latín *inter-terra*, se vuelve un prefijo designando claramente un entre, un dentro, pero también significa “en *terra*” (en la tierra), así como señala la abreviación del vocablo *inter-ior*.

Designa por tanto espacios o tiempos) separados por dos elementos o delimitados por varios de entre-ellos, pero que terminan por encontrarse y complementarse. La clave en todo esto es que hay una fuerte referencia a una base nominal de un adjetivo *relacional*, y no solo como contacto entre diferentes, sino relacional desde adentro, desde lo endógeno, desde el interior, y de manera específica en *terra*, es decir, en lo local, en lo presente, en lo concreto: en suma de raíz (del latín *ratio*: radical). Aquí evidentemente se da cuenta que una dinámica relacional es distinta que la de un reconocimiento y/ o un respeto de las diferencias (multiculturalismo). Marca una relación íntima entre las unidades, una relación de raíz.

Ahora bien, si cultura viene de la etimología *cultivar* nos recuerda que todo cultivo se lleva a cabo sí o sí de manera colectiva, y ello con la intervención, mediación del entorno que

nos rodea y el medio ambiente que nos circunda, se trata de la conjunción del saber, del compartir éstos en el marco de un trabajo innegablemente colectivo con motivos comunes. Ello nos recuerda que es ir más allá de las obligaciones y derechos que suponen organizarnos, más bien tiene que ver con la lógica y dinámicas mismas de la vida del ser humano en sociedad y su supervivencia y/ o con-vivencia en el mejor de los casos. Significa un inter-cambio de tierra de cultivos (intercultural), lo que no quiere decir que éstos estén ausentes de tensiones de com-*patibilidad*, es decir, de sufrimientos compartidos (de la raíz latina: *pathos-com*). Esta acción de intercambio de diferentes cultivos entre distintos grupos o sociedades advierte enfáticamente el carácter esencial de distintabilidad de cultivos y grupos en la con-formación de sociedades, pero también marca el carácter interdependiente de los distintos, pues una sociedad al tener más variedad de cultivos, cuenta con mayores abánicos y riquezas de productos para su explotación.

Ahora bien estos cultivos y productos terminan por procesarse en comidas y después, en el mejor de los casos en gastronomías. Este proceso es también el producto de intercambios colectivos múltiples que terminan potenciando lo mejor de cada producto en la propuesta de alguna comida; y ello nos conduce a conjuntar comidas, y luego a la puesta en la mesa de dichos productos, cuyo distintivo estructural en todas las culturas; ya estudiado ampliamente por Lévi Strauss en “Lo crudo y lo cocido”; es el de compartir los “productos de la mesa”. Aquí, sin duda, suceden las más grandes aventuras de la humanidad.

Por tanto lo que nos designa el término *inter-cultural*, no es solamente el intercambio en la diversidad de manera colectiva con motivaciones comunes que implican éticas y valores apreciados en común (el compartir de la comida por ejemplo), sino también nos señala la importancia del Diferendo (Lyotard) entre poblaciones y grupos, que son indistintamente *a-simétricos* (ausencia de simetría), y por lo mismo con ausencia de

igualdades.

En pocas palabras lo Inter-cultural se definiría como el *conflicto colectivo de interpretaciones*.

Aquí es donde entran las mayores confusiones con la dimensión teórica-metodológica de la interculturalidad, y la dimensión política del interculturalismo, pues en términos generales la interculturalidad buscaría analizar, reflexionar, pensar en marcos teóricos rigurosos estas *interpretaciones* en conflicto, estas asimetrías colectivas, estos intercambios innegables entre diferentes y su interdependencia, sus reactivos, véase su complementariedad aunque haya en ello posicionamientos opuestos, contradictorios, disimiles, en suma, asimétricos.

Por su parte el interculturalismo buscaría llevar esas teorías interculturales a un ámbito de acciones concretas, buscando sin duda el mayor beneficio para quienes representan o aplican. En este caso si se trata del Estado con políticas interculturales, se trataría entonces de la búsqueda del beneficio de la población que lo legitima.

Culturalismos Políticos

Ciertamente la cultura se remite la mayor de las veces, sobre todo para los políticos de toda estirpe a designar la oferta de prácticas y servicios culturales en las sociedades modernas, en particular las artes y las letras. En la actualidad se habla de bienes e industrias culturales, es decir, de empresas y actividades de producción, de distribución y de gestión de derechos de explotación, de los espectáculos y de los contenidos audio-visuales reproducibles. Todo ello no ha dejado de tener impacto en las percepciones sobre lo cultural, particularmente si nos referimos a aquellos que denominan como “pueblos indígenas” a quienes se les asocia sistemáticamente con producciones idílicas de artesanías y manifestaciones culturales musicales, artísticas, de toda índole, y menos a su implicación, inclusión en los procesos del conocimiento de nuestras sociedades; menos aún en su aporte para los sistemas políticos de

organización, los cuales son sujetos, en cambio, de cultos y adoraciones sagradas que son en este sentido incuestionables en sus contenidos y principios (libertad. Igualdad, democracia). En este sentido estas definiciones de lo cultural nos dicen más de las teorías y escuelas de pensamiento que las aplican, de la *culturalidad* política existente, que de una integralidad conceptual del termino cultura¹⁸.

Lo importante a señalar es que en todas estas diferentes definiciones de cultura, la palabra clave y común es el Otro, es la relación con el Otro (alteridad) y lo Otro (entorno): en una sola palabra es el intercambio con lo Otro. Cultura sería entonces básicamente intercambio. No habría cultura sin intercambio, y este intercambio no existe sin la diversidad. Cultura es igual entonces a intercambio en la diversidad. ¡Este es un paradigma! Lo cual nos conecta directamente con la noción de inter-cultural, pues el hecho de entrar en contacto con el Otro y lo Otro puede es la condición ennegable de las sociedades para cambiar, descubrir modos de vida y de pensar que moldean el mismo pensamiento y sentimiento que tenemos, nos hacemos y extraemos en lo Otro y con lo Otro.

Muchas veces esta condición del intercambio en la diversidad para la conformación de la cultura, y del enfoque intercultural se ve obnubilado por un etnocentrismo, es decir, una tendencia a considerar las cosas propias desde nuestra propia perspectiva, sin vislumbrar que los otros puedan tener una percepción diferente del fenómeno de interés. Esto es lo que generalmente sucedió durante la Modernidad, y con los colonialismos occidentales, particularmente con el tema de la culturas ajenas a las predominantes. Es lo que llamamos un solipsismo cultural de la época moderna. Ello sin duda tiene que ver con ese valor que se le propina a las maneras de develar los hechos, pensando que van de sí en la relación con los otros, pensando así, que es la “mejor manera de abordar un problema”, cuando lo que está sucediendo es una hegemonía de maneras de ver el mundo y sus problemas, por encima

de otras involucradas. Por ello el enfoque teórico de la interculturalidad puede analizar de qué manera los intercambios culturales logran abstraerse de un solipsismo cultural y una hegemonía ideológica para convertirse en fuente y sentido de resolución de conflictos o de incomprensiones entre diferentes: aquí entra el interculturalismo.

Lo anterior ya es en sí una gran diferencia con respecto a un radical de lo múltiple, que remite más bien a factores externos en contacto, más que a convergencias internas de cambio. De manera general podemos entonces resumir que lo intercultural concierne: *las relaciones, los intercambios entre culturas, véase el diálogo entre civilizaciones diferentes que buscan la resolución de conflictos de manera colectiva potenciando los diferenciales que ofrece la diversidad humana.*

Es en este debate que están insertas las reflexiones en torno al multiculturalismo y la educación intercultural en la actualidad, donde estos dos hechos antropológicos han sido el eje central de la discusión. No vale redundar mucho con el hecho de que el intercambio y la diversidad entre los seres humanos, los grupos, las personas, las sociedades han sido el punto nodal de todo advenimiento humano. Lo anterior es ahora reconocido sin menoscabo, e incluso cada vez se vuelve el elemento central en los discursos de lo políticamente correcto.

Ahora bien, a lo largo de todas las épocas históricas de la humanidad, siempre se han buscado de distintas maneras gestionar dichas diversidades y diferenciaciones: se ha tratado de administrar el intercambio. Por tanto se insiste que es un hecho social que no sólo atañen a todas las sociedades tradicionales y complejas, sino también se encuentran en todas las épocas societales (sea que se hable de los tiempos llamados primitivos, medievales, industriales, post-industriales, etc.). El meollo del asunto ha sido la manera en la cual se gestiona esta diversidad en los procesos de interacción.

El principal problema político en la gestión de la diversidad es que se pueda dar armónicamente el intercambio, la interac-

ción entre los pueblos y la pluralidad que conllevan. Se trata de vehicular nociones de reciprocidad en los intercambios, y no de buscar igualdades o libertades emancipadoras. Se trata de analizar los encuentros entre grupos, pues existen varias culturas y no solo Cultura, que coexisten, interactúan y generan las *culturas humanas*. Se trata de entender cuales son las razones que explican los choques y los mecanismos entre lo Otros y los otros, para conllevarlo a una mejor comprensión del fenómeno y luego a su cooperación entre los diferentes implicados, y así al comunicar y movilizar elementos que le son propios a cada cultura se hacen comunes a otras culturas. Quizás ello solo nos permite aseverar que inter-cultural o incluso que diversidad cultural son pleonasmos innecesarios.

La perspectiva educativa intercultural

La perspectiva intercultural habla de la inserción, vinculación de los grupos humanos en conflicto a un tipo de interacción colectiva. El vocablo Inter significa entonces una puesta en relación, una puesta en consideración de las interpretaciones en conflicto entre grupos y personas en el espacio de transmisión de conocimientos.

Para el caso educativo, se trata de una lógica que busca que los problemas aprendidos desde el aula se resuelvan de manera colectiva, donde la importancia, al menos en primera instancia, no es el resultado obtenido en términos productivistas, sino la capacidad de entendimiento en un grupo dado diverso y múltiple donde las relaciones de poder se limitan al espacio de la comunicación y co-operación entre todos, sin que el medio promocionado cada vez más competitivo induzca a los grupos humanos a su individuación: véase aislamiento o ficción de que son autónomos de su grupo de pertenencia. Se trata de aprender en el aula que la personalidad de cada uno participa a la resolución de problemas en una colectividad, donde la competitividad, no es aquella que rige la experiencia social sino la complementariedad.

No es sólo reconocer el carácter plural de las sociedades, sino enunciar al mismo tiempo las modalidades de esta toma en consideración del y lo Otro. Se trata de dar cuenta que la tolerancia sea ésta horizontal (de reconocimiento) o vertical (de soporte) no basta para con-vivir pues ello no nos llevaría a conocer la manera en la que el otro piensa, y no para estar de acuerdo con éste, sino para tener información de sus parámetros interpretativos que están en asimetría con los de cada uno. Ciertamente no se puede pensar que todos quieran o puedan llegar a una empatía, ciertamente habrá grupos que incluso nunca se pongan de acuerdo, pero eso no significa que uno no pueda conocer sus lógicas, sus modos de actuar y sus argumentos a través de una comunicación intercultural. En otras palabras, se trata de reconocer como condición sine qua non aprender del otro o que el otro pueda tener formas diversas de abordar un problema o una situación dadas. Es aprender a trabajar la comunidad en su diversidad confrontando de lleno la complejidad del problema y no a la manera del aislamiento individual de cada ser humano de tipo multicultural dialógica (Charles Taylor).

El enfoque intercultural educativo no está para designar una educación y tratamiento especiales para los que el Estado y su tradición llama “indígenas” sino una educación integral de la diversidad en su complejidad, y que esos llamados “especiales” tengamos siempre algo que aportar por la razón misma de nuestra diversidad que es un común compartido. Tanto esos llamados indígenas como los otros mestizos, véase criollos como extranjeros entren en un método educativo que busque el mínimo común denominador entre todos, que es de la diversidad de culturas, y no termine en el elemento mayormente acordado, sino en el consenso integralmente compartido.

Ya no se trata de seguir pensando en una “escuela indígena”, sino de una escuela de la diversidad que imbrique la interacción de todos los modos de pensar, vivir y concebir el mundo, que de inicio se sabe son conflictos de interpretacio-

nes, pero que de manera colectiva se llegen a establecer en una homeostasis común. Ciertamente no es una tarea fácil y barata en términos presupuestarios estatales, pero sí la que mejores resultados garantiza en la inversión de capital humano. La diversidad enriquece, y nunca empobrece. Este es el eje conceptual y epistemológico de lo intercultural. Se le da importancia por tanto, al sujeto, a lo singular, al actor en sus interpretaciones y en sus percepciones en el seno de la inter-subjetividad, en relación con el Otro diferenciado y no sólo como miembro del otro grupo en interacción.

No se trata por tanto de dar la mayor importancia a las culturas étnicas, pues ello tiene como corolario contrario la conmisericordia y el paternalismo, sino darle el mismo lugar de participación a todas las culturas, al menos en su espacio de expresión. No se trata de cerrar los espacios o separarlos entre esferas designando lo que es privado y lo que es público (secularización). Se trata, por parte de la política, de generar las posibilidades de un espacio social público donde todas las culturas expresen sus problemas y conflictos, para que ahí se encuentre el punto común en el cual estarán de acuerdo en sus diferencias. Se trata de generar negociación no imposición. Así, la cultura no sería la determinación de los comportamientos sino la base que lleva a otros modos de relación con el Otro. En este sentido la interculturalidad (dimensión teórica) no está inscrita en un individualismo a ultranza (capitalismo liberal) sino en una concepción relacional y multipolar de la interacción asimétrica ligada a la Identidad/ Alteridad constituidas por el sujeto y los grupos sociales en su constante interacción consigo mismo, con el grupo, con su entorno, dentro y fuera de estos.

Es así que las diferencias culturales son relaciones dinámicas entre dos o más entidades que se dan mutuamente sentido a sus acciones y retroalimentan su sentimiento de pertenencia. Esto es lo Inter/múltiple. Es decir, se trata de la manera en la que se ve al Otro y cómo uno (persona y grupo) se ve con res-

pecto al Otro. Se trata de la naturaleza de las relaciones entre humanos y colectivos. En suma, es la importancia que se le da a la dimensión relacional, y no a la Diversidad, pues como lo hemos dicho ésta no es el elemento importante de las sociedades puesto que ya es en sí la base antropológica de las relaciones humanas, más bien es la dimensión relacional, aquella que se refiere a los modos de interacción y de intercambio que se dan en esa diversidad la que falta poner atención.

En este sentido en el ámbito educativo el objetivo es de aprender a reconocer al Otro, al sujeto singular y al sujeto antropológico, en el aula, en la vida cotidiana, en la relación con el Otro diferenciado. El aprendizaje no sería centrado únicamente en dictaminar lo que se dijo en tal u cual época, o en la búsqueda de la verdad, sino en la aproximación del contacto teniendo en cuenta que los antecedentes culturales de una persona pueden ser tan variados y complejos como la naturaleza misma, y que por ello antes que partir de un pre-establecido se parte de una puesta en escena de todas las posibilidades. En suma, se trata de buscar a través de la multiplicidad de contactos, de relaciones la gama de posibilidades existentes. Ahí se encontrará sin duda puntos en común, a partir de los cuales se pueda partir y organizar a una sociedad. Es aquí donde se enfrentan en el ámbito educativo los aspectos de lo subjetivo contra el mérito personal, el reconocimiento de la autoestima frente a la promoción de lo intelectual y la competencia.

De alguna manera el enfoque intercultural se remite a la búsqueda de conocer sistemas de valores, esquemas comportamentales y centros de interés propios a cada persona. Así como conocer los atributos culturales y orígenes étnicos de referencia. Se plantea que la educación es intercultural en todos los niveles: edad, sexualidad, religiones, étnica, etc. Se reduce la norma escolar para adaptarse a la pluralidad de la población. Aprender a tomar decisiones en conjunto y acompañamiento de culturas en su proceso de interacción. El aprendizaje debe ser interdisciplinario con enfoque integral

y panorámico. No hay grupos diferenciados pues se reconoce la diversidad como base común de lo humano como relacionar colectivo. Realmente en todas las aulas hay contacto e intercambio entre las personas debido al hecho inevitable de la diversidad del humano (de género, clase social, origen familiar, religión, creencias, tipos de familia, etnia, etc.) De ahí la importancia de generar el aprendizaje de manera colectiva y no individualizada. ¿No es cierto que nos dicen en la escuela desde temprana edad, que uno debe mostrarse el mejor posible a la sociedad y al mundo que nos rodea, con los utensilios que nos proporciona el sistema o con los que uno tiene, pero mostrar que se puede ser el mejor de entre los miembros de un mismo grupo? Poco se nos promueve a pensar en colectivo, para resolver los problemas comunes. Así, poco aprendemos a trabajar en colectivo desde temprana edad, y difundimos a ultranza la ficción de una autonomía individual frente a los grupos de pertenencia (etnia, religión, familia, barrio...), generando particularmente desde temprana edad, procesos ambivalentes de identidad cuando, por ejemplo, no se forma parte de ese grupo exitoso hegemónico. Sin duda, en las aulas de los grupos llamados institucionalmente “indígenas” poco son aquellos que se revalorizan por su identidad étnica diferenciada de la mestiza y la dominante, y más bien se han generado por siglos formas de respuesta que obedecen a estas auto-devaluaciones identitarias simbólicas.

Este no sólo tiene efectos en lo económico y político, sino de igual modo en los procesos identitarios de larga data. De ahí que la educación intercultural debe comenzar por fragmentar los procesos identitarios auto-devaluadores de las personas involucradas y auto-prepotentes del que se dice ser hegemónico. De qué sirve, por ejemplo, si se hacen libros de texto indígena bilingües si los contenidos valóricos siguen siendo aquellos más cercanos a una cultura moderna urbana y mestiza. De qué sirve promover las lenguas indoeuropeas si fuera del aula o de la familia son inservibles, más aún para la

integración en los procesos productivos del país. Obviamente pocos serán los niños que encuentren lógico y útil aprender la lengua de sus abuelos. Es en este sentido que se necesita ligar pedagogía y educación (aunque etimológicamente signifiquen lo mismo), es decir, vincular ideales con prácticas, de manera que se conecte lo práctico de los profesores y su experiencia vivida con los teóricos de la diversidad (interculturalidad). De hecho como lo dicen los mismo maestros:

Nuestra formación como maestros y escasa reflexión sobre nuestro trabajo, no permitía reconocer los elementos de la cultura propia de los niños, tales como los estilos de interacción, es decir, las formas de relacionarse con sus semejantes; el proceso de socialización como la incorporación a los procesos sociales y productivos de la comunidad; las formas de vida que pudieran tener continuidad con los elementos de la cultura de la escuela representa para buscar las formas didácticas de su enseñanza¹⁹.

El objetivo, por tanto es el aprender a vivir juntos, en el Aquí y el Ahora. Como bien lo indican algunas experiencias diferentes a las de este libro:

...el profesor debe ser un mediador que trabaje para la creación y fortalecimiento de vínculos entre los alumnos y los contenidos, entre ellos y la escuela, entre la familia y la comunidad y sociedad nacional²⁰.

Es ahí en donde se habla de un aprendizaje constante de la negociación en su sentido extenso pues refiere a las diferencias y no a las similitudes. Ciertamente la educación intercultural es un asunto de la práctica todos los días de los actores concernidos, promoviendo la empatía entre el sistema de educación republicano, la población, y los involucrados.

Los avatares de lo intercultural: punto de encuentro

Muchas veces se piensa que la diversidad y la diferencia en la

educación es un asunto sin solución y que particularmente el problema son los actores y no el sistema implicados. De ahí el aspecto sagrado de las creencias que invocamos como espacio de análisis. Lo mismo se piensa con respecto a lo que llaman educación indígena como si fuese un problema sin solución y que solo hay que gestionar. Esto no es cuestión sólo de las autoridades educativas sino de los mismos maestros que laboran en todos los sistemas educativos. El ejemplo estatalmente llamado indígena no es más que una polaridad de lo que sucede en todo México. Se pretende imponer formas de acción y visión aparentemente mejores o únicas de todas las demás, de manera que lo que aprendemos en la escuela sea el no compartir el conocimiento, a pensar primero en sí mismo antes que en su comunidad, que no es forzosamente el barrio donde uno vive sino la sociedad en la que uno se desenvuelve. Aprende uno a tratar de justificar sus acciones con la superioridad de la creencia frente a otra, donde entre más ilustrado se sea más se alcanza la legitimidad de hablar, de nominar y dominar. De ahí que se plantee que las políticas educativas antes que nada tendrían que fomentar no sólo conocimientos basados en todos los saberes posibles, diversos y múltiples, sino generar el espacio para que se sepa como responder frente a la diversidad, que en sí es una asimetría. Se trata de aprender a ver cómo cada creencia se puede enriquecer de las demás, aunque sean interpretaciones en conflicto. El problema también es fuente de conocimiento. Las prácticas educativas en la llamada escuela indígena no son las únicas que continúan siendo tradicionales y con perfiles anticríticos, individuacionistas sino también las escuelas urbanas y con población no-indígena, pues la diversidad no se reduce a lo indígena. Se ha renunciado a hacer cualquier cosa por cambiar, por modificar el estado de cosas y promover una educación colectiva.

En suma, tenemos como factores de análisis en las políticas educativas dirigidas a lo que históricamente lo Instituto llama poblaciones indígenas, una implementación caótica de

las estrategias educativas generales, es decir, un choque de las distintas percepciones culturales presentadas por diferentes actores en la problemática de la educación. De ahí la necesidad de establecer el diálogo constante entre todos los actores de la educación involucrados en el conflicto.

Todos estos avatares que lo intercultural presenta son los ejemplos, casos, reflexiones colectivas que en este libro se han llevado a cabo como punto de encuentro con el objetivo de pensar de otra manera la complejidad que se define por la diversidad y su intercambio constante y diario: es la esencia del ser humano, el torno, la sociedad y los tres al mismo tiempo.

NOTAS

1. Véase Blancarte Roberto; Caro Nelly & Gutiérrez Martínez Daniel (Coords.), *Laicidad: estudios introductorios*, El Colegio Mexiquense a.c., México, 2012.
2. Maffesoli, Michel, *El Conocimiento ordinario*, 1997, Fondo de Cultura Económica, México.
3. Esto significa que se puede respetar y reconocer la diferencia pero ello no forzosa-mente conlleva a la convivencia pacífica, en algún momento se puede romper el hilo de tolerancia, o bien ese respeto por el otro diferente (Supra). Cf. Taylor Charles, *Sources of the Self*, Harvard University Press, 1989.
4. Véase Gutiérrez Martínez, Daniel (Coord.), *Multiculturalismo: Desafío y perspectivas*, El Colegio de México, UNAM, Siglo XXI editores, México, 2013.
5. Cf. Gutiérrez-Martínez Daniel & Clausen Helene (Coords.), *Revisitar la etnicidad: miradas cruzadas de la diversidad*, El Colegio Mexiquense a.c., El Colegio de Sonora, Siglo XXI editores, México, 2008.
6. El término se acuñó en 1985 en el Foro Nacional sobre la Diversidad Biológica de Estados Unidos con Edward O. Wilson, entomólogo de la Universidad de Harvard, que intituló así su publicación de resultados bajo el mismo título. Cf. Wiewiorka Michel, *La Diversité*, Robert Laffont, París, 2006
7. Al respecto en México empiezan a existir algunas iniciativas como la del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM – Michoacán coordinado por Arturo Argueta, que sin duda han comprendido la urgencia de trabajar las dimensiones epistemológicas de la diversidad para una más óptima elaboración en la dimensión política.
8. A este respecto, por ejemplo el sociólogo estadounidense Robert Putnam buscando analizar la percepción de los ciudadanos en EUA sobre el tema de la diversidad cultural y étnica, y su impacto con afiliaciones políticas llevo a cabo una encuesta de más de 30,000 personas reflexionando, más allá de las clásicas investigaciones sobre el choque entre valores y pasiones políticas, la diversidad étnica creciente en el país, en donde dio cuenta que esta diversidad, en el corto plazo, termina por reducir la solidaridad entre las personas, así como a limitar la confianza de los individuos entre ellos incluyendo en el interior de los grupos mismos, y a generar una menor inversión en proyectos comunitarios, y disminuir las obras caritativas. En este estudio la diversidad étnica, lejos de ser una riqueza y contrario a los presupuestos establecidos previamente, sería un factor de desagregación social, al menos en el corto tiempo, aunque parecería que en largo plazo los resultados podrían invertirse. Cf. Putman, Robert, “E. Pluribus unum. Diversity and Community in the Twenty-First Century. The 2006 Johan Skytte Prize Lecture”, *Scandinavian Political Studies*, Vol. 30, no 2, 2007, p. 137-174. Con respecto al tema del paradigma significaría dar cuenta de que manera desde la diversidad humana se pensarían las relaciones humanas y las sociedades en su conjunto y a través de los tiempos en las diferentes disciplinas convergiendo en un punto común epistémico de esta noción.
9. Véase Blancarte Roberto; Caro Nelly & Gutiérrez Martínez Daniel (Coords.), *Laicidad: estudios introductorios*, El Colegio Mexiquense a.c., México, 2012.

10. Meyer, Jean, *La cristiada* (1973), Vol. 2, *El Conflicto entre la iglesia y el estado 1926-1929*, Siglo XXI editores, México.

11. Casaña Arzú María Elena, *El lenguaje de los ismos: Algunos conceptos de la modernidad en América Latina*, FoG editores, Guatemala, 2010.

12. Tenemos varios ejemplos al respecto que confirman lo aquí esbozado, como son los casos del hospital de las culturas en San Cristobal de Las Casas en Chiapas, o bien las Universidades interculturales en todo el país, sin mencionar las célebres políticas alrededor de la diversidad sexual como los denominados LGTBIII, que tienden más a limitarse en el reconocimiento de la existencia de estas disimilitudes, diferencias o diversidades, pero menos en la búsqueda de la transmisión, conjunción, intercambio de saberes de todas la población involucrada.

13. En lo inmediato después de la segunda Guerra el Foreign Service Institute da formación a los diplomatas estadounidenses, particularmente, en el conocimiento de las lenguas y culturas extranjeras. El carácter diplomático de la formación daba condiciones ideales de laboratorio para centrarse en fenómenos interculturales, que tenían que ver con el ejercicio de co-laboraciones colectivas para resolución de problemas de interés común (en este caso de desarrollo económico). En Pittsburg la extensión de este tipo de formación condujo a la creación de los “Talleres de comunicación intercultural” para permitir una mayor adaptación de los estudiantes extranjeros a las Universidades. Todo ello se centró en la obtención y acumulación de datos prácticos de la vida cotidiana, asociándolos con el trabajo colectivo e intercambios establecidos en contextos de marcada diferenciación cultural. Con ello se establecieron una serie de programas en favor de la toma en cuenta de las subjetividades y mejoramiento de las comunicaciones interpersonales en dichos contextos, así como estudios de punta sobre semántica general intercultural, y de comunicación no directivista, y de análisis transaccionales y de programación neuro-lingüística. Lo anterior tenía como objetivo la búsqueda de sus aplicaciones (dimensión política) en los dominios del comercio, lo empresarial, la comunicación mediática, entre tantos otros. Cf. Demorgon Jacques, *Critique de l’Interculturel. L’Horizon de la sociologie, Anthropologie, Economica-Anthropos*, París, 2005. Leeds-Hurwitz W., “Tendance actuelles de la recherche en communication interculturelle aux Etas-Unis”, Sfez L., *Dictionnaire critique de la communication*, Tom 1, París, PUF, 1993; _____, Foreign Service Institute, in Sfez L., *Op. cit.*, tome 2.

14. El caso de las Universidades Interculturales en México es emblemático al respecto, pues si bien las intenciones de ciertos “académicos” al inicio fueron de otorgar espacios educativos más incluyentes mediando entre poblaciones llamadas indígenas y políticos-funcionarios de Estado; la concepción educativa desde el programa de desarrollo hasta la pedagogía, pasando por la didáctica y libros de texto distan mucho de considerar e incluir los principios accionantes de lo intercultural, empezando por la asociación directa que se hace de lo intercultural con “lo indígena”, reflejo incluso en sus condicionantes curriculares, pues los programas de estudio buscan a lo mucho acercarse a los aquellos clásicos enarbolados de las universidad tradicionales, donde, una vez más la “integración de ese Otro” con modos de pensar diferentes al esquema de la ciencia clásica sea realmente efectiva. En la mayoría de los casos se remite la educación intercultural para los indígenas en currículas vinculando lengua y cultura, desarrollo sustentable, usos y costumbres, etc., y prácticamente nada en términos de los potenciales de modos diferentes de curar y sanar, trabajar la tierra, medir el tiempo y el espacio, etc. Se les sigue confinando en la práctica educativa, a aquello que en la ficción política y académica significa lo “indígena”.

15. Por solo mencionar los eventos en el siglo XX, se ha presenciado en este ámbito, muchos ejemplos con genocidios en la Ex Yugoslavia, Ruanda, Burundi, Medio oriente, por no mencionar más que los más sonados.

16. Para el tema de el político y el científico véase Weber Marx, *El político y el científico*, Alianza editorial, Madrid, 1967. Con respecto a la noción de “indígena”, no es aquí el espacio ideal para la discusión de esta noción, pero es obvio que cada vez más se aleja de su cuestionamiento que es de por más colonialista, incluso discriminatoria y racista, sin mencionar su esterilidad epistémica y teórico-metodológica para el estudio de la diversidad humana. No obstante también es de mencionar que dicha noción ha pasado por el fenómeno de lo que se llaman los “estigmas invertidos”, donde las nociones de “indio, indígena e indiano” se resignifican para constituir imágenes de protesta, alternatividad y resistencia políticas, lucha de los oprimidos y dignidad identitaria. Ello en sí es ya un fenómeno político digno de analizar, pero poco funcional epistemicamente para el estudio de lo diverso, y que termina por producir efectos contrarios de discriminación a los que supuestamente se busca erradicar.

17. Beuchot Mauricio, *Interculturalidad y Derechos Humanos*, UNAM; Siglo XXI editores, México, 2005; Centre de Techno-éthique de l'Université Saint Oaul, *Le dialogue en éthique, Série des séminaires*, Vol. 2, Ottawa, 1994; Demorgon Jacques, *L'histoire Interculturelle des sociétés*, Anthropos, Economica, París, 2002; Olivé León (Compilador), *Ética y diversidad cultural*, FCE, México, 2004; Touraine Alain, *Igualdad y diversidad: las nuevas tareas de la democracia*, FCE; México, 1998; Díaz-Polanco Hector, *Elogio de la Diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*, Siglo XXI, México, 2006.

18. Kroeberet Alfred y Kluckhohn Clyde, *Culture: a critical review of concepts and definitions*, Cambridge Mass. EUA, 1952.

19. Lago Bornstein, Juan Carlos y González Velásquez, Lilia (coords.) (2006) *Los saberes de la experiencia: un acercamiento crítico a la educación intercultural y bilingüe*, Universidad Autónoma de Chiapas, México, p. 52.

20. Lago Bornstein, Juan Carlos y González Velásquez, Lilia (coords.) (2006) *Los saberes de la experiencia: un acercamiento crítico a la educación intercultural y bilingüe*, Universidad Autónoma de Chiapas, México, p. 46.

LA INTERCULTURALIDAD COMO PROCESO O COMO PROYECTO: UN ABORDAJE DESDE LOS PROCESOS EDUCATIVOS

SONIA COMBONI SALINAS
JOSÉ MANUEL JUÁREZ NÚÑEZ

Introducción

En la actualidad hablar de interculturalidad pareciera que hablamos de algo existente, de una política que se desarrolla de manera homogénea y sobretodo que es una realidad que acerca a los individuos a un mundo soñado. El tema de la interculturalidad es un asunto mayor de la sociedad mexicana y, particularmente, de la educación. La sociedad civil, en general, y la educación, en particular, no han sabido hasta ahora reconciliarse con la diversidad (cultural, lingüística, biológica, geográfica, etc.) que enriquece al país. La diversidad ha sido entendida como una seria desventaja para construir la homogeneidad que requiere el estado-nación tradicional. Por eso, los esfuerzos, cuando se han hecho, han sido orientados a un tipo de inclusión que suponía la neutralización de la diversidad de lo incluido.

Es preciso anotar desde el principio que el asunto de la diversidad tiene que ver no sólo con el subsistema de producción y difusión de conocimientos y de construcción de competencias para el trabajo, es decir con el subsistema escolar, sino, en general, con la vida cotidiana, todo el sistema social y con las esferas de la cultura. El principio de la unidad, que anima los afanes homogeneizadores, impera tanto en las esferas culturales de la objetividad (ciencia, filosofía), la legitimidad (de-

recho, ética) y la representación simbólica (arte, lengua) como en los subsistemas sociales de producción de bienes y servicios (industrialismo), intercambio (mercado), seguridad y vigilancia (subsistema judicial, militar y policial), gestión macrosocial (democracia representativa), información y comunicación (medios de comunicación visual, escrita y cibernética), de poblamiento (tejido urbano), etc. Nada de esto queda, naturalmente, sin consecuencias en la vida cotidiana: el mundo de las vinculaciones sociales, la intimidad y hasta la identidad se ven igualmente afectados por el principio de la unidad.

Estamos, pues, ante un problema de enorme envergadura y trascendencia que exige un abordaje holístico, además de sectorial, porque tiene que ver no sólo con el funcionamiento del modelo societal sino con el diseño mismo de dicho modelo. Es decir, lo que está aquí en juego no son sólo las patologías (exclusión, inclusión neutralizante, etc.) producidas en el camino de construcción de una sociedad declarativamente inclusiva sino el diseño mismo de sociedad que nos viene desde el pasado remoto.

En este contexto y frente a los graves problemas de convivencia y de complejización de las sociedades por la composición cada vez más heterogénea de ésta como resultado de la gran movilidad tanto física como intelectual y de contacto informacional, así como de su pasado histórico, la interculturalidad, en la actualidad es un concepto que surge con gran fuerza gracias a los sentidos y definiciones que políticamente se le han dado y que parecieran darle una solución política a los problemas, que por lo menos, en el ámbito mexicano se caracterizan por la violencia, la incomprensión, la pobreza y la exclusión que se viven en la cotidianeidad.

Es evidente que la diversidad no es un problema del presente, sino que se construyó a lo largo de la historia de las sociedades, es decir, es un problema más bien civilizatorio y muy generalizado y que, con el paso del tiempo, se ha ido complejizando más.

En este contexto, la interculturalidad es mencionada continuamente como una panacea para los problemas educativos y sociales de los indomexicanos. Pero ¿qué es esta interculturalidad tan omnipresente y tan prometedora? ¿Es una filosofía, una política, una acción, una coyuntura social, un concepto, una postura, o sólo un discurso carente de realidad?

La interculturalidad como concepto

El concepto de interculturalidad remite esencialmente a un diálogo fecundo y mutuamente enriquecedor entre culturas diversas, el cual se establece en condiciones de simetría, entre iguales, atravesado por conflictos y relaciones de poder. Para comprender mejor el concepto, podemos partir de tres elementos que constituyen el piso del cual partimos: el respeto mutuo, el reconocimiento recíproco de la capacidad de creación cultural, social y política y la existencia de condiciones de igualdad para el desarrollo de cada cultura.

Es preciso aclarar que no se trata de cualquier diálogo, la interculturalidad debe ser pensada como un diálogo entre iguales, en situación de equidad, y más allá de este piso, éste debe darse en situaciones de equivalencia y simetría, en un espacio dónde desde lo que somos y en consciencia de ello, entramos en comunicación con el otro, la otredad vista y entendida desde la comprensión de mi propio mundo de vida, es un encuentro no sin conflictos, desacuerdos y desencuentros.

Desde este supuesto y en una perspectiva crítica, se plantea la interculturalidad como el diálogo horizontal entre culturas. No se trata de la imposición de ciertas concepciones y prácticas enmascaradas en la naturalización de una forma de ver, estar y saberse en el mundo. La interculturalidad se debe dar en una relación equivalente y horizontal, empezando por reconocer la condición cultural de igualdad de oportunidades frente a los otros, buscando la comprensión y el respeto de las diferencias en un proceso de mutuas construcciones en un espacio diferencial reorganizado y caracterizado por tensiones,

conflictos y acuerdos dialógicos en el tiempo y en el espacio.

Este diálogo, así pensado no podría llevarse a cabo en una sociedad construida en situación de desigualdad e inequidad, y por lo tanto asimétrica; pero, así mismo, es preciso hacer notar que la interculturalidad va más allá de las relaciones entre culturas. Supone el reconocimiento del otro y la afirmación de sí mismo; y un pueblo para ser, debe apelar a los elementos cohesionadores que vienen de la historia común, de las relaciones con el entorno, la cosmovisión, los valores, el idioma, entre otros, los cuales deben ser revalorados y desarrollados para romper con la opresión, con los problemas derivados de la explotación, de la exclusión, la marginación económica y social entre otras. La ruptura de estas condiciones desventajosas da lugar a un nuevo enfoque de la “gobernabilidad”, la democracia y la participación social.

Por otro lado, es necesario puntualizar que la interculturalidad no es solamente la relación entre culturas, sino la relación entre culturas en conflicto y que concurren en una y única y sólida estructura de poder configurada desde la razón colonial.

Desde un plano mucho más individual la importancia referencial del concepto de Interculturalidad construido a partir de la experiencia propia puede definirse como: “la construcción de nuevas identidades a través de la confrontación cultural, un proceso de convivencia humana, basado en el respeto y en la valoración del bagaje ético-social de varias culturas”. La interculturalidad se manifiesta históricamente en el encuentro de dos o más individuos concretos pertenecientes a diversos mundos culturales, a distintos mundos de vida. Es en este encuentro dialógico en donde se manifiestan las contradicciones, las tensiones, el conflicto; pero es también la ocasión del diálogo, de la presentación del “yo” y del “otro” en un plano que puede ser de conflicto o de concordancia, de aceptación plena del otro y de su expresión cultural, conservando la identidad propia de cada sujeto en presencia. La interculturalidad impli-

ca, entonces, el reconocimiento y la valoración del otro y del sí mismo en una actitud dialógica, abierta y de respeto mutuo, en un proceso de construcción de una realidad socio-cultural innovadora y al mismo tiempo, permanente. La permanencia está dada por las identidades de los sujetos en relación social y la innovación por la transformación de las relaciones de poder, en relaciones de equidad y simetría entre ambas culturas vehiculadas por los sujetos en interacción dialógica.

La interculturalidad en proceso

En América Latina, la diversidad cultural ha sido debatida desde la segunda mitad del siglo XX, tomando fuerza a partir de la década de los 90's, cuando se reconoció y asumió esta pluralidad étnica como una realidad en la mayoría de los países de la región, la fuerza con la que impregnó la discusión en los diversos espacios sociales, le concedió cierta influencia en las políticas públicas de los diversos países, pero lo esencial fue cuando adquirió un carácter político a partir de las luchas reivindicativas de los pueblos indígenas.

Esta diversidad ha sido abordada desde el enfoque multiculturalista, como respuesta a las políticas educativas de dignidad igualitaria, que buscaron el asimilacionismo uniformizador de las culturas subalternas. Así, el multiculturalismo representó un intento por resolver los problemas derivados de estas políticas de dignidad igualitaria, teniendo a la tolerancia como su principio rector. Pero como lo señala, López este modelo de multiculturalismo planteado para los inmigrantes desde los países del “Norte”, resulta inoperante cuando se trata de la población indígena de los países del “Sur”, que ha estado siempre presente en estos territorios, como parte constitutiva de sus paisajes originarios y que, por otro lado, han sido históricamente oprimidos. Desde ésta realidad podemos decir que, para reconstruir las posibilidades de un diálogo intercultural, más allá de la tolerancia y el respeto mutuo, se requiere de la apertura de la población considerada dominante y de

la participación activa de esta población silenciada e invisibilizada, para transformar desde su esencia a estas sociedades profundamente inequitativas y excluyentes, cuestionando y superando las relaciones de poder y dominación existentes en las relaciones sociales.

Es a partir de esta perspectiva que el concepto de interculturalidad emerge de las demandas de reconocimiento de los movimientos indígenas, especialmente en Sudamérica. Gracias a estos movimientos se ha puesto en evidencia la necesidad de reconocer las diferencias en base a las identidades, que se fundamenta en el diálogo y hace énfasis en la convivencia. Es así que, desde los pueblos indígenas se ha construido el concepto de interculturalidad, logrando empujar cambios institucionales a nivel nacional e internacional, y a través de algunos organismos que han tomado este concepto dentro de sus discursos.

A partir de esta realidad el concepto vuelve al debate, pues los sistemas de poder y las necesidades de crecimiento y desarrollo de la sociedad neoliberal han ligado la idea de interculturalidad a los diseños globales de poder, capital y mercado, a tal grado que es un término cada vez más usado dentro de los discursos, políticas y estrategias de corte multicultural – neoliberal, a lo cual se define como interculturalidad funcional. Así, las instituciones gubernamentales de distintos países, hasta los organismos multilaterales (como el Banco Mundial, el BID, el PNUD, la UNESCO, entre otros), usan el término intercultural para diseñar políticas de “desarrollo” para los indígenas. Como lo señala Catherine Walsh, más allá del reconocimiento a la diversidad, la interculturalidad funcional resulta en una estrategia que pretende incluir a los excluidos a una sociedad globalizada que no se rige por la gente, sino por los intereses del mercado. Estas posturas asumen al diálogo intercultural como una utopía, sin cuestionar las relaciones de poder y dominio que hay entre los pueblos y las culturas que se expresan en la asimetría, parte de una retórica que institucionaliza las

diferencias permitidas, las “diferencias culturales oficiales” relacionadas con una diferencia colonial no-superada, tomando al ‘otro’ en su versión folclórica, neutralizada; resulta de una relación de fuerzas en donde el Estado domina la lucha por la clasificación. Esta noción de la interculturalidad se reduce a una actitud, de abrirse y aceptar al otro, sin tener en cuenta las relaciones de poder que condicionan las relaciones entre culturas. Y es justamente ahí donde radica el punto de partida y vuelta al debate de la interculturalidad, teniendo su punto de ruptura entre cuestionar o no las relaciones de poder, entre buscar mantenerlas intactas o en luchar por su transformación hacia una relación más equitativa.

Profundizando en la discusión, en este contexto, podemos ubicar cómo la hegemonía ideológica dominante, asume la forma de la universalidad (los derechos humanos universales son de hecho los derechos del hombre blanco propietario), y para que funcione esa ideología debe incorporar una serie de rasgos en los cuales la población explotada pueda reconocer sus auténticos anhelos.

Según Žižek, Cada universalidad hegemónica tiene que incorporar por lo menos dos contenidos: el popular auténtico y la distorsión. En el ejemplo que nos relata Žižek, nos muestra como “el cristianismo (que) incorpora motivos y aspiraciones fundamentales de los oprimidos (la verdad está del lado de los que sufren y son humillados, el poder corrompe, etc.) y rearticulándolos de tal forma que se volvieron compatibles con la relaciones existentes de dominación y explotación”.

La trampa está en que la ideología “no es sino el modo de aparición, la distorsión o el desplazamiento formal, de la no-ideología”; como ejemplo está la presencia de la crisis financiera que constituye un estado de cosas permanente que legitima los pedidos de recorte del gasto social, de la asistencia médica, del apoyo a la investigación científica y cultural.

En pocas palabras, se trata del desmantelamiento del estado de bienestar; a través de un conjunto de relaciones de

poder que ocultan decisiones políticas, de condiciones institucionales que necesitan del mercado o el capitalismo para prosperar. Pero lo paradójico es que estas decisiones se toman en función de las necesidades de la clase dominante que las hace ver como necesarias gracias a condicionantes externas, como el de la crisis.

En este sentido, el equilibrio está permanentemente amenazado por los dos lados, tanto del lado de las formas “orgánicas” previas de identificación particular, que no desaparecen simplemente, sino que continúan su vida subterránea fuera de la esfera pública universal; como del lado de la lógica inmanente del capital, cuya naturaleza “transnacional” es en sí misma indiferente a las fronteras del Estado-Nación.

La forma ideal de la ideología de este capitalismo global es la del multiculturalismo, esa actitud que -desde una suerte de posición global vacía- trata a cada cultura local como el colonizador, trata al pueblo colonizado como “nativos”; cuya mayoría debe ser estudiada y “respetada” cuidadosamente. El multiculturalismo, en una forma de racismo negada, invertida, autorreferencial, un racismo con distancia.

Territorio, identidad, lengua y cultura

Para lograr la cabal comprensión del concepto de interculturalidad como proceso en contextos heterogéneos y desiguales donde las relaciones sociales están atravesadas por relaciones de poder y de dominación es preciso referirse a espacios de análisis como son, entre otros, el territorio, la cultura, la identidad y la lengua, es por ello que haremos una breve incursión en estos conceptos para comprender mejor la complejidad que implica la construcción de procesos auténticos de construcción de situaciones dialógicas.

Durante el proceso reflexivo fue posible desplazarse hacia otros conceptos útiles para el análisis. El territorio es uno de ellos, permite entender la vinculación entre: dimensión espacial y producción de identidades en lo local. Por ello, sin trazar

un panorama exhaustivo sobre el tema, exponemos algunas perspectivas interpretativas: En un primer momento cobra importancia su significado socio-cultural expresado en la relación entre el hombre y la tierra; en un segundo momento, es un arraigo, que se inscribe en la permanencia y asimismo con la identidad. Una identidad que no se presenta de manera estática, más bien mantiene una especificidad espacio-temporal condicionada por las prácticas sociales, de manera que se va construyendo y moldeando en el devenir histórico.

El territorio es mucho más que el espacio geográfico, que un paisaje rural o urbano, con características específicas en su biota, en éste se construyen formas culturales, visiones del mundo, y explicaciones del mismo y del lugar que se ocupa en éste, se crea un mundo de vida compartido entre aquellos que participan de él. En donde el “yo” comprende al “otro” en función de la cercanía a mi mundo de vida. Desde esta perspectiva, las formas de vida ligadas a construcciones culturales se establecen como espacios de diálogo y de comprensión, diferenciándose a la vez del otro distinto.

Según Raffestin, el territorio es el espacio apropiado y valorizado -simbólica e instrumentalmente- por los grupos humanos. Considerando esta concepción es válido desprender algunas especificidades del territorio. Se puede individualizar y delimitar a nivel espacial, tiene fronteras, es producto de la acción del hombre; de esta manera también se rige como medida de control, por acciones de ordenamiento y por proyectos de acciones temporales.

Retomando a Gilberto Giménez, el territorio “es una realidad preexistente a la acción del hombre en la dimensión físico-ambiental”. Se puede conceptualizar a pesar de sus fronteras, pero el territorio es tal, “sólo cuando se manifiestan formas de apropiación y de poder que implican la conceptualización de sus fronteras por parte de los grupos humanos”.

Es en el territorio que se delimitan las fronteras culturales entre las distintas matrices originarias con quienes conviven

los diversos pueblos o grupos socio-culturales y con quienes han establecido diálogos interculturales. Este acercamiento al territorio plantea una coexistencia de dimensiones objetivas y otras subjetivas, que se vinculan con el significado que los actores les confieren, entre las cuales no hay jerarquía preestablecida ni relación causa-efecto. De tal manera, que algunos territorios se caracterizan por su dimensión física, mientras que otros pueden persistir sólo a nivel simbólico, interiorizado.

Al evidenciar la interacción de dimensiones instrumentales y simbólico-expresivas, Claude Raffestin sugiere analizar los procesos territoriales en dos niveles distintos, pero en continua interacción: el de la acción de las sociedades sobre los soportes materiales de su existencia y el de los sistemas de representación. En esta concepción, el papel que desempeñan los actores en relación con sus posibilidades y sus intenciones, suele precisar qué capacidad existe para producir un proyecto y también la organización en la producción territorial.

Si el territorio es el resultado de la interacción de múltiples componentes ambientales, sociales, culturales, económicos, e institucionales entre las culturas en presencia, entonces, una mirada desde la variable temporal, evidencia su vinculación con los procesos identitarios, por ser única dicha interacción en cada contexto. Por tanto, los procesos de construcción identitaria están vinculados tanto con los componentes simbólicos del territorio como con los físicos. El territorio es a la vez producto y productor de procesos y proyectos, por lo cual la distinción entre los componentes es una estrategia que se utiliza para comprender el fenómeno.

Como Gilberto Giménez señala, el territorio constituye un “espacio de inscripción” de la cultura y desde este enfoque introduce el concepto de geo-símbolo: “un lugar, un itinerario, una extensión o un accidente geográfico que alimenta y conforta su identidad”. Por eso la pertenencia territorial sería, por tanto, uno de los múltiples elementos a partir de los cuales se construye la identidad territorial.

Desde la identidad territorial, se estructuran procesos en el cual la dimensión territorial queda integrada de manera sustancial al simbolismo compartido por la comunidad. Lo cual permite identificar homogeneidades relativas en: valores y costumbres locales, los vínculos familiares u otros, la integración y solidaridad hacia la colectividad, así también, el arraigo y el apego.

El arraigo se caracteriza por la duración de la experiencia de estar y al expresarse echando raíces en un espacio apropiado, generando pertenencia. El apego, que expresa una dimensión más afectiva, se asimila a la vinculación, a la interacción, así como al reconocimiento de mitos, discursos, valores comunes y es por tanto una forma de reproducción de la identidad. En la realidad, como en el territorio “se articula y combina en un mismo individuo con una multiplicidad de pertenencia de carácter no territorial, como las que se relacionan con la identidad religiosa, política, ocupacional, generacional”, el apego territorial asume un valor simbólico expresivo y una carga emocional directamente y por sí mismo, sin pasar por la mediación de la pertenencia a una comunidad local”. En tanto, la región “suele reservarse para designar unidades territoriales que constituyen subconjuntos dentro del ámbito de un Estado-nación. Se trata de una subdivisión intranacional que corresponde a una escala intermedia entre la del Estado y la de las microsociedades municipales llamadas “matrias”.

La matria evoca “ese pequeño mundo que nos nutre, nos envuelve y nos cuida de los exabruptos patrióticos del orbe minúsculo que en alguna forma recuerda el seno de la madre cuyo amparo, se prolonga después del nacimiento”. Cada una de estas “minisociedades se puede abarcar de una sola mirada y recorrer a pie, de punta a punta, en un solo día; los nichos ecológicos de una matria, pueden ser un valle estrecho, una meseta compartida, parte de una llanura, parte de un litoral marítimo. Se trata de sociedades de inter-conocimiento, con débil estratificación social”. Es en estas minisociedades donde

se construyen los mundos de vida y el sentido de lo propio frente o versus lo ajeno, lo otro, el de fuera. Siendo ésta la importancia referencial del concepto de Interculturalidad donde se construye la experiencia propia desde la relación con el otro y es vista como: “la construcción de nuevas identidades a través de la confrontación cultural, un proceso de convivencia humana, basado en el respeto y en la valoración del bagaje ético-social de varias culturas”.

Por tanto, el concepto de lo intercultural es trascendental para comprender cómo desde el territorio se va construyendo una cultura, una forma de visión del mundo, un mundo de vida, compartido, en donde el “yo” comprende al “otro” en función de la cercanía a mi mundo de vida, desde esta perspectiva, las formas de vida ligadas a construcciones culturales establecen espacios de diálogo y de comprensión, diferenciándose a la vez del otro distinto.

En la diversidad de los territorios y de los procesos sociales que en ellos se llevan a cabo, se organizan culturas diferenciadas y visiones del mundo diferentes que chocan y generan en su contacto conflictos producidos por las necesidades de subsistencia y de predominio de una sobre las otras dando como resultado la invisibilidad del dominado y del diferente y, tal vez, peligroso para la construcción del proyecto societal dominante: es pues, una mirada construida desde el dominante y hegemónico. A partir de esta invisibilidad, incomprensión y exclusión, se establece la relación o supuesto diálogo entre desiguales, dirigido y estructurado en un proceso dialéctico de imposición / aceptación por los dominados (colonialidad) como el único diálogo benéfico y posible.

En esta nueva visión que incorpora el territorio como espacio de construcción de sentido, lo intercultural debe convertirse en una posibilidad más de cambio, de reorganización de lo social en todos sus ámbitos, es decir, que lo intercultural debe convertirse en “una innovación, una lectura diferente del mundo. Construirse como un conjunto de procesos relaciona-

les, grupales e institucionales generados por las interacciones de las diversas culturas en presencia y en la perspectiva del respeto de la identidad cultural”.

En este contexto y para seguir en nuestro proceso de comprensión del concepto de interculturalidad, Enrique Hamel, realiza la siguiente pregunta: ¿Qué es lo propio?: la polisemia de los llamados pronombres posesivos ya indica una primera vertiente o lectura de la complejidad de los términos, mi coche, mi mujer, mi familia, mi pueblo, mis ideas. Por tanto, ¿qué es lo ajeno?, se pregunta Hamel: -lo que es propiedad de otro, lo que no conozco, lo que no entiendo, lo que obedece a leyes y lógicas diferentes-. Es decir que los pueblos en función de esta relación entre lo mío, lo conocido y lo otro lo desconocido han establecido relaciones, conflictivas y de predominio de una sobre la otra. Pero este tipo de relaciones no se caracteriza simplemente por una relación de sentidos y contenidos que le damos a nuestra existencia, sino que una de las culturas tiende a incorporar sus sentidos en la otra y hacerlo ver como una verdad universal, lo que implica que minoriza e invisibiliza las formas de ver y el mundo de vida del considerado el “otro”, el diferente.

Christoph Wulf, dice, pensando en los procesos educativos que “no puede concebirse identidad sin alteridad, por tanto la formación intercultural entraña una correspondencia relacional entre un yo fractalizado, irreductible en sus distintas expresiones, y un otro multiforme”.

Por lo que, en la educación, podemos decir que los procesos de formación intercultural se rigen por una doble historicidad: por un lado, el momento determinado en cada caso por las condiciones específicas en que tienen lugar dichos procesos; y, por el otro, el carácter histórico de los contenidos y temas que son objetos del aprendizaje intercultural. Es decir, la unicidad del individuo: a consecuencia de los diferentes espacios, constelaciones e historias vitales, existe en cada individuo una relación única de alteridad e identidad que se construye en el

punto de partida específico de la formación intercultural.

La interculturalidad “puede presentarse como un paradigma, que proponga cambios en la ética universal de las culturas, pero básicamente como una alternativa crítica para producir una transformación de las culturas por procesos de interacción, donde las fronteras promuevan interacción”.

La filosofía intercultural, sostiene Fornet Betancourt, pretende impulsar la desobediencia cultural, la situación de la cultura en clave de dialéctica de liberación y opresión, es la praxis cultural donde liberación e interculturalidad se presentan como dos paradigmas complementarios, lo que supone que la filosofía intercultural tiene por función transformar las culturas desde una opción ética universalizable, que es la opción de los oprimidos en todos los universos culturales. La lectura de lo intercultural entre los pueblos originarios es en mucho compartido desde lo que Betancourt, nombra “dialéctica de liberación”, debido a que en sus territorios el proceso de desobediencia está presente en su día a día, desde el cómo a partir de la oralidad, recupera y preserva su modo de construir y reconstruir la vida.

Es por ello que la lengua, lo etnolingüístico constituye un núcleo fundamental en la construcción de la identidad colectiva y en la delimitación del otro, en este contexto se entiende a la lengua como “el proceso a través del cual se vive y se expresa un estilo étnico determinado, que posee códigos y significados. Es justamente en la lengua donde reside la fuerza de la cultura cuando tiene que desarrollarse en situaciones de dominación, subordinación y de enfrentamiento con ellas”, por lo tanto, podemos afirmar que la resistencia y persistencia de una cultura se fundamenta en el uso, presencia y permanencia de su lengua.

Por ello podemos afirmar que desplazar una lengua vernácula equivale a desplazar los sistemas más profundos de cognición y de expresión de una comunidad. Incluso cuando los individuos consienten la asimilación, es enormemente di-

fácil suprimir su lengua materna. Como se sabe, la lengua se une estrechamente al concepto de uno mismo: personalidad, pensamiento, identidad del grupo, creencia religiosa y rituales culturales, formales e informales.

Por otra parte, si la lengua refleja valores sociales y culturales, la pérdida de la lengua, ocasiona un cambio de valores y de universos de comprensión del mundo. En principio, el cambio de lengua no está afectado por las representaciones reflexivas sobre la lengua en cuestión, sino por una serie de sistemas ideológico/simbólicos que se asocian con el dominio de productos de la cultura occidental y tecnológica. Entre ellos, se consideran el individualismo, la conducta inmediatista o pragmática y el materialismo consumista. En tanto que, las estructuras universales del lenguaje se basan no sólo en la lógica del mundo exterior, sino también en la lógica de las operaciones de razonamiento y valoración.

De manera muy semejante, René Descartes propuso que el lenguaje humano constituye un mecanismo secundario de expresión o traducción de estructuras cognitivas que lo determinan enteramente, ya que los procesos de pensamiento puro son primarios para dar cuenta de los procesos de semiosis (signos), pero son autónomos para describir los procesos semióticos. Dado que los razonamientos sociolingüísticos son los que poseen una notable flexibilidad y un amplio rango de adaptabilidad y de transformación, cada colectivo etno-lingüístico adopta mecanismos simbólicos específicos para transmitir los significados y elementos más importantes de la cultura de una generación a otra, y también de una comunidad a otras externas.

El variado conjunto de razonamientos, categorías y preferencias, pueden postular que tanto las experiencias sociolingüísticas como la reflexividad de los hablantes de lenguas originarias deben toda su complejidad cognitiva, afectiva y valorativa a la comprensión e interpretación de los obstáculos y conflictos que caracterizan la historia etnolingüística y cul-

tural de las poblaciones indígenas.

Las representaciones de los hablantes convergen en dos de los mayores objetivos: por un lado las plataformas sociopolíticas y culturales de los movimientos indígenas y organismos humanitarios que aportaron interpretaciones más vívidas sobre los fenómenos multiculturales reales y permitieron encaminar los conocimientos y las expectativas de intelectuales, investigadores y educadores hacia los derechos indígenas y, por el otro, la educación, el uso y la importancia social de las lenguas indoamericanas y sus variedades, en el sentido de que los análisis científicos más eficientes y responsables podrían contribuir a resolver los cruciales y conflictivos procesos interculturales contemporáneos.

Por otra parte, las demandas relacionadas con la preservación de la cultura, la lengua, las costumbres, las tradiciones y los sistemas normativos propios de los pueblos originarios no deben ser interpretadas como un signo de conservadurismo y de resistencia al cambio. La situación es al revés, lo que se demanda es que todo el aporte cultural no se siga considerando sólo como asunto de folklore, sino como expresión de las culturas vivas y ricas en manifestaciones. Es la búsqueda del reconocimiento de la cultura con el mismo estatus que se otorga a las demás.

En este sentido entonces, miramos a la cultura como un proceso de significación. Pierre Bourdieu desarrolló esta diferencia entre la cultura y la sociedad al mostrar en sus investigaciones que la sociedad se estructura a través de dos tipos de relaciones: las de fuerza, correspondientes al valor de uso y de cambio, y, dentro de ellas, entrelazadas con esas relaciones de fuerza, hay relaciones de sentido, que organizan la vida social, la relaciones de significación, el mundo de las significaciones, del sentido, lo que constituye la cultura.

Se puede afirmar entonces, que la cultura abarca el conjunto de los procesos sociales de significación o, de un modo más complejo, ella comprende el conjunto de procesos socia-

les de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social. En esta perspectiva se ve a “la cultura como la instancia en la que cada grupo organiza su identidad, para afirmarla y renovarla en las sociedades”.

En consecuencia, tenemos que cultura e identidad serán siempre partes de un mismo proceso de construcción del yo, de lo nuestro, en su relación con el otro, con la otredad, relación que será construida de diferente manera.

Por ello, la cultura no debe entenderse sólo como un repertorio homogéneo, estático e inmodificable de significados. Por el contrario, puede tener a la vez “zonas de estabilidad y persistencia” y “zonas de movilidad” y cambio. En este contexto, podemos decir que la cultura es la organización social del sentido, interiorizado de modo relativamente estable por los sujetos en forma de esquemas o de representaciones compartidas, y objetivado en “formas simbólicas, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados, ya que los hechos sociales se hallan inscritos en un determinado contexto espacio-temporal”.

Relaciones interculturales e identidad

Partimos de la idea de que la identidad es la base de la inter-culturalización y el diálogo intercultural, ya que en las relaciones interculturales no interactúan culturas, sino personas y grupos con identidades diferentes. Según Tubino el concepto de identidad permitió desarrollar el concepto de multiculturalismo, sin embargo éste no reconoce la complejidad en la construcción dialógica entre las diversas identidades. Las identidades son crisoles complejos como la sociedad misma. Son históricas y cambiantes, con elementos más permanentes que funcionan como pilares y que dan estabilidad, y otros que cambian y se adaptan de acuerdo a las realidades que se viven. Así que todo proceso social tiene un impacto en las identidades, tanto en las relaciones de poder que las atraviesan, como en los procesos que las fortalecen y, por lo tanto, en los proce-

sos de inter-culturalización.

Entendemos que la identidad “se construye como resultante de una estructuración ideológica de las representaciones colectivas derivadas de la relación diádica y contrastiva entre un “nosotros” y un los “otros”.

El reconocimiento de las identidades es relevante en el plano político, pero únicamente cuando implica trascender la mirada simplificada del otro, que se estaciona en el plano de lo folclórico, para ir encontrando y comprendiendo el pasado. La historia de los pueblos indios de México y de Latinoamérica, en general está marcada por 500 años de represión, exclusión, racismo y discriminación, en un esfuerzo sistemático por borrar a la otredad, y por imponer, a través de la violencia, muerte y destrucción, un paradigma en el que los pueblos y culturas no-occidentales son inferiores. Primero fue el discurso del Dios blanco y después el del llamado progreso impuesto desde el occidente.

Y sin embargo, desde ese mismo lugar de discriminación, históricamente existen movimientos de resistencia que en los últimos años han puesto en escena distintas voces que quieren ser también escuchadas. Es ahí cuando decimos que se está construyendo una inter-culturalización emancipadora que no sólo tiene una connotación multiculturalista, sino también una carga política de transformación. En ese sentido retomamos a Paz cuando menciona que: “Ha habido un claro desplazamiento en los análisis de la condición de clase social como categoría casi exclusiva del conocimiento de las colectividades hacia categorías de un orden más culturalista, indagándose con más fuerza elementos de identidad y capitales simbólicos en juego en la constitución de los actores sociales, en la formación de la alteridades, en las formas de invención que se hace del “otro”.

Este planteamiento sugiere una posición política que coloca a la identidad y a la interculturalización en un mismo campo de acción, es decir; “cuando la identidad étnica se

manifiesta como etnicidad, como una adscripción totalizadora que orienta las conductas sociales y políticas”. Esta acción política viene de ir construyendo el diálogo entre iguales, no podemos hablar de procesos de inter-culturalización e identidad si no se hace en situaciones de simetría, en las que ambas partes se reconozcan mutuamente como un “legítimo otro”, de lo contrario estaríamos repitiendo la mirada totalizadora de occidente. La igualdad y las relaciones simétricas, se construyen transformando las estructuras de poder, pero también requieren de la autoafirmación y la revaloración de la propia identidad minorizada, o incluso, en unos casos, negada. Los procesos de inter-culturalización implican un trabajo de fortalecimiento y empoderamiento desde los pueblos indígenas, un reconocimiento de su cultura y su identidad, una re-negociación entre la “autoafirmación y la asignación identitaria”.

Bajo el escenario actual, marcado todavía por las desigualdades y relaciones asimétricas de poder, estos procesos de inter-culturalización e identidad no se dan en un plano simétrico. La mirada de los gobiernos (o por lo menos del mexicano) los traduce en políticas públicas encaminadas a la idea de las estampas culturales, pueblos románticos con paisajes pintorescos. Es decir, identidades que parten de las “diferencias oficiales permitidas”, institucionalizadas, y que dan pie a una interculturalidad acrítica, funcional, carente de una teoría del poder que cuestione dichas relaciones inequitativas y de dominación entre culturas y entre personas.

Pero el necesario cuestionamiento hacia esa institucionalización de las diferencias permitidas, hacia ese afán homogeneizador, implica atender en contra de una de las bases del Estado como se entiende hoy en día, que presume la existencia de una nación unitaria. Implica plantear una ruptura entre Estado y Nación, es decir, un cambio profundo en las estructuras sociales, económicas, culturales, políticas, educativas y epistemológicas que dan base al sistema actual. Por todo esto, dicho cuestionamiento no puede provenir del Estado mismo

ya que significaría un acto contra-intuitivo de atentar en contra de sí mismo. Es necesaria entonces la existencia de un sujeto social colectivo que defina por sí mismo los cambios que quiere, y que sea capaz de impulsar esos cambios en los diversos ámbitos.

Si el proceso de inter-culturalización depende de una re-negociación identitaria (una transformación en la manera de vernos los unos a los otros), es necesario que las luchas y las reivindicaciones de estos sujetos sociales partan de una re-valoración de la propia identidad, para desde ahí plantear las necesidades y los deseos.

La diferencia cultural tiene una relación directa con la diferencia colonial, y “es esta diferencia que ha subalternizado a los pueblos indígenas bajo una dominación secular no superada”. Desde la colonización las clasificaciones por raza y etnia han legitimado la dominación de los españoles y la cultura occidental, y han llevado a relaciones de poder asimétricas que se viven y sufren hasta hoy en día en México, particularmente en los pueblos indígenas. Para Paz, el problema más profundo se halla en que las sociedades han interiorizado una valoración negativa de la diferencia cultural, y en torno a esto han construido todo un sistema de dominación. La autora señala que, aunque las diferencias sociales y culturales permiten construir identidades, estas diferencias a la vez son usadas para el ejercicio del poder. Por ello subraya la importancia de leer la interculturalidad no solamente desde la identidad, sino también desde la diferencia.

Las relaciones de poder y la dominación están cimentadas en la violencia simbólica, un proceso que surge de una colonización del ser o colonización “interna” desde el poder y la dominación. Es un proceso inconsciente de aceptación interiorización de la dominación por el dominado. En este sentido, el concepto de violencia simbólica, desarrollado por Bourdieu en torno a la relación de poder entre mujeres y hombres, dominantes y dominados atravesados por relaciones de

poder, determinadas por la capacidad de imponer una visión del mundo, una forma de saber y de expresarse al otro, como si esta fuese la única y verdadera en un proceso “natural” de aceptación e interiorización, el cual permite entender las relaciones inequitativas entre las sociedades en su conjunto. En este sentido en los pueblos indígenas, es la diferencia cultural y étnica sobre la cual se basa la legitimación del ejercicio del poder occidental. Las diversas formas de dominación tienen en común que tanto en la relación asimétrica de género, como el socio-económico, político o como en las relaciones entre culturas, se observa la “naturalización” de la dominación a través de los procesos de interiorización y aceptación como propia la razón del dominante. Tanto los dominadores como los dominados perciben las relaciones desiguales de poder como normales, que son producidas y reproducidas incluso por los subordinados. Esto explica por ejemplo que haya indígenas que perciban a la otra cultura como mejor, o que prefieren que sus hijos aprendan el castellano en vez de su lengua indígena. O mujeres que tienden a discriminar a las hijas y que las educan para ser obedientes y aceptar su “cruz” por ser mujeres. Para Bourdieu es esta asimilación de la dominación que prepara el terreno para la violencia simbólica en todos los ámbitos: familiar, educativo, epistemológico, religioso, político, económico, etc., que puede expresarse de repente de manera muy violenta o más sutil y simbólica. Así, la violencia simbólica se vuelve la principal arma de opresión, la cual por ser percibida como algo natural, ni siquiera tiene necesidad de legitimarse.

La asimilación e incorporación de la dominación, en los indígenas como en otros sectores de la sociedad, lleva a una minorización de lo propio: de la identidad y cultura propias, pero también de los propios saberes y conocimientos. Observaciones en el campo dan cuenta de los procesos de minorización de la propia cultura expresada en los diversos espacios donde interactúan y desde dónde ésta se minoriza. Luego, la cultura está cambiando continuamente por innovación, por

extraversión, por transferencia de significados, por fabricación de autenticidad o por “modernización”. Pero esto no significa automáticamente que sus portadores también cambien de identidad.

Ante la emergencia de movimientos sociales que promueven estilos de vida alternativos, como las reivindicaciones étnicas, la intensificación de los fenómenos migratorios y la globalización, se han producido cambios que pusieron en crisis la homogeneidad y la universalidad de las estructuras y de las representaciones de la sociedad. En consecuencia, se produjo un tránsito de la unicidad a la diferencia, que provocó el surgimiento de la idea que subyace en el multiculturalismo, la necesidad de reconocer las diferencias y las identidades culturales. Siendo una expresión del pluralismo cultural.

El multiculturalismo

En esta perspectiva “la multiculturalidad no es un ideal a alcanzar, sino una realidad a gestionar”, siendo el multiculturalismo la condición “normal” de toda cultura. En cuanto concepto normativo, “el multiculturalismo constituye una ideología o una filosofía que afirma, con diferentes argumentos y desde diferentes perspectivas teóricas, que es moralmente deseable que las sociedades sean multiculturales”.

En su versión moderada, el multiculturalismo acepta y preconiza la convivencia de culturas diferentes, de aquí la necesidad de principios éticos universales que hagan compatible las diferencias y garanticen la cohesión social. Sólo así se lograría que la multiculturalidad se oriente hacia la interculturalidad, es decir, que las diferencias no se trastoquen en irreductibles e incommensurables, sino que, por el contrario, se debiliten las distinciones jerárquicas. Pero no se puede pasar por alto que el multiculturalismo también puede funcionar como una ideología que encubre las desigualdades sociales (étnicas, de clase, otras) dentro del ámbito nacional, bajo la etiqueta de “diferencias culturales”.

A esto se refiere Zygmunt Bauman, cuando escribe: “La nueva indiferencia a la diferencia es teorizada como reconocimiento del ‘pluralismo cultural’, y la política informada y sustentada por esta teoría se llama a veces ‘multiculturalismo’”. Aparentemente el multiculturalismo es guiado por el postulado de la tolerancia liberal y por la voluntad de proteger el derecho de las comunidades a la autoafirmación y al reconocimiento público de sus identidades elegidas o heredadas. Sin embargo, en la práctica “el multiculturalismo funciona muchas veces como fuerza esencialmente conservadora: su efecto es rebautizar las desigualdades, que difícilmente pueden incitar la aprobación pública, bajo el nombre de ‘diferencias culturales’, algo deseable y digno de respeto. De esta manera la fealdad moral de la privación y de la carencia se reencarna milagrosamente como belleza estética de la variedad cultural”.

En efecto, “por un lado la pluralidad cultural está conformada por una variedad de culturas minoritarias y subalternas frente a una cultura dominante que podemos llamar occidental, criolla o mestiza; y por otro lado, las culturas minoritarias -y particularmente las indígenas- siguen siendo discriminadas tanto en la vida cotidiana como en el discurso oficial como inferiores, premodernas y, frecuentemente, como obstáculos para el desarrollo”.

En ese sentido, encontramos que la situación de las sociedades multiculturales del llamado “Sur”, se pueden caracterizar por lo que León Portilla nombra trauma cultural, a través del cual se puede ilustrar lo que sería el efecto depresivo de la agresión sistemática a las identidades culturales de los pueblos indígenas, por parte de los conquistadores primero y después, por parte de los estados nacionales dominantes o colonizadores. Por otro lado, se pueden caracterizar también por “el nepantlismo”, entendido como la pérdida de la identidad cultural de los individuos y los grupos sometidos a procesos de aculturación forzada”. Así también podemos caracterizarlas

por la inhibición del desarrollo de las culturas minoritarias no indígenas en favor de la homogeneidad cultural nacional una suerte de invisibilización de su presencia. Por otro lado estaría la imposición del modelo de la sociedad de consumo en las propias sociedades nacionales, arrojadas al nepantlismo y por tanto, cada vez más carentes de memoria cultural y de futuro propio.

Para Bonfil Batalla, la recuperación histórica hermenéutica de las culturas mesoamericanas es una condición necesaria, pero no suficiente para comprender la situación multicultural de la sociedad mexicana. La desconfianza de Bonfil se puede comprender a partir de la construcción del estado nación mexicano el cual se asienta ideológicamente en el mestizaje y admite formalmente la doble herencia indígena y española, a través de la cual invisibiliza al indígena por el solo hecho de pensar que éste dejó de ser, de existir en ese proceso.

Es por esto que el Estado Mexicano en cada uno de sus momentos decisivos de conformación y estabilización, es decir: la Independencia, la Reforma, la Revolución, etc., se han impulsado estrategias de destrucción cultural de los pueblos indígenas reales. La consigna ha sido conocer las culturas indígenas para destruirlas mejor; para desindianizarlas con mayor eficacia. El problema no es sólo epistemológico, sino político, y tiene su origen, considera Bonfil, en la instauración de un sistema de control cultural colonial que no ha sido cancelado en la sociedad mexicana desde la invasión española. La tesis radical de Bonfil establece, efectivamente, que en la raíz de las crisis recurrentes de la sociedad mexicana se encuentra un conflicto no resuelto entre dos matrices civilizadoras distintas: la mesoamericana y la occidental. Una civilización, en la perspectiva de Bonfil, constituye un marco general de relaciones interculturales, un plan general de vida compartido por un conjunto de pueblos, cada uno de los cuales posee su identidad cultural peculiar.

Los aportes hechos por Bonfil, resultan clarificantes cuan-

do se miran con detenimiento los territorios indígenas, pues con mucha exactitud podemos encontrar esa matriz cultural que ha permanecido aún con la colonización y que poco a poco está resurgiendo reclamando ser incluida, sobre todo en las curricula del sistema educativo que atiende a los pueblos originarios y a la nación en su conjunto.

La civilización mesoamericana se ha formado a lo largo de milenios, desde la llamada “cultura madre”, la Olmeca, hasta las culturas indígenas de hoy. Bonfil señala una serie de rasgos culturales en los que se manifiesta la unidad y la continuidad de la civilización mesoamericana, desde la cultura del maíz, hasta la concepción del tiempo y la relación con la naturaleza, pasando por las formas de autoridad, los procesos de intraculturalidad y de construcción del otro. Vale decir, que en el proceso de interrupción drástica y luego de colonización de las civilizaciones mesoamericanas, éstas se vieron invadidas por una civilización asentada en la religión cristiana, con una tecnología superior de dominación y con una valoración proto-capitalista de la riqueza. Es a partir de esta formas de colonización que Bonfil analizará el conflicto del México profundo y del México imaginario a lo largo de la historia nacional. La visión colonizadora del México imaginario percibe a lo indígena como atrasado, lo bárbaro, lo carente de la cultura y civilización. Se trata siempre para los grupos dominantes de alcanzar el desarrollo, al primer mundo, el progreso, la modernidad, sin cuestionarse jamás sobre el por qué, el para qué y el hacia dónde de tal modernización. Por lo tanto, en este sentido, el sistema educativo nacional, en todos sus niveles, ignora absolutamente los contenidos de las tradiciones culturales indígenas. El sistema de profesiones, como ejemplo, produce abogados que desconocen el derecho consuetudinario indígena, arquitectos que ignoran los métodos de construcción mesoamericanos, médicos que desprecian las prácticas de salud tradicional. De aquí la importancia de reformar el sistema educativo no sólo en sus formas regulatorias del traba-

jo docente, sino en los contenidos curriculares y en las formas y métodos de enseñanza, así como en la orientación intercultural para todos y no sólo para los alumnos provenientes del mundo indígena.

En contextos multiculturales, que son cada vez más frecuentes en la vida contemporánea, la interculturalidad se constituye en una idea regulativa o principio normativo que debería regir el comportamiento de los individuos, los colectivos sociales, las instituciones y los estados y, en particular, de las instituciones educativas: docentes formados en y para la interculturalidad desde las escuelas normales y las universidades.

Interculturalidad crítica, autonomía y educación

Hemos dado una rápida mirada a algunos de los aspectos con los que se confrontan las miradas civilizatorias frente a los procesos de construcción de la interculturalidad, y podemos decir que la organización de la vida desde la perspectiva de la interculturalidad no es nada fácil, porque somos herederos de un mundo en el que han predominado el principio de la unidad y las estrategias de homogeneización, practicadas frecuentemente de manera coercitiva, con su “natural” secuela de exclusión, marginación, indiferencia, opresión, inclusión neutralizante e invisibilización del “otro”.

Llegados a este punto cabe preguntarse si la interculturalidad ¿es acaso inalcanzable en la realidad mexicana? A lo cual, a simple vista, podemos responder que sí puede ser inalcanzable simplemente porque no hay tal convivencia, ya sea porque se ignora, ya sea porque se quiere ignorar. Es decir, que en la realidad actual la hegemonía de la cultura que se expresa a partir del español, de una cultura occidentalizante y todos los valores culturales e ideológicos que porta, sofoca cualquier intento de interacción equitativa. En efecto, ni el contundente Artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, así como todos los numerales siguientes, que pro-

claman que:

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

Puede ser por sí mismo, un factor de cambio, la letra sin la acción que la ponga en práctica está muerta. En este sentido podríamos decir que la reforma de este artículo constitucional nació muerta. El proceso sigue vivo por la voluntad y trabajo de los grupos étnicos y maestros comprometidos con la lucha por la igualdad y la equidad social, más que por la política gubernamental.

La interculturalidad pareciera entonces, una idea difusa atrapada en una polisemia de voces y lenguajes cuyos diferentes significados se manejan dentro de lo discursivo, sin lograr anclarse de manera efectiva y coherente a una acción consistente y persistente, pero que sin embargo su instrumentalización, ayuda en la construcción y fortalecimiento de políticas de homogeneización y de profundización de la diferencia, de la exclusión y del racismo.

Sin embargo, a partir de la reflexión crítica desde los movimientos indígenas se crea el concepto de interculturalidad crítica. La cual nos permite mirar las posibilidades de una educación y de pedagogías insurrectas, diferentes, alternativas y construidas desde lo local, a partir de las propuestas surgidas en el seno del movimiento social y desde las comunidades locales.

La demanda autonómica, representa para los pueblos indígenas la posibilidad de reconstruirse y de permanecer vivos con sus propias matrices culturales y cosmogónicas, así como de preservar la lengua, la cultura y las instituciones normativas que legitimen el derecho a la diferencia. Además de recuperar los espacios de decisión política, así como las formas de ejercer

justicia y de administrar el usufructo de los recursos propios, tanto en el municipio, como al interior de las comunidades.

Desde la perspectiva indígena, los ejes fundamentales de sus derechos, que les dan sustento y razón, pasan por el derecho al territorio, el derecho a ser reconocidos como pueblos, el derecho a la libre determinación, el derecho a una cultura propia y el derecho a un sistema jurídico propio.

En esta perspectiva retomamos y defendemos un enfoque crítico de la interculturalidad, fundado en las luchas de los movimientos indígenas. Esta interculturalidad crítica parte del problema del poder, cuestionando seriamente al modelo de sociedad vigente. La interculturalidad crítica busca suprimir las causas de la injusticia colonial, enfrentando los poderes hegemónicos del presente. No se limita a una disputa o negociación entre pueblos indígenas y Estado. Es una lucha que surge a la par de la reivindicación de la autonomía de los pueblos, pero no sólo se trata de leyes e instituciones. Se trata también de principios y prácticas. Es una negociación también entre sectores de la sociedad, e incluso al interior de los mismos pueblos, entre individuos. Pero sobre todo, es un proceso no exclusivo para los pueblos indígenas de Latinoamérica. En todo caso, es un paradigma que surge desde los pueblos indígenas de Latinoamérica para el resto del mundo. Es un paradigma distinto de relaciones entre culturas, que busca que éstas se valoren de forma simétrica. Un paradigma, que más allá de crear condiciones de equidad en el sistema vigente, lucha por crear un sistema que entienda y asuma la equidad. Un paradigma que cobra mayor vigencia ante el fenómeno de globalización, que hace cada más evidente la dicotomía entre hegemonía y diversidad. Una propuesta que transforma las relaciones de poder en un proceso de autoafirmación y reconocimiento del otro, basado en el diálogo. Una interculturalidad que apunta hacia la igualdad pero con dignidad, asumiendo la diferencia y la diversidad.

A partir de lo anterior, coincidimos con Walsh en su plan-

teamiento de que “es mejor hablar de un proyecto de interculturalizar en vez de interculturalidad en sí”. Es decir, entendemos que la interculturalidad no es un fin, sino un proceso constante. Verlo como proceso implica cuestionar, revisar, reformular, reconstruir constantemente para no caer en una nueva hegemonía. Más allá de un juego de semánticas, esto nos refleja un enfoque, una postura, una actitud a seguir. Reconocer y valorar lo que somos, convivir y dialogar con el otro y con los otros, para tener la capacidad de construir un nosotros, implica decolonialidad: romper con los paradigmas de la colonialidad y con las relaciones de dominio y exclusión y luchar por instaurar una nueva sociedad fundamentadas en relaciones sociales de igualdad y equidad en las oportunidades de desarrollo cultural menos asimétrico y tendiente a una simetría cultural renovadora de la organización social.

La educación como proceso de inter-culturalización, una vía hacia las pedagogías in-sumisas

En este proceso de minorización y de asimilación de la dominación como un “así es”, la naturalización de sus formas y procesos, en el cual no solo se minoriza la diferencia y al diferente, sino todo lo que implica su ser, sea este indígena, obrero, campesino o empleado, esto es: se minorizan y desconocen o reducen sus formas de vida, de expresión de representaciones del mundo, sus conocimientos y saberes, como lo menciona Michel Foucault, en *Genealogía del Racismo* cuando habla de los “saberes sujetos”. Aquellos saberes que han sido descalificados, sobre todo cuando se hace mención de los saberes locales, los saberes excluidos, los saberes colonizados y encubiertos. “Una serie de saberes que habían sido

descalificados como no competentes o insuficientemente elaborados; saberes ingenuos, jerárquicamente inferiores, por debajo del nivel de conocimiento o científicidad requerido”.

Para contrarrestar este tipo de pensamiento se plantea elaborar lo que él llama “genealogía”, que implica hacer entrar

en juego los saberes locales, discontinuos, descalificados, no legitimados. Contra la instancia teórica unitaria que pretendería filtrarlos, jerarquizarlos, en nombre de un conocimiento verdadero y de los derechos de una ciencia que sería poseída por alguien. Es una tentativa de liberar de la sujeción a los saberes históricos, es decir, hacerlos capaces de oposición y de lucha contra la coerción de un discurso teórico, unitario, formal y científico; así como a sus efectos intrínsecos de poder.

Las “genealogías” según Foucault, no son, pues, vueltas positivistas a una forma de ciencia más atenta o más exacta; son precisamente anti-ciencia. Tampoco es que reivindiquen el derecho lírico a la ignorancia o al no saber. Se trata más bien de un cambio de la insurrección de los saberes, contra los efectos del poder centralizador dado a las instituciones y al funcionamiento de un discurso científico organizado dentro de una sociedad como la nuestra.

En esta idea, Dávalos hace énfasis en la parte epistemológica de los procesos de la lucha de movimientos sociales latinoamericanos recientes: “las propuestas hechas por diferentes movimientos indígenas de constituir espacios de saber que permitan reconstruir los saberes ancestrales, que les otorguen esa validez social y comunitaria, constituyen uno de los procesos más importantes que el movimiento indígena latinoamericano ha emprendido en estas últimas décadas. [Además] no se trata tanto de los institutos de investigación sobre temáticas exclusivamente indígenas, que han existido desde larga data, sino del hecho de que el movimiento indígena latinoamericano incorpore las nociones de creación, recreación, recuperación y reconstitución del saber dentro de espacios definidos por su misma práctica política, lo que da una significación diferente a esta dinámica”.

Asumiendo la inter-culturalización como un proceso constante, los espacios de reflexión son importantes para que los pueblos defiendan y reconstruyan sus propios modos de vida. Estos son procesos que inician con la construcción de proyec-

tos políticos, que como se ha dicho anteriormente, reivindican la autonomía y la autodeterminación de los pueblos. Estas luchas que muestran sus propios proyectos políticos, se van ampliando a otros espacios, como la defensa del territorio, la apropiación de procesos productivos, la redefinición de las relaciones económicas o la transformación de las relaciones de género. Uno de estos ámbitos es el epistemológico, o la construcción de conocimiento.

Dentro de ellos, la creación de proyectos educativos propios, es una de las luchas que han surgido desde los pueblos indígenas que han ejercido su derecho a crear utopías, que caminan juntos para crear sus propios modos de vida buena. Ejemplos de diversas experiencias de proyectos educativos propios, sugieren que estas son expresiones de madurez de las luchas de pueblos, que han transitado de las demandas políticas, hacia la reivindicación de los saberes propios, en busca de una interculturalización efectiva

De esta manera, estos proyectos representan el abordaje de procesos pedagógicos desde los propios pueblos, resignificando los conceptos mismos de educación y pedagogía. Es así que se transita de una decolonialidad del poder hacia una “pedagogía de-colonial”, la cual responde a la interculturalidad crítica como proyecto político, social, epistémico y ético. Una pedagogía que se entiende más allá del sistema educativo, de la enseñanza y transmisión del saber. Una pedagogía insumisa que invoca al carácter libertario de la educación, yendo más allá del ejercicio de las libertades al ejercicio de la autonomía, entendida como la capacidad de los individuos y los pueblos a normarse por sí mismos. Esto representa superar los esquemas axiológicos occidentales de las libertades individuales, hacia una autonomía colectiva, tan presente en los valores de los pueblos indígenas, capaz de liberar a los individuos de cualquier relación de poder y dominación. En otras palabras: es la matriz conceptual de la modernidad la que debe revisarse, y no tanto por una pretensión posmoderna que en definitiva ha-

bla en la misma clave que el proyecto de la modernidad, sino por la posibilidad de enriquecer el conocimiento humano, de incorporar nuevas formas de racionalidad a la infinita riqueza teórica humana”.

Lo anterior supone un esfuerzo que vaya más allá de rescatar las lenguas indígenas y utilizarlas en los espacios educativos, para reproducir conocimientos y esquema de pensamientos occidentales. Implica más que el simple hecho de rescatar algunos elementos de la cultura local en la cotidianidad escolar. Rebaso el rescate y la reivindicación de los conocimientos tradicionales. Considera sobre todo, partir de las prácticas propias de los pueblos y sus saberes, como una praxis popular que esté presente en los procesos de enseñanza, aprendizaje y relación de los seres humanos con el mundo. Y es en el campo de los conocimientos y los saberes, desde donde se presenta el mayor reto para lograr que la inter-culturalización sea un proceso constante de de-colonización.

Tomando en cuenta las cuatro dimensiones de la colonialidad descritas por Walsh - colonialidad del poder, colonialidad del saber, colonialidad del ser y la colonialidad cosmológica-, la epistemología se presenta como un campo para la decolonización desde la interculturalización, que parte del reconocimiento de distintos conocimientos y formas de pensar. Es construir un espacio social fértil en el que se puedan construir los saberes y conocimientos interrelacionados, en el cual se asocie de manera eficiente cada uno de los elementos que están a su disposición. Esto quiere decir que la lucha epistemológica parte de reconocer la importancia de los conocimientos y saberes locales, para reivindicarlos y presentarlos en una relación dialógica con los conocimientos y saberes de otros pueblos. Lo anterior representa también una oportunidad para inter-culturalizar el concepto de la ciudadanía, mediante la construcción de nuevas políticas de conocimiento, en donde lo más importante es “construir conocimiento situado, con atención a la diversidad de formas de pensar, sentir y actuar, con

atención a la diferencia cultural ejercida y a esa nueva vida pública que se comienza a construir cuando la lengua y la cultura rompen las barreras del derecho individual y se ejercen emancipatoriamente desde una visión colectiva del derecho”.

La interculturalidad en el campo de la educación debe construirse desde y por los pueblos mismos en lo local, desde las perspectivas simbólicas y cognitivas de los propios pueblos, desde sus mundos de vida y cosmogonías. “la interculturalidad en la educación entonces significará hacerse cargo de la pluralidad cultural y lingüística del país con el fin de aprovecharlas como recurso pedagógico” en la construcción de una escuela diferente. Aún no se ha aceptado que los pueblos originarios demanden una educación que emerja de su historia y de su mundo de vida para resolver las asimetrías caracterizadas por la exclusión, la negación y la invisibilidad. No se ha aceptado que para los indígenas es estratégica la educación porque con ella “apuntan a reconstruir retrospectivamente un pasado ajustado a las necesidades de un presente,” puesto que es a partir de esta posible construcción que un pueblo, comunidad o individuo empieza a reconocerse, a construir-reconstruir y fortalecer su identidad individual y colectiva.

La visión crítica de la Educación con enfoque intercultural muestra la necesidad de repensar la relación conocimiento, lengua y cultura en el aula y en la comunidad, para considerar los valores, saberes, conocimientos, lenguas y otras expresiones culturales de las comunidades étnicas y culturalmente diferenciadas, como recursos que coadyuven a la transformación sustancial de la práctica pedagógica. En esta visión se concibe a la educación profundamente enraizada en y a partir de la propia cultura; una educación que promueva un diálogo crítico y creativo entre tradiciones culturales que, si bien parten de matrices diferentes, mal que bien y aunque en condiciones de asimetría y de diglosia, desde una perspectiva poscolonial y en la búsqueda de construir procesos descolonizantes, están y han estado por varios siglos en permanente

contacto y conflicto.

La educación intercultural será posible, sólo, si los estudiantes no indígenas e indígenas logran, de algún modo, ser capaces de integrar las modalidades de conocimiento de sus mundos de vida con los conocimientos escolares y disciplinares occidentales. En esta integración se hace fácil establecer los ámbitos de competencias sociales donde se requieren unos y otros, incluso, valorar cuando el conocimiento tradicional tiene un significado más profundo que el que tiene el conocimiento escolar. Este logro requiere por supuesto una reconceptualización de la pedagogía que significa el abandono de la comunicación instructiva y su reemplazo por una orientación de ayuda en la construcción del conocimiento a partir de lo significativo y relevante para los alumnos en procesos de interculturalización, apoyados y guiados por los maestros formados interculturalmente y capaces de conducir una reflexión crítica formativa para la igualdad y la aceptación de la diversidad en la diferencia. Así, la educación intercultural requiere de la participación activa de los estudiantes, de los maestros, de los miembros de la comunidad en general para la reorganización de un aprendizaje significativo y situado.

NOTAS

1. Para atrapar la versatilidad de la interculturalidad en América Latina puede verse la compilación completa realizada por Hernaiz (2004). Para el caso específico de México véase a Schmelkes (2006).
2. Vemos el proceso de naturalización como la interiorización y apropiación de la visión del otro, como propia. Esto es las formas de ver, de sentir, de estar en el mundo de los dominantes, percibidas como las universales las que deben ser; que en un proceso de colonización del ser, del saber y del poder son apropiadas y sentidas como propias. De esta manera se convierten en el deber ser de la sociedad en su conjunto.
3. Ver Moya, Ruth (2009), “La interculturalidad para todos en América Latina”, en Luis Enrique López (ed.), *Interculturalidad, Educación y ciudadanía*, FUNPROEIB Andes, plural Editores, Bolivia.
4. Millán Guadalupe y Enrique Nieto. En *Educación Intercultural y Derechos Humanos “Los retos del siglo XXI”*, Editorial Driada, Universidad Pedagógica Nacional, México, 2006. p. 25.
5. Ver: López, Luis Enrique (2009), “Interculturalidad, Educación y política en América Latina: perspectivas desde el sur, pistas para un investigación comprometida y dialogal”, en Luis Enrique López (ed.), *Op. Cit.*, pp.130–218; Walsh, Catherine (2009) “Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir”, en Patricia Medina Melgarejo (eds.), *Educación intercultural en América Latina: Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*, UPN, CONACYT, PyV, México; Paz Patiño, Sarela (2010) *Reflexiones sobre interculturalidad y el conflicto*, (mimeo).
6. Ver: Tubino, Fidel (2002), “Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: Más allá de la discriminación positiva”, en Norma Fuller, *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*, Pontificia Universidad Católica del Perú, Universidad del Pacífico, IEP, Perú, p. 51-76.
7. Ver: López (2009) *Op. Cit.*
8. Ver: López, Luis Enrique (2009) *Op. Cit.*; Walsh, Catherine (2009) *Op. Cit.*; Paz Patiño, Sarela (2010) *Op. Cit.*
9. Catherine (2009), *Op. Cit.*
10. Slavoj, Žižek (2005), “Multiculturalismo, o la lógica cultural del capitalismo multi-nacional”, en Jameson, Frederic y Žižek, Slavoj, *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*, Paidós, Buenos Aires, Argentina, p. 137–188.
11. Slavoj, Žižek (2005) *Op. Cit.*
12. Slavoj, Žižek (2005) *Op. Cit.*
13. Ver: Žižek (1998)
14. Desarrollada por autores como Lefebvre, Harvey, Coraggio, Wallerstein, expuesta en Ramírez (2003).

15. Giménez, Gilberto (2000), "Territorio, cultura e identidades. La región socio-cultural", en Rocío Rosales Ortega (coord.), *Globalización y regiones en México*, UNAM, Ed. Porrúa, México.
16. Giménez, Gilberto (2000) Op. Cit
17. Giménez, Gilberto (2000) Op. Cit
18. Siempre sobre la coexistencia de las componentes material y simbólica según Claude Raffestin: "puesto que las ideas guían las intervenciones humanas sobre el espacio terrestre, los arreglos territoriales resultan de la "semiotización" de un espacio progresivamente "traducido" y transformado en territorio. El territorio sería en consecuencia un edificio conceptual que reposa sobre dos pilares complementarios, frecuentemente presentados como antagónicos en geografía: el material y el ideal".
19. Claude Raffestin (2013) En línea: http://www.hypergeo.eu/article.php3?id_article=406.
20. Giménez, Gilberto (2000) Op. Cit.
21. Desde el punto de vista analítico, las características que permiten identificar dichas formas identitarias son la relativa homogeneidad de valores y costumbres locales; los vínculos (familiares u otros); la integración y solidaridad hacia la colectividad. El concepto de homogeneidad introduce a su vez al de región. En Giménez, Gilberto (2000), Op. Cit.
22. Rosales, Rocío (2000), *Globalización y regiones en México*, Miguel Ángel Porrúa-UNAM, México.
23. Rosales, Rocío (2000) Op. Cit. p.43.
24. Millán Guadalupe y Nieto, Enrique (2006), *Educación Intercultural y Derechos Humanos: los retos del siglo XXI*, Editorial Driada, Universidad Pedagógica Nacional, México.
25. Quilaqueo, Daniel (2005), *Educación, currículum e interculturalidad*, Editores Fransis, Universidad Católica de Temuco, Chile.
26. Hamel Reiner, Enrique (1996), "Conflicto entre lenguas, discursos y culturas en el México indígena: ¿la apropiación de lo ajeno y la enajenación de lo propio?", en Klesing Rempel Ursula, Knoop Astrid, *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*, Editorial Plaza y Valdés, IIZ/DVV. México. p. 149 – 189.
27. Wulf, Christoph (1996), "El otro. Perspectivas de la educación intercultural", en Klesing Rempel Ursula, Op. Cit., p.223-237.
28. Castro Lučić, Milka (ed.) (2004), *Los desafíos de la interculturalidad: identidad, política y derecho*, Ediciones Lom, Programa Internacional de Interculturalidad, Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo, Universidad de Chile, Santiago de Chile.
29. Devalle, S. B. C. (1992), "La etnicidad y su representación: ¿juego de espejo?", en *Revista Estudios Sociológicos*, Vol. X, Num.28, enero-abril, Colegio de México, México, p.45.
30. Muñoz Cruz, Héctor (2002) "Interculturalidad en educación, multiculturalismo en la sociedad: ¿paralelos o convergentes?", en Muñoz, H., Brand, García, A., y Granados, A., *Rumbo a la interculturalidad en educación*, Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe. Unidad Oaxaca de la Universidad Pedagógica y Departamento de

Filosofía de la UAM-Iztapalapa, México.

31. Citado en Bronckart, J.P. (2004), *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo sociodiscursivo*, Fundación Infancia y Aprendizaje, Madrid, España.

32. Bronckart, J.P. (2004) Op. Cit.

33. Flachsland, Cecilia (2003), *Pierre Bourdieu y el capital simbólico*, Campo de Ideas, Madrid, España.

34. García Canclini, Néstor. (2004), *Diferentes, Desiguales y Desconectados. Mapas de la interculturalidad*, Gedisa, España.

35. Giménez, Gilberto (s/f), “La cultura como identidad y la identidad como cultura”, conferencia, Instituto de Investigaciones Sociales – UNAM, México.

36. Tubino, Fidel (2002), “Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: Más allá de la discriminación positiva”, en Norma Fuller, *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*, Pontificia Universidad Católica del Perú, Universidad del Pacífico, IEP, Perú, p. 51-76.

37. Bartolomé, Miguel Alberto (2006), “Los laberintos de la identidad” en *Procesos Interculturales. Antropología política del pluralismo cultural en América Latina, Siglo XXI*, México.

38. Paz Patiño, Sarela (2010) Op. Cit.

39. Bartolomé, Miguel Alberto (2006) Op. Cit. p. 64.

40. Giménez, Gilberto (2000) Op. Cit. p. 13.

41. Paz Patiño, Sarela (2010) Op. Cit. p. 8.

42. Ver Bourdieu, Pierre (2000), *La dominación masculina*, Anagrama, Barcelona, España, p.51.

43. Ver Bourdieu, Pierre y Passeron Jean Claude (1977), *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia, Barcelona, España.

44. Bourdieu, Pierre y Passeron Jean Claude (1977), Op. Cit.

45. Bauman, Zygmunt (2004), *Identity*, Polity Press, Cambridge.

46. Bauman, Zygmunt (2004) Op. Cit.

47. Giménez, Gilberto (s/f) Op. Cit.

48. Vieyra Jaime (2006), “Tres perspectivas sobre el pluralismo cultural en México, (Vasconcelos, León- Portilla, Bonfil Batalla), en Klesing Rempel Ursula, Knoop Astrid, (1996) *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*, Editorial Plaza y Valdés, IIZ/DVV. México, p. 48–70, 55-61-66.

49. Vieyra Jaime (2006) Op. Cit. p.58.

50. Vieyra Jaime (2006) Op. Cit. p. 60.

51. Vieyra Jaime (2006) Op. Cit. p. 65.

52. Vieyra Jaime (2006) Op. Cit. p. 64.

53. Vieyra Jaime (2006) Op. Cit.

54. Llamamos español como un nombre genérico a la lengua que domino en la colonia y que representa la lengua de la parte castellana de España, por lo que se trataría más bien del castellano/occidental y de la cristianización como procesos y contenidos integrales de la colonización.

55. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2014) Capítulo I. p. 12

56. Walsh, Catherine (2009) Op. Cit.

57. Consultar López, Luis Enrique (2009) Op. Cit.

58. Walsh, Catherine (2009), Op. Cit. p.135.

59. Foucault, Michel (1976), Genealogía del Racismo, Altamira, Argentina.

60. Foucault, Michel (1976), Op.cit., p.18.

61. Dávalos, Pablo. (2005), “Movimientos indígenas en América Latina: El derecho a la palabra”, en Dávalos, Pablo (comp.), Pueblos indígenas, estado y democracia, CLACSO Libros, Buenos Aires, p.2 y 31.

62. A estos proyectos educativos López (2009), Op. Cit., los califica como “desde abajo”. En ellos se puede abarcar desde las luchas por el reconocimiento de sistemas educativos propios como los impulsados por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), la Confederación de Nacionalidades Indígenas de Ecuador (CONAIE), o la incidencia política para que se reconozca la educación desde los pueblos, en Bolivia y Nicaragua (todos estos relatados por López, Ídem). Así mismo, se pueden agrupar las experiencias de escuelas que han decidido desarrollar un modelo propio de educación, como la Escuela Para la Vida y la UNISUR en Guerrero, y el Centro Escolar Tosepan Kalnemaxtiloyan (nuestra escuela, en Náhuatl), de la SCAR Tosepan Titataniske.

63. Walsh, Catherine (2009), Op. Cit. p.61.

64. Dávalos, Pablo (2005), Op. Cit. p.5 y 24.

65. Ver Walsh, Catherine (2009), Op. Cit.

66. Ver López, Luis Enrique (2009) Op. Cit. p. 204.

67. Comboni, Sonia, Juárez, José M. (2008), “La Educación en el marco de la Globalización”, en Revista Veredas, UAM-X, Relaciones Sociales, México.

68. Flachslund, Cecilia (2003) Op. Cit. p.137.

69. La diglosia se expresa en la relación asimétrica y de conflicto que existe entre el español (lengua dominante) y las lenguas originarias (lenguas dominadas) y que definen formas de dominación simbólica que abarca el sentido mismo de la concepción de la persona. En esta relación el español tiene funciones exclusivas con relación a ámbitos centrales como la escritura, la educación, la administración, etc. es decir, cumple las funciones que son de alto prestigio. En cambio, el espacio de las lenguas originarias, dominadas subordinadas, “arrinconadas”, es el de la vida familiar, de la comunicación cotidiana no gozan del alto prestigio que tiene el castellano, ni ocupan funciones de prestigio como la escritura, la educación y otras; al no reflejarse en ningún espacio de la vida pública resignifica el sentido de la dominación interiorizada en un habitus y unas prácticas que le dan el sentido de minorización a la propia dominación en la vida cotidiana, redefiniendo

el rol de la lengua, de la cultura y de los beneficios que conlleva el pertenecer a la “otra cultura”, trayendo como consecuencia, en muchos casos, la negación de lo propio y el mirar al otro como el legítimo otro.

PROCESOS INTERCULTURALES Y GESTIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR INDÍGENA EN EL ESTADO DE GUERRERO

ISABEL DE LA CRUZ PASTOR

Quiero defender la tesis extrema de que vivir sin marco de referencia nos es absolutamente imposible; dicho de otra manera, los horizontes dentro de los que vivimos nuestra vida y que le dan sentido tienen que incluir estas fuertes discriminaciones cualitativas.

Charles Taylor, Sources of the self

Introducción

El modelo de escuela que tenemos es, de una o de otra manera, una herencia de la modernidad clásica, y tiene correspondencia con el modelo de Estado-Nación, y en ese contexto, lo que había que formar era al sujeto ciudadano, paradigma que se mantuvo, en mayor o menor medida, durante casi dos siglos. Sin embargo, en la última década del siglo XX, el modelo entró en crisis y los vientos del cambio se movían en dirección de la globalización -mundialización de la economía-, caracterizada por los grandes avances en las telecomunicaciones y en un desarrollo tecnológico sin precedentes.

La sociedad global modificó la geopolítica y trastocó las culturas de los pueblos, y en ese nuevo escenario, parecía que la prioridad era la formación de un nuevo sujeto tecnológico, por lo que la educación tenía que redefinir sus fines y crear las condiciones en las escuelas para poder asumir esa nueva tarea. No obstante, la realidad iba a mostrar que las brechas que se abrían entre los países plenamente integrados de aquellos que

trataban de integrarse, iban a ensancharse en lugar de cerrarse. En esos escenarios inéditos, la tarea de reformar a todo un Sistema Educativo Nacional, que se venía administrando con criterios de índole político-burocrático que tenía como fin mantener la estabilidad del status quo, se volvía un imperativo de primer orden para adecuarse a los nuevos ritmos de un capitalismo salvaje en donde el mercado aparecía como el gran ordenador de la vida social y, por otro, las inercias eran tan grandes que la metáfora del “elefante reumático” –como alguna vez Jesús Reyes Heróles, definió a la SEP-, se hacía más presente que nunca. En esas condiciones, los fines de la educación parecían haberse extraviado en los limitados de la llamada mano invisible del mercado.

En esa transición incierta y en el contexto que imponía la globalización, apareció un nuevo lenguaje en educación que anunciaba un cambio en las políticas educativas: calidad, equidad, pertinencia, diversidad cultural, evaluación y competencias. Estos conceptos pasaron a formar parte del nuevo código lingüístico que definiría a los procesos educativos del mundo global. La inclusión de este lenguaje en la política educativa del país, no significaba cambios de fondo en la práctica docente de las maestras y maestros, porque no sería fácil trascender los rezagos acumulados durante tantos años y enfrentar las nuevas exigencias de educación de una generación de niños y jóvenes que nació en el siglo XXI, que han crecido en el contexto de las nuevas tecnologías y que son la primera generación que pertenece al mundo de la internet, por lo que sin una educación vinculada a las Tecnologías de Información y la Comunicación (TIC's), las brechas del rezago por las nuevas formas de analfabetismo, terminarán excluyendo a los sectores marginados de la población de los nuevos lenguajes de la tecnología. Esta consideración no es hipotética sino que expresa una idea aproximada con base en lo que se observa de la realidad existente en nuestras instituciones educativas y, específicamente, en las zonas de alta marginación.

Si bien es cierto que los fines de la educación no pueden estar desvinculados del mejoramiento de la calidad, la equidad y la pertinencia, para no condenarnos a heredar los problemas de pobreza y de desigualdad, también lo es el hecho de que los procesos de cambio no serán homogéneos, toda vez que los sistemas educativos no son uniformes. Sin embargo, en estos tiempos de mundialización acelerada, hay una tendencia de plantearse estrategias compartidas para hacer frente a los nuevos desafíos de la globalización.

La expresión más acabada de esas tendencias son las reformas instrumentadas en los diferentes países sustentadas en el llamado paradigma de competencias. En efecto, los sistemas educativos se han visto condicionados de manera inevitable por los factores externos, además de las circunstancias internas, como las crecientes demandas de escolarización de la población, sobre todo, en el nivel superior, en donde ante la falta de planeación estratégica y una oferta acotada por las carreras tradicionales, ha propiciado que miles de jóvenes sean expulsados de un sistema educativo agotado y casi obsoleto.

Por eso mismo, resulta necesario hacerse algunas preguntas que hoy más que nunca se muestran pertinentes: ¿cómo pasar de una cultura de la escolarización a un proyecto que privilegie la tarea de educar en contextos de marginación? En el contexto de la mundialización de la economía y de un Estado con enormes desigualdades ¿cómo hacer compatibles la equidad y la calidad en la educación? En un marco de desigualdades históricas, no se puede dar trato igual a los desiguales, y si esto es así ¿cómo tendríamos que organizar el conocimiento en nuestras escuelas para que recuperen el papel de movilidad social que tuvieron en otros tiempos? En esa misma tesitura ¿cómo reformar la educación sin promover cambios en los sistemas de formación docente?, y por último ¿cuáles tendrían que ser los ejes de una reforma educativa?

La pertinencia de todos esos cuestionamientos parten del hecho de que la sobrevivencia de nuestras sociedades está aso-

ciadas, de una o de otra forma, a promover un nuevo tipo de educación que comprenda todas las dimensiones del ser humano, toda vez que si se siguen perpetuando las obsolescencias de un sistema educativo que ha extraviado los fines para los cuales fue concebido y, consecuentemente, que no esté generando respuestas para los problemas emergentes de nuestra vida individual, social y cultural, la educación habrá dejado de ser la escala de movilidad social y pasará a ser reproductora de las desigualdades, más dolorosas y más complejas que las que propicia la inequidad económica, porque tendrán como origen, situaciones derivadas de la negación al acceso a la información y al conocimiento. Es precisamente por esos riesgos que se tienen que reformar los sistemas educativos, para que estén a la altura de las necesidades presentes.

En el plano pedagógico, la reforma a la educación no puede soslayar los debates que se han dado en el contexto nacional e internacional sobre este tema, y tendrá que ponderar las ideas que se proponen como ejes estratégicos, toda vez que la brecha que separa a la teoría pedagógica de la práctica docente, tiene efectos negativos tanto para el desarrollo de la teoría como para el ejercicio concreto de la práctica docente. Para una teoría pedagógica ciega, la práctica docente se vuelve invisible y, en esas circunstancias, se vuelve una tarea casi imposible recuperar las experiencias de aprendizaje para crear una pedagogía propia. Se necesita entonces, hacer una reflexión epistemológica para poder tener un nivel de comprensión del mundo, mucho más amplio y acorde con la perspectiva global.

En México, los maestros trabajamos sobre nuestra realidad local, y pocas veces reflexionamos sobre la realidad mundial. Por eso los organismos financieros internacionales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y la Organización para la Cooperación del Desarrollo Económico, nos miran desde esas anteojeas y nosotros al no mirarnos desde adentro, terminamos haciendo que la escuela reproduzca las mismas desigualdades que se expresan entre el “Nor-

te” y el “Sur”. La relación asimétrica entre “Norte” y “Sur”, hace cada vez más difícil desarrollar un proyecto por fuera de los centros hegemónicos del poder, pues nuestros países (del “Sur”) no han podido romper con la dependencia política, económica, social y también cultural (del “Norte”). La globalización provocó que, por un lado, se acelerara la convivencia con diferentes culturas, pero también se aceleró la tendencia hacia la homogeneización de los valores que pregonaba el mercado. Los presupuestos culturales fueron también sometidos por el mercado.

En ese marco, se enfrenta la visión del mundo “del Sur”, con la manera de ver la sociedad que existe en el mundo de “el Norte”. En medio de ese enfrentamiento se fueron construyendo las experiencias locales, hostilizadas por los sectores que apostaban a un nuevo orden económico mundial hegemónico y al denominado pensamiento único. La educación no permaneció fuera de este debate y también se empezó a adecuar a los nuevos tiempos y a la lógica productivista del mercado. Las condiciones objetivas que no son nada favorables para los países pobres, nos condujo a la trampa de la desmoralización y casi a la renuncia de buscar opciones para luchar por la transformación social. Si las condiciones objetivas son tan poderosas y nos son tan adversas ¿cómo podemos pretender transformar la sociedad y nuestra educación? Es en ese contexto que nuestra cultura se convierte en el espacio de la mayor relevancia, en donde se puede potenciar una especie de rebelión pedagógica y derrotar las actitudes conformistas que hoy prevalecen en el campo de la educación.

Sin embargo, esto implica una ruptura con la ortodoxia, porque no podemos aspirar a transformar nuestra educación en los marcos de la teoría pedagógica convencional, porque ésta es parte del problema y no de la solución. Tenemos que reinventar la escuela y, con ello, la didáctica y la pedagogía, pero sobre todo, necesitamos revisar todas nuestras maneras de pensar y nuestras concepciones de la vida y el mundo,

porque la racionalidad hegemónica desde la que hemos leído nuestros problemas está agotada: no nos está resolviendo nada y no tiene respuestas para los problemas emergentes que tenemos. “Los problemas sencillamente se niegan a presentarse bajo las pulcras categorías de los compartimientos académicos”.

Esas limitaciones nos llevaron a hacer de la escuela un espacio que dejó fuera la creatividad y el desarrollo de la imaginación propia, que no se pensara por afuera de ese mundo reducido. La trampa mayor para los educadores fue haber reducido la realidad a una sola realidad, y con ello dejamos fuera mucha realidad que estaba presente pero que se nos hacía invisible, pues ya se sabe que el poder tiene la virtud de mostrar unas cosas y ocultar otras.

En esa tarea de recuperar los fines de la educación que se han perdido, habrá que proponerse la formación de un sujeto ético, sustentada en una nueva forma de organizar el conocimiento, para transformar las instituciones educativas a partir del reconocimiento de la diferencia colonial y del cuestionamiento a la colonialidad del saber.

La reforma educativa y los procesos de formación del sujeto

La reforma al sistema educativo significa revisar los fines de la educación para tener claridad cuál es la sociedad que se aspira a construir y el tipo de sujeto que se quiere formar. Si se pretende que la educación responda a las expectativas de la sociedad y dar respuesta a los temas emergentes, entonces eso implica tener claro el punto de partida y el punto hacia donde se aspira a llegar con esos sujetos a los que se pretende educar, y cómo se va a transitar de un estadio a otro. Si el desafío es lograr una sociedad más equitativa y más democrática, la gran tarea de la educación será armonizar la contradicción entre las grandes desigualdades sociales y la educación, porque en el contexto del mundo global, el mercado parece ser el gran

ordenador de la vida política, económica, social y cultural, y las evidencias empíricas demuestran que el mercado puede producir eficiencia, pero esto no necesariamente significa que va a general equidad, porque esta no está comprendida dentro de sus fines estratégicos. Es importante hacer esta acotación porque las transformaciones económicas están induciendo los cambios en los sistemas educativos, y persiste un riesgo latente de confundir a la educación con una mercancía más y porque tradicionalmente, la escuela ha jugado un papel muy importante como espacio para la movilidad social. Sin embargo, la educación reducida a mercancía, pierde esa potencialidad, además de sus valores emocionales y culturizantes, y compromete su viabilidad como proceso de formación integral de los sujetos.

La miseria de los hombres ha permitido la santidad del dinero, la ha hecho posible. En sus sublimaciones, las civilizaciones expresan lo que constituye sus carencias y luego sus dioses, cuando no su Dios. Y esta carencia transfigurada en ser centellea y fascina porque, para poder conservarla sólo en manos de unos pocos, su posesión ha sido prohibida a la gran mayoría. De esta manera parece demostrar la rareza y, por tanto, lo precioso de la naturaleza de un fetiche convertido en mundo. El lujo es la manifestación de este Dios invisible, su epifanía. (...) Los pobres se irán empobreciendo en la medida en que los ricos se enriquezcan.

En ese marco, se promueven los denominados nuevos paradigmas en educación, como por ejemplo, el referente a la educación por competencias, que se impone en las escuelas sin un debate abierto sobre el significado de estos cambios que se anuncian como novedosos y sabiendo que los profesores de educación básica no fueron formados para trasladar de manera mecánica métodos pedagógicos y didácticos diseñados para otros contextos, sobre todo si se considera que el paradigma de las competencias en educación, ha tenido más bien una poderosa difusión política e ideológica, que un sustento

teórico y pedagógico, como propuesta para innovar los sistemas educativos. Es decir, no tiene los asideros para plantearse cambios estructurales a la educación y repensar desde la raíz las transformaciones que se requieren para diseñar una verdadera sociedad del conocimiento, teniendo como base una educación de calidad, que privilegie la equidad y el respeto a la diversidad cultural, porque sólo de esta manera, la educación recuperará la pertinencia perdida y, consecuentemente, la naturaleza de sus fines y su alta investidura ética y moral. Esta es una condición necesaria para poder sobrevivir en el proceso de transición hacia una sociedad global que no parece tener identidad, más que la asociada a los marcos axiológicos del mercado.

En la nueva sociedad del conocimiento, la participación en los procesos de gestión e innovación del mismo, se vuelve una estrategia de sobrevivencia. No obstante, para poder tener instituciones capaces de desarrollar un pensamiento innovador y líneas de generación y aplicación del conocimiento, es una necesidad urgente la tarea de repensar nuestra educación, para definir el tipo de escuela que necesitamos, con posibilidades de responder a los nuevos desafíos que representa el mundo global. ¿Cómo vamos a educar para trascender el rezago que tenemos?, ¿cómo vamos a educar en la era digital?, ¿cómo se van a integrar a los sectores tradicionalmente excluidos y que son las reservas del rezago educativo? Estos son algunos de los problemas que no podrán seguirse soslayando, si se aspira realmente a promover cambios de fondo en el sistema educativo.

Se requiere promover una nueva forma de organizar el conocimiento en la escuela y para lograr estos objetivos, se necesita redefinir las bases que han mantenido el equilibrio de la escuela por décadas. Tradicionalmente, la relación pedagógica de la escuela descansaba sobre la triada: maestro, alumno y contenidos de aprendizaje, es decir, los contenidos eran lo que mediaba la relación maestro-alumno. Es por ello

que se veía al maestro como el depositario de todo el saber y al alumno como el recipiente pasivo al que había que dotar de información. No era ninguna casualidad que las teorías pedagógicas centraran su atención por mucho tiempo en la esfera paidocéntrica y que la psicología evolutiva fuera un espacio reverenciado por los profesores. Es en este contexto donde surgen también los primeros cuestionamientos al autoritarismo de la práctica docente y aparecen duras críticas a este tipo de “educación bancaria”, por el papel central que tenían los contenidos en la escuela. En respuesta al paidocentrismo, aparece el magistocentrismo, es decir, los programas educativos empiezan a organizarse alrededor de la figura del maestro y empieza a adquirir relevancia el papel de la formación docente. Se asume que los maestros son la columna vertebral de cualquier proyecto de reforma a los sistemas educativos y se abre el debate en torno a lo que se va a entender como formación docente: para algunos, lo que tiene que priorizarse en los docentes es el manejo de las técnicas didácticas, a fin de que esto les permita desarrollar habilidades para el proceso concreto de transmisión del conocimiento, en tanto que otros sugieren que los profesores tienen que asumir la tarea de hacer investigación educativa para innovar su práctica pedagógica, empezando por sistematizar su propia experiencia docente.

Este debate no alcanzó el mismo nivel de profundidad en todos los espacios pedagógicos y fueron reducto de algunos círculos privilegiados, en donde los profesores de banquillo no tenían cabida. Se convirtió más en un debate teórico pero que no tuvo las bases del conocimiento vivencial de los profesores.

Por eso sigue ausente del debate lo que realmente constituye el corazón de la reforma educativa: ¿qué se va a entender por conocimiento, por aprendizaje, y por educación? Esto es lo que representaría un auténtico cambio de paradigma educativo y abriría un conjunto de nuevas opciones para redefinir y reorientar las tareas de nuestros sistemas educativos. Esta es una tarea urgente porque el modelo de escuela actual na-

ció en los marcos de la industrialización del Siglo XIX, cuyos fines han sido rebasados por las necesidades del siglo XXI. En el mundo globalizado, el conocimiento se concibe como la capacidad de problematización que desarrollan los sujetos y, consecuentemente, el aprendizaje es un proceso permanente que dura toda la vida, lo cual implica desarrollar habilidades para asumir la responsabilidad de sus propios aprendizajes.

Desde esta mirada, la nueva organización del conocimiento ya no puede ser paidocéntrica ni magistocéntrica, sino que tendrá que ser esencialmente de una matriz cultural propia y sustentada en la historicidad del sujeto. Es decir, el centro de atención de la educación en la escuela tienen que ser los problemas emergentes de nuestros contextos en una perspectiva local sin perder de vista la perspectiva nacional y mundial. Por ejemplo: ¿cómo se están rompiendo los equilibrios ecológicos que han durado millones de años y qué podemos hacer frente a este problema?

Podemos resumirlo del siguiente modo: el mundo afronta gravísimos problemas ecológicos y medioambientales, pero el agotamiento de los recursos naturales no es el modo correcto de definir la amenaza. La tierra dispone de la energía, la superficie de cultivo, la biodiversidad y los recursos hídricos necesarios para alimentar a la humanidad y sustentar la prosperidad económica a largo plazo para todos. El problema es que el mercado tal vez no conduzca a su aprovechamiento prudente y sostenible. No existe ningún imperativo económico que nos condene a agotar nuestras reservas de recursos vitales, pero tampoco hay una mano invisible que nos impida hacerlo. En nuestra mano está hacerlo por medio de medidas públicas y cooperación global.

Por supuesto, el problema ecológico no es un asunto local ni nacional, es un problema mundial, pero es un buen ejemplo de que los nuevos desafíos de la educación nos exigen una mirada transcultural, la cual sólo puede ser favorecida desde la perspectiva intercultural, y de que los fines de la educación

no pueden ir desvinculados de una nueva ética que signifiquen mejorar la vida de las personas frente a niveles de exclusión que comprometen la propia sobrevivencia de la especie.

La interculturalidad como espacio de diálogo entre saberes

Para los pueblos indígenas, la llamada Educación Intercultural se concibe como un espacio estratégico para promover el respeto a la diversidad cultural y la recuperación de sus propios saberes, como base fundamental para el ejercicio pleno de su autonomía, y desde ese posicionamiento, contribuir al proceso de construcción de una sociedad intercultural. Desde esta mirada, la educación intercultural tiene que partir del interior de las mismas comunidades indígenas, para que su esencia sea precisamente sus valores culturales y su tarea prioritaria esté orientada hacia la formación integral de las niñas y los niños indígenas, desarrollando todas sus potencialidades y capacidades desde su propio contexto y sustento cultural, abordando la solución de los problemas emergentes de sus comunidades. Por supuesto, esto pasa por un proceso de desaprendizaje, que nos lleve a comprender la dimensión ética de nuestra diversidad cultural, y la imperiosa necesidad de trasladarla a todos los ámbitos de la vida cotidiana y, sobre todo, a los espacios pedagógicos que han silenciado las diferencias culturales y las han subordinado a una mítica sociedad nacional con valores supuestamente homogéneos y universales.

En ese contexto, una educación intercultural, sustentada en la matriz cultural de los pueblos, tendrá la característica de ser respaldada por un cuerpo conceptual y de pensamiento cuyo origen sea la cultura propia, con su profundidad histórica y su visión de mundo, producto de la práctica cotidiana y del conocimiento del entorno en que se construye; todo ello, en un diálogo constante con el pensamiento universal contemporáneo.

Por supuesto, para que la educación intercultural pueda

contribuir a la recuperación de formas de pensamiento que tradicionalmente han sido negadas, como ha pasado con los saberes de los pueblos originarios, tiene que tomar distancia de los marcos ortodoxos de la pedagogía, porque la interculturalidad no puede circunscribirse a la sola apertura de espacios con la misma visión escolarizante que ha hegemonizado al subsistema educativo indígena, sino que es un espacio de diálogo, desde donde se puede potenciar una opción educativa que coadyuve al desarrollo integral de los sujetos y de las comunidades indígenas, y de esta manera, crear las condiciones para que los pueblos originarios ejerzan su autonomía en espacios que les permitan disfrutar su diversidad cultural.

Sin embargo, para que la interculturalidad posibilite un diálogo entre saberes, tiene que empezar por hacer un cuestionamiento a la idea de conocimiento que hasta ahora ha hegemonizado el pensamiento en nuestras instituciones educativas. Si por conocimiento se va a entender el proceso de problematización de los sujetos, entonces el eje alrededor del cual tiene que organizarse el razonamiento, serán los problemas emergentes de las comunidades, que serán al mismo tiempo, el punto de encuentro del diálogo entre el pensamiento local y el pensamiento universal, porque los sujetos problematizarán los problemas a partir de sus referentes culturales y contextuales y desde ahí podrán establecer un diálogo con el mundo. Sólo a partir del cuestionamiento a la colonialidad del saber, podremos pensar desde la diferencia y podremos transitar de una sociedad homogénea a una sociedad intercultural donde todos tengamos cabida.

Sin embargo, la construcción epistémica de la interculturalidad –como pensamiento fronterizo–, tendrá que sustentarse en un diálogo crítico con las formas del pensamiento asociadas al mundo occidental y lo que concebimos como las formas del pensamiento local. En esta nueva forma de organizar el pensamiento, la universalidad impuesta por occidente pasa a ser una tradición más, que tendrá que revisar la validez de

sus propios conceptos y categorías alrededor de los cuales han hegemonizado la vida de las sociedades.

Es en esa perspectiva que se hace necesario revisar el papel que han jugado los profesores bilingües de Guerrero, con el fin de recuperar su experiencia pedagógica como actores fundamentales del proceso educativo y conocer las posibilidades que existen para diseñar un proyecto educativo propio, que vincule el esfuerzo de los maestros y maestras del nivel de educación preescolar y primaria en el medio indígena, además de las instancias administrativas, a efecto de que los procesos de gestión potencien el desarrollo de las escuelas bilingües y la práctica pedagógica se sustente en los valores culturales de los educandos.

La recuperación de las experiencias pedagógicas de las maestras y maestros bilingües, permite mirar los aprendizajes vivenciales en el campo de la práctica docente, bajo el principio de que no es lo mismo el conocimiento teórico de los sujetos que el conocimiento vivencial de los mismos, lo cual constituye una cuestión fundamental para conocer de raíz el estado que guarda la educación indígena en Guerrero. En este trabajo presentamos un avance de estos procesos interculturales que se dan en el ámbito de la práctica pedagógica de los profesores.

La interculturalidad y los procesos de gestión del conocimiento

Para desarrollar una educación indígena desde una perspectiva intercultural, la escuela tendrá que cambiar su estructura organizativa, de manera que todas sus tareas estén vinculadas alrededor de los problemas y la cultura comunitaria, mirándolos como una totalidad y desde su cosmovisión de mundo. La idea es que los problemas emergentes de las comunidades condensen la vocación pedagógica de maestros y alumnos, para que juntos ejerzan su libertad de aprender y de pensar. Esta lógica del proceso de construcción del conocimiento, per-

mitiría planificar y realizar las evaluaciones pertinentes en lo relacionado a la elaboración y puesta en marcha de los planes y programas de estudio, con la participación de la comunidad; así como con los proyectos de investigación que, en esta perspectiva, se irán implementando de manera paulatina en cada una de las escuelas. Las escuelas tendrían un proyecto académico propio, un equipo de gestión del conocimiento y de planeación de las actividades vinculado a la comunidad, y un programa de formación autogestiva organizado en base a la problemática educativa del contexto regional.

Esta organización pedagógica haría de las problemáticas regionales, el centro de las preocupaciones de la tarea académica de las escuelas, de manera que la realidad local vendría a potenciar la reflexión de profesores y alumnos, estableciendo un diálogo entre el pensamiento universal contemporáneo y los saberes de los pueblos originarios y, sobre esta base, construir un conocimiento propio, aprendiendo a nombrar la realidad con un código lingüístico nuevo que se convierta en el marco de entendimiento y de la generación de nuevos consensos, sobre la base del saber compartido. En el proceso de fundación de esta nueva relación pedagógica, tendrá como sustento una nueva forma de organizar el conocimiento tanto en las escuelas como al interior de las comunidades.

El desafío que tienen que encarar los pueblos indígenas está en cómo poder sistematizar programas y proyectos educativos en los que se incluyan sus saberes comunitarios, lo cual supone desde luego reconocer el valor que tiene su herencia cultural. Esta es una cuestión central para entender los alcances de un proyecto educativo destinado a responder a las expectativas de las comunidades indígenas.

En ese ámbito, la educación adquiere relevancia para potenciar el desarrollo de las lenguas, ya que los procesos educativos no sólo consisten en crear y recrear el conocimiento, sino que asumen también la tarea de transmitir los mundos axiológicos que incluyen valores sociales y culturales, los cua-

les se encuentran vinculados con la experiencia y la memoria histórica, la creatividad y la imaginación de los pueblos. Esto supone desarrollar la imaginación pedagógica, para aprender a disfrutar la diversidad cultural y una reinención del lenguaje que trascienda los marcos explicativos que ahora nos ofrecen las categorías de análisis de las disciplinas modernas. Esta es la tarea de una visión intercultural del mundo, y por ello, significa una organización diferente del conocimiento. La reducción de la educación a contenidos encerrados en currículos rígidos, sólo nos llevó a establecer sistemas de escolarización de nuestras sociedades, pero no a educar sujetos con una formación integral, para poder enfrentar los nuevos desafíos del mundo global.

En concordancia con esta visión del conocimiento, se trata de que cada sujeto aprenda a leer su realidad para poder interpretarla de acuerdo a las circunstancias de su contexto, y comprender la dinámica de los problemas emergentes de su tiempo y sistematizarlos con un lenguaje propio y conforme a su mundo valórico, para poder diseñar un proyecto que dé respuestas a los problemas del contexto. En síntesis, se trata de aprender a pensar a partir de la problematización permanente de la realidad y que ese pensamiento se exprese en un lenguaje propio, derivado del diálogo intercultural entre las diversas tradiciones del pensamiento y la vocación del sujeto por entender su contexto, lo que supone una posición ética frente al conocimiento y formas nuevas de aprender a nombrar los problemas. En esa tesitura, los problemas serán el espacio para el diálogo epistémico entre el sujeto y su contexto, y esta relación pedagógica estará mediada por los mundos culturales de los sujetos. En ese sentido, la interculturalidad tendría que organizarse alrededor de los ejes que son los más sensibles a los pueblos indígenas: la cultura, la lengua, el territorio, la identidad y los conocimientos propios. La cultura entendida como el espacio de construcción de sentido de la comunidad y la lengua como la forma de expresión del pen-

samiento de los pueblos. El territorio como el vínculo entre la cultura y la naturaleza y la identidad como espacio de diálogo para resolver los conflictos a partir del reconocimiento de las diferencias. Los conocimientos propios entendidos como las experiencias vivenciales y experienciales que les han permitido resolver sus propios problemas y la necesidad de sistematizarlos para poder contrastarlos con el llamado conocimiento occidental. Desde este marco se podría intentar un proyecto educativo que dé respuesta a la problemática educativa de los pueblos indígenas.

La interculturalidad y la educación de los pueblos originarios

Los pueblos indígenas de Guerrero: los Nahuas, los Me'Phaa (Tlapanecos), los Na Savi (Mixtecos), y los Ñomndaa (Amuzgos), en los últimos años han coincidido en la necesidad de promover una educación que sea lo suficientemente sensible hacia el reconocimiento de sus valores culturales. En esa perspectiva, me propuse hacer un estudio de las formas en cómo se desarrollan los programas de educación intercultural a partir del proceso de gestión que desempeñan dos figuras clave por su incidencia en las escuelas: los mandos medios como las jefaturas de sector y las supervisiones, y los Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP's), toda vez que considero que son figuras estratégicas para potenciar en las escuelas bilingües proyectos para mejorar la calidad de la educación que se ofrece y que pueden influir de manera decisiva en los resultados que se obtienen cuando las escuelas son sometidas a los procesos de evaluación. En los diálogos que se tuvieron con las maestras y los maestros del medio indígena, se ha coincidido en que la improvisación que le dio origen al subsistema de educación indígena no se ha podido superar y los métodos que se han seguido para la contratación de profesores indígenas, lejos de mejorarse se han ido deteriorando cada vez más, al grado de que si antes se cuidaba de que los aspirantes a incorporarse al

magisterio indígena pertenecieran a la etnia y que hablaran la lengua por lo menos, en los últimos diez años, por la presión política de los egresados de normales y el SNTE, se asignaron maestros a comunidades indígenas que desconocían la cultura de los pueblos originarios, lo que sólo contribuyó a aumentar el desarraigo de los profesores, debido a su desconocimiento del contexto comunitario. El costo de esas decisiones solo ha contribuido a ensanchar la brecha del rezago educativo en las regiones indígenas. Esta situación problemática se puede apreciar en la propia organización del subsistema de educación indígena, que permanece subordinado a otras instancias administrativas que terminan decidiendo la política educativa del nivel sin tener ninguna consideración por la diversidad cultural de los pueblos. Por otra parte, las instituciones que forman a los docentes no tienen respuestas para atender la diversidad cultural de los pueblos, y es tal vez por ello, que las formas en las que se organiza el trabajo pedagógico en las escuelas no se diferencia en nada del que se aplica en el subsistema monolingüe en el sistema de educación básica.

En ese contexto, en Guerrero, la Dirección de Educación Indígena está integrada por 4 Departamentos: el de Educación Inicial y Preescolar Indígena, el de Primaria Intercultural Bilingüe, el de Participación Comunitaria y el de Apoyo Técnico Pedagógico, con sus respectivas Subjefaturas. De manera adicional, existen 4 Delegaciones Administrativas que operan los servicios educativos en las regiones. En el nivel de Educación Primaria Bilingüe, se tienen registradas 30 Jefaturas de Sector, de las cuales 16 operan de manera económica. De estas Jefaturas de Sector dependen 107 Zonas Escolares, de las cuales 44 están pendientes de asignarles la clave respectiva. Todo este aparato administrativo tiene a su cargo 852 escuelas, de las cuales 155 son unitarias, 128 bidocentes, 114 tridocentes, 62 tetra docentes, 48 pentadocentes y 341 de organización completa, en las que laboran 4,562 docentes. El personal docente que está adscrito a estas escuelas tiene una formación

que va desde profesores que sólo tienen estudios de primaria terminados hasta los que han logrado acceder al posgrado. En esa tesitura, tenemos a 72 profesores que sólo cuentan con educación primaria, 46 con secundaria, 24 con bachillerato incompleto, 1142 con bachillerato completo, 7 con normal básica inconclusa, 86 pasantes y 317 titulados. Hay también profesores bilingües que realizaron estudios en la Normal Superior: 31 no la concluyeron, 61 tienen la pasantía en alguna especialidad y sólo 105 son titulados. Los docentes que lograron acceder a la educación superior lo hicieron a través de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), tanto para obtener la Licenciatura como la Maestría: Existen 652 profesores con estudios inconclusos de Licenciatura, 1301 son pasantes y sólo 872 están titulados. Los que realizaron estudios de Posgrado y que cuentan con maestría son una minoría, 20 no la concluyeron, 30 lograron terminar los créditos pero no se han titulado y sólo 14 profesores tienen el grado.

Toda esta disparidad en la formación académica nos ha llevado a una improvisación tremenda en la educación indígena y a tener serios problemas para estar en condiciones de ofrecer a los niños una verdadera Educación Primaria Bilingüe Intercultural. Parte de esta improvisación es el hecho de haber permitido la creación de escuelas, zonas escolares y jefaturas de sector sin ningún estudio de factibilidad y por tanto, que actúen de manera paralela y organicen su trabajo en forma anárquica, lo cual ha propiciado que los docentes se autoadscriban a las Delegaciones Administrativas solo porque se niegan a permanecer en las escuelas a las que están adscritos, y porque se encuentran distantes de los centros urbanos, lo cual refleja una enorme falta de vocación pedagógica.

Por otra parte, muchos profesores adscritos a educación indígena pero que son egresados de las Normales Monolingües y que no pertenecen a ninguna etnia son los primeros en abandonar las escuelas. Por regla general, estos profesores una vez adscritos a las comunidades indígenas, asisten algunos me-

ses a los lugares donde se les asignan las plazas que son para educación indígena y una vez que cumplen los seis meses, retornan a las ciudades protegidos por el sindicato y la propia Secretaría de Educación Guerrero, dejando abandonados a los niños de estas comunidades. Esto ha propiciado que varias comunidades se queden sin tener este servicio educativo. Hay que agregar también que muchas escuelas tienen una infraestructura física deplorable: aulas improvisadas o en malas condiciones, sin mobiliario y sin rehabilitación ni mantenimiento.

En estas condiciones es una prioridad realizar una evaluación que nos lleve a repensar en serio cuáles son nuestras posibilidades reales de transformar nuestras escuelas y poder ofrecer una educación de calidad a los pueblos indígenas, porque si seguimos ofertando una educación con pobres resultados, las comunidades indígenas no tienen ninguna posibilidad de mejorar sus condiciones de vida y la educación intercultural bilingüe tampoco tendría razón de ser si no potencia un desarrollo comunitario diferente.

En lo que se refiere al nivel de educación preescolar bilingüe, este comprende 4 regiones: Montaña baja, Montaña alta, Región norte y Costa Chica, donde se atienden a 38,916 niños de 3 a 5 años 11 meses. Este servicio educativo está organizado en 26 jefaturas y 96 supervisiones escolares con sus respectivos Asesores Técnico Pedagógicos (ATP's). Por su parte, la Dirección de Educación Indígena de la Secretaría de Educación Guerrero, en su Informe de 2012, establece que los siguientes municipios cuentan con el servicio de Educación Intercultural bilingüe (Ver Tabla 1). Si bien es cierto que en el nivel preescolar aún se lucha por tener el reconocimiento oficial pleno, lo cierto es que está funcionando: En la región de la Costa Chica se cuenta con 13 jefaturas y 37 supervisiones; en la Montaña Alta existen 13 jefaturas y 51 supervisiones; en la

Tabla 1
Municipios que cuentan con el servicio de Educación Intercultural
bilingüe en Guerrero

1.	Acapulco de Juárez	23.	Iliatenco
2.	Acatepec	24.	José Azueta
3.	Ahuacutzingo	25.	José Joaquín de Herrera
4.	Nicozauca de Guerrero	26.	Malinaltepec
5.	Alpoyeca	27.	Mártir de Cuilapan
6.	Atenango del Río	28.	Metlatónoc
7.	Atlamajalingo del Monte	29.	Olinálá
8.	Atlatzac	30.	Omotepec
9.	Ayutla de los Libres	31.	Quechultenango
10.	Azoyú	32.	Quechultenango
11.	Cochoapa el Grande	33.	San Luis Acatlán
12.	Copalillo	34.	Taxco de Alarcón
13.	Copanoyac	35.	Teloloapan
14.	Cuajinicuilapa	36.	Tepecoacutco de Trujano
15.	Cualac	37.	Tlacoapa
16.	Chilapa	38.	Totla de Guerrero
17.	Chilpancingo de los Bravo	39.	Tlacoachistlahuaca
18.	Eduardo Neri	40.	Tlaxiactaquila de Maldonado
19.	Huamuxtlián	41.	Tlapa de Comonfort
20.	Huatzuco de los Figueroa	42.	Xalpatláhuac
21.	Iguala de la Independencia	43.	Xochistlahuaca
22.	Igualapa	44.	Zapotitlán Tablas
		45.	Zitlala

Montaña Baja hay 2 jefaturas y 9 supervisiones y, finalmente, en la Región Norte, funciona 1 jefatura y 3 supervisiones.

El Nivel de Educación Preescolar tampoco se ha librado de la improvisación en la organización del subsistema de educación preescolar indígena, y los maestros que atienden el servicio no tienen una formación para atender la diversidad cultural de los niños y niñas de la región, para que éstos puedan acceder en mejores condiciones al nivel de educación primaria. Es en esa perspectiva que nos planteamos hacer un diagnóstico sobre los procesos de gestión que se instrumentan para desarrollar una educación intercultural bilingüe y las formas de vinculación entre las Jefaturas de Sector, las Supervisiones y los ATPs. ¿Cómo impacta el trabajo que desarrollan estas tres figuras en las escuelas? ¿Qué es lo que permite vincular sus actividades con el quehacer cotidiano de las escuelas? ¿Cómo pasar de la relación burocrática a una auténtica relación pe-

dagógica?

Los problemas educativos actuales se plantean como desafíos inéditos, toda vez que si bien muchos de ellos siguen siendo una herencia del pasado, las circunstancias actuales han cambiado y no se pueden dar las mismas respuestas tradicionales para resolverlos. La preocupación de las maestras y maestros del medio indígena es el papel que juega la lengua en la educación intercultural bilingüe. La reflexión parte de un principio simple: si la colonización empezó con la negación de la lengua y la cultura propia, la posibilidad de un proyecto educativo propio estará precisamente en la recuperación de la lengua para que se puedan crear las condiciones de un auténtico diálogo intercultural.

Las lenguas indígenas como espacios de diálogo pedagógico intercultural

Las lenguas indígenas pueden jugar un papel particularmente relevante en el proceso de preservar las principales características de la identidad cultural, y los saberes comunitarios, encerrados ahora en los límites de la oralidad, podrán tener un mayor nivel de difusión, porque abrirían perspectivas para que las comunidades indígenas tengan mejores condiciones de alternancia con otras culturas. Los pueblos indígenas tienen que partir del hecho de que la recuperación de su cultura y sus saberes pasa por la posibilidad de aprender a escribir su lengua materna para que esto les sirva en la tarea de sistematizar su pensamiento, toda vez que para poder competir en penetración cultural con las lenguas dominantes y sobrevivir frente al impacto cultural, las lenguas indígenas necesitan escribirse. Por supuesto, este proceso de escritura es totalmente autónomo del desarrollo que pueda tener la lengua en su tradición oral, y la importancia de la escritura de la lengua está en las posibilidades que abre para sistematizar un conocimiento propio.

El desafío que tienen que encarar los pueblos indígenas está

en cómo poder sistematizar programas y proyectos educativos en los que se incluyan sus saberes comunitarios, lo cual supone desde luego reconocer el valor que tiene su herencia cultural. Esta es una cuestión central para entender los alcances de un proyecto educativo destinado a responder a las expectativas de las comunidades indígenas.

En ese ámbito, la educación adquiere relevancia para potenciar el desarrollo de las lenguas, ya que los procesos educativos no sólo consisten en crear y recrear el conocimiento, sino que asumen también la tarea de transmitir los mundos axiológicos que incluyen valores sociales y culturales, los cuales se encuentran vinculados con la experiencia y la memoria histórica, la creatividad y la imaginación de los pueblos.

La recuperación de las lenguas indígenas en la escuela es una de las prioridades de la educación intercultural bilingüe, si se desea mantener esa identidad y los fines de una pedagogía de las diferencias. Si no se atiende con esa visión, estaremos asistiendo a un proceso lento pero inexorable de extinción de las lenguas vernáculas, y con ello, a la muerte de las culturas propias y de los propios pueblos originarios. Para evitar este nuevo etnocidio en el mundo global, habrá que instrumentar una serie de medidas que, en el campo de la educación, tienen que empezar por la revalorización de la lengua y la cultura. Para ello, se tendrán que empezar a trabajar los siguientes aspectos:

a) Promover la formación permanente de los profesores del medio indígena, a fin de sentar las bases para ofrecer en las escuelas una educación intercultural bilingüe, que contribuya a elevar la calidad de la educación que se ofrece en las escuelas.

b) Consolidar un programa de atención dirigida que promueva la integración y convivencia, reduciendo los costos y aumentando la participación, la capacitación y el conocimiento para mejorar la calidad educativa por medio de programas interculturales.

c) Favorecer el dominio de las lenguas en la escuela: la len-

gua materna y la lengua nacional para potenciar las capacidades de traducción y, consecuentemente, las posibilidades de propiciar un diálogo intercultural y de intercambio de conocimientos, con el aprendizaje de una lengua extranjera.

d) Proporcionar las herramientas teóricas y metodológicas a los profesores bilingües que les permitan comprender las complejidades de la interculturalidad y la educación para la diversidad cultural, con el fin de que aprenda a valorar la cultura propia y potencie un pensamiento pedagógico propio.

e) Promover el uso de las lenguas madres en el proceso enseñanza- aprendizaje a fin de promover el desarrollo de una pedagogía con raíces culturales propias.

f) Problematicar las implicaciones de la diversidad cultural y la educación intercultural bilingüe.

En la visión de las propias maestras y maestros bilingües, la pérdida de la lengua es una de las causas principales del rezago educativo y de la desvalorización de la cultura. El problema no será fácil de resolverlo, pues si es cierto aquello de que la lengua la defienden los hablantes, en el subsistema de educación indígena los maestros enfrentan dos cuestiones adicionales: primero, la mayoría son analfabetas en su propia lengua, porque la hablan pero no la escriben y, segundo, están disminuyendo los maestros y maestras lengua-hablantes. Por ejemplo, en las escuelas bilingües del sector 019, de Metlatónoc, en el Área lingüística NaSavi, que es una de las regiones más apartadas del estado, el diagnóstico que presenta una maestra refleja la complejidad del problema:

De 172 docentes a nivel Jefatura sólo 40 contemplan la lengua tu'unsavi en su planeación así se ha demostrado en los concursos de conocimiento, el docente que trabaja la lengua materna con sus alumnos, ellos comprenden y redactan textos propios, hasta con mayor significado que algunos docentes, en la mayoría de las escuelas el trabajo en el aula se da manera vertical donde el profesor decide las actividades a realizar sin consideración de las opiniones de los alumnos, utilizando en su práctica

el español, la lengua tu'unsavi sólo le sirve para aclarar algunas dudas, su uso es limitado, no hay actividades secuenciadas con objetivos específicos, la mayoría de las escuelas dedican poco tiempo para la enseñanza aprendizaje de la lengua tu'unsavi. La lengua de comunicación entre los alumnos es tu'unsavi. Los libros que usan los docentes son los textos gratuitos en español, aunque existe algunos libros en tu'unsavi, poco uso le dan, en la observación pocos son los docentes que se vieron obligados a utilizar los libros de tu'unsavi para la enseñanza aprendizaje. La práctica docente tiene poco apego a la planeación pedagógica con contenidos étnicos, la falta de concordancia se atribuye al desconocimiento del modelo de Educación Intercultural por parte de los docentes, la escasa formación o actualización docente y la ausencia de una metodología para la enseñanza de la lengua tu'unsavi. Otro ejemplo de la desvalorización de la lengua materna es, al momento de la distribución de libros en cada ciclo escolar, los docentes les preocupa dotarse más de los libros en español y los de lengua indígena poco caso les hacen. Otro ejemplo de la falta de desarrollo de la lengua materna en las aulas es, en 2004 fui integrante de la comisión estatal de dictaminación de textos para los libros de literatura en tu'unsavi, un proyecto de la DGEI, como coordinador fue el Profr. Vicente Paulino Casiano Franco, como equipo nos llevamos la sorpresa que en la fecha de sentarnos para analizar los textos, pues no hubo, las Jefaturas no hicieron el trabajo que les correspondía, así que nos regresamos a nuestros lugares de adscripción a realizar talleres para la producción de textos, unos los producimos nosotros mismos con la finalidad de a completar los textos requeridos, de ese trabajo la DGEI ya imprimió algunos, pero también se observa que no hay seriedad de trabajo por parte de la institución, en la distribución de dichos materiales nos mandan libros de lenguas indígenas de otros estados de República, como están escritos en pura lengua indígena, no nos sirve como material para el aprendizaje.

La evidencia más preocupante de la pérdida de las lenguas son los congresos de desarrollo lingüístico convocados por los maestros bilingües. La participación es muy escasa y los resultados sumamente desalentadores. Si se pierde la lengua se

pierde la cultura y, con ello, las posibilidades de desarrollar un pensamiento propio, una pedagogía propia y un modelo de desarrollo desde la matriz cultural de los pueblos. Ese es el desafío y esas son también las posibilidades.

Para poder impulsar un proyecto de esta magnitud, necesitamos movilizar las conciencias de las educadoras y educadores del medio indígena en Guerrero, tocando sus fibras más sensibles que se expresan en sus raíces culturales, porque sólo de esta forma podremos transformar las condiciones de pobreza en las que vive la mayoría de la población, y gradualmente dejar atrás esta situación de desigualdad que compromete el futuro de nuestros niños y jóvenes. La esperanza para poder acceder a una vida digna para todos, sólo será posible si se empieza a repensar y a gestionar un proyecto educativo cuyo eje de vinculación sean los valores culturales propios y teniendo como base el principio de que la pobreza económica no tiene porqué traducirse en pobreza cultural y de pensamiento. Tenemos ejemplos que pueden ayudarnos para conseguir esta utopía: el maestro Ignacio Manuel Altamirano a los 14 años era un analfabeta que sólo hablaba su lengua materna, y a través de la educación, a los 19 años pasó a ser un hombre culto y educado. Por supuesto, tuvo la fortuna de encontrarse con un gran maestro: Don Ignacio Ramírez, que es considerado uno de los padres del liberalismo mexicano del Siglo XIX. La referencia a Altamirano, es porque los guerrerenses no podemos dejar de lado de que fue en estas tierras del sur donde nació el padre del normalismo y de la literatura nacional, y que paradójicamente, seamos ahora el paradigma del rezago educativo en el país.

NOTAS

1. Sachs, Jeffrey (2013), *Economía para un planeta abarrotado*, Debate, México. p.32.
2. Onfray, Michel (2011), *Política del rebelde. Tratado de resistencia e insubmisión*, Anagrama, España, p.101.
3. Sachs, Jeffrey (2013) Op. Cit. p. 72-73.
4. Onfray, Michel (2011) Op. Cit.
5. En los últimos años, los pueblos indígenas también han reivindicado sus nombres originarios, cuestionando aquellos que les fueron impuestos por los nahuas que eran la etnia del imperio antes de la llegada de los españoles.
6. Dirección de Educación Indígena de la Secretaría de Educación Guerrero. Informe del 2012.
7. Dirección de Educación Indígena de la Secretaría de Educación Guerrero. Informe del 2012. Municipios que cuentan con el servicio de Educación Intercultural bilingüe en Guerrero
8. Profra. Martina Gálvez Salazar. "Por una educación intercultural para los pueblos originarios". Trabajo presentado en el Diplomado: Desarrollo y uso de las lenguas de los pueblos originarios. Impartido por el Cuerpo Académico: Interculturalidad, Educación y Sociedad. Tlapa de Comonfort, Gro. 2012. (mimeo)
9. Ibídem. En los dos últimos congresos de desarrollo lingüístico tu'unsavi, "...de los 300 participantes sólo 4 presentaron sus trabajos escritos, entonces no hubo elementos suficientes para su discusión y análisis."

¿DE QUÉ INTERCULTURALIDAD SE HABLA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR?

INTERPELACIÓN AL ENFOQUE OFICIAL

EDUARDO ANDRÉS SANDOVAL FORERO
LAURA MOTA DÍAZ

PREÁMBULO

La globalización con sus pretensiones de homogenizar a las sociedades tuvo como efecto contrario el resurgimiento de la diversidad étnica y cultural en distintas regiones del mundo, donde de manera progresiva los movimientos sociales relacionados con los derechos colectivos, el derecho a la diferencia, la autodeterminación y la autonomía de poblaciones indígenas, cobraron relevancia en medio de una severa crisis del sistema capitalista acompañada de creciente desigualdad y pobreza, y con mayor frecuencia, de enfrentamientos étnicos y culturales por el poder y los recursos naturales, éstos últimos más presentes en la primera década del siglo XXI.

Los fracasos ya conocidos del modelo neoliberal, condujeron a los promotores de organismos internacionales (a finales de la segunda mitad de 1990) a rediseñar las “estrategias de desarrollo”; la intención, entre otras cosas, era enmendar de algún modo el costo social de las reformas de ajuste económico y administrativo, que acompañaron a la instauración del neoliberalismo y la globalización, y así legitimarse frente a las crecientes manifestaciones de crisis y rechazo social.

Fue en ese rediseño institucional y político-administrativo donde los documentos de organismos internacionales, tales

como la Organización de Naciones Unidas (ONU), Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y Banco Mundial (BM), incluyeron el tema de la diversidad cultural para, a partir de ahí, plantear la necesidad de incorporar la dimensión de la interculturalidad como eje conductor de las políticas públicas del nuevo siglo que ya se avecinaba. Nuevamente la educación se colocó como uno de los pilares fundamentales para el logro de los objetivos del “desarrollo humano” y por ende como un eje sobre el cual debían prescribirse las políticas de interculturalidad.

Esas directrices pensadas y formuladas desde los organismos “de cooperación al desarrollo”, como en épocas anteriores, marcaron el rumbo de las políticas nacionales en la mayoría de los países en desarrollo, con lo cual los países de Latinoamérica se supeditaron –en su mayoría– a estos planteamientos para la formulación de sus políticas públicas, cuyo eje conductor sería ahora la interculturalidad incorporada principalmente a la educación en sus distintos niveles.

Fue así como la educación intercultural se agregó a la agenda gubernamental de México, tanto en la educación de nivel básico como en la educación superior; sin embargo, en su práctica la educación intercultural se enfrenta a diversas contradicciones propias del dinamismo del sistema mundial, por lo que sus objetivos no logran pasar de los documentos a la realidad. Esta es la razón por la cual consideramos de suma importancia retomar un debate, ya iniciado en algunos lugares, con respecto a las limitantes que tiene la visión convencional de la interculturalidad para generar inclusión social, igualdad, equidad y armonía en nuestras sociedades.

En ese tenor, nuestro punto de partida es ubicarnos en la incorporación de la diversidad cultural y la interculturalidad dentro del lenguaje oficial, impulsado por los organismos internacionales. Seguido de eso, examinamos cómo este discurso fue adoptado en México y cómo a partir de allí se delineó

la política de educación intercultural en el nivel superior, con lo cual destacamos sus insuficiencias. Posteriormente, retomamos la perspectiva crítica de la interculturalidad, que en oposición a la óptica convencional, plantea otra interculturalidad basada en la transformación profunda de las estructuras y relaciones sociales, lo que por supuesto va más allá de la simple aceptación de la diversidad cultural y de la retórica de tolerancia, igualdad y democracia. Finalmente, a modo de conclusión exponemos algunas líneas de reflexión sobre las múltiples dimensiones que abarca la interculturalidad, no solo en la educación sino en otros aspectos de la vida y cómo se frustra por la imposición de enfoques que solo son funcionales al sistema económico dominante.

Desde luego, nuestra intención última es contribuir a la reflexión, al debate académico y a la acción política de las educaciones interculturales, a partir de una visión crítica y propositiva, con lo cual damos la bienvenida a todas las demás perspectivas analíticas, teóricas y epistemológicas que sirvan de controversia al presente texto.

La gestación de la interculturalidad y su configuración en el discurso oficial

Es bien sabido que el impulso de la educación intercultural ha venido principalmente de organismos internacionales –que, como en otros asuntos, tienen una larga trayectoria de intervención en las políticas educativas de nuestros países, disfrazada de “cooperación al desarrollo”– y ha sido retomado por los ministerios o secretarías de educación de los países latinoamericanos, para el diseño e implementación de políticas públicas, particularmente durante las dos últimas décadas; no obstante, la educación intercultural en países avanzados tiene ya un largo recorrido que comenzó en Estados Unidos, se extendió por Europa y de manera relativamente reciente, se instaló en América Latina; de ese modo, estamos frente a un concepto que no es novedoso y que tiene distintas razones de ser, asocia-

das a las condiciones de cada realidad y de cada tiempo en el cual se hace presente.

Autores como Pretceille; Muñoz; Dietz y Mateos sostienen que este concepto ha emigrado de un lugar a otro y que, dependiendo del contexto, el discurso hace énfasis en la multiculturalidad y/o en la interculturalidad. No resulta extraño que, como en otros casos, la utilización del término interculturalidad haya llegado un poco más tarde a América Latina, pues en lo general, la tendencia en nuestros países ha sido durante mucho tiempo la importación de marcos teóricos y de modelos para el diseño de políticas públicas.

Inmaculada Antolínez ha descrito de manera resumida la génesis de la interculturalidad y en particular de su inserción en la educación. Al respecto, destaca que la educación intercultural se encuentra por primera vez en Estados Unidos durante la década de 1920, momento a partir del cual se inició todo un movimiento provocado por la población inmigrante, que perduró hasta la década de 1950. Durante ese periodo, se constituyó un servicio institucional denominado Service Bureau for Intercultural Education que tenía por objetivo atender las tensiones generadas entre grupos étnicos, manifestadas principalmente en espacios escolares, por lo cual se trataba de disminuir los prejuicios hacia los grupos minoritarios y generar aceptación interracial. Luego, con ese mismo objetivo, apareció en 1950 el Intergroup Education Movement, dentro del cual surgió un comité para promover actividades relacionadas con la sensibilización hacia el prejuicio racial.

Durante las décadas de 1960 y 1970, se forjaron los movimientos de revitalización étnica, ante la insuficiente respuesta institucional para atender a las minorías raciales; pero también, fue un periodo en el que se desarrollaron diversos estudios étnicos, por lo que ambos casos se situaron como precedente para el multiculturalismo. Más tarde, ya en la década de 1980, se gestaron los movimientos contestatarios que reivindicaban el valor de la diferencia étnica o cultural y lucha-

ban por la pluralización de las sociedades, desencadenando el debate sobre la interculturalidad y sus repercusiones en el sistema educativo.

De Estados Unidos, el multiculturalismo pasó a Europa caracterizado por dos modelos de gestión de la diversidad, según Abdallah Pretceille, el primero, un modelo anglosajón fuertemente inspirado en la tradición norteamericana, basado en medidas institucionales de “acción afirmativa” y de “discriminación positiva” para aquellas minorías autóctonas que se encuentran en proceso de reafirmación de su identidad étnica y cultural; el segundo, un modelo europeo continental de inspiración francófona, que alude más bien a la interculturalidad, partiendo de la afirmación de la necesidad de reconocer la incapacidad que tienen las sociedades mayoritarias para hacer frente a los desafíos que le impone la heterogeneidad y la creciente complejidad sociocultural; es decir que en este segundo modelo se trata de crear conciencia sobre la presencia de la diversidad como característica de las sociedades europeas.

Es así que en Europa, desde la década de 1970, se han adoptado diferentes estrategias de multiculturalidad o pedagogía intercultural; no obstante, el desarrollo de la interculturalidad como paradigma educativo se puede ver apenas en la primera década del siglo XXI.

Tanto en Estados Unidos como en Europa la interculturalidad fue producto de la inmigración y por ende de la conformación de sociedades diversas étnica y culturalmente, lo que llevó a formular modelos interculturales para la gestión de esa diversidad, de tal forma que se pudiera generar gobernabilidad. En el caso particular de Europa, la interculturalidad, además de la gestión de la diversidad, se dio sobre la base de negociación de esas diferencias y de la resolución de conflictos, de ahí que de forma más reciente se refieren a la educación para la paz o a la educación para la resolución pacífica de los conflictos en el marco de la interculturalidad.

En el caso latinoamericano, las nociones de interculturali-

dad y educación intercultural se instalaron durante el último cuarto del siglo XX, refiriéndose esencialmente a las poblaciones indígenas, lo que de entrada nos deja ver que a diferencia de Norteamérica y Europa, su origen está cimentado en la base de los procesos de colonización y explotación a los que fueron sometidos los grupos originarios de la región y que durante mucho tiempo fueron objeto de exterminio en distintas formas, una de esas, a través de políticas de integración y de asimilación, cuyo objetivo era despojarles de su identidad para “incorporarlos” al contexto nacional.

Ante la llegada del nuevo escenario mundial, se pasó de la negación y el rechazo, al reconocimiento de la pluralidad en varios países latinoamericanos, en los que la población indígena es significativa en términos de cantidad; fue así como la política indigenista adquirió otras características. En 1970, en países como Bolivia, Ecuador, Guatemala y Perú, surgió un nuevo modelo de educación bilingüe, cuyo precedente se encuentra en el Instituto Lingüístico de Verano. En la siguiente década ese modelo se transformó debido a la presión ejercida por los movimientos indígenas más consolidados que comenzaron a exigir la modificación del currículo escolar para que se diera cabida a los saberes, conocimientos, historias y valores tradicionales, de ahí que se habló de Educación Bilingüe Intercultural, modelo que ha permanecido como proyecto educativo, con sus especificidades, en diversos países de la región, entre ellos, México.

La institucionalización del modelo bilingüe intercultural, en el caso particular de México, se dio con la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en 1978, concentrada básicamente en el desarrollo de métodos pedagógicos para una educación bilingüe bicultural (basada en el aprendizaje desde la lengua materna para luego, gradualmente, pasar al castellano como segunda lengua).

Dos años después de la creación de la DGEI, se modificó el término bicultural por intercultural, atendiendo las recomen-

daciones de los especialistas acordadas en la Reunión Regional sobre Educación Bicultural y Bilingüe (llevada a cabo en Pátzcuaro, Michoacán en el año de 1980). Dicha modificación tuvo como argumento la necesidad de compensar los escasos resultados producidos por el modelo, que hasta entonces se estaba aplicando y cuyas implicaciones quedaban solo en un nivel lingüístico, pero también se sustentó en la necesidad de reflejar el dinamismo que los procesos culturales implican.

En la siguiente década, el panorama se tornó más complejo, porque en medio de las grandes transformaciones económicas, políticas, científicas y tecnológicas, y al mismo tiempo, de la ampliación de pobreza, desigualdad y exclusión social, se extendió la exigencia por la defensa y el reconocimiento de la pluralidad. En ese escenario, destacó la participación de los pueblos indígenas, y de manera trascendental, del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), que en 1994 se colocó internacionalmente como detonante del movimiento de reivindicación indígena. A partir de entonces, los Estados nacionales se vieron obligados a modificar sus Constituciones para dar cabida al reconocimiento de la pluralidad, atendiendo – muy parcialmente– lo establecido desde 1989 en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), con respecto al reconocimiento de los derechos colectivos de los pueblos indígenas.

En ese escenario, los organismos internacionales, principales promotores y defensores del neoliberalismo y la globalización, reaccionaron rápidamente a esta nueva realidad, liderada por los pueblos indígenas de Latinoamérica, con lo cual su discurso incorporó el tema de la diversidad cultural, la igualdad y la democracia, para luego dar lugar a la institucionalización de la interculturalidad en las políticas públicas, principalmente en la educación. Seguramente en próximos años tendremos a los organismos internacionales cacareando el paradigma ético civilizatorio indígena del “buen vivir”, no en el planteamiento ancestral reelaborado actualmente por los

pueblos indígenas como respuesta a la crisis capitalista, sino en la versión distorsionada neoliberal.

Recordemos que las bases para todos los textos internacionales sobre educación se encuentran en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la cual fue adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, el 10 de diciembre de 1948. El artículo 26, de la citada Declaración es el que se refiere al derecho a la educación; en el párrafo 2 señala lo siguiente:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

Desde entonces, los organismos financieros internacionales (BM, FMI, BID) han tenido una participación activa por dos vías: a) la del diseño de programas y proyectos educativos, y b) la de los préstamos, con distintas obligaciones de coinversión y reembolso, para la implementación de sus programas, especialmente en los países en desarrollo.

Naturalmente, las directrices de las políticas educativas que “recomiendan” esos organismos financieros se ajustan primordialmente al modelo de desarrollo vigente, con lo cual se apegan estrictamente a los requerimientos y exigencias que éste impone, dejando en segundo término la cuestión social, aunque en su discurso privilegian la condición humana.

El escenario previo para la institucionalización de la educación intercultural del siglo XXI se dio con el último Informe de Desarrollo Humano de 1999 del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), en el que se presentó una agenda de reformas mundiales y nacionales cuyo énfasis estaba puesto en la necesidad de lograr una globalización con

rostro humano, en términos de ética, equidad, inclusión, seguridad humana, sustentabilidad y desarrollo.

Luego, en el año 2000, se firmó la Declaración del Milenio, de la cual derivaron los ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), a partir de los cuales se establecieron metas e indicadores del desarrollo en áreas sobre pobreza, hambre, educación, salud y medio ambiente, mismas sobre las que los Jefes de Estado se comprometían a desplegar acciones en favor de los sectores de población más desfavorecidos. El Informe de Desarrollo Humano de este mismo año, ponía énfasis en la relación entre derechos humanos y desarrollo humano, con vistas a garantizar la ausencia de discriminación, ausencia de miseria, ausencia de miedo, ausencia de injusticia, libertad de desarrollo, libertad de pensamiento y de opinión, libertad de participación en el proceso decisorio y en la formación de asociaciones, y libertad de tener un trabajo digno sin explotación.

El punto clave lo marcó la Declaración Universal sobre Diversidad Cultural de la Unesco en el año 2001, donde se elevó a la diversidad cultural como categoría de “patrimonio común de la humanidad, tan necesaria para el género humano como la diversidad biológica para los organismos vivos”.

En su artículo 5, sobre los Derechos Culturales, la citada Declaración señala que:

El desarrollo de una diversidad creativa exige la plena realización de los derechos culturales, tal como lo definen el Artículo 27 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los Artículos 13 y 15 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Toda persona debe tener la posibilidad de expresarse, crear y difundir sus obras en la lengua que desee y en particular en su lengua materna; toda persona tiene derecho a una educación y una formación de calidad que respeten plenamente su identidad cultural...

En congruencia con esos planteamientos, el informe de Desarrollo Humano del año 2004 que llevó por título: La

libertad cultural en el mundo diverso de hoy, se sustentó en la necesidad de contar con políticas multiculturales que reconozcan las diferencias, defiendan la diversidad y promuevan las libertades culturales, de modo tal que todas las personas puedan elegir hablar su propio idioma, profesar su religión y participar en el desarrollo de su cultura para forjar de esta manera su propia identidad. Asimismo señaló que:

...el desarrollo humano requiere más que salud, educación, un nivel de vida digno y libertad política. El Estado debe reconocer y acoger las identidades culturales de los pueblos y las personas deben ser libres para expresar sus identidades sin ser discriminadas en otros aspectos de sus vidas.

Como se observa, las nuevas directrices de la política educativa, ahora llamada de interculturalidad, pusieron acento en la dimensión de cultura, tanto así que en el año 2005 la Asamblea General de la ONU afirmó que: "...aceptando la diversidad del mundo reconocemos que todas las culturas y civilizaciones contribuyen al enriquecimiento del género humano". Congruente con esa afirmación, en ese mismo año, el Instituto Humanista de Cooperación al Desarrollo (Hivos), dedicado a apoyar proyectos artísticos en varios países del mundo, difundió la inclusión de la cultura como noveno Objetivos de Desarrollo del Milenio.

No cabe duda que el empuje procedente de los organismos de Cooperación al Desarrollo, ha sido definitivo para implementar la doctrina de la interculturalidad en las reformas educativas de distintos países del mundo, pero especialmente de los países en desarrollo.

Políticas Públicas de interculturalidad en la Educación Superior de México

Luego de que se dio de manera formal la institucionalización de la interculturalidad como eje rector de las políticas públicas del nuevo siglo, el término pasó precipitadamente al

lenguaje gubernamental, y sin una comprensión real de lo que ésta involucra, se empezó a colocar, a casi todo, la nueva etiqueta.

Como uno de los ejes centrales estaba marcado en la educación, se dio lugar a la creación de nuevas áreas dentro de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y de nuevos instrumentos legales y operativos para institucionalizar el paradigma intercultural. Fue así que en el año 2001 el gobierno mexicano creó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB-SEP) a la que se otorgaron las actividades de: promover nuevas formas de relación entre las culturas en un marco de diálogo y respeto por la diferencia, para proponer una educación que respete la diversidad lingüística y cultural del país con el propósito de alcanzar tres objetivos fundamentales:

- 1) Mejorar la calidad de la educación básica destinada hacia la población indígena,
- 2) Propiciar la existencia de oportunidades de educación cultural y lingüísticamente pertinentes para los indígenas en todos los niveles educativos,
- 3) Favorecer el desarrollo de una educación intercultural para toda la población.

Por otro lado, en 2002, se promulgó la Ley General de Derechos Lingüísticos de las Comunidades y Pueblos Indígenas a partir de la cual se pretende reconocer y defender la existencia y uso de las lenguas indígenas en el seno de la nación mexicana como derecho individual y colectivo de los pueblos indígenas.

Asimismo el Programa Nacional de Educación (2001-2006) sentó las bases de un posicionamiento de defensa de la educación intercultural para todos a través de las instituciones educativas mexicanas, con lo cual ya no hacía referencia exclusiva al nivel básico, sino a la educación en sus demás niveles. Fue por eso que Vicente Fox se propuso, a partir del año 2004, crear 10 universidades bajo la etiqueta y el concepto de

la interculturalidad, adscritas a la CGEIB. Luego, el Programa Sectorial de Educación (2007-2012) si bien no enfatizó en la educación intercultural, sí colocó entre las prioridades el desarrollo de las competencias, la formación para la ciudadanía y la convivencia democrática e intercultural.

De manera general, esta modalidad de nueva política indigenista se declaró abierta al reconocimiento de la diversidad cultural, sugiriendo el respeto, el entendimiento, la equidad, reciprocidad, entre la cultura mestiza y las culturas indígenas.

En teoría y en el discurso oficial, las universidades interculturales pretenden revalorar los saberes de los pueblos indígenas, fomentar la discusión de los valores de las comunidades con el desarrollo científico y cultural contemporáneo. Para la CGEIB, estas universidades deben impulsar el desarrollo económico, cultural y social de los pueblos indígenas, preservando su identidad. Tres son los ejes formativos que sustentan la acción de estas instituciones: lengua, cultura y vínculos estrechos con la comunidad.

Este modelo de educación intercultural en el nivel superior, se concretó con la puesta en marcha de 12 universidades interculturales que actualmente operan en el país con reconocimiento oficial y bajo la coordinación General de Educación Bilingüe y Bicultural de la SEP en 12 estados de la República Mexicana, que son: El Estado de México, Veracruz, Tabasco, Quintana Roo, Chiapas, Michoacán, Puebla, Campeche, Sinaloa, Guerrero, Hidalgo y San Luis Potosí.

Una característica de estas universidades interculturales estriba en que su diseño ha sido vertical e impuesto desde el exterior, con la intención de responder a las necesidades del modelo hegemónico, por lo cual no se considera la participación de los propios sujetos sociales a los cuales está dirigida esta educación; pero destaca que, aun cuando el esquema de la política de educación intercultural es homogéneo, en su práctica tiene matices que diferencian a unas universidades interculturales de otras, por esa razón podemos inferir la exis-

tencia de “modelos” variados de este tipo de universidades, lo que al mismo tiempo refleja distintas formas de entendimiento de la interculturalidad dentro del marco oficial.

En lo general, la dinámica de las universidades indígenas y/o interculturales (en su mayoría instituciones educativas para los indígenas), tanto en el contexto de las leyes como en la operatividad, se encuentra determinada por 4 planos de interrelación mutua: el plano del poder del sistema en la educación, el plano de las relaciones interétnicas; el plano de la hegemonía de la ciencia y el conocimiento, y el plano del socio y etnocentrismo cultural.

La perspectiva crítica de Educación Intercultural

En respuesta a la demanda histórica de educación que los pueblos indígenas exigían desde la segunda mitad del siglo pasado, reavivada y enarbolada, entre otras banderas, en el levantamiento zapatista en 1994, el Estado mexicano decidió implementar la política de educación atendiendo todas las directrices contenidas en los documentos oficiales de Organismos Internacionales y sin la participación de los otros culturales, dentro del proyecto de nación multicultural hegemónico, pero no más allá de las declaraciones y discursos de los funcionarios y del énfasis en el aspecto lingüístico y en la cultura.

De tal forma que un país que en sus aspectos sociales, culturales y políticos ha tenido la hegemonía monocultural, manteniendo en la marginación a los pueblos indígenas, que aplicó incansablemente políticas indigenistas de supresión de la cultura indígena, de pronto se volvió multicultural, reconociendo y aceptando la diversidad para dar rienda suelta a las directrices marcadas por los organismos internacionales en el ámbito educativo.

Esa educación etiquetada como intercultural por el sistema cultural occidental dominante, refleja en su forma y contenidos la reproducción de las relaciones sociales asimétricas y desiguales en su simbolismo y en su condición social. Como

sostiene Žižek es la nueva lógica multicultural del capitalismo multinacional, que se abre para la diversidad, al mismo tiempo que asegura el control y dominio del poder hegemónico nacional y los intereses del capitalismo global, pero donde predomina una ideología que promueve el “racismo con distancia”, negado, que “respeta” la identidad del otro como forma de reafirmar su superioridad a través del discurso de la tolerancia (*cursivas nuestras*).

Frente a esta interculturalidad neoliberal, están surgiendo miradas diferentes que están construyendo otras educaciones críticas y propositivas, que hacen camino en medio de la censura, el menosprecio, la descalificación y la exclusión.

Estos enfoques emergentes de la interculturalidad, parten primero de una crítica a toda la configuración oficial de este esquema de educación, por emanar de una ideología y una política dominantes. También, sostienen que el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural es una nueva estrategia de dominación, cuya herramienta es la retórica discursiva del multiculturalismo y la interculturalidad entendida de manera integracionista. Si bien se reconoce e incorpora la diversidad en la retórica política, en la práctica se neutraliza y desvirtúa de su verdadero sentido.

La interculturalidad crítica no coloca en el centro el aspecto cultural, sino el problema del poder, su patrón de racialización y diferencia (colonial), puesto que eso es lo que permite visibilizar los dispositivos de poder, como una estrategia que intenta construir relaciones de saber, ser, poder y de la propia vida, radicalmente distintas.

Desde esa perspectiva, en diferentes países de la región se están gestando otras educaciones interculturales. De manera elocuente, estas manifestaciones las encontramos en Ecuador, Bolivia, Perú, Colombia y México, las cuales sintetizan el devenir de la demanda por una educación intercultural, que durante los últimos 50 años, los movimientos sociales indígenas exigieron a sus respectivos Estados. Una interculturalidad

que para los indígenas significa relaciones de respeto, reconocimiento e igualdad entre culturas no solo en el discurso sino primordialmente en la práctica cotidiana y que ineludiblemente se encuentra asociada a la justicia social, libertad y democracia.

El ejemplo para el caso mexicano ha sido el Sistema Educativo Zapatista, que desde 1999 creó escuelas autónomas de nivel básico en cada una de las localidades de los municipios autónomos, en primera instancia bajo la coordinación de los delegados en educación, al margen del sistema educativo oficial y del sistema de educación indígena que instrumenta el Estado mexicano. A partir de 2004, las autoridades de los Municipios Autónomos Rebeldes (MAR) asumieron la tarea de ofertar educación media básica bajo el lema “Nueva Educación Autónoma Indígena para la Paz Justa y Digna y por la Humanidad”.

Esa educación zapatista cuestiona el carácter colonial de la educación, el positivismo y su carácter universal de conocimiento hegemónico, reivindicando sus saberes de la vida, de la relación con la naturaleza, sus valores colectivos, sus modos de vida comunitarios, sus sistemas de organización social, su derecho indígena, sus costumbres, sus religiosidades y todas sus manifestaciones artísticas. Un documento de valía histórica que refleja la educación autónoma y que expone esta experiencia educativa es el Gobierno Autónomo II. Cuaderno de texto de primer grado del curso de “La libertad según l@s Zapatistas” (2013). Otras experiencias recientes de educación crítica, descolonizadora del pensamiento y emancipadora las encontramos en la Universidad de la Tierra (Unitierra) en Chiapas, Oaxaca, Puebla y Morelos que se han constituido como “comunidades de aprendizaje, estudio, reflexión y acción” donde lo que los “compromete” es la convivialidad, el aprender colectivamente en la cotidianidad mediante relaciones dignas entre los participantes y con la naturaleza.

Sin duda estas otras educaciones, que no necesitan colocar-

se el membrete de la interculturalidad, plantean la recuperación y reappropriación de la cosmovisión y culturas indígenas, y en lo relativo a las relaciones inter-ciencias e inter-técnicas se propone el aprendizaje necesario para engrandecerse sin que pierdan su identidad, su cultura y su ser de indígenas. No obstante, esta experiencia educativa no oficial es asediada, reprimida y desconocida por el Estado, por lo cual los pueblos indígenas continúan siendo perseguidos y violentados en todas las formas legales e ilegítimas.

Reflexión final

En medio de la crisis del capitalismo global, la interculturalidad se inscribió como un paradigma neoliberal y, por tanto, ha fijado sus directrices en función de los requerimientos de legitimación, gobernabilidad y continuidad, para que ese modelo económico continúe su curso, de ahí que algunos autores se refieran a esta interculturalidad como funcional. Dicha característica ha colocado a la educación intercultural, y a los indígenas, en los mismos procesos de dominación social, económica, política y cultural que en otros tiempos han vivido, pero bajo otras formas, constituyendo una re-colonización de las culturas indígenas.

Así, desde la perspectiva de la educación intercultural convencional encontramos tres dimensiones en su retórica y en su praxis: una, el deseo, el ideal, la tendencia, la construcción, el proyecto y la utopía. Otra, el modelo político de gestión de la interculturalidad. Una tercera, la referencia al diálogo, al respeto y al reconocimiento de las culturas como premisa para las relaciones y la educación interculturales.

Por otra parte, esta política neo-indigenista de inclusión de los indígenas a través de la educación en las universidades interculturales, en su generalidad, es importante en el sentido de ofertar y abrir un espacio a nivel superior para un sector de población que históricamente ha sido excluido; sin embargo, esa inclusión en la educación intercultural no resuelve el

problema educativo al pretender homogeneizar la educación intercultural, pero además, en muchos casos, proyectando imponer a esas universidades los estándares de evaluación de calidad que se aplican en las universidades no indígenas y que son consecuentes con las imposiciones del modelo neoliberal.

Tampoco, la educación en las universidades interculturales resuelve los problemas estructurales de los pueblos indígenas determinados por la marginación y exclusión económica, política y cultural. En la actualidad, los indígenas siguen enfrentando la discriminación en el trabajo, en la escuela y en general en los espacios de interacción social con los no indígenas, donde sus rasgos culturales, manifestados en su lengua, cultura material, organización social, ideas y creencias, contrastan con los de la cultura dominante y determinan su posición social dentro de una estructura de clases, donde son discriminados, oprimidos y excluidos, por lo que se reproducen sus condiciones de pobreza. En el caso de México, el Consejo Nacional de Evaluación (Coneval) estimó que en el año 2012, 72.3 % de la población indígena del país (8.2 millones) se encontraba en situación de pobreza, de la cual 41.7 % podía definirse como pobreza moderada y 30.6 % como pobreza extrema.

Con estos datos lo primero que destaca es la insuficiencia de las políticas de educación intercultural convencional –aplicadas hasta ahora– para lograr realmente condiciones de igualdad, respeto y diálogo intercultural, con lo cual se constata que no basta con que en la retórica aluda al reconocimiento de la diversidad cultural y que en nombre de eso se diseñen e implementen políticas de interculturalidad, sin tomar en cuenta todo el entorno económico, político y social del país en el que se desenvuelven las poblaciones indígenas y dentro del cual se van estructurando relaciones sociales diferenciadas y muchas veces en conflicto permanente.

Actualmente, los pueblos indígenas de México y de América Latina, se ven amenazados por la intromisión del capitalismo global en sus territorios, pues están siendo despojados

de sus recursos naturales: agua, bosques, minas y tierras, para dar lugar a la instalación de proyectos hidroeléctricos, de explotación minera, de vías de comunicación y de grandes complejos turísticos, que pasan por alto la cosmovisión indígena, lo cual deja al descubierto que esa retórica del reconocimiento y respeto por la diversidad cultural es prácticamente nula en la racionalidad del capitalismo actual y que los gobiernos nacionales se olvidan de ella cuando están de por medio intereses económicos de grupos de poder.

También destaca que sin la participación directa de los pueblos indígenas, a través de sus organizaciones sociales representativas en la planeación, dirección y proceso educativo, desde su propia cosmovisión, no será posible generar condiciones para que la igualdad en el plano educativo, y en otras áreas, sea una realidad para los indígenas.

En otras palabras, la educación intercultural no implica ampliar la oferta educativa para dar cabida a grupos tradicionalmente excluidos, y centrarse en poblaciones indígenas solo para promover sus valores culturales, es mucho más complejo que eso, pues implica modificar las relaciones sociales que se dan dentro del modelo dominante y por tanto debe ser una educación para todos los sectores de población en dimensiones de transculturalidad que atraviesen lo económico, político, social, cultural y ambiental, para dar lugar a diálogos y entendimientos a partir de los cuales sea posible que fructifiquen relaciones humanas de respeto al otro, al diferente.

Ante ese panorama, reivindicar y construir educación intercultural, desde enfoques no oficiales, implica cuestionar el poder económico y político, mundial y nacional; así como descolonizar el pensamiento y la ciencia. En otras palabras, el dilema y el desafío de la educación intercultural está en su capacidad de de-construir los paradigmas educativos convencionales, y para ello, se precisa la recuperación y reapropiación de la cosmovisión y culturas indígenas, así como de todas las otras culturas que se encuentran en el escenario local, regional

y nacional.

Este complejo sistema educativo intercultural descolonizado, será un hilo conductor de la dignidad de la diversidad humana y contribuirá a la inclusión social real. Pero es importante tener en cuenta que esta interculturalidad crítica y transformadora deberá concebirse para todos los diversos socio-culturales, no solo para los indígenas, pues se trata de generar condiciones de convivencias sustentadas en reconocimientos y diálogos reales, así como en procesos de transformación de las desigualdades económicas, políticas, sociales y culturales.

NOTAS

1. Pretceille M. Abdallah (2001), *La educación intercultural*, Editorial Idea Books, Barcelona, España.
2. Muñoz Cruz, Héctor (2002), “Interculturalidad en educación, multiculturalismo en la sociedad: ¿paralelos o convergentes?”, en Muñoz, H., Brand, García, A., y Granados, A. *Rumbo a la interculturalidad en educación. Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe*. Unidad Oaxaca de la Universidad Pedagógica y Departamento de Filosofía de la UAM-Iztapalapa, México.
3. Dietz, Gunther (2012), *Multiculturalismo, Interculturalidad y diversidad en Educación. Una aproximación antropológica*, 1ª. edición, Fondo de Cultura Económica, México.
4. Mateos Cortés, Laura Selene (2009), “The discourse of interculturality and its transnational migration: towards a comparative analysis of its appropriation by academic and political actors in the state of Veracruz”, in *Intercultural Education*, Vol. 20, N° 1, p., 27-37. International Association for Intercultural Education. En línea: http://www.iaie.org/0_home.htm, [consultado el 23 de septiembre de 2013].
5. Antolínez, Inmaculada (2011), “Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina”, en *Papeles del CEIC*, Vol. 2, núm. 73, Septiembre, p.1-37. En línea: <http://www.identidadcolectiva.es/pdf/73.pdf> [Consultado el 10 de octubre de 2013].
6. Nieto citado en Antolínez, Inmaculada (2011) Op. Cit.
7. Dietz, Gunther (2012), Op. Cit. p.19.
8. Pretceille M. Abdallah (2001). Op. Cit.
9. Antolínez, Inmaculada (2011), Op. Cit.
10. Antolínez, Inmaculada (2011), Op. Cit. p. 19.
11. Antolínez, Inmaculada (2011), Op. Cit. p. 21.
12. Unesco (2008), *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. En línea: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001790/179018m.pdf>, [consultado el 10 de octubre de 2013].
13. UNESCO (2001), *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*, Serie sobre la Diversidad Cultural N° 1.
14. Unesco, Op. Cit.
15. PNUD (2004), *Informe sobre Desarrollo Humano. La libertad cultural en el mundo diverso de hoy*, ediciones Mundi-Prensa, p. 5.
16. ONU (2005), citado en Mota, (2012), p. 208.
17. Mota Díaz, Laura (2012), “Los Objetivos del Milenio en la lucha contra la pobreza y exclusión social en América Latina”, en revista *Ra Ximhai*, Vol. 8, Núm. 2, mayo-agosto, coedición Universidad Autónoma Indígena de México/Academia Nacional de Ciencias

Ambientales, México, p. 187-211.

18. Žižek, citado en Muñoz Cruz, Héctor (2002) Op. Cit.

19. Walsh, Catherine (2009), Interculturalidad, Estado y sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época, 1ª. Edición, Universidad Andina Simón Bolívar/Ediciones Abya-Yala, Quito.

20. Walsh, Catherine (2009), Op. Cit.

INTERCULTURALIDAD Y LAS FAMILIAS: LOS HOGARES CON JEFATURA FEMENINA

ELIZABETH CARBAJAL MOSSO

El presente ensayo está organizado a partir del proyecto de investigación: la institución familiar frente a la globalización: los hogares con jefatura femenina, con el propósito de realizar un análisis descriptivo que permita conocer cómo las jefas de hogar organizan sus estrategias familiares siendo las principales proveedoras económicas de sus hogares, desde diferentes contextos culturales y sociales, concretamente en Guerrero.

Los estudios sobre la diversidad de modelos de familia, desde distintas áreas de conocimiento, se centraron durante muchos años en observar los sistemas de parentesco, hasta la década de los sesenta empezaron a figurar las mujeres como actoras sociales en los planteamientos metodológicos y conceptuales, posibilitando nuevas preguntas y categorías que hasta entonces parecían permanentes para este tipo de análisis. En los países occidentales, apunta Giddens, la familia había dejado de ser una entidad económica, y la idea de amor romántico como base del matrimonio había reemplazado al matrimonio como contrato económico. Desde entonces la familia ha cambiado aún mucho más. Los modelos de familia se han diversificado tanto en todos los países que el marco de observación que en otros tiempos y otras latitudes era viable, ahora resulta limitado para estudios que permitan mostrar la interculturalidad en movimiento con las familias, por tanto es necesaria la inclusión de la diversidad de jefaturas femeninas

para su análisis.

Nuevas perspectivas en la investigación vistas desde la interculturalidad permiten dicho replanteamiento en los estudios sobre los retos que enfrenta actualmente la familia. Los cambios que ha enfrentado la mujer en los últimos cincuenta años trastocaron significativamente la estructura familiar, a su vez las expectativas matrimoniales se vieron modificadas en ella, estas transformaciones han orientado los aspectos prácticos del comportamiento y las relaciones de los miembros de las familias, alterando sus roles, tanto en su organización, composición y tamaño, como en las funciones que desempeña en cada época y lugar geográfico, el resultado se evidencia con cada vez más divorcios y separaciones, en México el índice anual aumento de 52 358 en el año 2000 a 86 042 en 2010, así mismo el Censo de Población y Vivienda 2010, muestra que en México 25 de cada 100 hogares están a cargo de una mujer, en Guerrero el porcentaje corresponde al 27% de los hogares con jefatura femenina, ocupando el segundo lugar a nivel nacional después del Distrito Federal.

Entre los hogares con jefatura femenina prevalecen los familiares con 71.3 por ciento, dentro de esta categoría el mayor porcentaje se encuentra entre los nucleares, con 47 de cada 100 hogares, estos se encuentran integrados por la jefa y uno o más hijos, esto confirma que en la mayoría de los casos una mujer es reconocida como jefa no solo ante la ausencia de los hombres, sean padres, abuelos o hijos, si no también cuando ella es de mayor edad.

Actualmente se puede observar que ya no existe un solo modelo de familia ni de hogar, son numerosos y diversos en su tipología, aunque relacionados los conceptos no son sinónimos, el termino familia típicamente hacía referencia al grupo de personas vinculadas por lazos de consanguinidad, grupo social que imprime pautas de comportamiento y asignación de valores, actitudes, costumbres y desde donde inicialmente se construyen las identidades; el hogar al espacio habitacio-

nal donde se ubican, conviven directa y cotidianamente, los integrantes de los distintos tipos de familias, en este sentido es pertinente considerar a la familia como un grupo social en tensión entre nuevas y anteriores formas de estructura y organización, ubicándola en el ámbito del mundo moderno, contemporáneo, pero aceptando también que el paso de la transición conlleva para sus miembros un proceso de resignificación de nociones y representaciones sociales anteriores sobre lo que ellos consideraban que constituía la familia.

El termino familia hoy implica mucho más que vínculos consanguíneos, la mejor forma para definirla incluye el concepto de diversidad, no corresponde describirla bajo un significado único, pues se trata de grupos de personas diversas, plurales, por ello es pertinente hablar de las familias, en lugar de “la familia”, porque no constituyen grupos homogéneos ni en condiciones socioeconómicas ni por cultura o raza.

Los ejes teóricos

Las unidades domésticas, los hogares, son el pilar institucional menos estudiado de nuestras sociedades bajo el enfoque intercultural, lo cual evidencia la necesidad de reelaborar esquemas que muestren las circunstancias y el peso que representa para las mujeres la jefatura de hogar. Una mirada a las familias desde un enfoque intercultural, que permita mostrar los diversos rostros de la jefatura de hogar implica redimensionar el contexto, para ello resulta pertinente adoptar construcciones conceptuales que definan la relación entre la diversidad de estos grupos de mujeres y que dé cuenta de la realidad, de la vida cotidiana de estas familias. En este sentido, García Canclini considera que necesitamos incorporar en los estudios desfases económicos, descomposiciones y recomposiciones sociales, mutaciones tecnológicas para volver a descubrir el amplio arco de las interculturalidades. El enfoque intercultural entonces no debería considerarse únicamente para espacios educativos, sino también desde las familias, porque finalmen-

te representan las células de reproducción y de prácticas socioculturales. La interculturalidad apela a un posicionamiento sobre las relaciones entre diferentes grupos culturales que conviven en un mismo espacio social, sin predominio de unos sobre otros.

En este estudio el término Interculturalidad no ha de entenderse únicamente para señalar planteamientos adaptados a la lengua y la cultura. La cultura, según Canclini, ya no solo se considera como entidad o paquete de rasgos que diferencian a una sociedad de otra, la concibe como un sistema de relaciones de sentido que identifica diferencias, contrastes y comparaciones, por lo que adoptar una perspectiva intercultural proporciona ventajas epistemológicas y de equilibrio descriptivo e interpretativo, porque lleva a concebir las políticas de la diferencia no solo como necesidad de resistir. Entonces el concepto de interculturalidad en los estudios de las familias supone el reconocimiento de lo diverso en su composición, en consecuencia la observación de las culturas en los hogares con sus variados factores que la componen, sin omitir que más allá de los usos y costumbres están las diferencias económicas y sociales que marcan la diferencia entre familias.

Las categorías para definir la jefatura de hogar han subestimado el aporte de las mujeres en su rol como proveedoras, las estadísticas ocultan la diversidad de jefaturas femeninas, las dejan al margen de los estudios como jefas de hogar y únicamente son consideradas como tales cuando no tienen conyugue o cuando en el hogar no hay un hombre adulto, esto se encuentra asociado con los procesos culturales y cómo son formalizados.

Las definiciones de jefatura femenina cambian de un estudio a otro, García y Oliveira parten de una definición de jefatura que tiene que ver con la contribución económica de los miembros del hogar, es decir, proponen el uso del término de “jefas económicas” para ubicar y analizar al contingente femenino que lleva la mayor carga y responsabilidad en sus

hogares, González de la Rocha, por su parte, concluye que los hogares de jefatura femenina son aquellos en los que, ante la ausencia del marido/cónyuge, las mujeres amas de casa son quienes asumen el múltiple papel de jefas, lo que implica tanto responsabilidad económica, de socialización y educación de los hijos, y de organización de los recursos al interior del hogar; en el mismo sentido, la jefatura de hogar o de la familia, según el INEGI, se otorga en la mayoría de los casos al hombre adulto y al padre de la familia y se relaciona con el hecho de ser la persona de mayor autoridad, el principal sostén económico y también el que tiene más edad, así mismo existen mujeres identificadas como jefas de familia que no constituyen el único ni el principal sostén en el hogar, pues reciben cantidades importantes de dinero ya sea de padres, maridos o hermanos, esto confirma que tradicionalmente las mujeres llegan a ser jefas de hogar solamente cuando falta un varón adulto, en estos casos la jefatura corresponde a la madre, viuda, divorciada, separada o bien a alguna de las hijas solteras que trabajan.

Una mujer con jefatura de hogar se caracteriza no solamente por ser la persona de mayor autoridad y principal o única proveedora económica ante la ausencia del marido o cónyuge, es quien en mayor medida depende el bienestar familiar, y también la que experimentan el significado social de ser jefa de hogar en sus afectos, movilidad, tiempo y espacios.

Es también la que asume la responsabilidad, cuidados, formación, protección y primer sostén afectivo de la familia, es quien hace todo lo posible por mantener “el nido caliente”, la que organiza con el apoyo de los hijos las prácticas cotidianas del hogar, en lo doméstico, espacio privado donde en muchos casos también se generan importantes tensiones que propician inseguridad a sus integrantes y en un extremo, violencia intrafamiliar.

2. Interculturalidad en la jefatura femenina de familia

Para entender la problemática de las jefas de hogar desde un enfoque intercultural es pertinente conocer los contextos económicos, sociales y culturales que permitan explicar la heterogeneidad mostrando las especificidades marcadas por variables tales como el lugar geográfico en que habitan, las edades, nivel educativo, opciones laborales, y desde luego la condición o estado conyugal por el que ejercen la jefatura de hogar, es decir, si son divorciadas, separadas, viudas, madres solteras, las hijas mayores siendo solteras y sin hijos propios que ejercen una jefatura de hogar no reconocida, de la misma forma que el caso de algunas abuelas, que no son precisamente viudas como las que si contemplan las estadísticas, esto a menudo se presta a confusión sobre el tema.

2.1. Representaciones por estado conyugal

En el marco de las representaciones sociales el estatus de las mujeres es socialmente aceptable si se rige por los mandatos culturales, implica un conjunto de significados complejos para su estudio entorno a los nuevos acontecimientos que trastocan la cotidianidad en los hogares con jefatura femenina, la condición conyugal articulada a procesos más amplios, como lo económico y social permite observar el peso de las representaciones dentro de la institución familiar.

Aunque el matrimonio o vínculos afectivos en pareja se disuelven con la separación o divorcio, la familia permanece más allá de las decisiones de los padres, los hijos siguen viviendo con uno de los padres, en este caso en estudio con la madre, lo que revela que la realidad de la familia se mantiene, el desarrollo y progreso de la misma depende de las circunstancias con que enfrenta a sus nuevos roles la jefa de hogar.

2.1.1. Las viudas

En México según los indicadores entre las jefas el estado con-

yugal por la viudez corresponde al 6.6%, la proporción de las viudas es mayoritaria entre las de 70 años y más, y representa tres cuartas partes de las de 85 años y más. Por otra parte, son el grupo con menor tendencia a contraer segundas nupcias. Así mismo se destaca que en las zonas menos pobladas, está el porcentaje más alto de viudas (7.1), y el menor de separadas o divorciadas (4.3%) lo cual indica el peso que representan ciertos preceptos culturales, legales y/o religiosos en la vida familiar, Rubalcava sostiene que además en espacios cerrados son objeto de desprecios abiertos o velados por quienes las señalan como “dejadas, madres solteras o mujeres solas”, tres calificativos que, más que referirse a la conformación de su núcleo doméstico, o a su responsabilidad como sostén del hogar, aluden a la falta del cónyuge.

La condición rural-urbana del lugar de residencia y del lugar de nacimiento de las mujeres también imprime un diferencial en las probabilidades de divorcio o separación, siendo estas últimas más altas entre las mujeres que viven o bien nacieron en las áreas urbanas que entre las que viven o bien nacieron en comunidades rurales, esto se encuentra relacionado con el hecho de que en las zonas rurales el control y la vigilancia de las premisas socioculturales tanto de la familia como de la comunidad tiende a ser mucho más severo, los comportamientos de los sujetos son más observados socialmente y muchos rasgos de la organización comunitaria y las relaciones sociales se encuentran fincados en una estructura patriarcal que permite la prevalencia de estructuras familiares tradicionales por otra parte, en áreas urbanas las mujeres tienen mayores posibilidades, recursos legales y menos estigma cuando es necesaria la separación o divorcio, por lo tanto, la mayor cantidad de jefas de hogar en zonas rurales corresponde a las viudas, en menor porcentaje a las separadas o divorciadas.

2.1.2. Las separadas y divorciadas

Aunque en el país destacan los porcentajes de la jefas separa-

das o divorciadas con un 6.9 cabe señalar que la relación no es del todo confiable debido a la problemática que presentan las posibilidades de divorcio o separaciones de hecho, es decir, se presentan disoluciones conyugales que no han sido legalizadas por una autoridad civil y que, por lo mismo, no son registradas en las estadísticas. Así mismo, es recurrente que por cuestiones culturales, aun cuando en la práctica la mujer sea la proveedora, se sigue señalando al hombre como jefe por el peso que tradicionalmente se le otorga al rol del hombre. Esta situación hace que sea necesario recurrir a fuentes de información alternativas y complementarias como son las encuestas demográficas que permiten hacer estimaciones más cercanas a la realidad de la disolución conyugal voluntaria y, por lo mismo, para estudiar la estabilidad conyugal de las familias mexicanas.

La proporción mayoritaria entre las separadas y divorciadas es a edades de 40 a 64 años, proporcionalmente estas familias de jefa con hijos tienen menos hijos pequeños, a causa de que la mayoría transita en etapas más avanzadas ciclo vital familiar que las parejas con hijos, situación que propicia en muchos casos la inserción temprana de los hijos al mercado laboral. Los hijos de hogares con un solo progenitor, en comparación con los de parejas conyugales, proporcionalmente participan más y dedican más tiempo al trabajo para el mercado, para el hogar y al cuidado de familiares; en cambio, su porcentaje de participación en actividades de estudios es menor.

2.1.3. La jefatura de hogar no reconocida: Las abuelas y las solteras

Un rol importante que asumen algunas abuelas y que es muy común es el de la jefatura de hogar, juegan un papel trascendental en la vida de sus nietos, esta relación se vive a veces, de generación en generación cuando las madres carecen del tiempo necesario para ejercer como progenitoras, en conse-

cuencia delegan su responsabilidad en sus propias madres, es decir, las abuelas. Estos tipos de familias son de las más vulnerables al tener como proveedoras a mujeres de edad avanzada, en estos grupos son mayores los índices de rezago educativo, en consecuencia sus actividades económicas forman parte de la economía informal, el desarrollo de actividades en este sector les proporciona bajos ingresos y casi siempre sin seguridad social.

Entre los factores de mayor importancia por lo que las abuelas se hacen cargo de los nietos es la situación económica, por una parte ejerciendo una proveeduría compartida con alguno de los hijos o hijas, en estos casos la proveeduría no implica solamente ocuparse a medio tiempo de la educación de los nietos, si no también recibirlos en sus hogares y asumir los costos económicos que su permanencia les genera, en tanto los hijos desarrollan actividades laborales.

Así mismo, se encuentran las abuelas que asumen completamente la jefatura de hogar, cuando a falta de los padres son ellas las que se han apropiado de las responsabilidades, organización y manutención al dar seguimiento y apoyo a los proyectos de los nietos, sobrinos, ahijados u otros.

Por otra parte, aunque el porcentaje de solteras con jefatura de hogar corresponde al 16 por ciento, según el INEGI, el indicador no es del todo preciso, es destacable que en países donde impera una norma cultural que presupone al hombre como jefe del hogar puede haber un recuento deficiente de hogares encabezados por mujeres y de las familias con jefe de sexo femenino. Tradicionalmente las mediciones censales y de las encuestas de hogares han considerado dentro del núcleo conyugal al jefe de hogar como la persona reconocida como tal por los demás miembros del hogar, con cierta independencia respecto del proceso real de toma de decisiones y de la composición del aporte económico, señala Arriagada, es el caso de los hogares con hombres adultos que por desempleo, invalidez, alcoholismo u otros factores, la proveedora econó-

mica principal es una mujer, esto explica también porque en los censos y encuestas no se considera la jefatura compartida, la autora también afirma que esta óptica de medición implica un sesgo sexista, ya que habiendo jefe y cónyuge, el primero se considera que es hombre y el segundo mujer, y cuando el jefe de hogar es mujer, se supone que no existe cónyuge hombre.

Las circunstancias de las solteras donde ellas son proveedoras es invisible su rol como jefas porque se les considera “hijas de familia”, dado que aún permanecen solteras, sin hijos y supuestamente no poseen responsabilidades mayores que las de un integrante más en la familia, aunque queda claro que su trabajo remunerado es necesario para el sustento del hogar y para el desarrollo de su propia autonomía. No obstante, las solteras con jefatura de hogar participan significativamente en la toma de decisiones con respecto a las actividades domésticas, al ser de las integrantes de la familia que poseen más alta escolaridad, quienes tienen mayor participación económica y por el hecho de ser mujeres mayores de edad.

Sin embargo, esta jefatura con las mujeres solteras como las abuelas no es reconocida socialmente, ni en la propia familia, pues es considerado que la mujer que no concibe, gesta, pare, y a pesar de todo es madre, no es reconocida como tal, aun cuando son quienes dirigen sus hogares, por lo que la maternidad para ellas existe más allá de sus límites.

Gammage plantea algunas sugerencias para evitar el sesgo sexista de la definición de jefe del hogar distinguiendo jefatura femenina/masculina de facto o de jure, ligando el concepto de jure al concepto habitualmente usado en censos y encuestas y el concepto de facto al que se determina por el mayor aporte de ingresos de la familia, encontrando interesantes relaciones entre jefatura femenina de hogar de facto y pobreza, de esta forma es posible apreciar que hay una mayor invisibilidad de las mujeres en la definición tradicional de jefatura del hogar, puesto que se constata que en todos los países de América Latina, con excepción de Nicaragua, la magnitud de los hogares

cuyo aporte económico principal es realizado por una mujer es superior a los hogares con jefatura femenina denominados por los censos.

Fuentes de ingresos y nivel de escolaridad de las jefas de hogar

La jefatura de hogar para las mujeres ha impactado significativamente en la organización y dinámicas familiares, su rol se ha diversificado y su permanencia en el hogar no se reduce a los quehaceres domésticos, como en otras épocas. La inserción de mujeres en el mercado laboral es un indicador de progreso para las mismas en la medida en que ellas contribuyen a un mayor bienestar propio y de sus familias, aunque ello no garantiza el acceso a empleos de mayor calidad para la mayoría, por otra parte, es cierto que las mujeres en general muchas veces enfrentan discriminación en el medio laboral y social, las que viven en pobreza y tienen jornada laboral completa ganan un 25% menos que los hombres todo lo anterior dificulta su desarrollo personal.

La ventaja de espacios de acción, así como las posibilidades de elección en cuanto a las estrategias de supervivencia para las mujeres hoy en día se presentan bajo una heterogeneidad de formas para cada una. Por lo tanto, el trabajo como actividad cotidiana en la reproducción del particular es parte orgánica de la vida. El trabajo en esta perspectiva hace referencia a aquellas actividades laborales generadoras de los ingresos familiares, que se realizan en espacios externos, o en el interior del espacio de la vivienda, es decir, sean prácticas asalariadas o no asalariadas pero que les permite la sobrevivencia por los ingresos que generan. Para las mujeres con jefatura de hogar, el trabajo como medio para la satisfacción de necesidades está sujeto a sus capacidades y potencialidades, en tanto posesión de capitales; sin ello, el contexto se torna complicado, limitando su desarrollo y colocando a sus familias en un estado de mera sobrevivencia.

La diversidad intercultural en los hogares con jefatura femenina muestra que entre las familias rurales y urbanas las estrategias que desarrollan para enfrentar los retos determinan o condicionan su situación de bienestar; es claro que este sector de la población constituye un grupo social vulnerable porque en general, son las mujeres con jefatura de hogar las que tienen menor capacidad de generación de ingresos, esto se encuentra asociado con el nivel de escolaridad y analfabetismo. En México de cada cien jefas únicamente 13 cuenta con educación básica; 12 tienen estudios equivalentes a la preparatoria o bachillerato (educación media) y sólo 9 tienen estudios de educación superior; este es un claro indicador de que tienen niveles de escolaridad que no favorecen su inserción al mercado laboral con mejores oportunidades, sin embargo, aun cuando las tasas de actividad más altas corresponden a las mujeres con mayor educación, las crecientes dificultades económicas que apremian a los hogares latinoamericanos han impulsado también a una creciente participación laboral de las mujeres menos educadas; se aprecia un aumento del número de personas que aportan ingresos al hogar poniendo fin al sistema de aporte único en los hogares más expuestos a la vulnerabilidad social.

Evidencia de lo anteriormente expuesto son las familias rurales con jefas de hogar que no saben leer y escribir, el porcentaje corresponde al 42.4 por ciento, cabe aclarar que los porcentajes están afectados por dos situaciones: el predominio de jefas en los grupos de mayor edad, donde se concentra el analfabetismo, y la mayor dificultad de acceso a los servicios educativos en las áreas rurales, no obstante, las condiciones precarias en este sector las han impulsado a sumarse a la creciente participación laboral. En tanto, de cada cien jefas de hogares urbanos 45 presentan instrucción básica incompleta, 15 carecen de instrucción, 14 cuentan con educación básica completa, 14 han recibido educación a nivel medio y 10 han accedido a la educación superior.

En Guerrero, como en otros estados del país, las mujeres participan en la fuerza laboral con gran desventaja, una opción se presenta en el trabajo informal, por una parte autoempleándose muchas veces desde el hogar, el espacio de lo privado, el comercio en pequeña escala son una alternativa de sobrevivencia o bien en espacios públicos, muchas veces como empleadas sin prestaciones sociales y con salarios mínimos.

En cuanto a la ocupación, las principales labores de las jefas de los hogares rurales son: trabajadoras en actividades agropecuarias 36.3%, trabajadoras en servicios domésticos 17.3%, comerciantes y agentes de ventas 15.7%, y de obreras y artesanas 13%. Se observa que en el medio rural con predominancia indígena, muchas de las comunidades se rigen por usos y costumbres, las mujeres por tradición se casan a edades tempranas, situación que les impide terminar sus estudios y para cuando son jefas de hogar se enfrentan a mayores dificultades y oportunidades para trabajar fuera del hogar. Entre las diversas ocupaciones que desempeñan las jefas que dirigen hogares urbanos, destaca un porcentaje importante de comerciantes y agentes de ventas 18.8%, obreras y artesanas 17%, y las que proporcionan servicios domésticos 14.4%, les siguen aquellas que se desempeñan como trabajadoras en servicios personales 12.8% y las jefas de departamento o que se dedican a funciones administrativas 11.5%. La participación laboral de las mujeres en el sector formal tiende a ser menor entre aquellas que tienen menos años de estudio y menos ingresos, y aumenta en la medida en que mejoran ambos factores. Los casos en que las mujeres tuvieron una mejor preparación, son aquellos que hoy tienen mejores oportunidades de trabajo, con mejores prestaciones y salarios de las que tuvieron escasa o nula escolaridad, analfabetas, migrantes rurales o urbano marginales. En general las profesiones en las que predomina la ocupación de las mujeres son las menos valoradas socialmente, tendiendo a concentrarse en los trabajos temporales, jornadas parciales, peor remuneradas y precarias, en estas

condiciones tienen menos oportunidades de acceder a servicios públicos por ejemplo, guarderías o sector salud, sin estas posibilidades se ven obligadas a recurrir a diversas redes de apoyo familiar y social.

El 49.9% de las jefas de hogar en México participa en el mercado de trabajo, porcentaje por arriba de la participación laboral de las mujeres que viven en pareja. Así mismo, se puede observar que las jefas en edades menores de 30 años el 58.1 por ciento laboran, la mayor proporción de jefas trabajadoras corresponde a las de 30 a 59 años con un 64%, y disminuye a 15% en las de 60 y más años. Esto obedece a que a edad avanzada la mayoría de las personas deja de laborar, sus circunstancias muestra que a esas alturas de su vida es difícil emplearlas, por su vulnerabilidad a enfermedades y condición física, otras más favorecidas a esas edades son pensionadas o jubiladas. Sin embargo, aun con las dificultades que representa la jefatura de hogar a edades mayores, de cada 100 hogares 32 tienen como jefa a una adulta mayor, representando casi una quinta parte de los hogares dirigidos por una mujer. En el caso de Chilpancingo, la jefatura de hogar femenina se encuentra relacionada con un alto grado de su participación laboral en el trabajo informal, han desarrollado nuevas capacidades creativas y laborales, sobre todo en el campo de los micro-emprendimientos, autoempleándose, sin embargo para algunos hogares sus bajos salarios son compensados con los apoyos de hijos y otros familiares, de esta forma la vulnerabilidad de algunos casos con bajas remuneraciones se regulariza con las estrategias colectivas para la generación de ingresos.

4. Programas de apoyo social dirigido a las jefas de hogar

La complejidad de las sociedades interculturales constantemente representa un impedimento a la hora de intervenir socialmente en el diseño de políticas ciudadanas. En este sentido, las familias con jefas de hogar con hijos menores de edad

dependientes de ellas en mayor medida, muestran el grado de mayor vulnerabilidad y necesidad de apoyos para su sobrevivencia, aunado a ello la desigualdad en oportunidades por cuestiones de género con consecuencias en lo económico como en las demás esferas del mundo social, hacen susceptible la problemática para ser abordado desde las políticas sociales. Correa plantea que:

Las políticas públicas no son solo un conjunto de disposiciones legales, administrativas y presupuestales, sino también un modo de relación entre el Estado y los ciudadanos. El enfoque intercultural contribuye a mejorar los términos de dicha relación al facilitar que los esquemas e instrumentos de políticas sean más sensibles a la diversidad cultural y estén mejor adecuados a las necesidades diferenciadas de una ciudadanía plural en términos de raza, etnia, género, etc. Las aplicaciones específicas del enfoque intercultural generan una serie de externalidades positivas que van más allá del ámbito estrictamente cultural.

Actualmente el gobierno federal a través del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), ha emprendido programas sociales específicamente para las jefas de hogar, uno de ellos propone apoyo con becas de estudios para que terminen su formación profesional, concretamente para finalizar estudios de nivel licenciatura o formación técnica, definitivamente para unas representa una oportunidad, las que habitan en zonas urbanas, para otras que podrían ser candidatas y que viven en el medio rural, un costo extra, o simplemente quedan al margen, porque no consideran que en el medio rural no todas las comunidades cuentan con universidades cercanas en las que podrían integrarse, y suponiendo que trataran de adaptarse viajando hasta los centros educativos en la opción de un sistema abierto, habría que preguntarse cuántas de ellas podrían adecuarse a los medios como es el internet y nuevas dinámicas de formación. Ni que decir de las jefas de hogar que son inmigrantes que viajan durante varias ocasiones al

año para trabajar en el campo al norte del país o las abuelas como proveedoras de los nietos, quienes en su mayoría sufren de rezago educativo.

Otro programa que ofrece asistencia es el seguro de vida para las jefas de familia, con la finalidad de contribuir a la ampliación del sistema de seguridad social, mediante un esquema de aseguramiento a madres jefas de familia de 12 a 68 años de edad, que se encuentren en condición de vulnerabilidad. Bajo esta oportunidad, ¿cuál es la posibilidad de recibir dicho apoyo a las jefas abuelas o hijas solteras que sostienen a la familia? No hay forma de cubrir los requisitos en su totalidad porque no son las progenitoras y ser madre de familia es requisito a comprobar para ser candidata a recibir el seguro de vida.

Otros estudios revelan que programas sociales como el de Oportunidades, sin proponérselo, también excluyen a estas mujeres. Dado que no tienen hijos pequeños y los de entre diez y doce años en general ya no asisten a la escuela, no reciben becas del Programa. Por otra parte, los que sí asisten a la escuela en muchos casos tampoco reciben becas porque su madre trabaja y no está en casa cuando la busca el empadronador de Oportunidades, o bien, no tiene condiciones para cumplir con las responsabilidades que le asigna el programa.

Existe una brecha considerable entre el enfoque de estudios de familias y políticas públicas, si bien en cierto que se promocionan programas de apoyo a las familias, lo indiscutible es que muchas otras que quedan fuera del marco de análisis, y sin embargo son grupos desprotegidos y vulnerables que requieren ser considerados en las propuestas con orientación de género e interculturalidad.

La interculturalidad se vuelve fundamental para entender las diferencias sociales, es elemental considerar en las propuestas de políticas públicas a todas las culturas que conforman este mosaico social, particularmente en las familias con jefaturas femeninas, en sus diversas expresiones, ya que las nece-

sidades y prácticas varían de lo rural a lo urbano, actualmente enfrentan problemáticas nuevas que hace falta afrontar y que obligan a replantearse otras propuestas, y sin embargo los programas de apoyo incluyen la misma fórmula para estos diferentes sectores de la población, de lo contrario únicamente seguirán dando cuenta de los riesgos que existen en la intercultural dimensión de lo familiar pero sin respuestas efectivas a dicha pluralidad.

Conclusiones

Finalmente, es necesario replantearse que para incluir al desarrollo económico de cualquier país, se debe integrar la participación de la mujer considerando las circunstancias de los contextos, nuevas configuraciones familiares bajo la mirada de la interculturalidad y presentar alternativas diversificadas para muchas culturas.

Los hogares con jefatura femenina son una realidad en nuestra sociedad que tiene que ser considerada dentro las políticas sociales dirigidas a las familias, no se puede invisibilizar la diversidad en modalidades de hogares y los factores que la afectan en su calidad de vida. Es necesario emprender estudios sobre interculturalidad y equidad de género que muestren las desventajas que afectan a las mujeres en su entorno cultural y en consecuencia proponer bases calificadas para el diseño de políticas que articulen esfuerzos y fortalezcan la revalorización de las pocas y complejas oportunidades que se presentan en el contexto de los hogares con jefatura femenina, no como un referente excluyente, si o como una oportunidad de integración, que les permita abrirse a otros contextos y mejorar su calidad de vida, a través de mejores condiciones laborales y de empleabilidad considerando el nivel de instrucción de mujeres que mantienen económicamente a sus familias, a través de programas integrales, viables en coordinación intersectorial y de ejecución municipal.

Consecuentemente, el progresivo ingreso de las mujeres

con jefatura de hogar al mercado laboral exige políticas públicas en que la economía del cuidado de hijos y adultos mayores se considere como un tema central. Asimismo, no se debe perder de vista el crecimiento de los hogares con adultos mayores y las dificultades desde el estado para proveer recursos suficientes para el apoyo y protección de estas familias.

El enfoque intercultural en los estudios de género y familias es clave para el desarrollo siempre y cuando incluya propuestas para el trabajo que se procure flexible para armonizar la jefatura de hogar y vida laboral de las mujeres, pues representa el medio para alcanzar su desarrollo personal, el de su familia y el del conjunto social en el que vive, así mismo es un derecho básico del ser humano, que le permite crecer con dignidad, por lo que deberán asegurar la capacitación de habilidades que les asegure su integración a mejores espacios productivos.

Las propuestas de desarrollo para los hogares con jefatura femenina en el medio rural no deben prescindir de alternativas viables enfocadas por una parte asegurar la permanencia de las mujeres en la escuela, lo cual permitirá que las mujeres se casen o se unan conyugalmente por primera vez a edades mayores, si se forman profesionalmente se espera, por otra parte, que haya más oportunidades de trabajar fuera del hogar con mejores ofertas laborales.

Es notable que en distintas etapas de vida de las mujeres en comparación con los hombres son ellas las que pasan más tiempo solas a diferencia de los ellos, pues representan bajas proporciones de separados o divorciados, es necesario no perder de vista la condición conyugal de las mujeres en México y sus tendencias si se pretende incluirlas al desarrollo integral, proponer alternativas de ocupación que les generen trabajos y seguridad que garanticen su incorporación a la actividad económica del país, mejorando sus condiciones de vida no solo de ellas sino también a sus familias en su proceso de cambios y transformaciones.

NOTAS

1. Giddens, Anthony (2007), *Un mundo desbocado, los efectos de la globalización en nuestras vidas*, Taurus, México. p. 28.
2. INEGI (2010), *Censo de Población y Vivienda 2010*, p. 49.
3. INEGI (2010) Op. Cit. p. 52.
4. Femat González, María de Lourdes Patricia (2009), “Globalización, representaciones sociales de la familia y funciones de género”, en *Anuario de Investigación 2010*, UAM-Xochimilco, México, p. 523.
5. García Canclini, Néstor (2012), *Hibridación e Interculturalidad*, Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales CLACSO, p. 13.
6. Rebollo, Ma. Ángeles (2010), “Perspectiva de género e interculturalidad en la educación para el desarrollo”, en *Género en la Educación para el Desarrollo*, Universidad del País Vasco, Madrid, p.11.
7. García Canclini, Néstor (2012), Op. Cit. p.20-21.
8. González de la Rocha, Mercedes (1997), “Hogares de jefatura femenina en México: patrones y formas de vida”, Ponencia para la sesión Pobreza, género y desigualdad. Jefatura femenina en hogares urbanos latinoamericanos, XX Congreso Internacional de la Sociedad de Estudios Latinoamericanos. (LASA). Guadalajara, México, p. 26.
9. González (1997) Op. Cit.
10. Gelstein en Pérez, Ana Laura (2000), *Los hogares con jefas madres son los más vulnerables. Roles en conflicto*. Entrevista en línea: <http://:repiensa.org.mx/contenidos/rssexualidad/reflexiones>. [Consultada, p. 2.]
11. INEGI (2013), *Mujeres y hombres en México 2012*, Instituto Nacional de las Mujeres. p. 47.
12. INEGI (2010), Op. Cit. p. 48.
13. Rubalcava, Rosa María (2014), “La jefatura “económica” femenina”, en *Revista México Social*, CEIDAS, Mayo, México, p.11-15.
14. Ojeda Norma y González Fagoaga, Eduardo (2008), “Divorcio y separación conyugal en México en los albores del siglo XXI”, en *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 70, núm. 1, enero-marzo, Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Sociales, DF, México, p.116.
15. Femat González, María de Lourdes Patricia (2009) Op. Cit. p.522.
16. INEGI (2013) Op. Cit. p.47.
17. Ojeda Norma y González Fagoaga, Eduardo (2008) Op. Cit. p. 112.
18. INEGI (2010), Op. Cit. p.48.
19. INEGI (2005) *Los hogares con jefatura femenina*, 2ª. Edición, México, p.10.

20. Arriagada, Irma (2001), Familias latinoamericanas. Diagnóstico y políticas públicas en los inicios del nuevo siglo, CEPAL, Serie Políticas Sociales, Publicación de las Naciones Unidas, Santiago de Chile, p. 24.
21. Lagarde, Marcela (2006), Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas, Universidad Nacional Autónoma de México, DF, México. p.389.
22. Gammage citado por Arriagada, Irma (2001), Op. Cit. 24-25.
23. Rubalcava, Rosa María (2014), Op. Cit. p.59.
24. INEGI (2005), Op. Cit. p 12.
25. Arriagada, Irma (2001), Op. Cit. p. 28.
26. INEGI (2005), Op. Cit. p. 57, 104.
27. INEGI (2013), Op. Cit. p 61.
28. INEGI (2013), Op. Cit. p 107.
29. INEGI (2013), Op. Cit. p. 54-55.
30. Correa Aste, Norma (2011), “Interculturalidad y políticas públicas: una agenda al 2016”, en Revista Economía y Sociedad, No. 77, Marzo, Consorcio de investigación económica y social (CIES) / Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú, p. 53-58.
31. Correa Aste, Norma (2011), Op. Cit.

INDÍGENAS, EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD EN LA MONTAÑA DE GUERRERO

JAIME GARCÍA LEYVA

Indígenas y educación. Inequidad

Los proyectos de educación dirigida hacia los pueblos indígenas se remontan a décadas pasadas. Después de la Revolución Mexicana fueron creadas instituciones educativas con el objetivo de promover cambios profundos y transformaciones entre la sociedad indígena. Desde distintos enfoques se promovió la aculturación y, en términos del Estado Nacional, crear a ciudadanos que cumplieran con las expectativas de un modelo de desarrollo social y económico que inició en el México pos-revolucionario. Lázaro Cárdenas fue el primer presidente que promovió una serie de acciones políticas para impulsar la educación rural y en las regiones indígenas. Las escuelas rurales así como las misiones culturales tuvieron el destino de impulsar acciones educativas en los escenarios rurales y posibilitar el acceso a la educación del sector campesino e indígena. En el Primer Congreso Interamericano Indigenista celebrado en Pátzcuaro (1940), el debate por la educación fue relevante. Y en décadas posteriores se fueron promoviendo creación de instituciones, centros educativos, internados, programas de desarrollo y otras acciones educativas tendientes a abatir el rezago educativo en las regiones indígenas.

Posteriormente desde la perspectiva indigenista se propició la formación de agentes indígenas intermediarios con el objetivo de que estos retornarán a sus comunidades para ser los impulsores de su desarrollo educativo y modificar pautas

culturales. El impacto de las acciones fue diverso y tuvieron secuelas en las comunidades dado que se dio un etnocidio lingüístico y la negación de sus formas de organización política y su cultura. El Instituto Nacional Indigenista (INI), creó el Programa Nacional de Promotores Culturales que dio lugar a la formación de un importante sector de jóvenes provenientes de poblaciones indígenas con la tarea de actuar como agentes culturales y mediadores en sus poblaciones para promover la aculturación y castellanización. Los promotores posteriormente se convirtieron en profesores bilingües adscritos a los programas educativos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y asumieron la tarea de impulsar la educación indígena. A finales de la década de 1970 fue creado el subsistema de educación indígena para atender específicamente a los pueblos indígenas y la formación docente de los maestros bilingües.

En años posteriores se abrieron espacios educativos e instituciones para brindar educación a los pueblos originarios. Las instituciones creadas han derivado de una visión indigenista a las de carácter bilingüe e intercultural. Estas iniciativas que se reformularon a fines de la década de 1970 y en años posteriores han surgido desde iniciativas oficiales o por la lucha emprendida por el magisterio disidente y diversos actores en el ámbito rural. Las instituciones, algunas, contemplan y promueven asignaturas con contenido étnico. Sin embargo una pregunta vigente es si ¿realmente responden a las necesidades y cumplen con las expectativas de la población de los pueblos originarios? En este tema el reto sigue siendo realizar un análisis profundo.

Los indígenas ahora tienen una mayor participación y visibilidad en los procesos sociales y políticas que se implementan en sus espacios comunitarios y en las decisiones de corte nacional y global. Son un sujeto colectivo dinámico y exigen una mayor participación en la construcción de los programas dirigidos a ellos. En el tema educativo se ha promovido un

discurso de mayor apertura, pero ¿hasta dónde esta aparente apertura ha logrado dar respuestas los problemas profundos de la educación? Muchas iniciativas, de manera sutil, van encaminadas a promover el desapego a las sociedades originarias. Y no sabemos hasta dónde se pretende incorporar, asimilar y hasta “blanquear” a los estudiantes de origen étnico. Sigue predominando, desde las políticas oficiales, la implementación de prácticas que contribuyan a la asimilación, la transformación y la aculturación hacia la sociedad mestiza y con el objetivo de que los estudiantes de los pueblos originarios abandonen paulatinamente sus prácticas y formas de ser desde los ámbitos comunitarios. Al mismo tiempo se construye la idea acerca de la necesidad de inculcarles conocimientos sobre tecnología, modernizarlos, tener acceso a servicios y civilizarlos. Pero ¿eso es lo determinante? No se puede realizar un proyecto de tal magnitud sin tener referencias claras sobre los sujetos y sus ámbitos de acción.

La región de la Montaña de Guerrero no ha estado exenta de esas situaciones. En la historia de la educación regional nos indica que las primeras iniciativas de tipo político en la región fueron por motivos de asuntos de carácter económico, contra el burocratismo oficial y por los derechos sindicales. Esta lucha la iniciaron los Promotores Culturales Bilingües y posteriormente un sector disidente del magisterio en la década de 1960. Las movilizaciones derivaron en luchas por intereses académicos y por transformar la estructura administrativa. En lo sucesivo fue por la opción de una educación para los pueblos y que contemplara una educación bilingüe, dirigida a las comunidades, revalorando la lengua y la adscripción lingüística de los maestros. Una demanda importante era que los puestos administrativos en materia de educación estuviesen en manos de profesores indígenas de la región.

En un proceso de casi cuatro décadas de educación indígena ha derivado en tácticas diferentes y los actores han diversificado sus demandas. De las iniciativas económicas laborales

después vino una lucha por la ubicación de acuerdo con su adscripción lingüística; en contra de los abusos del poder de las autoridades educativas, por la democratización de la vida sindical; por la creación de nuevas escuelas e instituciones y zonas educativas indígenas. Después la beligerancia magisterial, a partir de 1990, derivó hacia la reflexión en torno a la necesidad de construir un modelo educativo propio. Los docentes articulados con las comunidades y organizaciones sociales promovieron asambleas, congresos regionales, encuentros pedagógicos, reuniones, talleres y cursos que les permitieron enfrentar, proponer, avanzar y confrontar al estado, reflejado en las autoridades educativas de la entidad.

De la educación bilingüe a la las iniciativas interculturales en la región

En la Montaña los procesos de lucha por la educación han sido de construcción paulatina. Los actores han pasado por diversas etapas de maduración y de confrontación con las autoridades en la exigencia de sus derechos. Actualmente hay una diversidad de vertientes de la lucha magisterial y han surgido iniciativas de los pueblos originarios por tener un mayor acceso a la educación y el reconocimiento de sus derechos más elementales y por sistemas de seguridad, salud y educación propios, desde su perspectiva y en el ámbito de la interculturalidad.

La construcción de propuestas de un modelo de educación viene de un largo proceso histórico. El conocimiento y prácticas culturales, así como formas de organización de los pueblos originarios han sido desvalorizados, negados y se les recupera de manera tangencial. El aprendizaje de ciertas herramientas técnicas y culturales permitió a la sociedad indígena, mantener un diálogo con los otros, recurrir a estrategias que les sirvieron para resolver asuntos con la sociedad mestiza así como defender sus tierras y promover el respeto a sus formas de organización social. El aprendizaje de ciertas herramientas

de la otra sociedad implica conocerlas aprenderlas y utilizarlas en diversos sentidos. Pero generalmente es una adopción de prácticas por la sociedad indígena y no los mestizos. De esta manera el diálogo ha sido inequitativo en tanto que las otras sociedades solo ven como receptivos a los indígenas.

En el estado de Guerrero se observan dos tendencias que empiezan a definir los caminos de la interculturalidad e incidir en los destinos de la educación dirigida a los pueblos originarios. En primer lugar se encuentra la perspectiva institucional desde los marcos de las agencias gubernamentales y las instancias vinculadas a los organismos de gobierno. Esta visión oficial ha permeado durante varias décadas y asumen el tema de la educación hacia los pueblos originarios como un tema administrativo, de cumplimiento de programas y proyectos o iniciativas sexenales. No deja de ser propuestas que se han construido para atender el problema educativo indígena y derivando en una burocracia administrativa. En otro sentido han surgido diversas iniciativas que parten de las movilizaciones y luchas del magisterio indígena y los pueblos. Estas provienen de fines de la década de 1970 a partir del surgimiento de cuadros indígenas profesionalizados y que empiezan a reflexionar sobre procesos comunitarios. Gradualmente se han fortalecido con iniciativas de sectores académicos, organizaciones sociales y actores diversos que en la última década pugnan por el derecho a la educación desde los marcos culturales y una interculturalidad bilingüe.

En México, en la última década se han construido instituciones vinculadas al sistema de Educación Superior Intercultural (ESI) que se configura, como lo indica Gunther Dietz, “como un subsistema universitario que se destina a proporcionar una formación académica culturalmente pertinente a estudiantes caracterizados como diversos y diferenciados en términos étnicos, lingüísticos o culturales; esto, luego de casi un siglo de políticas indigenistas y neo-indigenistas de Estado”.

La formación está dirigida a estudiantes o profesores indí-

genas y, en este marco de diversidad, lo que se pone en cuestión es la universidad pública como el centro neurálgico donde se construyen y difunden -desde su creación- el conocimiento universal, occidental y colonial. Para María Bertely, México cuenta con distintas ofertas de ESI, que se pueden clasificar en tres tipos y son las siguientes: a) Licenciaturas para la formación de profesores indígenas en y para el servicio en contextos interculturales, b) Licenciaturas para la promoción universitaria de bachilleres indígenas no docentes y c) Licenciaturas y opciones de ESI autónomas y semi-autónomas.

En el caso de Guerrero se han creado instituciones de educación media y superior con una orientación que contempla la interculturalidad. El concepto y la orientación son temas que se empieza a reflexionar gradualmente y los actores de estos procesos se encuentran en fase de construcción reflexiva con posturas diferentes y cimentando sus acciones en diversos niveles de impacto social.

Las opciones con una perspectiva intercultural son recientes y no rebasan el lustro de empezar a generar esos procesos. Algunas de las instituciones que definen y contemplan esta iniciativa con perspectiva intercultural y a nivel de estudios superiores son la Escuela Normal Regional de la Montaña (ENRM); la Universidad de los Pueblos del Sur (UNISUR), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN); la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG), los recién creados Bachilleratos Interculturales como parte del sistema educativo estatal, el Colegio de Guerrero A.C. y una red de escuelas de nivel primaria que laboran bajo este enfoque. Las instancias mencionadas tienen su propio espacio de acción así como una formulación distinta de su quehacer.

Las propuestas surgidas en el sur guerrerense apelan, a distintas posturas, a la convocatoria de modificar actitudes y proyectos académico sociales para un nuevo modelo político económico y de sociedad. Otro ejemplo de ello son los planteamientos que hace el sector disidente magisterial aglutinado

en la Coordinadora Estatal de Trabajadores por la Educación en Guerrero (CETEG) quienes han derivado su lucha, en años recientes, en la oposición a proyectos como la evaluación universal, la prueba de Enlace y a la Reforma Educativa de la Educación Básica, entre otras iniciativas gubernamentales por controlar el sistema educativo en detrimento de la educación pública en el nivel básico. Uno de los argumentos que sostienen los integrantes del sector disidente es que no se puede evaluar con parámetros educativos de otras regiones del país a los pueblos originarios por la inequidad social. Su postura es por impulsar proyectos educativos y adecuarlos o construirlos de acuerdo con las condiciones lingüísticas y culturales de las regiones indígenas. El proyecto que contempla y reúne sus iniciativas se articula en una serie de fundamentos que el sector disidente ha integrado en el Proyecto Alternativo de Educación (2011) y que están dirigidas a la transformación de las políticas educativas en Guerrero.

Las iniciativas por impulsar la educación con un nuevo enfoque hacia los pueblos originarios y afromexicanos surgen debido a la ausencia de propuestas formuladas con una perspectiva propia y se contempla a los sujetos en los proyectos educativos de manera muy general. Las autoridades oficiales en la entidad reproducen acciones educativas desde el centro y redundan en la limitación de recursos económicos para desarrollar proyectos. En los programas institucionales hay escasa presencia de contenidos curriculares étnicos relacionados con nuestros contextos históricos y culturales. Ello provoca que las movilizaciones del sector magisterial disidente sean de un reclamo constante por el acceso a mayores recursos en educación y por un plan que contemple contenidos curriculares propios desde la perspectiva de los pueblos.

La educación implementada para los pueblos originarios en la entidad, a varios años de distancia, sigue siendo una asignatura pendiente. Es viable en estos momentos evaluar, al menos de manera coyuntural cuáles son los impactos de

este tipo o modelo de educación implementada en los espacios regionales a nivel superior y su impacto con los pueblos originarios y de la región de la Montaña. Aunque es precipitado hacer evaluaciones si es importante, para en un futuro mediano, realizar balances de los impactos de dichas instituciones. Sólo reflexiones colectivas serias nos brindaran la posibilidad de incorporar, hacer, rehacer y construirnos en el México contemporáneo y con la participación de los actores a quienes va dirigida esta oferta educativa.

La escuela y el imaginario de progreso y desarrollo

Los estudiantes provenientes de familias indígenas se enfrentan a la inequidad social y a condiciones de desventaja en diversos sentidos al buscar fortalecer su desarrollo profesional y realizar estudios de nivel superior. Generalmente las metas personales no se cumplen debido a la endeble situación económica. De igual manera hay escasas posibilidades y ofertas educativas de nivel superior en las zonas indígenas. Lo anterior obliga a quienes desean continuar con su proceso formativo a desplazarse y migrar a otros lugares. Ello implica un desapego del mundo comunitario y también la inserción en espacios sociales que niegan, excluyen y discriminan a los indígenas. Para quienes hemos logrado un proceso formativo en centros de educación superior ha sido en condiciones de inequidad, desventaja, discriminación y procesos de adaptación a modelos educativos y a las sociedades donde nos hemos desarrollado.

Las metas educativas, que algunos hemos logrado, han sido por la capacidad autogestiva, el autodidactismo, la red de apoyo familiar y de amigos, la articulación con otros colegas y profesionales, la tenacidad y creatividad, el esfuerzo personal, la austeridad económica y la disciplina con el objetivo de lograr un espacio en el mundo académico y profesional. Somos producto de lo anterior y, ocasionalmente, de respaldos financieros brindados en distintos momentos de nuestra formación académica. Desde la experiencia personal la inserción

en un modelo educativo distinto a nuestro contexto cultural obliga a que seamos castellanizados en una lengua distinta a la materna. Hay una alfabetización educativa que promueve el olvido rasgos culturales propios y aprender en otro modelo lingüístico.

El aprendizaje que se recibe es de metodologías y técnicas que en ocasiones son contrarias al sentido comunitario y el espíritu colectivo. Desde el espacio educativo básico hasta el nivel superior se transita por modelos que, generalmente, tienden al olvido de la cultura materna. Así, cuando el estudiante indígena logra acceder a estudios superiores, ya ha internalizado un discurso de la exclusión generado por una larga trayectoria de discriminación y de dificultades que refleja en la vida personal y profesional. Quienes logramos acceder a niveles educativos superiores, algunos olvidan parte de su cultura, otros se desarraigan y muy pocos conservan rasgos culturales y el vínculo con su entorno de origen. En cambio otros, desde nuestros procesos personales, continuamos articulados con nuestras familias y con el espíritu colectivo del pueblo y la comunidad.

En el ámbito regional, a partir de entrevistas con docentes y profesionistas indígenas, se considera a la escuela o al centro de educación mestiza como sinónimo de “progreso”, de “modernidad”, “de cosas positivas o buenas”. Es frecuente decir que “estudia” a alguien que paulatinamente ha desarrollado un nuevo estatus al interior de la comunidad, de la población o su núcleo familiar. Se mira el estudio como una manera de “progresar” y “salir adelante”, de adquirir una posición de mayor categoría social. Se mira con cierto poder a quien ha logrado estudiar y dominar una especialidad, así como expresarse en castellano de manera adecuada. Muchos profesionistas indígenas actúan a la inversa de las formas comunitarias de organización y se produce una desvinculación hacia sus formas de expresión cultural. También los hay quienes tienen una mayor incidencia en sus poblaciones de origen. Entre los integrantes del magisterio regional se observa un conflicto en-

tre docentes monolingües y bilingües. Es frecuente considerar de menos “categoría” al quienes pertenecen al sector bilingüe y de mayor representatividad a los monolingües. Es importante destacar esto dado que es desde los propios actores entre quienes se dan fricciones y la desvalorización de su quehacer. Sucede igual con profesionistas en otras esferas y disciplinas.

En algunas instituciones hay un marcado desapego a lo tradicional. La experiencia que tienen muchos de los miembros de las comunidades es que al ingresar a instituciones educativas, paulatinamente se le va conminando a olvidar sus propias raíces. Sus propios conocimientos. Y en caso de que migren a centros urbanos, no hay muchos sitios o lugares educativos en los cuales no se contemplan asignaturas relacionadas con el respeto cultural hacia sus pueblos. Es frecuente que aquellos que están estudiando se les designen que “ya se están civilizando”, o están “cambiando y transformándose”. Los casos extremos de racismo y discriminación que sufre mucha gente los obliga a olvidar, negar o esconder sus elementos culturales. Las experiencias de ese racismo han sido documentadas en distintos trabajos etnográficos de la región, así como investigaciones relacionadas con las experiencias de los promotores Culturales Bilingües. En algunos casos se indica que entran como indios a los espacios educativos y se les dice que las instituciones “los blanquean”, los modernizan y los transforman. Así el paradigma sigue siendo el de asimilar al sujeto a la nueva condición cultural y escenario social en el que gradualmente olvida sus elementos culturales y adopta otros.

Un testimonio recogido por los propios docentes en un diagnóstico educativo lo indica:

Son muy pocos los estudiantes provenientes de los pueblos originarios que logran llegar a las aulas universitarias en las grandes ciudades, en su formación académica tampoco utilizan su lengua materna porque consideran que no tiene utilidad ni beneficio, en consecuencia la cultura que practicaron con sus padres y ancestros la rechazan; porque en los contenidos educati-

vos hay ausencia de valores culturales de los hombres que nos dieron origen del mundo prehispánico a través de las lenguas maternas y sus diferentes formas de manifestarse; a los estudiantes provenientes de los pueblos originarios sólo los ocupan como objetos para justificar proyectos y servirse de ellos.

A partir del testimonio anterior es importante señalar que los estudiantes indígenas desarrollan su proceso formativo en un ambiente que les genera un desapego de su entorno cultural. El sistema educativo no ha logrado que la escuela se convierta en un espacio en el cual, al menos en la región de la Montaña, se promueva el respeto por lo diferente, la diversidad, la justicia, la equidad, entre otras condiciones para el desarrollo más justo. La educación con una perspectiva intercultural debe de estar dirigida con serios y profundos compromisos de lograr un desarrollo y justicia, no solo el de formar a los sujetos sino que estos incidan en su entorno y la sociedad a la que pertenecen con un alto sentido de compromiso social y con sus capacidades fortalecidas. Implica mejoras en el plano individual y la mejora de su entorno comunitario. Ese es el desafío.

En la región de la Montaña son pocos los espacios donde los actores reflexionan y plantean a su manera la visión desde la interculturalidad. Un aspecto importante de estos procesos es que no solo se deben de circunscribir a los espacios escolares y áulicos sino también trascenderlos y desarrollar acciones con una cobertura e impacto en sus espacios de acción. La interculturalidad va más allá del trabajo en los espacios académicos y la escolaridad que brindan centros educativos. Corresponde a otros ámbitos de la acción social. Pensar que solo atañe a la distinción maestro escuela alumno es limitado. Es también la apuesta por una transformación de los sujetos y sus condiciones de vida en los cuales se debe de generar un proceso de justicia social, por los derechos humanos, el respeto al territorio y a las formas diversas de conocimiento así como la dignidad humana.

Construir pedagogías interculturales y fortalecer el diálogo de saberes

El contexto global, nacional y regional exige un replanteamiento de los procesos del poder, los derechos, la educación y los destinos de la sociedad. Los pueblos originarios han tomado una participación más activa en los procesos que les corresponden o les perjudican. Son un actor colectivo que se moviliza de manera dinámica y que se han sabido resistir y/o adaptarse a procesos políticos y económicos. Los académicos indígenas ahora son capaces de realizar propuestas e incidir en la vida nacional y regional y cada vez con mayor capacidad de respuesta y exigencia a proyectos de distinta índole. En los espacios regionales como la Montaña es impostergable considerar la construcción de una interculturalidad que propicie procesos de reconocimiento cultural, equidad, justicia y relaciones horizontales.

La educación intercultural debe promover este acercamiento con las formas y experiencias del conocimiento indígena y de otras sociedades. Sólo de esta manera podremos reiniciar una labor de reconocimiento del otro y la dignificación de las culturas que han estado en condición de negación histórica. Implica partir de los procesos comunitarios, intercomunitarios, intrarregionales e ir avanzando hacia otros espacios de reconocimiento con otras sociedades. Es construir desde los espacios de la comunidad pero con una participación activa de la gente, los individuos, los sujetos en acción y su reivindicación del sistema educativo propio. El aprendizaje de nuevos saberes con los propios para valorar, reaprender y rehacer en conjunto con otras experiencias externas y un diálogo horizontal que resguarde los intereses de la sociedad en general. Un tema importante es la necesaria descolonización ideológica cultural como parte de un principio de reflexión y sensibilización hacia la meta de desaprender procesos y reformular el camino. Esas deben ser algunas condiciones en que las sociedades que han estado en condición de dominación

pueden rehacer su historia con un mayor posicionamiento de sus conocimientos y cultura.

La interculturalidad va más allá del enunciado dirigido al proceso educativo. Contempla acciones concretas para la reconstrucción de relaciones sociales entre diversos actores, sociedades y conocimientos para el mejor desarrollo basado en la justicia social y la dignidad humana como metas y aspiraciones legítimas de las sociedades en interacción. Si bien la discusión en torno al tema surge desde la educación dirigida a los pueblos originarios está se modifica y en una vertiente se plantea una educación intercultural para todos y no sólo hacia un sector social que se considera en situación de minoría o en desventaja. El concepto de interculturalidad tiene varias interpretaciones, sin embargo, es necesario analizar los procesos que se denominan interculturales con una mayor profundidad, cautela y rigurosidad así como de una manera dialógica. En el marco regional desde donde realizo el análisis es reciente la construcción y emergencia del concepto así como de la reflexión en torno a este. En ciertos sectores desde las posturas oficiales se interpreta a la interculturalidad como una acción dirigida exclusivamente a los pueblos indígenas. Se reproduce el discurso de que “quienes deben ser y capacitarse en interculturalidad son solo los indígenas”. No es así. Estos procesos deben plantearse de manera que involucre a otros sectores sociales. Los pueblos originarios, desde hace siglos, han adoptado y reconfigurado formas externas de expresión o lengua u otros elementos culturales. Aprendieron de los otros ciertos mecanismos para pervivir. Se asimiló lo necesario y que permitió mantenerse como pueblos en un proceso de larga duración que continua vigente.

Por tanto la educación con enfoque intercultural es también propiciar las condiciones graduales para el desarrollo de proyectos que tengan una reflexión desde y con los actores y las posibilidades de acción y transformación de sus procesos y transformar sus marcos de vida. Implica la generación y dis-

cusión desde los propios espacios sociales en que se dan las problemáticas locales y la necesidad de brindar respuestas. No solo implica formar en un currículum académico sino aprender a ser humano dentro del entorno social. Contemplando y actuando en los contextos comunitarios.

Es importante potencializar las capacidades de los sujetos por medio de una educación a partir de un conocimiento que reflexione y produzca y permita una mayor solidez como individuos en su sociedad. Una de las condiciones importantes es que el conocimiento propio articulado con el externo se debe de articular para generar acciones y posibilidades de fomentar de manera respetuosa un diálogo con las posibilidades de brindar un mejor avance pero de manera respetuosa, dialogante. No se trata de buenas intenciones sino de acciones concretas, definir situaciones que permitan dignificar el conocimiento propio y que sea reconocido por otras formas de conocimiento.

Algunos de los ejes en los cuales es indispensable recuperar, revalorar y sistematizar el conocimiento de los pueblos originarios con el objetivo de que se reconozcan, promuevan y les den fortaleza, son entre otros:

a) Los relacionados con la salud y las formas de curación basados en la herbolaria y la religiosidad espiritual.

b) La historia y las formas de concebir el tiempo y la memoria colectiva, así como el patrimonio tangible material y arqueológico.

c) La lengua y el sistema de oralidad reflejado en la riqueza ritual y el acervo lingüístico que conservan los pueblos.

d) Los conocimientos asociados al territorio como el espacio tangible en el cual se da la reproducción cultural del pueblo. El territorio histórico que sirve como espacio de manifestación y desarrollo de la vida y sustento cultural y alimentario de los pueblos. Esto asociado con la ritualidad y religiosidad que se articula con los lugares sagrados en la geografía de los pueblos.

e) Recuperar las formas de producción para el sustento y fortalecer la seguridad y soberanía alimentaria.

f) La educación y las formas de aprendizaje, enseñanza activa y toma de decisiones en los ámbitos comunitarios y familiares. Igual por un mayor posicionamiento y construcción de conceptos desde nuestra lengua y cultura que permitan una mejor reinterpretación de nuestras realidades comunitarias y como pueblo y cultura en los ámbitos regional y o nacional.

g) Los conocimientos relacionados con las formas propias de organización social y hacer justicia en los marcos de la costumbre y el derecho consuetudinario. Ello no implica ser estáticos sino dinámicos para fortalecer los sistemas de seguridad y jerarquía de cargos colectivos por el bien común.

Pero ¿cómo lograrlo? Se debe de trabajar en diversos sentidos. En primer lugar una reflexión colectiva compartida, sensibilización y autoconciencia de la importancia de nuestros conocimientos. Esto implica una descolonización ideológica en torno a esa idea que ha permeado el pensamiento de muchos indígenas que asumen que lo nuestro no vale. Es en este quehacer replantear y reafirmar nuestra identidad, abiertos a señalar que se sigue resignificando y reformulando pero con la posición de no dejar de ser nosotros, sino que la reformulación de las identidades responde a las necesidades, situaciones y otros elementos en que se dan los rasgos que proponemos. Si la escuela es uno de los espacios donde se pueden construir los procesos de interculturalidad, entonces debemos de encauzar nuestras acciones por pedagogías interculturales y articulación de saberes y conocimientos. Esto implica la producción de materiales didácticos y contenidos curriculares étnicos en los programas educativos. Asimismo de la recuperación desde la cosmovisión de la profunda filosofía y el pensamiento indígena. Acompañado lo anterior con la generación de ideas que permitan una reconstrucción colectiva del conocimiento. Implica una nueva forma novedosa de construir los conocimientos y de replantear conceptos, redefinirlos y cuestionar

las visiones localistas, regionales ancladas en el etnocentrismo así como la idea colonialista de que lo de fuera es mejor. Si tenemos pensado en construir nuevas opciones educativas con una perspectiva intercultural es necesario que tracemos ejes de trabajo y de vinculación en lo que es importante tener que construir acciones y cimentar trabajos serios. Tenemos que pensar en acciones estratégicas desde el ámbito político y educativo. Una parte importante es:

a) Promover el alcance jurídico de las iniciativas educativas para hacerlas efectivas en los espacios institucionales y si es posible elevarlas a rango de legislación entre las distintas sociedades para un mejor reconocimiento.

b) El rediseño de los programas escolares y los contenidos curriculares. La construcción de estos en caso de que no los hubiere articulando las experiencias de los actores inmersos en los procesos. El currículum debe de ser pensado a partir de la desigualdad en que se ha gestado el modelo educativo.

c) La construcción de liderazgos que sean generados y regulado en beneficio de los pueblos y sus propias aspiraciones. Que no derive en acciones negativas de divisionismo, empoderamiento por prebendas y el poder. El diálogo no solo debe estar relacionado solo entre indígenas sino en un multiculturalismo más amplio con otras culturas, pueblos y distintos actores inmersos en el proceso de la educación y construcción de relaciones equitativas entre las sociedades.

La interculturalidad no solo necesita que se generen las condiciones políticas y sociales sino de que se practiquen acciones en los espacios públicos, en la vida cotidiana, en las interrelaciones que se establecen. No solo en los marcos formales y que genera el estado sino en la implementación de acciones informativas y formativas. Se hace necesario e impostergable analizar la interculturalidad no como el rostro amable sino con una perspectiva crítica y las tensiones y conflictos que se dan entre los actores. La construcción de los diálogos culturales y del conocimiento no es desde los espacios de la oficialidad

en turno sino desde el diálogo intercomunitario, en tensión, en conflicto y en situaciones críticas. El diálogo permanente es con el objetivo de salvar las diferencias y los desencuentros y construir metas concretas. Además de la indiscutible construcción de una ciudadanía más activa, no como ejercicio retórico sino en las acciones cotidianas. En los trabajos y la resolución de problemas concretos. Dentro de este diálogo un requisito importante es la construcción de la confianza, en un marco de la ética de ambos sujetos o culturas en diálogo. Esto produce un inter aprendizaje de saberes que sirva para pensar, sentir y actuar. La visión de lo propio no implica el encerrarse a uno mismo. Sino el control de los recursos, los medios y la forma de vida desde la educación y volver a recuperar y hacer una historia.

En la construcción de la interculturalidad hay demasiados encuentros, desencuentros, conflictos y tensiones. Se debe de realizar un ejercicio crítico de planteamientos y reconocer las distintas miradas. Los sujetos inmersos en el asunto deben de construir procesos dialógicos, de acompañamiento y de generación y revalorización de conocimientos. Lo que nos depara como sociedad, indígena o no; es aprender de la vida cotidiana para actuar y luchar por un equilibrio basado en el reconocimiento y la justicia social. El camino no es fácil y los retos son inmensos. La pregunta es si las fuerzas nos alimentaran para asumir este desafío y esperanza. La historia sigue escribiéndose y tenemos que construir un nuevo amanecer.

NOTAS

1. Ramírez, Castañeda (2006), *La educación indígena en México*, UNAM, México.
2. Saldivar Tanaka, Emiko, (2008), *Prácticas cotidianas del Estado. Una etnografía del indigenismo*, Universidad Iberoamericana, Plaza y Valdés, México; Maldonado Alvarado, Benjamín, (2002), *Los indios en las aulas. Dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*, INAH, México.
3. Brysk, Alisón (2009), *De la tribu a la aldea global. Derechos de los pueblos indígenas, redes transnacionales y relaciones internacionales en América Latina*, Ediciones Bellaterra, Barcelona.
4. García Leyva, Jaime (2010), *Indígenas, disidencia y lucha social en la Montaña de Guerrero, México: 1950 – 2000*, Tesis Doctoral, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Antropología Social y Cultural, UAB, Barcelona, España.
5. Guevara, (1991)
6. Gunther Dietz, en Bertely, María (2011), “Educación superior intercultural en México. A corriente y contracorriente de los Estados Plurinacionales en América Latina”, Ponencia presentada en La Universidad Autónoma Intercultural Indígena (UAIIN), Popayán, Colombia, 9-12 mayo.
7. Bertely, María (1990), *Historia, saberes indígenas y nuevas etnicidades*, CIESAS, México. p. 5.
8. La investigación realizada por Norma Angélica López Rangel (2009), incorpora un análisis sobre la propuesta en torno al tema de la interculturalidad en la región de la Costa Chica y la Montaña de Guerrero. Realiza un recuento de la construcción de la Universidad de los Pueblos del Sur (Unisur) como una apuesta por impulsar espacios de educación superior en la región en un contexto de movilizaciones y luchas sociales.
9. Son recientes las iniciativas educativas que sugieren la incorporación de contenidos étnicos y desde el marco cultural de los pueblos originarios. Estas parten de décadas recientes por iniciar procesos de lucha reflexiva y la aspiración a modelos propios, bilingües e interculturales.
10. García Canclini, Néstor (2012), *Hibridación e Interculturalidad*, Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales CLACSO.
11. Arriaga González, Fermín (2005), *La relación maestro – alumno en una escuela primaria federal ubicada en un contexto de alta vitalidad lingüística del mixteco*, Tesis de maestría en Lingüística Indoamericana, CIESAS, DF, México; García Canclini, Néstor (2012). Op. Cit.
12. Documento Proyecto Alternativo de Educación (2011) p 18.
13. López Rangel, Norma Angélica (2009), *Apuestas de educación superior intercultural en la Costa Montaña de Guerrero. La construcción de la Unisur desde sus actores y procesos*. Tesis de maestría en antropología social, CIESAS, México.
14. Las demandas de los pueblos originarios son vistas por el Estado como subversivas.

Sin embargo en el fondo están apelando a los derechos elementales negados históricamente y a la posibilidad de que se escuchen sus voces, su postura y conocimiento. Ésta es una condición importante en la actualidad para que se construyan procesos educativos integrales, críticos, participativos y desde una perspectiva dialógica con los actores.

15. Bonfil Batalla, Guillermo (2009), “Historias que no son todavía historia”, en Pereyra, Carlos, *Historia para qué*, 22ª edición, Siglo XXI, México, p. 228 – 245.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL CRÍTICA COMO CONSTRUCCIÓN DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS EN MÉXICO

BRUNO BARONNET

Este artículo analiza cómo la educación autónoma cuestiona la política nacional de educación intercultural sin buscar metas estándares internacionales en materia de resultados, pero facilitando el ejercicio de los derechos colectivos por las instancias legítimas de decisión y representación política de los pueblos. Declarándose en rebeldía, en resistencia y autónomos frente al Estado, los municipios zapatistas construyen formas de educación intercultural crítica a partir de sus propios recursos y mecanismos económicos, socioculturales y políticos. Entonces, cada municipio tiene su propio proyecto educativo, aunque no siempre está definido por escrito. Los procesos de decisión de cada asamblea popular imparten a cada escuela una singularidad organizativa y pedagógica a veces muy contrastante. La educación autónoma no resulta ser la declinación o aplicación mecánica de un modelo rígido impuesto desde la Comandancia General del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), sino que consiste en la apropiación social y étnica de la escuela, desde abajo y en profundidad, a partir de los derechos que exigen y en función de las estrategias zapatistas de lucha política que inspiran otros pueblos en México.

A partir de trabajos etnográficos reflexivos y el análisis de archivos, se busca en este capítulo mostrar qué sentido cobra la interculturalidad crítica en términos de Walsh, en una alter-

nativa educativa situada en la construcción social de regiones autónomas dotadas de instituciones y políticas propias de desarrollo autosostenible. Con base en las prácticas educativas de los pueblos implicados, ¿en qué medida la lucha zapatista significa la construcción social de formas originales de ejercer los derechos a la educación intercultural? ¿En qué medida los cambios en la organización comunitaria en torno a la educación básica tienen como consecuencia la generación de prácticas pedagógicas que tienden a descolonizar los contenidos escolares?

Si bien las demandas de los pueblos involucrados en el zapatismo se orientan a resignificar y apropiarse la escuela como espacio de afianzamiento de las identidades políticas y socioculturales, al mismo tiempo se trata en cierta forma de analizar un proceso paulatino de construcción educativa que se sostiene y se alimenta de los rasgos identitarios que dan sentido al pensamiento y a las acciones de los pueblos en lucha. En otras palabras, este capítulo escudriña las características del impacto de acciones educativas en las cuales se ponen en juego las subjetividades de quienes protagonizan estos cambios a raíz de proyectos regionales participativos que se erigen de cara al Estado, y donde se perfila la construcción social de una propuesta pedagógica intercultural y crítica autosostenida por los pueblos indígenas.

Ámbitos de la educación intercultural y crítica en Chiapas

Al impulsar desde finales de 1994 la municipalización de los territorios bajo su influencia, el EZLN anunció en 2003 la creación de Juntas de Buen Gobierno en cinco regiones denominadas “Caracoles” que federan a los nuevos municipios. En estos extensos espacios rurales, las bases de apoyo y sus simpatizantes se dan a la tarea de poner en práctica los derechos de los pueblos y las comunidades indígenas a la libre determinación y el autogobierno. Se concreta con la construc-

ción endógena de autonomías políticas que aparecen entonces como una respuesta popular a la negación del gobierno y la clase política de cumplir con lo que se había acordado en las mesas de negociación de San Andrés (1996). Esta construcción social de procesos autosostenibles en el campo educativo responde entonces al afán de fortalecer las conciencias y los compromisos de los sujetos implicados en la lucha, tal como lo mencionó el Comandante Zebedeo, uno de los principales dirigentes zapatistas:

El objetivo de la educación zapatista es que fortalezca nuestra cultura, lengua, educación en la propia familia, el colectivismo, la unidad, la disciplina, el compañerismo, aprender a resolver la necesidad de nuestros pueblos, el respeto a nuestras culturas, a defendernos con dignidad, nos enseñe a trabajar, que una el trabajo y la vida, a nuestra madre naturaleza [...]. El objetivo de nuestra educación es que todos aprendan y entiendan la situación en que vivimos. Y esto no lo dudamos porque nuestro sueño lo tenemos que hacer realidad, cueste lo que cueste.

En esta perspectiva, los principios y las normas que valoran las comunidades zapatistas contribuyen a fortalecer las conciencias de pertenecer al movimiento y a dignificar las lenguas y culturas étnicas. Además, las escuelas zapatistas son administradas por los mismos miembros de las comunidades tseltales, tsotsiles, tojolabales y choles, según los mecanismos políticos, económicos y socioculturales de los que disponen y pueden recrear. Las formas endógenas de autogobierno educativo permiten, en efecto, que las funciones docentes sean reinventadas y asumidas colectivamente, a pesar de parecer a veces improvisadas y paradójicas desde la perspectiva de un pedagogo profesional externo –como el “maestro oficial”– poco sensible al complejo contexto cotidiano de la lucha por construir su autonomía política, en particular educativa. La existencia de más de 500 escuelas zapatistas ilustra sobre las formas particulares que adquiere el ejercicio del derecho a la educación en

el marco del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, así como la Declaración de las Naciones Unidas que establece que “los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje”.

Con entusiasmo y creatividad, los jóvenes estudiantes en la Secundaria Autónoma de Oventik (modalidad escolarizada antes de prestar servicio) y de los centros de capacitación de la Selva (sesiones en alternancia con trabajo en aula) construyen pedagogías críticas y eclécticas, de composición híbrida e intercultural, elaboradas a partir de un enfoque de “educación integral” con elementos técnicos y políticos de tipo “educación popular”, enfatizando aspectos prácticos y políticamente significativos en el marco de los valores y las demandas zapatas. Entonces, la formación pedagógica de los llamados “promotores de educación autónoma” no se reduce al espacio del aula en el centro de capacitación, sino que se va construyendo en el diálogo —y a veces las tensiones— que se dan en los grupos de educadores y los habitantes de sus propias comunidades de origen. Ahora bien, no se puede hablar de educación de tipo normalista y profesionalizante en dirección de los promotores, pero sí de una formación continua. Ésta se alterna entre sesiones formales en el equipo municipal y múltiples reuniones comunitarias. Lo novedoso es permitir que la capacitación no se dé ahora con agentes externos y fuera de la comunidad, sino por los educadores más experimentados. Es crucial que la auto-capacitación no profesionalizante sea valorada como una necesidad colectiva que pasa por la contribución de los que “saben” hacer, leer, escribir, contar y hablar en lengua nativa y/o en castilla.

Considerándose “compañeras” y “compañeros”, la relación de cercanía entre los promotores de educación y los educandos corresponde a una relación pedagógica simbólicamente menos violenta para los niños en comparación con las

escuelas oficiales como se muestra en un trabajo etnográfico en un salón de clase zapatista en el pueblo chol de San Miguel, donde las prácticas educativas revelan conexiones múltiples con la vida cotidiana en el hogar familiar, en la comunidad rural y en la región bajo influencia de los rebeldes. Estas prácticas docentes engendran la incorporación en el aula de diferentes elementos culturales de la socialización de los niños en el hogar, como la valorización de la palabra y los conocimientos de los ancianos, el respeto de la libertad de los más jóvenes para unirse al grupo de los hermanos mayores y la inclinación de aquellos para apoyarlos. En los procesos de aprendizaje situado, es decir contextualizado y contextualizante, la indagación comunitaria, los talleres colaborativos y la cooperación entre los educandos se erigen como herramientas de una educación problematizadora tendiente a politizar las identidades campesinas y políticas de acuerdo a la necesidad de fortalecer y renovar un movimiento social capaz de forjar subjetividades críticas de la realidad en la cual se desempeña.

De algún modo, la pedagogía dignificante propuesta por Paulo Freire sería más actual que nunca en las regiones zapatistas, demostrando que la educación no cambia al mundo sino empodera a las personas que lo harán. Desde esta óptica, “no hay práctica pedagógica que no parta de lo concreto cultural e histórico del grupo con quien se trabajó”. La educación autónoma se inscribe así en las tradiciones de la pedagogía crítica socialista y antirracista que apunta a fortalecer las capacidades de reflexión y acción cultural y política de determinados grupos discriminados, al buscar además soluciones pragmáticas para tomar el control popular de las escuelas en sus territorios y tratar de disputar al Estado su hegemonía en la elaboración de planes curriculares. Si bien la educación liberadora de inspiración freiriana busca generar cierta transformación de las estructuras de dominación, parece difícil pensar que solamente desde un sistema escolar renovado pueda surgir una revolución cultural entendida como esfuerzo máximo de con-

cientización.

En efecto, las comunidades zapatistas —incluyendo por cierto a la niñez— son grupos sociocultural y políticamente insertos en una dinámica de organización regional; tienen un alto grado de conciencia crítica. Sus propios integrantes y simpatizantes además no callan algunas discrepancias con las autoridades autónomas y a veces con el mismo EZLN. La toma de conciencia colectiva de su explotación y discriminación no es reciente ya que proviene de la trayectoria militante de las familias mayas en las filas de organizaciones campesinas locales y después en el zapatismo armado y civil. Es preciso relativizar la realidad de la concientización de la niñez zapatista por medio de la escuela, ya que los procesos de socialización política ocurren de antemano en los diversos ámbitos familiares, religiosos, asamblearios y festivos propios de la comunidad y de su red organizativa regional. En este sentido, considerar a la escuela zapatista como la instancia principal de socialización política en los territorios controlados por las bases de apoyo del EZLN sería negar el papel formador de las familias desde la infancia y de la participación en actos públicos como las asambleas, las misas y demás actividades de movilización local.

Según las declaraciones de Cristóbal, representante del Caracol de Roberto Barrios en el Primer Encuentro de los Pueblos Zapatistas con los Pueblos del Mundo, la autosostenibilidad de la alternativa educativa se concreta a partir de un aprendizaje integral, multilingüe y crítico.

En Matemáticas es donde se aprenden los números, las cuentas, los problemas matemáticas que surgen en la comunidad, los niños aprenden a través de juegos y otras actividades muy divertidas de manera que el niño los vive, lo practica y lo juega junto con su promotor y dentro de la comunidad. En Historias, se enfoca a la historia de la comunidad y los mismo el promotor se apoya con herramientas, a través de la plática que hacen los abuelos, cuentan las historias de la comunidad, se investi-

ga, se escribe, se dibuja, se canta, se baila, pues la historia que estudian los niños dentro del salón y así van aprendiendo la historia de la lucha zapatista, de la lucha de las comunidades, de la lucha de nuestro estado y de la lucha de nuestro país. En Lenguas, ahí es donde los niños aprenden a leer y a escribir la lengua materna, que es lo que hay en la zona, la chol y el tseltal y algunas otras comunidades que hablan zoque, de igual forma también se ve el área de Vida y medio ambiente, en donde enfoca todo lo de la comunidad, el medio natural, los ríos, los bosques, los animales, todo lo que influye, ahí el niño aprende a conocer, a respetar y a cuidar pues todos los recursos y entender, saber entender el aprovechamiento del cuidado que se le debe hacer. En Integración es en donde se estudian las once demandas zapatistas, esto no es considerado como un área pero sí, es el momento donde se lleva a la práctica todo lo aprendido en las demás áreas, es ahí donde el promotor junto con sus alumnos ejercen la práctica dentro de la comunidad y una de las actividades que realizan en eso, como campo de práctica es que en las escuelas autónomas de la zona norte practican lo que es los huertos escolares, la siembra de hortalizas y entre otros y eso es cómo una herramienta de trabajo del promotor, porque también los niños aprenden desde pequeños a conocer el problema de la tierra y aprenden a producir y ahí poco a poco, desde que inició el proyecto de la educación hasta ahora hemos empezado a avanzar poco a poco a resolver la demanda de alimentación que es ahí donde toca con esta actividad.

A pesar de la guerra integral de desgaste, se sostienen las capacidades organizativas y disposiciones necesarias para asumir la gestión educativa, lo que impacta en la formación pedagógica, lingüística y político-cultural. Los educadores se vuelven investigadores apasionados de las demandas y los saberes locales, y activan su creatividad para que los niños gocen de un aprendizaje situado desde lo comunal en articulación con lo nacional y lo global. Por ejemplo, estudian palabras y textos sobre la Madre Tierra, memorias e historias de lucha social, derechos agrarios, técnicas fitosanitarias, matemáticas aplicadas a la medición de parcelas, cosechas y precios. Las

asambleas comunitarias y las autoridades municipales han ratificado que los proyectos pedagógicos deben partir del estudio de once ejes fundamentales representados por las demandas zapatistas: Techo, Tierra, Alimentación, Trabajo-producción, Salud, Educación, Justicia, Libertad, Democracia, Autonomía e Independencia. Se entrecruzan en cuatro áreas de conocimiento: Vida y medioambiente, Historias, Lenguas y Matemáticas. Por ejemplo, con la demanda “Tierra”, los promotores preparan actividades pedagógicas relacionadas con el tema agrario, el territorio y la Madre Tierra. En ciencias de la vida y la tierra ellos formulan preguntas generadoras sobre la protección y utilización de los recursos ambientales. En historia y ciencias sociales, estudian los movimientos de lucha por la tierra en Chiapas, en México y en el mundo. En la enseñanza del álgebra, se miden solares y parcelas. Como ejercicios de español se redactan poemas sobre la naturaleza y cartas virtuales de denuncia por amenazas de despojo. Además, los equipos de promotores se reúnen en talleres dedicados a “integrar las demandas” en el aula; es decir, transversalizar los conocimientos con base en su “recuperación” mediante grupos de reflexión que toman como eje de análisis las demandas zapatistas. Asimismo, Cristóbal agrega que la propuesta pedagógica empleada en la zona Norte de Chiapas incluye microproyectos productivos que se prestan para realizar ejercicios de aprendizaje intercultural y generar pequeños subsidios.

Y otra de las actividades que realizamos es la práctica de los proyectos productivos. Consiste en que cada escuela, el promotor junto con el comité local que es la autoridad educativa dentro de cada comunidad ponen de acuerdo, discuten, que proyectos van a realizar ya sea crianza de pollo, de borrego de cerdo y así, este trabajo es ahí donde también trabajan un poquito, aprenden y trabajan los niños y ese trabajo es donde se sostiene el promotor en los encuentros y en algunos casos cuando el promotor necesita zapatos pues es en donde agarra una parte del dinero pero también de los mismos niños, se or-

ganizan, nombran su comisión, el que organiza el que mueve el trabajo y las ganancias que se generan pues es cuando resuelven algunas fiestas del día del niños, a veces compran dulces y se comparten porque es el mismo trabajo de los niños junto con su promotor. También, dentro de las escuelas autónomas participan los promotores de agroecología, en este caso cuando estamos hablando en la práctica de los huertos escolares, y también participan los promotores de salud que también dan pláticas, campañas de higiene, entre otras cosas.

Desde una óptica comprensiva, los desafíos que plantea la educación autónoma a las estrategias oficiales de educación básica y normal no sólo tienen que ver con la transformación de la representación colectiva de la escuela y del rol del maestro en la comunidad sino también con el tipo de relación que vincula esta comunidad con su propio proyecto educativo a nivel regional. Los Estados de Latinoamérica siguen reticentes en ceder a los pueblos organizados nuevas prerrogativas administrativas en las instituciones de educación. Parece complejo superar resistencias institucionales y promover cambios de actitud entre los hacedores de políticas y los funcionarios de educación pública, pero también entre los profesionistas y sus delegados sindicales. Medio siglo de educación de corte indigenista en México está imposibilitando en la práctica la ejecución de planes y programas curriculares que buscan interculturalizar los conocimientos escolares de manera transversal e integral. Además de una perspectiva intercultural exógena que visibilice la diversidad y valore la interacción entre prácticas culturales heterogéneas, se requiere una perspectiva comunalista e intracultural endógena que tome en cuenta al aprendizaje desde la propia lógica y praxis cultural, para su revalorización y para el empoderamiento del grupo cultural, afianzando la identidad a través del contraste con la otredad. De acuerdo con autores como Walsh que plantean refundar un Estado que pueda articular la diversidad de saberes al servicio de un proyecto orientado por los principios del *sumak*

kawsay (buen vivir), la interculturalidad va de la mano con la decolonialidad en la medida en que la primera apunta a la necesidad de desarrollar interacciones que reconozcan y enfrentan las asimetrías sociales, culturales, políticas e institucionales, y la decolonialidad apuntala los sentidos de no-existencia, deshumanización e inferiorización y las prácticas de racialización.

En este sentido, la comunalidad se expresa en los movimientos sociales que buscan reestructurar el sentido comunitario al plantear desde los pueblos indígenas la construcción de una educación intercultural crítica, es decir “verdadera” como la llaman los pueblos zapatistas, la cual permite una mirada de re-conocimiento de la vida social de los sujetos educativos, desde su historia y sus prácticas socioculturales y políticas. Desde la perspectiva de los pueblos originarios, la demanda por el ejercicio de una interculturalidad crítica y decolonial, basada en los principios de la comunalidad reconfigura la demanda y el ejercicio de una educación intercultural crítica, considerando la activación de las “memorias disidentes”. Sin embargo, la autonomía política en materia educativa no implica necesariamente que los procesos interculturales de enseñanza y aprendizaje a nivel comunal correspondan a prácticas pedagógicas antiautoritarias y libertarias, en la medida en que recurren a prácticas pedagógicas creativas y eclécticas en el aula.

En otras palabras, la autogestión política de las escuelas no significa el surgimiento sistemático de prácticas de autogestión pedagógica donde la cooperación entre los alumnos constituye la base del funcionamiento interno de la escuela, sino que es la contribución de toda la entidad político-cultural local de los “autónomos” la que constituye la base legitimadora de la acción pedagógica propia, de acuerdo a las necesidades y demandas vinculadas a la defensa del territorialidad y la dignificación de los pueblos.

Cuando el educador indígena tiene un “cargo” en

vez de una “plaza”

Uno de los rasgos propios de la cultura organizativa de la vida social y política de los pueblos indios de Mesoamérica y de los Andes, que está impregnando la creación y la consolidación de redes comunales de escuelas zapatistas, es la inclusión de la función docente en el “sistema de cargos” puesto en evidencia por los antropólogos del siglo XX. La traducción literal de la noción de cargo en la variante tseltal de Ocosingo es *kateltik*, que se refiere a la entrega individual –y no remunerada– al servicio de los asuntos de interés general y colectivo, pero que se distingue explícitamente del trabajo remunerado o *ganaretik*. Sin embargo, la flexibilidad y la originalidad pedagógica que permite la autonomía educativa no pueden ser deslindadas de otra diferencia fundamental con el sistema oficial centralizado: el acompañamiento de los adultos a la niñez durante su escolaridad, que parece derivar del involucramiento intenso en tareas políticas y de gestión escolar.

Al sustituir la plaza de maestro oficial por un cargo de educador comunitario, la práctica de la autonomía en las escuelas conduce sin duda a interpretarla como una forma de reapropiación étnica de la función docente en un contexto geopolítico local complejo. Inseparable de las lógicas asamblearias, la institución social tradicional del cargo resulta ser un mecanismo incluyente de ejercicio de ciertas funciones político-religiosas que se dedican a satisfacer las necesidades sociales de la comunidad. La antropología social y la etnohistoria lo consideran como un proceso en continua transformación en el tiempo y el espacio. Lo que importa comprender es cómo esta tradición se ha ido construyendo de distintas maneras, y de qué modo hoy representa una característica común del autogobierno indígena, porque define las fronteras simbólicas de la comunidad y establece los canales legítimos de comunicación entre la población y las autoridades políticas y eclesiales en los ámbitos regional y nacional. Estando en general reservados a los hombres moralmente irreprochables, los cargos pueden ser

otorgados como castigo para quienes cometen alguna falta –se considera que servir a la comunidad puede tener un efecto pedagógico–, pero no se han documentado casos de este tipo entre los promotores. Es poco discutible que el sistema de cargos tienda a fortalecer la cohesión y la integración a la vida comunitaria. Para los miembros de los pueblos originarios tiene mucho sentido participar activamente en los cargos y luchar por su reconocimiento en el derecho nacional, ya que los usos y costumbres representan su propio sistema normativo y una base fundamental de sus identidades étnicas.

Asumir un cargo comunitario de promotor de educación autónoma implica que sean los miembros mismos de la comunidad, con sus instancias de deliberación y de ejecución y representación quienes aseguren el control del cumplimiento de los objetivos y medios educativos empleados. También son las instancias autónomas quienes fungen como garantes del “reglamento” interno de sus centros educativos comunitarios y municipales, de la adaptación del calendario y los horarios de apertura de la escuela a los imperativos de los ciclos agrícolas y de las festividades locales, así como de las formas de sanción y castigo admitidas. Entonces, la práctica de la autonomía limita fuertemente el riesgo de incidencia de liderazgos magisteriales de tipo caciquil, puesto que el mandato fijado en asamblea insta al promotor de educación zapatista a compartir y defender los valores, las normas y las aspiraciones de la colectividad a la cual pertenece, e implícitamente le niega el poder de aprovecharse de una posición social privilegiada para enriquecerse, diferenciarse y/o dominar personalmente en los escenarios políticos y culturales locales.

Con recursos propios y a veces bastante limitados, los zapatistas logran superar una deficiencia del sistema oficial: la falta de participación de los pueblos en el diseño de los programas y políticas de educación. A contracorriente de la práctica indigenista, los padres de familia, las autoridades legítimas y los educadores se involucran en la elaboración de programas

comunales, por medio de consultas y tomas de decisión en asambleas donde rinden cuentas las personas designadas y dispuestas a ocupar cargos de docencia y de gestión educativa. Como procesos democráticos anti-sistémicos, la construcción social de proyectos de “educación verdadera” deriva del control comunitario sobre la administración y las pedagogías. En los municipios autónomos del Sureste mexicano, las formas de participar en educación se generan entonces desde las prácticas de asamblea y de militancia, la designación de cargos revocables, la cooperación y el trabajo colectivo.

Aunque haya casos de promotores que prestan su servicio también como policías, como catequistas o, más frecuentemente, como escribanos del núcleo agrario, el compromiso de cumplir con la tarea docente aparece a la vez sintiéndose como un sacrificio y un honor, como una obligación y un privilegio “de servir al pueblo”, y cuyo costo no solo representa una sobrecarga económica sino que requiere de la movilización de habilidades relacionales fuera de lo común y de una disposición para capacitarse y ser creativo permanentemente. Según Edgar, su trabajo de promotor de educación es cotidiano y continuo, y suscita renunciias frecuentes debido al peso laboral marcado por un ritmo difícil de sostener. “Es de tiempo infinito. Hasta que el cuerpo aguante. Si ya no aguanta, pues ni modo, tenemos que hacer un cambio [de promotor]. No digamos que todo hasta la muerte pero sí [tener un cargo de] la educación es duro para organizar, para empezar a formar”.

Además, renunciar a un cargo implica la ruptura del acuerdo de responsabilidad mutua y el retorno a la dedicación plena de las ocupaciones agrícolas ligadas con la economía familiar de subsistencia. Los promotores de la región no se refieren a sí mismos como “profesionales” de la educación. Muy pocos han ejercido más de cuatro o cinco años. Independientemente de las razones de la dimisión, se debe informar a la asamblea y al concejo autónomo sobre los motivos de la renuncia, misma que puede ser negada. Como alternativa intermedia, a veces

el promotor logra negociar un permiso de ausencia temporal para atender la milpa propia. Tanto el retiro intencional como la revocación decidida en asamblea de las funciones de promotor son percibidos de manera dual; por un lado, es reconocida abierta y lamentablemente la imposibilidad de continuar enseñando, lo que puede generar sentimientos de vergüenza; por otro lado se trata de un alivio ya que permite deshacerse de una responsabilidad muy pesada tanto para él como para sus familiares cercanos que lo apoyan directamente. Aunque la renuncia individual pueda representar cierta pérdida de prestigio momentáneo, el ex promotor se vuelve disponible para ser designado a ocupar otros cargos, quizá más prestigiosos, que requieren potencialmente competencias o habilidades que pueden haber sido adquiridas en esta corta trayectoria docente a través de la capacitación formal y la experiencia autodidacta.

La educación para la autonomía como condición de la interculturalidad en el aula

La acción autónoma de los sujetos educativos y la toma directa de decisiones en materia de contenidos y métodos, planeación curricular y evaluación permiten así aprovechar la vitalidad de las instituciones comunitarias y los lazos de solidaridad existentes, como elementos para generar y potenciar formas de trabajo escolar y pedagógico. Podemos entonces considerar las demandas de descolonizar la producción y circulación de conocimientos diferenciados, destacando los diálogos de saberes y los efectos del multiculturalismo neoliberal en relación a las identidades culturales y las prácticas de enseñanza. La refundación del Estado requiere una educación para la democracia intercultural, es decir, una educación para la autonomía, para aprender a construir autonomías a nivel colectivo desde las subjetividades y las memorias históricas. Como estrategias de autonomía, se replantea hacer de cada individuo un ser crítico y decolonial capaz de “mandar obedeciendo” de

acuerdo a un proyecto autogenerado y sostenible.

Frente a la desvalorización paulatina de los conocimientos propios a lo largo y ancho del país, una tarea estratégica de los proyectos educativos alternativos tendería a contrarrestar mejor los efectos de la colonización del imaginario y la interiorización de la dominación simbólica. Entonces esta transformación profunda limitaría los racismos y la incorporación de la creencia en una supuesta incapacidad de los pueblos y sus representantes para cumplir con las tareas de docencia y de gestión de las escuelas en los territorios multiculturales.

Por otro lado, la educación no formal en las familias zapatas se articula con la construcción de procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, haciendo de la escuela un espacio comunitario estrechamente enlazado con el territorio y los sujetos que lo habitan. Así, la autonomía política y pedagógica aparece entonces como una condición para producir una educación socialmente diferenciada y culturalmente pertinente, lo que facilita la generación de conocimientos escolares que permiten diálogos de saberes entre los actores implicados en un proyecto educativo alternativo de descolonización como el movimiento indígena. Los sujetos anti-sistémicos se caracterizan por ser portadores de marcadores identitarios que instituyen maneras de actuar y ver el mundo, desde las identidades políticas y socioculturales que se definen con base en los efectos de la etnicidad, los cuales son relevantes para los estudios sobre educación en el contexto de la diversidad cultural de las regiones latinoamericanas.

En una sociedad democrática la educación intercultural se vuelve factible y viable si la organización administrativa y pedagógica deja de depender, por una parte, de la tutela de instituciones públicas en las cuales no participan de manera directa los representantes legítimos de los pueblos originarios, y por otra parte, y de la (in)acción y el (des)interés de profesionistas de la enseñanza que no comparten las condiciones socioculturales y los proyectos etnopolíticos de las comunida-

des donde son docentes. Asimismo, la participación activa de los comuneros en la “democracia comunitaria” que menciona Luis Villoro, se erige en una condición *sine qua non* para que emerjan proyectos autonómicos emancipadores. Representa además una condición para colocar a la educación en el centro de la agenda pública comunal y transregional, sosteniendo al mismo tiempo prácticas prefigurativas de la Otra educación que plantean los pueblos en lucha para la construcción de un futuro posible en una sociedad multicultural como México.

Entre los factores que bloquean o son disfuncionales en los proyectos municipales de educación autónoma, se encuentran las disparidades en la participación activa y directa del conjunto de la población de las aldeas de los municipios zapatistas, lo que contribuye a veces a un cierto déficit de legitimidad y de control local sobre los procesos alternativos de alfabetización maya. En efecto las mujeres y las personas de edad avanzada no siempre asisten sistemáticamente a las reuniones dedicadas a los asuntos educativos, mientras los jóvenes se muestran a veces reticentes para asumir las tareas docentes, siendo también abiertamente críticos hacia la actuación de los dirigentes político-militares y los límites de los proyectos autonómicos en distintos niveles. Si el trabajo del educador involucrado en el zapatismo se considera como una herramienta ideológica que refuerza la adhesión colectiva al movimiento zapatista, también permite la penetración de los imaginarios y las lenguas indígenas en la escuela así como la modificación de las prácticas de formación y de acción política de las nuevas generaciones. Esto se expresa por ejemplo en la producción de textos comprometidos con los principios del movimiento (poemas, corridos, relatos, teatro, declaraciones públicas) que ensalzan las virtudes de la “resistencia” ilustrando el hecho que los procesos educativos se fundamentan en lógicas de penetración y de apropiación de la escritura en diferentes aspectos de la vida cotidiana en las comunidades autónomas.

Sin embargo, las intenciones de revitalización lingüística y

los cambios socioculturales en las prácticas comunes se acompañan también de cierta substitución de las lenguas mayas por el castellano. A pesar de los esfuerzos destinados a promover la presencia efectiva del niño en la escuela y la participación directa de las familias en la gestión escolar y las orientaciones pedagógicas, la alfabetización multilingüe se realiza a menudo en español cuando la lengua maya está presente como lengua de comunicación principal en el aula, lo que contribuye a modificar lentamente las relaciones de dominación cultural y lingüística. Asimismo otra dificultad se refiere a las desigualdades en los ámbitos pedagógicos, la alfabetización multilingüe se realiza a menudo en español cuando la lengua maya está presente como lengua de comunicación principal en el aula, lo que contribuye a modificar lentamente las relaciones de dominación cultural y lingüística. Asimismo otra dificultad se refiere a las desigualdades en los ámbitos de la formación docente y de la coordinación y los intercambios en las prácticas pedagógicas de una comunidad autónoma a otra, de una región autónoma a otra. Esto implica disparidades en los niveles de calidad, a veces con experiencias que permanecen heterogéneas o irregulares, a pesar de que sean el objeto de una atención particular por parte de las autoridades civiles zapatistas que han puesto la educación en el corazón de los proyectos de autonomía política en los cuales se reitera comúnmente que “el pueblo manda y el gobierno obedece”.

A partir del nombramiento del educador de manera interna por medio de asambleas, cargos y rendición sistemática de cuentas, los sujetos involucrados se apropian la escuela mostrando en México cómo la construcción social de formas alternativas de gestión comunal permiten la emergencia de prácticas de alfabetización que son propicias para la enseñanza de conocimientos ligados a los contextos socioculturales. Los saberes escolares que valorizan las familias son entendibles en la expresión de la demanda indígena de hacer de la escuela un espacio privilegiado de la producción y circulación de saberes

de los pueblos originarios y la reproducción del imaginario social y político, en particular las memorias colectivas y las identidades culturales. Así la “otra” escuela en construcción permanente plantea la cuestión del aprendizaje situado y colaborativo en términos de conocimientos y valores que participan en la descolonización de la sociedad, partiendo de la puesta en práctica pedagógica de compromisos éticos difundidos por el zapatismo. Además, la interculturalidad crítica en la educación intercultural responde a una lógica de negociación interna permanente y en tensión entre lo culturalmente endógeno y lo exógeno; siendo elegidos, autorizados y controlados los actores externos que intervienen indirectamente en el proceso de selección y formación de los contenidos. Al apropiarse del control de sus escuelas, las asambleas de las comunidades y los municipios zapatistas están redefiniendo las prioridades, las necesidades y los criterios de la calidad y pertinencia que exigen del sistema alternativo autogestivo desde hace cerca de dos décadas en la Selva Lacandona, los Altos y el Norte de Chiapas. Como partícipes de una suerte de pedagogía de la liberación india en construcción, los campesinados implicados en procesos de resistencia política contribuyen a afianzar y reafirmar las conciencias subjetivas de pertenecer a un grupo socioétnico y político determinado. Sin embargo, más que un reto utópico, el sentido emancipador que otorgan las familias zapatistas a su proyecto político de transformación social y educativa parece inscribirse en una lógica de redefinición permanente de lo que se espera de la escuela comunitaria; lo que contribuye al final a reafirmar rasgos identitarios de los grupos considerados por medio de ella. En algunas comunidades campesinas del Sur de México, como en Oaxaca y Chiapas, están surgiendo condiciones que permiten una integración selectiva de elementos culturales y lingüísticos heredados, junto con la apropiación de otras formas de conocimiento de orígenes externos pero que son vitales en la localidad para la supervivencia.

La construcción social de la educación intercultural crítica en los municipios autónomos es ante todo praxis en movimiento, no solo desde la interpretación intersubjetiva sino transformando la realidad social. El mero conocimiento como abstracción pura, sin sentido práctico, no tiene mucha relevancia aparente en las maneras de ser, actuar y pensar el mundo. Partiendo del estudio de las demandas políticas del movimiento, se aprende y construye para sobrevivir, luchar y resistir las políticas de despojo en un contexto de guerra y de recursos materiales limitados. Desde una epistemología del sur y la óptica decolonial, se requiere observar y analizar las realidades culturales con base en la práctica de los actores sociales que no se pueden idealizar ni esencializar, en la medida en que reconozcamos que son los propios sujetos los que nos obligan a mirar críticamente y reaccionar contra las instituciones y las estructuras de dominación que han impuesto silencio e inmovilización. Así, se plantea no sólo la necesidad de “imaginar soluciones realmente novedosas –basadas en prácticas y modos ‘otros’ de educar, gobernar, saber, hacer, ser y vivir– sino también asegurar que estas imaginaciones se concreten”.

Contra vientos y mareas, la autonomía política educativa implica que la definición del quehacer educativo dignifica en la praxis las especificidades identitarias. Con formas organizativas y recursos propios, los contenidos escolares son propuestos y discutidos libremente por las familias, autoridades y educadores comunitarios. Lejos de ser sistemas educativos homogéneos y homogeneizantes, comparten principios éticos y democráticos al implementar políticas propias de educación donde se ve reflejada la construcción cotidiana de las identidades. Así, los jóvenes indígenas zapatistas que nacieron y crecieron después de 1994 representan ahora los actores clave de los procesos de transformación social que caracterizan a la vida cotidiana de las comunidades autónomas. Según el proyecto escrito del Municipio Autónomo en Rebeldía Ricardo Flores Magón (2001), el fin y principio de toda educación que se con-

sidere “verdadera” desde la concepción zapatista se refiere a que “un día los niños y las niñas van a tener cargo en su comunidad o en el municipio y así pueden resolver el problema y cumplir con las demandas que deben cumplir como autoridad de su pueblo porque ellos deben mandar obedeciendo”.

En este sentido, las pedagogías interculturales de la “educación verdadera” contribuyen a afianzar identidades político-culturales y consolidar compromisos estructurantes que corresponden a la generación de un “habitus rebelde”. De acuerdo con Horacio Gómez Lara, “el habitus rebelde se nutre de las prácticas y formas de pensar plasmados en imágenes, en textos y discursos, a la vez que estos esquemas una vez elaborados e internalizados se convierten en reproductores de la práctica y pensamiento rebelde”. En otras palabras, la construcción de la educación autónoma potencializa recursos de la interculturalidad crítica que permite que las subjetividades reafirmadas por medio de la escuela puedan entrar en acción en el campo político de manera a fortalecer al movimiento social mexicano desde los tiempos y espacios de las autonomías.

Conclusiones

Ahora bien, a dos décadas del levantamiento armado, la educación formada “desde abajo y a la izquierda” representa una de las bases principales de la autonomía en el Sureste mexicano en la medida en que los pueblos mayas zapatistas desempeñan prácticas autosostenibles que desafían a la política educativa del Estado, al participar mediante cargos y asambleas en la construcción de la escuela, la selección y la manutención de educadores comunitarios y la formación de los mismos. Los cambios en la organización comunitaria en torno a la educación tienen como consecuencia prácticas pedagógicas críticas y descolonizantes en torno sobre todo a los contenidos escolares relacionados con el contexto sociopolítico. Si bien las demandas zapatistas se orientan a resignificar y apropiarse la escuela como espacio de afianzamiento de las identidades

políticas y culturales, al mismo tiempo los procesos de construcción educativa potencializan los recursos simbólicos y las identidades que dan sentido al imaginario colectivo y a las acciones sociales encaminadas a construir alternativas endógenas.

Siendo una estrategia identitaria colectiva que forma parte de una política cultural regional, los pueblos mayas y zapatas plantean la autonomía educativa como una matriz para revalorizar los conocimientos generales, prácticos y éticos que estiman útiles, prioritarios y pertinentes para vigorizar su identidad y fortalecer su dignidad al ser miembros de un pueblo originario y mexicano, de familia campesina y militantes activos en la comunidad y la región. Esta experiencia ilustra la capacidad de un movimiento político y cultural de apropiarse de manera innovadora del derecho de los pueblos originarios a una autonomía educativa, de acuerdo a sus propias estrategias sociales y sus capacidades de transformación e trata de un modo alternativo de integración a “un mundo en el cual quepan todos los mundos” según la fórmula del EZLN, puesto que la cuestión ideologizada del multiculturalismo tiene que ver con proyectos divergentes de sociedad nacional. Se trata pues de ubicar a las prácticas de lucha indígena por la autonomía educativa como parte de la construcción de una política intercultural que, de manera autocrítica, sustentaría los movimientos al luchar por nuevas visiones y prácticas de democracia comunitaria.

A pesar de que no sea su prioridad en el contexto de los crecientes despojos de los territorios de los pueblos originarios, los representantes de las organizaciones del movimiento indígena mexicano encabezado por el Congreso Nacional Indígena plantean a nivel nacional la necesidad de establecer un sistema educativo intercultural, multilingüe, democrático y autonómico, que proteja y desarrolle los saberes de los pueblos afianzando el uso de las lenguas. Basándose en su propia experiencia en el centro cultural de Nurío, Michoacán, el dirigente

purépecha Juan Chávez Alonso aseveraba lo siguiente:

“Esta educación tiene que surgir a partir de esa educación indígena verdadera autónoma de los propios pueblos, a partir de la memoria histórica tradicional de los pueblos, de los saberes y conocimientos de los propios pueblos indígenas, conservada en la memoria histórica con los abuelos y los padres, por nuestros antepasados; y que siguen vivos los conocimientos en un marco de respeto con el entorno, con la naturaleza, las aguas, los árboles, las plantas, los maíces, nuestro conocimiento de la astronomía,

NOTAS

1. Walsh, Catherine (2009), *Interculturalidad, Estado y sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*, 1ª. Edición, Universidad Andina Simón Bolívar/Ediciones Abya-Yala, Quito.
2. Este artículo proviene de un trabajo de investigación participativa realizado en Chiapas, México, entre 2004 y 2007, en el marco de una tesis doctoral en Sociología realizada en El Colegio de México y la Universidad de París (2009), así como de reflexiones posteriores cuyos principales resultados han sido publicados recientemente (Baronnet, 2012 y 2013). Vale subrayar que las bases zapatistas de la zona Selva Tseltal (Caracol de La Garrucha) me permitieron un acercamiento activo a su realidad cotidiana y a sus experiencias educativas.
3. Discurso del Comandante Zebedeo en la clausura del II Encuentro de los Pueblos Zapatistas con los Pueblos del Mundo, julio de 2007.
4. Ratificado en 1990 por el Estado mexicano, este convenio en su artículo 27 precisa que los programas y los servicios educativos deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con los pueblos indios con el fin de responder a sus necesidades específicas. También impone a los Estados el rol de asegurar la participación en la formulación y ejecución de programas de educación con el fin de transferirles posteriormente estas responsabilidades.
5. Declaración de las Naciones Unidas (2007)
6. Núñez Patiño, Kathia, (2011), “De la casa a la escuela zapatista. Prácticas de aprendizaje en la región ch’ol”, en Baronnet, Bruno, Mora, Mariana y Stahler-Sholk, Richard (coords.), *Luchas “muy otras”. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*, UAM-Xochimilco/CIESAS/UNACH, México, p. 291.
7. Freire, Paulo (1997), *La educación en la ciudad*, Siglo XXI, México, p.143.
8. De acuerdo con Paulo Freire (1986), pertenecer a un grupo cuyos miembros se concientizan unos a otros a través de su trabajo cotidiano significa que ellos se muestren capaces de develar colectivamente y mediante el diálogo la razón de ser de las cosas, como el porqué de la explotación. Sin embargo para los pedagogos de inspiración freiriana, este descubrimiento debe ir acompañado de una acción transformadora, de una organización política que posibilite dicha acción, o sea una acción en contra de la explotación.
9. Cristóbal, Caracol de Roberto Barrios, diciembre de 2006.
10. Cristóbal, Caracol de Roberto Barrios, diciembre de 2006.
11. Dietz, Gunther (2011), “Comunalidad e interculturalidad: por un diálogo inter-actoral entre movimiento indígena y escuela pública”, en Lois Meyer y Benjamín Maldonado (eds.), *Comunalidad, educación y resistencia indígena en la era global*, CSEIO, Oaxaca, p.156.
12. Walsh, Catherine (2009), Op. Cit.
13. Walsh, Catherine (2009), Op. Cit., p.1233
14. Medina Melgarejo, Patricia, Severo López e Isaac Ángeles (2011), “Comunidades-co-

munalidades. Experiencias en México con la educación intercultural como demanda de los movimientos sociales. Memorias de-coloniales latinoamericanas”, en *Tramas*, núm. 34, UAM-Xochimilco, p.172

15. Baronnet, Bruno (2012), Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas, Abya-Yala, Quito, México. p.313.

16. Korsbaek, Leif y Cámara, Fernando (coord.) (2009), Etnografía del sistema de cargos en comunidades indígenas del Estado de México, MC Editores, México.

17. Baronnet, Bruno (2012), Op. Cit.

18. Edgar, entrevista, enero de 2007.

19. De Sousa Santos, Boaventura (2010), Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur, Instituto Internacional de Derecho y Sociedad, Programa Democracia y Transformación Global, Lima.

20. Baronnet, Bruno (2013), Op. Cit.

21. Baronnet, Bruno (2013), Op. Cit.

22. Villoro, Luis (1998), Estado plural, pluralidad de cultura, Paidós/UNAM, México.

23. Los siete principios rectores del “buen gobierno” en distintos niveles consisten en “obedecer y no mandar”, “representar y no suplantar”, “construir y no destruir”, “unir y no dividir”, “servir y no servirse”, “bajar y no subir” y “proponer y no imponer”.

24. Núñez Patiño, Kathia, (2011) Op. Cit.

25. Rockwell, Elsie, (2011), “Repensando el trabajo educativo y cultural en tiempos de guerra”, en Lois Meyer y Benjamín Maldonado (eds.), Comunalidad, educación y resistencia indígena en la era global, CSEIIO, Oaxaca, p.99

26. De Sousa Santos, Boaventura (2010), Op. Cit.; Walsh, Catherine (2009), Op. Cit.

27. Walsh, Catherine (2009), Op. Cit., p.212.

28. Gómez Lara, Horacio (2011), Indígenas, mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y resignificación de identidades en Los Altos de Chiapas, Juan Pablos/UNICACH, México, p.325.

29. Juan Chávez Alonso (entrevista, mayo de 2006)

PENSAR LA INTERCULTURALIDAD Y LA EDUCACIÓN

HUMBERTO SANTOS BAUTISTA

Introducción

El reconocimiento de la diversidad cultural es un proceso de Construcción social extraordinariamente complejo, porque no sólo se trata de una formalidad legal, sino de que los derechos culturales y lingüísticos tengan vigencia plena en nuestra sociedad. Por supuesto, que el paso de una cultura homogeneizante y excluyente a otra que acepte la pluralidad de diferentes mundos de vida es todavía una tarea pendiente, en la que, sin duda, la educación va a jugar un papel trascendental, porque finalmente la escuela sigue siendo un espacio privilegiado de interacción de los sujetos que prácticamente dura toda la vida.

Si bien es cierto que no es la única instancia que educa, y que al lado de la institución escolar, también la familia desarrolla una intensa tarea educativa, no puede ignorarse el hecho que a la poderosa influencia —muchas veces agresiva— de los medios masivos de comunicación, es el espacio pedagógico el que mejor puede mediar esta relación a fin de que los sujetos tenga realmente un proceso formativo que les permitan un desarrollo integral de todas sus potencialidades, porque no se trata solamente de que la escuela les facilite el acceso a la información, sino de que a través de la educación el individuo tenga las posibilidades de desarrollar un pensamiento propio. En esto radica la importancia de promover una educación desde la perspectiva intercultural. Una educación fundada en el reconocimiento de la diversidad cultural, que desde las

aulas asuma la diferencia como la piedra angular del diálogo con el “otro”. Si en la escuela los maestros y alumnos son capaces de fundar la relación pedagógica en lo diferente, estarán construyendo los imaginarios de la educación posible, superando los dogmas que hicieron del ámbito escolar un espacio blindado que separaba a unas culturas de otras, sin considerar la riqueza pluricultural que siempre ha caracterizado a la sociedad mexicana.

El modelo de escuela, diseñado conforme a los parámetros del mundo occidental racionalista, terminó avasallando las identidades culturales de los pueblos indígenas del país, al convertirlos sólo en referentes folklóricos para consumo externo y su consecuente desvalorización interna. En ese diseño, la institución escolar se convirtió en la única instancia legitimadora del saber y con ello, marginó otras tradiciones del pensamiento, igualmente válidas, pero que al no ser reconocidas por las comunidades científicas, quedaron condenadas a la marginación y al olvido.

El saber no es la ciencia, sobre todo en su forma contemporánea; y esta última, lejos de poder ocultar el problema de su legitimidad no puede dejar de plantearlo en toda su amplitud, que no es menos socio-política que epistemológica. (...) El saber en general no se reduce a la ciencia, ni siquiera al conocimiento. El conocimiento sería el conjunto de los enunciados que denotan o describen objetos, con exclusión de todos los demás enunciados, y susceptibles de ser declarados verdaderos o falsos. La ciencia sería un subconjunto de conocimientos. También ella hecha de enunciados denotativos, impondría dos condiciones suplementarias para su aceptabilidad: que los objetos a los que se refieren sean accesibles de modo recurrente y, por tanto, en las condiciones de observación explícitas; que se pueda decidir si cada uno de esos enunciados pertenece o no pertenece al lenguaje considerado como pertinente por los expertos.

En esa tradición del pensamiento racional como base, durante mucho tiempo, el esfuerzo educativo se concentró en la

divisa de la homogeneización, que paradójicamente buscaba la integración de la nación, aunque esta mítica “unidad nacional” empezara justamente por la negación del “otro”. Estas pretensiones de uniformidad trastocaron las formas de vida de las comunidades indígenas, alteraron sus propios procesos de desarrollo y casi las condenaron a una extinción inexorable. Fue precisamente su persistencia de mantener viva su cultura, su lengua, sus tradiciones y costumbres lo que ha asegurado la supervivencia de los pueblos originarios.

Si en condiciones de total desamparo y abandono, los pueblos indígenas han logrado sobrevivir, es preciso recuperar esta experiencia para enfrentar los nuevos desafíos del mundo moderno caracterizado por la globalización económica y por la emergencia de nuevas tentaciones homogeneizantes y excluyentes. Por supuesto que el reconocimiento de la diversidad sociocultural pasa por la construcción de nuevos consensos que den vigencia plena a los derechos humanos y civiles, incluyendo el derecho al territorio y al desarrollo de las lenguas maternas, que serían las bases mínimas para iniciar el proceso de transición hacia una sociedad intercultural en la que quepamos todos.

Sin embargo, arribar a este nuevo pacto social supone incorporar la dimensión étnica a la cultura de la sociedad y del estado, para que la naturaleza pluriétnica, plurilingüística y pluricultural del país se asuma como el fundamento mismo de las esperanzas de cambio y modernización política. En este nuevo pacto se debe aceptar por principio que la construcción de una sociedad democrática pasa por el reconocimiento de los derechos de los pueblos originarios, y la cancelación de formas neocoloniales que todavía se observan en la relación que mantiene el estado con las etnias, las cuales han servido para conservar las inequidades sociales, la exclusión política y la marginación cultural.

Desde luego que la construcción de este espacio de alteridad e interculturalidad, no puede limitarse sólo al ámbito ju-

rídico, porque no basta solo el reconocimiento constitucional. Hay que crear las condiciones para que la diferencia no se vea como un atentado a la unidad, sino como el elemento que la potencia. Ello implica empezar a trabajar la cuestión cultural e iniciar un proceso de recuperación histórica que permita apropiarse del presente y, al mismo tiempo, diseñar los escenarios de un futuro que por siglos les ha sido negado. Esta, me parece que es la elección política más importante que definirá la interculturalidad, toda vez que la construcción de la diferencia será la base fundamental de las relaciones interculturales. Sin embargo, el respeto a la diversidad no supone sólo una tolerancia disfrazada que sirva para legitimar las desigualdades existentes, porque la situación de pobreza y marginación que enfrentan las sociedades indígenas no se va a resolver solo con el reconocimiento de sus culturas, lenguas, tradiciones y costumbres, aunque es un hecho de que éste sería un paso importante que allanaría el camino en la búsqueda de alternativas para mejorar las condiciones de vida de las etnias. Si las comunidades indígenas participan de manera activa en el diseño de propuestas para potenciar su propio desarrollo y estas son apoyadas por la sociedad en su conjunto en un marco de respeto a sus formas organizativas y de gobierno, los proyectos y programas de las políticas públicas les serán significativos porque se ajustaran a sus necesidades.

Sin embargo, todo esto pasa por trascender la subordinación de la cultura indígena a la cultura dominante, transición que no será nada fácil porque son más de cinco siglos de agravios y de mantener silenciados a los pueblos indígenas. Por ello la tarea no se agota en reconocer la diversidad sino en la construcción de una sociedad verdaderamente equitativa, más justa y más democrática. Frente a una historia de excepcional resistencia y de defensa de la cultura propia, no se puede seguir negando la dignidad de ese pasado como fuente válida para ensayar caminos inéditos en la construcción de una sociedad diferente.

En medio de las turbulencias actuales, es innegable la significativa incidencia de la escuela para reconocer y recuperar la cultura y la identidad de los pueblos indios, porque este proceso tiene que empezar justamente ahí donde se dio su negación: en la recuperación de las culturas y las lenguas indígenas. Negar la palabra al otro no sólo es un atentado a su dignidad sino que cancela toda posibilidad de entendimiento. Por ello, la imposición de los parámetros culturales de occidente se inicia con la negación de los códigos lingüísticos propios. Han sido estratégicamente las diferencias lingüísticas y culturales las que han mantenido un cerco estratégico entre una cultura y otra, si tomamos en cuenta que “el lenguaje, como cualquier otro «contrato», es producto de una cierta relación de fuerzas más que de un consenso.” En este sentido, la distancia que separa a las culturas indias de la llamada cultura occidental ha estado mediada por el acceso a la lengua castellana. De la misma manera, el inicio de un diálogo intercultural tendrá que reconocer por principio las expresiones lingüísticas de las etnias, para hacer posible la convivencia respetando las diferencias.

El reconocimiento de la articulación entre la función diacrónica de las lenguas como construcciones histórico-sociales y los procesos culturales específicos de los pueblos atribuye a la lengua sus funciones y capacidades semiológicas y rescata a los pueblos como sujetos históricos creadores y dinamizadores de sus propios procesos civilizatorios.

Desde luego que no se trata de un conservadurismo extremo con relación a las lenguas indígenas, sino de promover su desarrollo pleno conforme lo determinen los hablantes de las mismas, que son finalmente quienes habrán de asumir su defensa y configurar los mecanismos que aseguren su sobrevivencia. El hecho de que las lenguas vernáculas dejen de ser estigmatizadas sentaría un precedente para romper el cautiverio psicológico al que han sido sometidas. De esta forma, los hablantes de lenguas indígenas conquistarían un espacio muy

importante para fortalecer el proceso de recuperación de la cultura propia, y ya no tendría que enfrentar la paradoja trágica de la aculturación, en el sentido de que a veces el indígena abandona lo propio con la esperanza de poder integrarse sin problemas a la sociedad mestiza, y al no conseguir ser aceptado por éstos, termina frustrado, lo cual significa, a su vez, una forma de muerte simbólica. Es decir, termina perdiendo su identidad.

Las identidades se construyen en un proceso de lucha y de enfrentamiento y están sujetas a múltiples interpretaciones; la identidad es un viaje de conocimiento, aprendizaje y reconocimiento. Las identidades son construcciones sociales con bases materiales e históricas, y sin duda se asientan en...percepciones de conocimiento, maneras de ver y sentir, y experiencias vividas del poder, y sobre todo, que conocimiento es legítimo (o debería considerarse como tal) y debe tomarse en cuenta, que experiencia es válida y sirve de aprendizaje, y que poder puede negociarse entre los distintos conocimientos y experiencias. Sin embargo, el propio concepto de experiencia que subyace en el de identidad...es producido por la historia, por la cultura y por el discurso.

La identidad es una construcción cultural conflictiva porque depende fundamentalmente de la relación que se establece con los demás, la cual es mediada por los lenguajes que expresamos. “La alteridad es el complemento necesario de la identidad: nosotros somos quiénes somos, en función de quienes o como no somos. Toda comunidad implica clausura, un juntarse que es también un cerrarse hacia fuera, un excluir. Un «nosotros» que no está circunscrito por un «ellos» que ni siquiera llega a existir.” Por supuesto, la educación es el espacio excepcional que puede hacer posible ese diálogo de sensibilidad y tolerancia, empezando por el reconocimiento de la pluralidad lingüística como el elemento fundante de la identidad.

En la escuela, la pluralidad lingüística definiría los proce-

sos de aprendizaje y se rompería con la tradición de empezar a educar castellanizando al niño indígena. El hecho de que la escuela favorezca el aprendizaje de dos lenguas, implica también el acceso a dos culturas distintas, porque “el don del lenguaje es universal, y su desarrollo en los niños es sorprendentemente similar en todas las culturas.” Desde luego, todo esto constituye un desafío para la institución escolar que rebasa con mucho los marcos de una mera reforma curricular, porque el estudio de las diferencias culturales convoca a una transformación profunda de la escuela que tiene que empezar por un cambio en la cultura pedagógica, toda vez que el quehacer docente es también fruto de toda una tradición formado en las tendencias homogeneizadoras y excluyentes, lo cual sigue teniendo mucha fuerza en la conciencia de los educadores, por lo que instrumentar un nuevo modelo pedagógico que privilegie una enseñanza diferenciada, y que valore la lengua materna del niño en los distintos espacios socio-comunicativos como el eje fundamental de su socialización lingüística, considerando que “el lenguaje no es sólo un instrumento del comunicar, sino también del pensar”, requiere tomar en cuenta las necesidades y peculiaridades etnolingüística del contexto en el que se desarrolle la tarea pedagógica.

Trasladar la diversidad del mundo al espacio pedagógico, requiere de un cambio radical en la dimensión étnico-política del quehacer docente, porque no sólo se trata de promover un reconocimiento abstracto del otro, sino de transformar la cultura pedagógica de los educadores, para que en la cotidianeidad de la escuela se privilegie el diálogo como vehículo de construcción y de transmisión cultural. La diversidad educativa es, sin duda, un objetivo deseable porque puede permitirnos encontrar el equilibrio entre esas diferencias que nos son propias y el compromiso de combatir las asimetrías que caracterizan a nuestro sistema educativo. En consecuencia, el reto para las instituciones educativas está en desarrollar la imaginación pedagógica y ensayar nuevas estrategias que permitan enfrentar

la diversidad cultural que cotidianamente se presenta en las aulas. Un cambio de esta magnitud en la relación entre educadores-educandos transformaría de raíz las tendencias homogeneizadoras y excluyentes que hasta ahora han silenciado y ocultado todo lo que es diferente.

La complejidad de instrumentar este nuevo paradigma, que reconozca a los niños en su diferencia, potenciando su lengua, sus conocimientos y saberes aprendidos en el hogar y en la comunidad, pasa también por un nuevo tipo de formación docente, toda vez que el pluralismo cultural requiere de un nuevo maestro capaz de construir contextos de aprendizaje donde la *comunicación intercultural* propicie un mejor desarrollo integral del educando.

En este proceso, la matriz cultural de los pueblos tiene un papel fundamental. *La posibilidad de construir una pedagogía para la diversidad que transforme de raíz la práctica docente* de los maestros supone un cuestionamiento profundo al carácter subordinado que han tenido las lenguas maternas y su relación con la lengua hegemónica en la cotidianidad del contexto escolar, porque la innovación pedagógica empieza precisamente por hacer de la comunidad y sus manifestaciones lingüístico-culturales, el centro de sus preocupaciones. Una cultura pedagógica intercultural no podrá ver la luz si no se promueve un proyecto de formación de docentes en esa perspectiva, porque se requiere de maestros capaces de establecer relaciones dialógicas tanto con los niños como con los padres y madres de familia.

La construcción de esta pedagogía intercultural fundada en el respeto a las culturas y a las identidades, pasa por hacer un cuestionamiento radical a las políticas educativas y culturales que hasta ahora se han instrumentado, las cuales han estado muy distantes de la realidad sociocultural que caracteriza a la sociedad mexicana. Las políticas sociales y económicas tampoco han estado a la altura de nuestra diversidad y, antes al contrario, son el paradigma de su negación. Los programas

asistenciales que por décadas se instrumentaron desde el Estado, solo contribuyeron a fomentar un paternalismo dependiente y a silenciar los reclamos de justicia social que expresaban los sectores marginados y, particularmente, los indígenas. Los pueblos originarios son los que más han resentido la exclusión por la negación a sus derechos culturales, lingüísticos y territoriales.

Es por toda esta realidad histórica que nos ha acompañado, que la lucha por alcanzar el respeto a la diversidad creativa de los pueblos es también *una tarea pedagógica*. El reto de la diversidad supone, entonces, desafíos inéditos, y esta tarea de enfrentar lo desconocido “exige imaginación, intuición y valor, no es algo espontáneo.” El camino es complejo y adverso, pero es la única posibilidad que tenemos de poder construir *una pedagogía para la diversidad y una educación desde la perspectiva de la interculturalidad*, y en esta tarea los maestros tienen que cumplir un papel fundamental porque, de una o de otra manera, son los intermediarios culturales más cercanos a los que tiene acceso la comunidad. El potencial de transformación, con sus debilidades y fortalezas, podemos reconocerlos en sus propias voces que, al reivindicar el valor de su trabajo docente, empiezan a romper el silencio, trasladando sus sueños y utopías al espacio pedagógico. Por supuesto, la construcción de este espacio de alteridad empieza por problematizar a la educación.

El paradigma de la interculturalidad

La Interculturalidad es un campo problemático en proceso de construcción. Esto exige dotar de contenido al concepto que todavía no se puede definir con precisión, porque la *interculturalidad* es también un campo de batalla atravesado por posiciones ideológicas que amenazan seriamente con reducirla a una metáfora vacía de contenido, por lo que su revisión no es un problema puramente teórico, sino un acto de pensamiento de cómo mirar una nueva realidad, toda vez que las culturas no pueden ser reducidas a simples objetos de estudio de la cien-

cia. En consecuencia, *la interculturalidad es una realidad compleja porque complejos son los actores y es un espacio de construcción de sentido que tiene que ver con el tipo de relaciones que establecen con “los otros”, toda vez que supone una relación entre sujetos con culturas distintas y en condiciones de equidad, porque la interculturalidad significa la negación de asimetrías y asume la diversidad como una posibilidad de reconocer y de valorar lo diferente.*

La interculturalidad se manifiesta en el encuentro existencial de diversas visiones del mundo. Y en ese sentido, es también un proyecto de vida por la dimensión que reviste en la construcción de la identidad del sujeto. Por tanto, *la construcción de un proyecto de educación intercultural tiene que ser una tarea político-pedagógica*, y en las sociedades indígenas esto adquiere una singular relevancia, porque no se pueden seguir instrumentando programas educativos que terminen reproduciendo los discursos hegemónicos descontextualizados. Por eso es importante trabajar la dimensión cultural y la educación como elementos fundamentales en el proceso de construir los imaginarios de una sociedad intercultural.

Si las culturas crecen y se desarrollan en un diálogo permanente, entonces la diversidad es también una posibilidad de sobrevivencia, en la medida que el conocimiento de una cultura sienta las bases para respetarla y valorarla en todo lo que representa. “La cultura, entonces, debe verse siempre como un vehículo o un medio por el cual se negocia la relación entre los grupos.”

La interculturalidad es una especie de camino que permite universalizar lo singular y singularizar lo universal. Si esto es así, entonces es un proceso de equilibrio válido para todos, que incluye tanto a las comunidades indígenas como a las que no lo son, porque como ya mencionamos, estamos hablando de varias culturas relacionadas. “Pues el diálogo intercultural supone identidades culturales conscientes de sus diferencias.” Es cierto que la relación es poder, por lo que es importante reconocer la fuerza de la subordinación en un concepto que se pretende emergen-

te, para poder delimitar el campo problemático desde donde se está abordando, porque la interculturalidad puede significar cosas distintas: desde crear un espacio cultural lo suficientemente abierto para que cumpla funciones optativas, hasta ser la expresión de una demanda cultural que no ha encontrado espacio de expresión, reivindicando *la diferencia como valor desde donde se construye la identidad*²⁹. La imagen de una cultura y la cultura en la vida practica es el proceso de apropiación de lo propio y es así como se descubren las referencias identitarias.

Desde este espacio de construcción de sentido, la interculturalidad propone un serio cuestionamiento a los fundamentos mismos del poder, porque al plantear *la diversidad de los mundos de vida* pone en el eje de la discusión a la hegemonía del orden establecido, toda vez que la tarea de *armonizar esos mundos de vida* pasa por equilibrar la justicia, pues sin este equilibrio no puede haber prácticas de convivencia intercultural. “Si la justicia es transcultural, ello no obsta a la conservación de las diversidades culturales. Lo justo no es negociable: el hambre y la tiranía deben ser erradicados donde quiera que se encuentren.” En esta perspectiva, se entiende que para transitar hacia una sociedad intercultural, no basta el reconocimiento, porque el problema no está en el “otro”, sino en mi acceso hacia el “otro”, toda vez que la interculturalidad se genera desde la construcción de identidades y son las prácticas culturales las que deciden si hay mundo autónomo o no. La “autonomía” puede interpretarse como “un sistema por medio del cual los grupos socioculturales ejercen el derecho a la autodeterminación. La autonomía sintetiza y articula políticamente el conjunto de reivindicaciones que plantean los grupos étnicos.” Por ello, la idea de interculturalidad tiene que ver también con el ángulo de colocación desde donde podemos mirar al «otro».

El yo y el otro son las principales categorías axiológicas que por primera vez hacen en general posible cualquier valoración real,

siendo que el momento de la valoración o, más exactamente, la orientación axiológica de la conciencia tiene lugar no sólo en el acto ético en el sentido propio de la palabra, sino en cada vivencia e incluso en la sensación más simple: vivir significa ocupar una posición valorativa en todo momento de la vida, establecerse axiológicamente.

Si esto es así, la interculturalidad sería una manera diferente de producir conocimiento y una nueva forma de organizar al mismo, porque si lo que propone es una relación entre sujetos y culturas, basadas en el reconocimiento mutuo, esto implica la construcción de una racionalidad distinta, lo que a su vez remite a un cambio cultural, y para acceder a este proceso de transformación se tiene que establecer una vinculación a través de la educación. Esa es la tarea de la Interculturalidad, y por eso mismo trasciende al pluriculturalismo cultural o multiculturalismo, si por tal cosa se entiende la coexistencia de diversas culturas en un determinado territorio.

[...]el multiculturalismo afirma que las gentes con distintas raíces pueden coexistir, que pueden aprender a leer los repertorios de imágenes de otros, que pueden y deben mirar más allá de las fronteras de la raza, la lengua, el género y la edad sin prejuicios o engaños y aprender a pensar contra el trasfondo de una sociedad en proceso de hibridación.

Sin embargo, detrás de esta aparente neutralidad valórica, lo que se percibe es la ambigüedad conceptual, toda vez que el multiculturalismo es un concepto polisémico que puede significar cosas diferentes dependiendo del contexto, sobre todo, si se toma en cuenta que las políticas multiculturales fueron diseñadas para dar respuesta a las demandas de distintos movimientos sociales que reclamaban “formas específicas de integración en las estructuras de las democracias contemporáneas.”

El término «multiculturalismo» se ha empleado en tantos contextos y con significados tan distintos que ha perdido prác-

ticamente su capacidad para designar un corpus analítico o ideológico concreto. En términos generales alude a una postura moral y políticamente favorable al pluralismo cultural y a los modelos de integración social y de gestión política que persigan su fomento. Los principios de la tolerancia y el respeto serían, pues, esenciales a la estructura normativa del multiculturalismo. Su institucionalización corresponde, por el lado jurídico, al ámbito de los derechos ciudadanos; su puesta en práctica, a los programas de políticas públicas del Estado intervencionista. Sin embargo, la idea de «cultura» que late bajo este lema es, cuando menos, difusa.

De la misma manera que la pluralidad lingüística no significa necesariamente la diversidad cultural, y ésta no siempre antecede a la heterogeneidad lingüística, el multiculturalismo no es precisamente el paradigma de la tolerancia y la equidad entre culturas, porque no menciona la relación ni el respeto que se tienen entre sí estas culturas dentro del contexto que comparten. “El multiculturalismo exhibe todavía el síndrome colonialista que consiste en creer que existe una supracultura superior a todas las demás, capaz de ofrecerles una hospitalidad benigna y condescendiente, incluso si la llamásemos metacultura. En el fondo, lo que el multiculturalismo representa, es la cara ideológica que pretende legitimar las desigualdades existentes con el argumento de respetar las diferencias culturales.

Es decir, la relación entre el colonialismo imperialista tradicional y la autocolonización capitalista global es exactamente la misma que la relación entre el imperialismo cultural accidental y el multiculturalismo: de la misma forma que en el capitalismo global existe la paradoja de la colonización de tipo Estado-Nación, en el multiculturalismo existe una distancia eurocentrista condescendiente y/o respetuosa para con las culturas locales, sin echar raíces en ninguna cultura en particular. En otras palabras, el multiculturalismo es una forma de racismo negada, invertida, autorreferencial, un «racismo con distancia»: «respetar» la identidad del Otro, concibiendo a éste como una comunidad

«auténtica» cerrada hacia la cual él, el multiculturalista, mantiene una distancia que se hace posible gracias a su posición universal privilegiada. El multiculturalismo es un racismo que vacía su posición de todo contenido positivo (el multiculturalismo no es directamente racista, no opone al otro los valores particulares de su propia cultura), pero igualmente mantiene esa posición como un privilegiado punto de vacío universal, desde el cual uno puede apreciar (y despreciar) adecuadamente las otras culturas particulares: el respeto multiculturalista por la especificidad del Otro es precisamente la forma de reafirmar la propia superioridad⁴².

A diferencia del multiculturalismo, la interculturalidad supone “la apertura y disposición para retomar continuamente en actitud de diálogo la propia visión y percepción del mundo, buscando adecuar el comportamiento a la realidad y construir un modelo capaz de reconocer las propias necesidades en el respeto de los otros.” lo que trasladado a nuestro contexto, significa proponer una nueva relación entre el Estado y los pueblos indígenas, la cual tendrá que estar basada en el respeto y la participación. Si se tiene como punto de partida el respeto a la diferencia cultural, a su lengua, usos y costumbres y si se plantea también la participación de las comunidades indígenas en el diseño e instrumentación de las políticas públicas y programas que incidan en su vida cotidiana, donde se valore su presencia y se escuche su voz, se estarán creando las bases que permitan construir una conciencia de la diversidad, que asuma la diferencia como un valor imprescindible para mantener la estabilidad y la convivencia pacífica tanto a nivel local como en el plano nacional. El respeto a la diversidad cultural no solamente es una condición necesaria para la estabilidad política, sino que es también una posibilidad de supervivencia, porque las culturas sólo pueden florecer en un diálogo intercultural. “La única forma adecuada de la expresión verbal de una auténtica vida humana es el diálogo inconcluso. La vida es dialógica por su naturaleza. Vivir quiere decir participar

en un diálogo: preguntar, poner atención, responder, estar de acuerdo.”

Si el conocimiento se entiende como una manera de hacer, entonces, la interculturalidad pasa por la construcción del saber, porque justamente lo que está planteando es cambiar la idea de mundo de significados y de sentidos, lo cual en sí mismo representa un desafío para la hegemonía basada en la imposición de visiones homogéneas y universales. El orden impone un mundo de significados, de vida y de percepciones que son el paradigma de la racionalidad hegemónica, la cual se caracteriza por las relaciones asimétricas que rigen entre los mundos de vida, lo que cancela las posibilidades de convivencia intercultural, porque la interculturalidad es una propuesta ético-política y el conocimiento que se propone significa precisamente conocer los mundos de vida. “Cada cultura es un universo propio, con sus propias clases de acceso, conocimiento de la realidad e interrelación, lo cual conlleva a una serie de exigencias y consecuencias teórico-prácticas, si queremos lograr una aproximación y comprensión intercultural, en el ámbito sociocultural y psicológico-individual.” Esta construcción cultural exige una forma de razonamiento también diferente, que empieza por una reinención del lenguaje que permita conocer a las otras culturas, porque no puede haber una relación intercultural si no existe previamente una apropiación de la cultura propia y un conocimiento pleno de la otra cultura, porque “la interculturalidad no es un lenguaje en una sola dirección.”

La comunicación intercultural exige que nos hagamos conscientes de lo que decimos y manifestamos en palabras y comportamientos. A esta tarea agrega otra, adicional: para que exista la comunicación intercultural auténtica, nos toca conocer no sólo la propia cultura sino también y de fondo la otra, quiere decir, conocerla, aceptarla, convivir con ella, respetarla y vivenciarla de cuerpo, mente, corazón y alma. En efecto, el conocimiento de la propia cultura a menudo no se nos da hasta

que conozcamos otra cultura que nos hace reflexionar sobre la nuestra en su particularidad.

Si el conocimiento es lo que hace posible la acción, entonces el descubrimiento de la diversidad va a permitir una apropiación de las otras culturas para reconocerlas y respetadas y, en consecuencia, valorarlas como un patrimonio propio. “En el ámbito de la cultura, la exotopía es el mecanismo más poderoso de la comprensión. Una cultura ajena se descubre más plena y profundamente sólo a los ojos de *otra* cultura; pero tampoco en toda su plenitud, porque llegaran otras culturas que verán y comprenderán aún más” Este sería el espacio donde nos reconozcamos y nos reencontremos con nosotros mismos, y por tanto; con los «otros», y empecemos a cambiar nuestra forma de mirar al mundo. Por supuesto, construir la interculturalidad implica combatir las asimetrías tanto en las esferas públicas como intelectuales y, específicamente, en el contexto escolar. En la escuela les toca a los educadores desarrollar una conciencia social de la tolerancia privilegiando el diálogo creativo revistiendo de una nueva dimensión ética a la educación, haciendo de la escuela el espacio donde los niños aprendan a disfrutar en su diversidad.

No obstante, las posibilidades de una educación desde la perspectiva de la interculturalidad, requiere de una revisión profunda de nuestro sistema educativo, que incluya cambios tanto en la administración del servicio como en el currículo y, sobre todo, que se revisen los fines de la educación *¿Para qué se propone la educación intercultural? Para aprender a conocer de diversas maneras al mundo y para aprender a vivir juntos en medio de nuestra diferencias.* Por ello, si no hay claridad en relación a las bases filosóficas que van a sustentar esta propuesta, difícilmente se van a poder definir contenidos pertinentes que orienten los aprendizajes significativos en las aulas, diseñando estrategias didácticas que cambien las relaciones pedagógicas, donde todos tengamos que aprender a respetar y a valorar nuestra

diversidad creativa. Sin embargo, aprender a disfrutar nuestra diversidad *es una tarea que corresponde a la escuela, porque tal vez la educación presente el último espacio público desde donde intentemos la construcción de un pensamiento propio, reinventando el lenguaje. Valorando, la cultura y construyendo nuestra propia identidad.*

NOTAS

1. Habermas, Jürgen (1989), *Teoría de la Acción Comunicativa 1. Racionalidad de acción y racionalización social*, Taurus, Buenos Aires, Argentina, p.104. Habermas introduce el concepto de mundo de la vida como implementarlo de los procesos de entendimiento. Según él, “al actuar comunicativamente los sujetos se entienden siempre en el horizonte de un mundo de la vida. Su mundo de vida está formado de convicciones de fondo, más o menos difusas, pero siempre aproblemáticas. El mundo de la vida, en tanto que trasfondo, es la fuente de donde se obtienen las definiciones de la situación que los implicados presuponen como aproblemáticas. En sus operaciones interpretativas los miembros de una comunidad de comunicación deslindan el mundo objetivo y el mundo social que intersubjetivamente comparten, frente a los mundos, subjetivos de cada uno y frente a otros colectivos.(...) El mundo de la vida acumula el trabajo de interpretación realizado por las generaciones pasadas, en el contrapeso conservador contra el riesgo de disenso que comporta todo proceso de entendimiento que este en curso. Pues en la acción comunicativa los agentes sólo pueden entenderse a través de tomas de postura de afirmación o negación frente a pretensiones de validez susceptibles de crítica. La importancia relativa de estas dos magnitudes cambia con la descentración de las imágenes del mundo. Cuanto más avanzado está el proceso de descentración de la imagen del mundo, que es la que provee a las participantes del mencionado acervo de saber cultural, tanto menos será menester que la necesidad de entendimiento quede cubierta de antemano por una interpretación del mundo de la vida sustraída a toda crítica; y cuanto más haya de ser cubierta esa necesidad por medio de operaciones interpretativas de los participantes mismos, esto es, por medio de un acuerdo que, por haber de ser motivado racionalmente, siempre comportará sus riesgos, con tanta más frecuencia cabe esperar interpretaciones racionales de acción. Por ello, la racionalización del mundo de la vida puede caracterizarse ante todo en la dimensión, «acuerdo normativamente adscrito» vs. «entendimiento alcanzado comunicativamente».

2. Sartori, Giovanni (1997), *Homo videns. La sociedad teledirigida*, Taurus, España, pp. 36-37. La tesis central de Sartori es que la revolución multimedia está provocando una transición del *homo sapiens*, que es producto de la cultura escrita, al *homo videns*, para quien la palabra es sustituida por la imagen. En este proceso en el que la primacía de la imagen lleva a que lo visible se imponga sobre lo inteligible, la televisión cumple un papel central: “La televisión no es sólo un instrumento de comunicación; es también, a la vez, *paideia*, un instrumento «antropogénico», un *médium* que genera un nuevo *anthropos*, un nuevo tipo de ser humano(...) Una tesis que se fundamenta, como premisa, en el puro y simple hecho de que nuestros niños ven la televisión durante horas y horas, antes de aprender a leer y escribir. (...) Por encima de todo, la verdad es que la televisión es la primera escuela del niño (la escuela divertida que precede a la escuela aburrida); y el niño es un animal simbólico que recibe su *imprint*, su *impronta* educacional, en imágenes de un mundo centrado en el hecho de ver. En esta *paideia* la predisposición a la violencia es, decía solo un detalle del problema. El problema es que el niño es una esponja que registra y absorbe indiscriminadamente todo lo que ve (ya que no posee aún capacidad de discriminación). Por el contrario, desde el otro punto de vista, el niño formado en la imagen se reduce a ser un hombre que no lee y, por tanto, la mayoría de las veces, es un ser «reblandecido por la televisión», adicto de por vida a los videojuegos. (...) Por tanto, el video-niño no crece mucho más. A los treinta años es un adulto empobrecido, educado

por el mensaje: «la cultura, que rollazo»... es pues, un adulto marcado durante toda su vida por una atrofia cultural.” (Cursivas en el original)

3. Lyotard, Jean-Francois (1990), *La condición postmoderna*, Red Editorial Iberoamericana, México, p. 43-44.

4. Nicanor Rebolledo (2001), “Investigación y Diversidad Cultural.” Ponencia presentada en el Foro Los desafíos de la Educación Pública en los escenarios de la globalización., Chilpancingo, Guerrero, 9 de diciembre. Para este autor el concepto de “pueblos originarios” es impreciso, porque: “Se supone todos los pueblos del mundo son pueblos multiculturales que comparten y que no hay pueblos originarios -esto sólo lo discutieron los ideólogos de los países metropolitanos: (desde) Grecia y Roma, hasta los modernos imperios”.

5. Camps, Victoria (1997), “El derecho a la diferencia”, en León Olivé. *Ética y diversidad cultural*, F.C.E.-UNAM, Bogotá, Colombia. Op. Cit. p. 95. “Existe en las sociedades modernas, una tendencia evidente hacia la homogeneización de las culturas. Las modernas tecnologías de la comunicación son los ambientes, todo ello está creando un clima de globalización e interdependencia transnacional. ¿Es tal tendencia éticamente superior al mero cultivo de las diferencias? (las cursivas son mías)

6. García Castaño, Javier et-al. (1999), “Reflexiones en diversos ámbitos de construcción de la diferencia”, en García Castaño, F. Javier y Antolín Granados Martínez, *Lecturas para educación intercultural*, Trotta, Valladolid, España, p.17. Para estos autores, la diferencia “es una construcción para justificar la desigualdad en un mundo cuya condición es la diversidad, gracias a la cual prosigue con éxito la evolución. (...) La construcción de la diferencia no es más que una nueva forma de presentar las distancias culturales, sociales y políticas que son legitimadas bajo las apariencias de ausencia de jerarquías sociales pero que ocultan un refinado mecanismo de exclusión.” Más adelante advierten que “la construcción de la diferencia no es más que una justificación del proceso de desigualdad”, y terminan planteando dos preguntas cruciales que no pueden evadirse si no se quiere reducir la interculturalidad a una mera cuestión discursiva: ¿Cómo se puede ser igual a algo y a la vez diferente a ese algo?... ¿No será esta una «nueva» manera de construir dulcemente la diferencia desigual invocando ahora los acordes del reconocimiento de la diversidad? sociales diferenciados a lo largo de innumerables líneas de separación social: riqueza, religión, lengua, cultura, ocupación, ubicación geográfica nacional, raza, etcétera. En otras palabras, la problemática de la identidad étnica es esencialmente política, la relación de la identidad étnica con la especificidad cultural y lingüística solo puede ser comprometida desde una perspectiva política.

7. Díaz-Couder, Ernesto (2000), “Diversidad Sociocultural y Educación en México”, en Juárez Núñez, José Manuel y Sonia Comboni, *Globalización, educación y cultura*, UAM-Xochimilco, México, p. 124. “La esencia de la etnicidad no se encuentra solamente en la cultura o en la lengua, sino en las relaciones de poder entre sectores.

8. Díaz-Couder, Ernesto (2000), Op. Cit., pp. 111-112. Según Díaz-Couder, “la noción de lengua es una categoría que agrupa a una colección de normas lingüísticas (dialectos) más o menos similares según los diversos criterios de análisis o interpretación; de ahí que adquiera significados diversos dependiendo de enfoque o del método de análisis que se adopte. Así pues, contra la opinión popular, una lengua no es una entidad homogénea y delimitable, sino una gama relativamente continua de variantes a lo largo de ejes geográficos o sociológicos. Estas variantes o dialectos constituyen, esencialmente, normas de habla regionales o sociales que pueden ser analizadas estructural o funcionalmente. Estas normas pueden ser escritas o no. En el caso de no tener escritura reciben el nombre

de «lenguas» vernáculas, para distinguirlas de las formas literarias que serían «lenguas» propiamente dichas. Haugen sugiere reservar el término «dialecto» para referirse a las variantes genéticas.”

9. Grüner, Eduardo (1998), “Introducción. El entorno de la teoría crítica de la cultura: una introducción alegórica a Jameson y Žižek”, en Frederic Jameson, Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo. Paidós, Buenos Aires, Argentina, p.43.

10. Habermas, Jürgen (1989), Op. Cit., p.104. Habermas recuerda que Max Weber dedicó su obra científica a la cuestión de por qué afuera de Europa «ni la evolución científica, ni la artística, ni la estatal, ni la económica, condujeron por que las vías de racionalización que resultaron propias de Occidente». La reforma en como Weber llegó a esta conclusión partió de una pregunta clásica: «¿Qué encadenamiento de circunstancias han conducido a que precisamente el suelo del Occidente, y solo aquí, se produjera fenómenos culturales que –al menos tal como solemos representarlos- estaban en una dirección evolutiva de significados y validez universales?» Según Habermas, esta “formulación es equivocada porque deja abierta la cuestión de si el proceso de racionalización, desde cuya perspectiva nosotros, los hijos de la modernidad, considerados la evolución de las culturas superiores, tiene una validez universal o de si solo parece tenerla para nosotros.” Más adelante, agrega: “Weber considera el racionalismo como algo «occidental», no solamente en el sentido de que fue en Occidente donde se dieron las constelaciones históricas bajo las que pudo presentarse por primera vez un fenómeno que por su naturaleza tiene un carácter universal, sino que, como tipo particular de racionalismo, expresa también rasgos de esta particularidad cultural occidental.” (Cursivas en el original)

11. Varese, Stefano, (1987), “Diagnostico y evaluación de las acciones educativas en el medio indígena”, en Amadio, M; Varese, S. y Picón, C., (Eds.), Educación y pueblos indígenas en Centroamérica, UNESCO, Santiago de Chile, p.135-142.

12. Torres, Carlos Alberto (2001), Democracia, Educación y Multiculturalismo, Siglo XXI, México, pp. 271-272.

13. Sartori, Giovanni (1997), Op. Cit. p. 48.

14. Gardner, Howard (2001), Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica, Paidós, España, p. 38.

15. Sartori, Giovanni (1997), Op. Cit. p.24-25.

16. Neil Mercer (2001), Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos. Paidós, Barcelona, España. Paidós, p. 27. “Para Vygotsky, el lenguaje tenía dos funciones principales. Como instrumento de comunicación o instrumento cultural lo empleamos para compartir y desarrollar conjuntamente el conocimiento -«la cultura»- que permite la existencia y la continuidad de la vida social humana organizada. También propuso que muy al principio de la infancia empezamos a emplear el lenguaje como un instrumento psicológico para organizar nuestros pensamientos individuales para razonar, planificar y revisar nuestras acciones. Creía que, durante la primera infancia, se produce una fusión entre el lenguaje y el pensamiento que conforma el resto de nuestro desarrollo mental. (...) Vygotsky consideraba que los individuos y sus sociedades estaban unidos por el lenguaje en una espiral de cambio histórica, continua, dinámica e interactiva.” (Cursivas en el original)

17. Freire, Paulo (1993), Pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la pedagogía del oprimido, Siglo XXI, México, pp. 112-113. “La relación dialógica no anula, como

se piensa a veces, la posibilidad del acto de enseñar. Por el contrario, funda ese acto, que se completa y se sella en el otro, el de aprender, y ambos solo se vuelven verdaderamente posibles cuando el pensamiento crítico, inquieto, del educador o de la educadora no frena la capacidad del educando de pensar o comenzar a pensar críticamente también.”

18. Zemelman, Hugo (1998), *Conversaciones didácticas*, Editorial Educo, Neuquén, Argentina, p.66.

19. Freire, Paulo (1993) *Op. Cit.* p. 87. “Soñar no es solo un acto político necesario, sino también una connotación de la forma histórico-social de estar siendo mujer y hombres. Forma parte de la naturaleza humana que, dentro de la historia, se encuentra en permanente proceso de devenir. (...) No hay cambio sin sueño, como no hay sueño si esperanza. (...) no hay utopía verdadera fuera de la tensión ente la denuncia de un presente que se hace cada vez más intolerable y el anuncio de un futuro por crear, por construir política, estética y éticamente entre todos, mujeres y hombres.” (Las cursivas son mías)

20. Zemelman, Hugo (1992), *Los horizontes de la razón. I. Dialéctica y apropiación del presente*. Anthropos-El Colegio de México, Barcelona, España, “...la definición de un campo problemático supone un distanciamiento capaz de abrir la relación con lo real, más allá de los límites del encuadre teórico, mediante el procedimiento de hacer girar el pensamiento, no en torno de un teoría, sino de una realidad problemática.”

21. Panikkar, Raimon (2002), “La interpelación intercultural”, en Graciano González R. Arnaiz (coord.), *El discurso intercultural. Prolegómenos a una filosofía intercultural*. España. Biblioteca Nueva, España, p.29. Conviene distinguir la interculturalidad de la interdisciplinariedad y de la transdisciplinariedad. “Las fronteras trasgredidas por la interculturalidad no pueden ser reducidas a las barreras saltadas por la interdisciplinariedad, que legítimamente aspira a ir más allá del «barbarismo de la especialización». La interdisciplinariedad se ocupa de la relación entre varias disciplinas y de su enriquecimiento mutuo: disciplinas que tienen su sentido dentro de una cultura, de la cual son disciplinas, especialidades o estudios en profundidad. La transdisciplinariedad de un paso más. No reclama el cultivo de varias disciplinas (multidisciplinariedad) sino también más bien la propia apertura a «algo» (inefable e indefinible) que atraviesa y va más allá de todas las disciplinas particulares. Sin embargo, las culturas son algo más que disciplinas. (...) La interculturalidad no tiene que ver tanto con las disciplinas como con las culturas, y las culturas no son especies de un género «meta cultural». Este género sería la tan debatida naturaleza humana. De hecho, la naturaleza del hombre es cultural, de modo que el hombre es un animal cultural, pero precisamente por ello (que la naturaleza humana es cultural), esta naturaleza, cuando no es puramente un concepto formal, siempre es interpretada según las características de una cultura particular como muestran tan claramente las discusiones sobre la «ley natural» y la «religión natural».

22. Weber, Max (1990), *Ensayos sobre metodología sociología*, Amorrortu, Argentina, “El aparato conceptual que el pasado ha desarrollado a través de la elaboración conceptual, esto es, en realidad, la transformación conceptual de la realidad inmediatamente dada y a través de la clasificación bajo los conceptos que correspondieron al estado de sus conocimientos y a la orientación de su interés, esta es permanente contraposición con aquello que queremos y podemos obtener a partir de la realidad en un nuevo conocimiento. En esta lucha se consuma el progreso de la labor de las ciencias de la cultura. Su resultado es un continuo proceso de transformación de aquellos conceptos en los cuales procuramos captar la realidad.”

23. Panikkar, Raimon (2002), *Op. Cit.* p.32. “La cultura predominante de occidente ha

olvidado, o considera imposible, pensar a través de símbolos (simbólicamente) y solo piensa a través de conceptos (conceptualmente). Los símbolos son relegados a la subjetividad artística y excluidos de la objetividad «científica». ¿Cuál es entonces el nexo entre las diferentes culturas del mundo?

24. Panikkar, Raimon (2002), Op. Cit. p. 75.

25. Gallegos Nava, Ramón (1999), Educación holista. Pedagogía del amor universal, editorial Pax, México, p.185. “El dialogo no es una discusión. En el espíritu del dialogo nadie trata de ganar, imponer o guiar y este, por extraño que parezca, es el gran reto, porque todos estamos acostumbrados a defendernos y cerrarnos. El verdadero objetivo del dialogo es penetrar en el proceso de pensamiento colectivo. Una de las dificultades del pensamiento es la tendencia a la fragmentación: todas las divisiones que hacemos se originan en el pensamiento. En el dialogo, las personas suelen sostener creencias y opiniones fundamentalmente diferentes. Lo cierto es que el hecho de defender una opinión, lleva a una lucha de opiniones en las que quien gana no es el que más razón tiene si no el que más poder ostenta.” (Las cursivas son mías).

26. Jameson, Frederic (1998), “Los Estudios Culturales”, en Jameson, Frederic y Žižek, Slavoj, Estudios culturales: Reflexiones sobre el multiculturalismo, Paidós, Buenos aires, Argentina, p. 103.

27. Marcuse, Herbert (1998), Razón y revolución, Ediciones Altaya, Buenos Aires, Argentina, p. 23. “El contraste entre lo universal y lo individual tomo una forma más intensa cuando, en la era moderna, surgieron las consignas de la libertad general y la idea de que un orden social apropiado solo podía alcanzarse a través del conocimiento y de la actividad de individuos emancipados. Se declaró que los hombres eran libres e iguales; pero al actuar de acuerdo a sus ideas y en persecución de sus intereses, los hombres crearon y experimentaron un orden de dependencia, de injusticia y de crisis recurrentes.”

28. Fornet-Betancourt, Raúl (2002), “Filosofía e interculturalidad en América latina: intento de introducción no filosófica”, en Graciano González R. Arnaiz (coord.) El discurso intercultural: prolegómenos a una filosofía intercultural, Biblioteca Nueva, Madrid, Op. Cit. p.132. “pues pensamos que también hay una necesidad de dialogo intercultural para los pueblos indígenas (...) perciben la necesidad del diálogo intercultural de una manera específica. (...) Los pueblos indígenas prefieran acentuar que la necesidad del diálogo intercultural está conectada con su derecho a tener una cultura propia y a ser ellos mismo desde y en la defensa de esa cultura.

29. Zemelman, Hugo (2001), Seminario: Interculturalidad y Conocimiento. Conocimiento Magistral, DF, México, Diciembre.

30. Kelsen, Hans (1993), ¿Qué es justicia? Planeta-Agostini, Barcelona, España, p.38. Para Kelsen, “la Justicia es necesaria en aquel orden social en que sean posibles los conflictos de intereses. Donde no existen intereses en conflicto no se necesita Justicia. Un conflicto de intereses se presenta cuando una necesidad sólo puede satisfacerse a expensas de otra; o, dicho de otro modo, cuando hay un conflicto entre dos valores y no es posible ponerlos en práctica l mismo tiempo; cuando uno puede tenerse en cuanta únicamente si se desprecia el otro; cuando es necesario preferir el uno al otro y decidir cuál es el más importante, o cual es el valor superior y, en última instancia, el valor supremo.”

31. Camps, Victoria (1997), “El derecho a la diferencia”, en León Olivé. Ética y diversidad cultural, F.C.E.-UNAM, Bogotá, Colombia, p.90.

32. Díaz Polanco, Héctor (1991) Autonomía regional. La autodeterminación de los pueblos indios, Siglo XXI, México, p. 157. “A menudo, la autodeterminación y la autonomía se conciben como prerrogativas de diferente naturaleza o como opciones distintas de que disponen los pueblos para ejercer el control sobre sus asuntos y conducir libremente su vida sociopolítica. Nos parece que este punto de vista es incorrecto. En realidad, debe concebirse la autonomía como una forma del ejercicio de la autodeterminación. Para ello debe distinguirse el principio general o abstracto del derecho a la autodeterminación de sus muy diversos sentidos concretos, mismos que resultan precisamente del ejercicio específico que los pueblos hacen de la libre determinación. (Cursivas en el original)

33. Bajtín, Mijaíl (2000), Yo también soy (fragmentos sobre el otro), Taurus, México, pp. 123- 124. (Cursivas en el original)

34. Hugo Zemelman, Hugo (1992), Los horizontes de la razón. II. Historia y necesidad de utopía. Anthropos- El Colegio de México, Barcelona, España, pp. 182. “si la realidad es una síntesis de los triunfos y fracasos de los hombres, su desafío estriba en pensar la racionalidad desde el hombre y no desde un modelo de hombre; hacerlo desde sus sombras, contradicciones, temores, creatividad, engaños y certezas, para no falsear la razón a partir de una pura e ingenua imagen de lo humano, sino también más bien apostar a ella desde las flaquezas humanas, pero también desde sus sueños, en los que busca saciarse de sin limitaciones. Porque en definitiva se trata de rescatar el valor humano en la racionalidad en vez de inocular aquel de las perfecciones y lucideces de esta: reconocer en la racionalidad la expresión de una lucha por ensanchar lo humano, como el fondo inagotable desde el cual enriquecer las visiones del mundo que el hombre y su razón puede llegar a poseer.”

35. Colom, Francisco (1998), Razones de identidad. Pluralismo cultural e integración política, Anthropos, Barcelona, España, p.111. “La primera alusión oficial al multiculturalismo data del año 1973, cuando Al Grassby, ministro de Inmigración del gobierno laborista de Gough Whitlam, dio a conocer el manifiesto titulado Una sociedad multicultural para el futuro, en el anunciaba el abandono del viejo ideal asimilacionista. Este cambio de rumbo incluía el deseo de reparar la injusticia histórica cometida con los aborígenes australianos, cuyo reconocimiento como ciudadanos se había demorado hasta 1967. La explicación de este giro político debe incluir también la creciente importancia cobrada por el voto inmigrante.”

36. Huges, Robert (1993), Culture of Complaint: Complaint: The Fraying of America Oxford University Press, Nueva York, pp.83-84., citado en Colom, Francisco (1998), Razones de identidad. Pluralismo cultural e integración política, Anthropos, Barcelona, España, p. 12.

37. Colom, Francisco (1998), Op. Cit. p.12.

38. Colom, Francisco (1998), Op. Cit. p. 105.

39. Díaz Cruz, Rodrigo “Pluralidad lingüística y educación bilingüe”, en León Olivé, Ética y diversidad... Op. Cit. p.255. “La relación entre lengua, etnia e identidad se constituyen a partir de estructuras de acción y sistemas de creencias concretos, históricamente ubicables y, por ello, fundamentalmente conflictivos, en tensión y en muchas ocasiones en franca oposición a otras formas de estructurar la acción y a otros sistemas de creencias.”

40. Schmelkes, Sylvia (2001), “Educación Intercultural: Reflexiones a la luz de experiencias recientes”. Conferencia Magistral en la maestría en Formación y Práctica Docente, de la unidad UPN-12ª, Chilpancingo, Guerrero, 8 de diciembre. Para la Maestra Schmelkes, “la multiculturalidad, admite que se genere relaciones de segregación, de discri-

minación y de explotación porque no está hablando de una relación (de equidad)

41. Panikkar, Raimon (2002), Op. Cit. p.30.

42. Žižek, Slavoj (1998) “Multiculturalismo, o la lógica cultural del capitalismo multinacional”, en Jameson, Frederic y Žižek, Slavoj, Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo, Paidós, Buenos Aires, Argentina, p. 172

43. De Vallescar Palanca, Diana, “La cultura: consideraciones para el encuentro intercultural”, en Graciano González R. Arnaiz (coord.) El discurso intercultural... Op. Cit. p.143. (Cursivas en el original)

44. Bajtín, Mijaíl (2000), Op. Cit. p.165. (Cursivas en el original)

45. Lenkersdorf, Carlos (2002), “Hablamos y nos entendemos. Cosmovisión Maya-Tojolabal y problemas de comunicación intercultural”, conferencia magistral en el Seminario Internacional de Educación Intercultural: Educación Intercultural en poblaciones migrantes, CREFAL-Pátzcuaro, Michoacán, 7 y 8 de mayo.

46. De Vallescar Palanca, Diana, Op. Cit. p.143.

47. Panikkar, Raimon (2002), Op. Cit., p.30 y ss. “El lenguaje no es intercultural a menos que cruce la frontera de su propia cultura. (...) Los lenguajes occidentales están en una mejor posición para tratar aquellos problemas que ellos mismos han creado. Los efectos pacticos son patentes: las mujeres quieren tener el mismo poder en el sistema dominado por los varones; los dalits suspiran por estar integrados en la gran corriente de la civilización occidentalizada; el pobre aspira a ser rico, donde la riqueza significa lo que el rico entiende por ella. Esto puede ser inculcación pero no interculturalidad.

48. Bajtín, Mijaíl (2000), Op. Cit., p.158-159. “Una comprensión creativa no se niega a sí misma, ni su lugar en el mundo, su cultura, y no olvida nada Para la comprensión, la exotopia, el ‘hallarse fuera’ fuera’ de aquel que comprende -hallarse fuera en el tiempo, en el espacio, en la cultura- es una gran ventaja en comparación con aquello que se requiere comprender creativamente, (...) Planteamos preguntas nuevas una cultura ajena, que aquella misma no se había planteado, buscando con ella respuestas a nuestras preguntas, y la cultura ajena nos responde descubriendo ante nosotros sus nuevos aspectos, las nuevas profundidades del sentido. (Cursivas en el original)

49. Giddens, Anthony (2000), Sociología, Alianza Editorial, Madrid, España, p. 482. Siguiendo a Habermas, Giddens define a la esfera pública “como el área de debate público donde se discuten las cuestiones de interés general y se forman opciones. (...) Sin embargo, Habermas llega a la conclusión de que lo que prometía este desarrollo temprano de la esfera pública no se ha cumplido del todo. El debate democrático en las sociedades modernas esta ahogado por la industria de la cultura. El desarrollo de los medios de comunicación y de entretenimiento masivos hace que la esfera pública se convierta generalmente en una farsa. En los medios de comunicación y en el parlamento se manipula la política, mientras que los intereses comerciales tienen más importancia que los de la población. La «opinión pública» no se configura mediante debates abiertos y racionales, sino a través de la manipulación y del control, coma sucede, por ejemplo, en la publicidad”

50. Freire, Paulo (1996), Cartas a quien pretende enseñar, Siglo XXI, México, p.111. “La escuela democrática no debe tan sólo estar abierta permanentemente a la realidad contextual de sus alumnos para comprenderlos mejor, para ejercer mejor su actividad docente, sino también estar dispuesta a aprender de sus relaciones con el contexto concreto.

51. Freire, Paulo (1997), *La educación en la ciudad*, Siglo XXI, México, p.95. “La priorización de ‘la relación dialógica en la enseñanza que permite el respeto a la cultura del alumno, a la valorización del conocimiento que el educando trae, en fin, un trabajo a partir de la visión del mundo del educando es, sin duda, uno de los ejes fundamentales sobre las cuales se debe apoyar la práctica pedagógica de maestras y maestros.

LA INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES O HUMANAS: DISPUTAS, TRANSFORMACIONES Y OPORTUNIDADE

NEPTALÍ RAMÍREZ REYES

El presente artículo describe la situación actual de la investigación que prevalece en las ciencias sociales. En medio de la cual se destaca la confrontación entre Positivismo y Hermenéutica, Racionalismo crítico y Teórica crítica, Explicación e Intención. También, se abordan las diversas transformaciones que han de encauzarse, de ser posible desde las universidades, para que las ciencias sociales se sitúen proactivamente y respondan al presente del ser humano en la diversidad de sus contextos. Asimismo, se bosquejan las oportunidades existentes que abren un abanico de opciones a fin de que las ciencias sociales orienten la construcción de formas y modos de vida más humanos. Y no sólo sea una generadora de conceptos para operacionalizar las cosas o los hechos sociales. El reto no es menor, implica actuar conscientemente para que el conocimiento que se genere contribuya ampliamente a dignificar la vida y los contextos del ser humano.

Las disputas del siglo XXI

Una breve revisión a los diversos planes y programas de diferentes universidades mexicanas o extranjeras, en las que se imparten distintas ciencias sociales o humanas, deja entrever que las diferencias entre positivistas y antipositivistas en las ciencias sociales o humanas están vigentes en las aulas. Esto

que parece trivial, no lo es, ya que de la postura que asuma el alumno se derivará una forma de concebir los hechos sociales y las vivencias de los sujetos. Además, orientará la construcción del conocimiento y tendrá un fuerte impacto en su práctica.

En nuestros días, se sigue induciendo en las aulas que lo científico es positivista y exclusivo de las ciencias naturales. En tanto que lo interpretativo o hermenéutico compete a las ciencias sociales o humanas. De las que se continúa argumentando, no necesariamente son científicas porque carecen de un método objetivo (observación, inducción, hipótesis, experimentación, demostración o refutación y tesis). Y porque numerosos hechos y fenómenos sociales no necesariamente pueden reproducirse, controlarse o medirse. Sin embargo, se debe reconocer que las ciencias en general, y las tecnologías en particular, no sólo han sido indispensables para el desarrollo de nuestra especie, sino también para el florecimiento del pensamiento humanista; es gracias al diálogo entre las ciencias que hemos encontrado respuesta a muchas de las preguntas que desde la antigüedad preocupaban al ser humano.

En fin, que las ideas gestadas a través de personajes como Sócrates, Platón y Aristóteles, e impulsadas en la edad moderna por figuras como René Descartes, Leonardo Da Vinci, Nicolás Copérnico, Johannes Kepler, Galileo Galilei, Francis Bacon, Blaise Pascal, Baruch Spinoza, John Locke, Nicolás Malebranche, Isaac Newton, Gottfried Leibniz y David Hume, entre otros, cimentaron una forma de pensar y actuar. Así trazaron una ruta por la que se han desplazado las ciencias para construcción el conocimiento.

No obstante, en la misma historia se puede encontrar que de manera implícita se gestaron ideas y prácticas respecto a otros métodos. Entre los que se pueden destacar están el método dialéctico, el método trascendental, el método fenomenológico, el método inductivo, entre otros métodos que de manera despectiva, se suele aseverar que son filosóficos, más

no científicos. De cualquier forma, los “otros” métodos, han permitido redescubrir figuras como la de Heráclito (padre de la dialéctica); revalorar a personajes como Immanuel Kant, Georg Wilhelm Friedrich Hegel y Karl Marx; retomar a Bernard Lonergan tanto en la investigación como en el campo educativo; resignificar inclusive los aportes de Friedrich Nietzsche, Wilhelm Dilthey, Edmund Husserl, Sigmund Freud, Max Weber, Martin Heidegger y Ludwig Wittgenstein, entre otros que pueden sumarse y que harían una lista interminable.

El anterior bosquejo sirve para hacer evidente que las disputas entre positivistas y antipositivistas llevan alrededor de cuatro siglos. Aun así, el día de hoy permanecen vigentes discusiones relacionadas con el rol fundamental que tiene la experiencia como punto de partida en la generación de la teoría. El absoluto de la neutralidad del investigador u observador. La imparcialidad científica en la redacción del producto teórico de la investigación. Así como la trascendencia que tiene la generación de modelos explicativos que permitan replicar los mismos procesos y obtener iguales resultados. Los aspectos descritos arriba siempre se han considerado como necesarios por parte de los positivistas. Quienes además, con regularidad representan a la filosofía como un metalenguaje (una descripción del sistema formal del lenguaje de la ciencia por el que se accede al conocimiento y las propiedades del mismo).

Del mismo modo, consideran a la ciencia como una fuente irremplazable de conocimiento objetivo y ajeno al ejercicio del poder. Aunado a sostener que los asuntos políticos deben reducirse a aspectos estrictamente técnicos y objetivos. En efecto, los positivistas postulan una oposición radical entre la ciencia y la metafísica, determinando que ésta última es algo oscuro y difícil de comprender e innecesaria para el desarrollo de la ciencia.

En el otro extremo, se hallan los antipositivistas, los cuales sostienen que el holismo es fundamental en la construcción del conocimiento científico, al querer en todo momento te-

ner presente la correlación entre explicación, teoría y vida. Asumen que el sujeto (investigador) habrá de desempeñar un papel activo en la investigación y debe intentar conectar siempre el discurso con la práctica. Es decir, involucrarse como un participante activo y no únicamente como un simple observador neutral, ajeno a las realidades (hechos sociales) vivenciadas por los sujetos (humanos) investigados.

Las relaciones entre explicación, teoría y vida, delineadas en el párrafo anterior, se pueden entender como una exigencia en países que no tienen un alto desarrollo económico o una inadecuada distribución de la riqueza. Ya que ante la complicada cotidianidad de las personas, no es ético mantenerse al margen. Es probable que en otros contextos, la prioridad sea la generación de conocimiento técnico “neutral” y no la comprensión de las circunstancias de las personas. Sin embargo, el contexto y la situación presente (por ejemplo, de México) de la diversidad social, lingüística, política y cultural requiere la construcción de un conocimiento científico, que además de generar teorías y avances tecnológicos, evidencie y genere un bienestar humano.

De la misma forma, desde la perspectiva antipositivista se asume que la ciencia tiene una relación inocultable con el ejercicio del poder, por ello argumentan la necesidad de la separación entre técnica y política. Sobre todo porque desde el ejercicio del poder, cuando se acaban los argumentos políticos pero prevalecen las discrepancias, se discursa -que para tomar una decisión “debe prevalecer lo técnico” (como un soporte de neutralidad)-. Para no afectar a ninguna de las partes involucradas y se trasciendan los intereses solamente ideológicos. Así que la utilización negativa de la ciencia, contribuye a disfrazar intereses económicos y políticos-partidistas.

En efecto, a partir de la perspectiva antipositivista se fomenta la conexión entre teoría e historia. Puesto que los hechos sociales se gestan ipso facto a lo largo del devenir humano y debido a que la teoría tendrá que considerar ampliamente el

contexto en el que se desarrolla para captar la realidad sociocultural. Para aprehender los hechos sociales que prevalecen dentro de las diversas realidades socioculturales, el método hermenéutico es irremplazable en la actualidad antipositivista.

Al mismo tiempo, diremos que los antipositivistas consideran que las diversas ciencias sociales siempre aportan conocimiento. Con puntualidad tienen una lectura particular de los diversos hechos sociales, pero que de ninguna forma están fragmentadas o desvinculadas entre sí. Por el contrario, evidencian la continuidad existente entre las diferentes ciencias sociales o humanas. Sumado a las disputas entre positivistas y antipositivistas, podemos visualizar la repercusión que ha tenido el empirismo lógico (positivismo lógico, neopositivismo, neoempirismo). A través del cual se sustenta la pertinencia de medir lo observado, impulsar los modelos matemáticos como herramientas para analizar diversas realidades sociales y esquematizarlas en causas y efectos para explicarlas.

Se trata de cuantificar para sustentar un conocimiento genuino y objetivo, argumentando su desapego a lo moral, lo político y los juicios de valor. En efecto, el empirismo lógico (como paradigma) ha servido de marco referencial y ha tenido un fuerte impacto en diversas ciencias sociales o humanas. Debido a que desde éste paradigma se apuntala la irrelevancia del contexto de descubrimiento. Ya que al considerar a la ciencia como un lenguaje y la epistemología como su análisis lógico, introduce una rígida distinción entre la ciencia como actividad y la ciencia como resultado. Efectivamente, cuantificar o medir a través de modelos matemáticos no es el problema.

El problema radica en que la cuantificación se considere absoluta y determinante de lo que ha de considerarse como científico y como punto de partida para la intervención en el ámbito social. Tampoco debería confundirse como el único elemento fundamental de las ciencias sociales modernas. Al

respecto, San Martín refiere que la ciencia no es algo absoluto, sino que también tiene un carácter relativo y convencional, es decir, son los científicos quienes deciden o convienen en torno al carácter científico de algo y cuándo una formulación sobre hechos puede ser considerada como ley. En tal sentido, se puede argumentar que la científicidad es una construcción humana, no algo natural.

De hecho, la cuantificación en los procesos y resultados de las investigaciones son necesarias y pertinentes. Sin embargo, la cuantificación no garantiza la científicidad de los resultados. Y numerosos procesos tampoco resistirían un autoanálisis de reproducibilidad, refutabilidad y falsabilidad, más aún cuando se puntualiza la irrelevancia del contexto.

El contexto es insoslayable en la generación de conocimiento, pues responder a las exigencias del mundo moderno no quiere decir lo mismo si se trata de Europa, de Asia o de la Sierra Tarahumara (Chihuahua, México). Tampoco (el conocimiento) quiere decir lo mismo para los oprimidos que para los opresores, pues la evolución del mundo no tiene las mismas consecuencias para quienes la disfrutan que para quienes la padecen. El problema que la industrialización plantea en Alemania no es lo mismo que plantea en la comunidad de Tewelichi, Chihuahua o en diferentes pueblos originarios de México. El contexto no puede omitirse, no debe aislarse. La construcción de conocimiento sin contexto, no es conocimiento.

Construir conocimiento y desligarlo de la historia, la política, el contexto económico, social y cultural no corresponde o no debería corresponder al presente de nuestro entorno socio-cultural y académico. Un entorno en el que las ciencias sociales o humanas deben proporcionar certidumbre y significados, por medio del conocimiento.

En efecto, si las ciencias sociales o humanas y los científicos sociales se separan cada de lo que las personas sienten, piensan, experimentan y construyen, entonces se cataliza el

desencanto no sólo hacia las teorías dominantes (funcionalismo, estructuralismo, interacción simbólica, fenomenología, postmodernismo, deconstruccionismo, materialismo histórico, postmaterialismo, teoría crítica, teoría del conflicto, teoría del intercambio, teoría feminista, entre otras.), sino hacia los mismos académicos. Las teorías dominantes, en su momento, se hicieron fuertes por su conocimiento novedoso y por la influencia de sus seguidores en la academia. Sin embargo, no siempre mostraron un conocimiento incuestionable de los hechos sociales y vivencias de los sujetos.

Con el fin de desentrañar los hechos sociales y las vivencias de los sujetos, han cobrado un vigor inusitado los enfoques fenomenológicos, lingüísticos y hermenéuticos como alternativas viables. La fenomenología ha labrado su propio camino y se ha ganado un espacio en las ciencias sociales o humanas. Aspira a ser un saber en estricto sentido, una ciencia sin ningún tipo de presupuesto injustificado. Se propone la fijación y examen de los fenómenos que, como estructuras objetivas y actividades humanas, se exhiben de modo inmediato en tanto que fundamento de cuanto el hombre conoce y práctica. Establece una forma de entender y hablar de la realidad desde la experiencia de la realidad, a diferencia de lo que ocurre en la experiencia ordinaria, en la que hablamos o creemos hablar de la realidad desde la realidad misma. Contribuye a descubrir la estructura de los hechos sociales y de las vivencias de los sujetos, al considerar cuatro categorías irremplazables en la generación del conocimiento: tiempo vivido, espacio vivido, relaciones vividas y corporeidad vivida.

Por su parte, el enfoque lingüístico ha contribuido a enmarcar y catalizar la importancia teórica y epistemológica del papel del lenguaje en las ciencias sociales o humanas. Gracias a éste enfoque se han sembrado tradiciones y prácticas de análisis relacionados con el discurso, que han favorecido el estudio de las conversaciones entre sujetos y en contextos diferenciados. También, ha vigorizado la reflexión acerca del lenguaje

como un componente imprescindible en nuestra concepción del conocimiento, en las nociones que tenemos de los hechos sociales y de la realidad en general. En efecto, el enfoque lingüístico tiene fundamentos que lo sostienen y lo legitiman en las ciencias sociales. Se introdujo a partir de la metodología, se robusteció y dio pauta a nuevas perspectivas. De las cuales, se pueden destacar la sociolingüística interaccional, la etnografía de la comunicación, el análisis conversacional, el análisis crítico del discurso, la psicología discursiva, entre otros ejemplos que sirven para visualizar el fortalecimiento actual en la comprensión de los procesos y estructuras sociales.

Acorde con el enfoque fenomenológico y lingüístico, se ha ampliado el reconocimiento de la cualidad hermenéutica de las ciencias sociales o humanas.

El término hermenéutica se refiere al conjunto de posiciones epistemológicas que comparten la tesis de que las ciencias sociales tienen finalidades, metodologías y fundamentación diferentes a las propias de la ciencia natural. A diferencia de éstas, las ciencias sociales no buscan explicar y predecir acciones sociales sino interpretar su significado. En oposición a la observación y experimentación de fenómenos externos e independientes del sujeto (“experiencia externa”), las ciencias sociales recurren a la comprensión, que involucra una suerte de “experiencia interna” del sujeto (Dilthey), o bien procesos intersubjetivos como aprendizaje de reglas sociales (Weber y Winch) o interacción comunicativa (Gadamer, Ricoeur, Habermas). En contraste con los criterios empiristas de justificación, las ciencias sociales recurren fundamentalmente a criterios heurísticos, que escapan a la lógica de la verificabilidad o de la refutabilidad empíricas.

Como el lector se podrá dar cuenta, Velasco pone énfasis en la interpretación, la comprensión y el descubrimiento. Lo importante a destacar de los aspectos descritos, es su carácter coherente, lógico, integral y semántico, además de puntualizar las motivaciones y las intenciones. Ciertamente, la inter-

pretación no es solamente un asunto de cálculos matemáticos sino de creatividad, ésta que también es fundamental para los positivistas, aunque no lo reconozcan de manera explícita.

La creatividad favorece la descripción, la explicación, la comprensión y por supuesto, la interpretación. Siguiendo este proceso, se construye un conocimiento diferente. Que aun cuando no se obtengan certezas, si se adquieren significados de los hechos sociales y vivencias de los sujetos. Al respecto Alcalá refiere que la hermenéutica es una alternativa que permite superar las limitaciones que plantea el positivismo, ressignifica al sujeto, mantiene vivas las conjeturas y la necesidad de validación, organiza lo que se pretende comprender, funciona como herramienta heurística o guía de interpretación y no tiene una solución única.

Sin embargo, al no existir una solución o interpretación única, también se favorece el surgimiento de nuevas formas de relativismo. Al respecto, debe puntualizarse que no todo es válido simplemente por el hecho de escribirse. Si la interpretación no es producto de una descripción y explicación coherente, lógica, integral, luego entonces el producto no es académico y tampoco genera conocimiento.

Es un hecho que en la actualidad la concepción relativista prácticamente ha alcanzado estatus de dogma en amplios sectores académicos. Pero no se puede olvidar que debemos exigir y cumplir un criterio mínimo en la construcción del conocimiento. Es decir, que lo que se genera debe ser objetivamente razonable. No se trata únicamente de visibilizar un tema o un hecho social a través de la construcción del conocimiento, sino de mostrar y sustentar la importancia del mismo.

Por lo descrito a lo largo de las páginas anteriores, está claro que existen disputas entre positivistas y antipositivista, que hay un fortalecimiento de los enfoques fenomenológicos, lingüísticos y hermenéuticos, y que han aparecido nuevas formas de relativismo. Esta diversidad de situaciones no debe visualizarse como un problema, sino como una oportunidad para

trasformar y fortalecer el presente de las ciencias sociales o humanas.

Ahora, cobra mayor sentido lo que postulaba Habermas acerca de la importancia de reconocer la índole hermenéutica de las ciencias humanas y la trascendencia de abordar lo local, las circunstancias históricas concretas de los hechos sociales y las vivencias de los sujetos; para esto hay que tener conciencia de la contingencia desde nuestro contexto y a partir de nuestra experiencia. Si no hay conciencia de la contingencia actual desde la academia (y desde cualquier otro ámbito), no podemos transformar y construir conocimientos que cimienten entornos más humanos.

Las transformaciones necesarias

Cuando se tiene conciencia de la contingencia, entonces pueden tener ideas de qué innovaciones han de encauzarse y cómo realizarlo. No se trata de transformar realidades académicas, sociales y culturales, sin saber hacia dónde se desea llegar. No tiene sentido innovar, transmutar, virar, alterar, reemplazar, cambiar, desoccidentalizar, descolonizar o deconstruir de manera inercial o porque es la tendencia del momento. No olvidemos que los ideales de la modernidad emergen en medio de antecedentes socioculturales adversos al ser humano, debido a que existía la necesidad de transformar condiciones sociales para aterrizirlas en mejores formas de vida y esto no está distante del presente.

Las necesidades del presente en los diversos contextos exigen trascender discursos deconstruccionistas y actuar para construir nuevos modos y formas de vida. La actualidad demanda restablecer el vínculo entre conocimiento y comunidad, conocimiento y persona. Los hechos académicos y científicos deben apuntar hacia el ser humano. Sólo de esta forma se cimentarán nuevas realidades sociales, culturales, lingüísticas, económicas y políticas.

Actualmente, las ciencias sociales o humanas deben ser

sensibles a las condiciones sociales prevalecientes en nuestro entorno ¿para qué sirve el conocimiento si no es capaz de convertirse en referente de partida para construir entornos más humanos?, ¿para qué sirve el conocimiento si no es capaz de proporcionar certezas y resolver problemas? Es necesario de-construir conocimientos (políticos, económicos, sociales, culturales, entre otros), esquemas de interpretación, formas del ejercicio del poder y formas de investigación desde las diversas ciencias sociales.

No podemos obviar que las ciencias sociales o humanas han proporcionado significados y conocimientos para las diversas sociedades y modernidades. Sin embargo, una exigencia del presente entraña resignificar el rol de sujeto investigado. Sin olvidar el importante papel hermenéutico que juega el intérprete o el científico social en la elaboración de sus teorías. En efecto, es fundamental que exista un punto de encuentro. Éste sin lugar a dudas es el diálogo, fundado en la valoración mutua y en la reciprocidad.

Al establecer un equilibrio en la construcción del conocimiento, se actúa desde los hechos y se genera una praxis que tiene un inicio adecuado: la reflexibilidad desde y sobre el contexto mismo en el que surge la teoría. De esta forma, se cumple con los rasgos básicos de la hermenéutica y las posiciones de Gadamer: intertraductibilidad de los lenguajes naturales, comprensión guiada por el diálogo, énfasis en la historia y la tradición y actitud práctica de la apropiación hermenéutica. Esta relación de mutualidad y de intersubjetividad permite generar interpretaciones que sirven tanto para la academia como para los sujetos investigados, pues ambos se adentran en la función y la estructura de los hechos sociales. Sólo así, se reconstruyen realidades y condiciones sustentadas en análisis teóricamente informados.

El análisis teóricamente informado y bien fundamentado permite realizar reconstrucciones racionales de lo que se ha investigado. Es decir, explicar un conocimiento a través de ar-

gumentos que respalden “el estar ahí” y sustenten una concepción más precisa y justificada del conocimiento. Esta misma reconstrucción racional, también es necesaria para encauzar transformaciones sociales que comienzan con una base fundamental: el conocimiento. Un conocimiento que parte de lo humano y de sus contextos y circunstancias. Sin conocimiento no hay avances y tampoco se construyen entornos dignos para el ser humano.

Después de la reconstrucción racional, la praxis es necesaria en la cimentación de entornos más humanos y dignos. Por lo tanto, esta deconstrucción debe tener efectos políticos y no sólo académicos. Lo que implica que la deconstrucción no sólo ha de ser teórica, sino práctica y desde la cotidianidad de los sujetos.

Hacer que sucedan las transformaciones es estar a la altura de las necesidades del presente. Implica situarse activamente en el entorno. Incluye actuar para construir un acontecimiento histórico deliberado, en el que las ciencias sociales o humanas transforman realidades socioculturales y no sólo destruyen teorías o demuelen experiencias positivistas. En el mismo sentido, Peñalver argumenta que el motivo en que más claramente se advierte el fondo político de la deconstrucción está en el hecho de que ésta no consiste en discurso teórico, especulativo, sino más bien en una operación, una intervención en un determinado campo de fuerzas, en un espacio dominado violentamente por ciertas jerarquías.

En efecto, uno de los espacios en el que se puede inducir y potenciar el análisis teóricamente informado, las reconstrucciones racionales y en consecuencia, la deconstrucción, es precisamente desde los procesos formativos universitarios. Desde estos espacios, se debe estimular la necesidad de generar conocimientos que tengan efectos políticos (en su amplio sentido) y que esté de principio a fin alimentada por la ética. Ésta que ha sido olvidada en los procesos educativos y que es necesario revitalizarla.

Las oportunidades del presente

Las ciencias sociales o humanas tienen una coyuntura importante que podría aprovecharse para construir conocimientos que proporcionen herramientas, solucionen problemas, prevengan riesgos sociales, atiendan catástrofes naturales y tragedias humanas. Existe la oportunidad de volver a las personas, considerar su contexto y experiencia, construir un diálogo que enriquezca la construcción de conocimiento y cimiente una conciencia de contingencia compartida. Esto se ha de atender o inducir desde las universidades y los procesos formativos profesionales.

No obstante, también es pertinente subrayar que compete al Estado mexicano propiciar la consolidación de la investigación científica y la construcción del conocimiento orientado a la resolución de problemas locales vinculados directamente a las necesidades sociales, pues está probado que invertir en investigación, ciencia, innovación y tecnología repercute directamente en beneficio de un país y redundando en el bienestar de sus habitantes. Construir el bienestar humano ofrece ipso facto un campo de oportunidades. Las ciencias sociales o humanas siempre tendrán algo que aportar y algo que decir. No romper su vínculo con las personas y la vida comunitaria ha de ser un imperativo necesario para su vigencia y fortalecimiento constante.

Las ciencias sociales o humanas serán más fuertes en la medida que involucren activamente a los sujetos en los procesos de investigación. Esto implica modificar actitudes y dejar de concebir al sujeto de la investigación con un fin solamente colaboracionista. En diversas ciencias sociales o humanas, deben establecerse procesos de coinvestigación. De tal forma, que la construcción del conocimiento no sea unilateral, sino que sea el producto de un equilibrio de interpretaciones.

Para investigar con el otro será indispensable superar prejuicios, modificar actitudes metodológicas, hallar argumentos y soportes que permitan sustentar que hay objetividad, tanto

en lo que se hace como en lo que se dice. Coinvestigar, envuelve investigar con el otro, descubrir con el otro, encontrar con el otro, construir con el otro, describir con el otro, explicar con el otro, interpretar con el otro. Implica una forma de investigar más humana y más científica, en la que los sujetos tienen un papel sumamente activo y no solamente colaboracionista. Ciertamente, al encauzar procesos de coinvestigación se canalizan esfuerzos a favor de la ansiada objetividad.

De hecho, no está demás argumentar que la objetividad es un ideal, una aspiración cuya búsqueda favorece el reconocimiento y la aceptación de algo. La objetividad, es y encierra en sí misma una oportunidad para poner de acuerdo las subjetividades mediante autocontenciones metódicamente dirigidas; es un arma política refiere Villacañas que debe usarse en las ciencias sociales. La objetividad no implica que renunciemos a participar y observar activamente. No es un dogma que impida considerar ampliamente lo que el sujeto siente, piensa, reflexiona y construye. Es más bien un marco de referencia que guía la construcción de conocimiento serio y con fortaleza interna.

Otra oportunidad en las diversas ciencias sociales o humanas se encuentra en el uso del método etnográfico. Este método es un aporte de la antropología al resto de las ciencias sociales o humanas. Las cuales pueden enriquecerlo y potenciar su uso. De hecho, el método es no sólo oportuno, sino útil y necesario en la construcción de conocimiento. Debido, entre otras razones, a su actualidad, holismo, precisión teórica, definición técnica y exigencia de amplia temporalidad. Tiene aplicaciones en la extensa diversidad de contextos sociales y culturales. Y es en sí mismo, un excelente camino que favorece el descubrimiento de la estructura de los hechos sociales y vivencias de los sujetos.

El método etnográfico es una columna fundamental de la investigación en ciencias sociales o humanas. Estimula una actitud oportuna respecto a cómo se debe buscar o encontrar la

información relacionada con los sujetos, los hechos sociales o una expresión sociocultural investigada. Establece un sólido andamiaje que es indispensable para situarse con firmeza en el terreno de la investigación. Demanda la observación sistemática y participación activa para construir el conocimiento científico desde los actores centrales en la investigación. Construye respuestas precisas a problemas complejos.

El método etnográfico es especialmente útil para reconocer los elementos subjetivos (y objetivos) que emergen en el transcurso de la investigación. Es oportuno porque permite estructurar procesos y necesario para abstraer las categorías de análisis antropológico. Al respecto, Berdichevsky menciona que es una herramienta heurística, especialmente en cuanto a práctica de terreno. Tiene reglas que cimientan una forma de proceder en la construcción del conocimiento y que puede enriquecerse desde cada una de las diversas ciencias sociales.

En efecto, es adecuado reconocer el potencial del análisis etnográfico para el estudio antropológico de lo político, educativo, social, cultural o psicológico, entre otros ámbitos. Ya que su esfuerzo radica en la forma en que centra su mirada en las perspectivas de los actores entendidas como parte de los hechos a examinar. De hecho, el método etnográfico es apropiado para conocer las experiencias individuales o colectivas que se desarrollan en la diversidad social, lingüística y cultural del presente.

Por ejemplo, el método etnográfico favorece el conocimiento de la Comunalidad de los pueblos originarios en México. Contribuye a hacer manifiesta diferentes formas de concebir y practicar lo que se ha entendido como “lo político” o “la política”. Más aún favorece la construcción de un conocimiento claramente contextualizado. De esta manera, se avanza en el sentido del “arte de tener la razón” al tomar en cuenta el contexto y la experiencia de los sujetos. Con este método es posible trascender las fronteras y límites de las instituciones e indagar lo que sucede en el interior de las comunidades estudiadas.

El método etnográfico se considera también pertinente porque es un camino que se transita para poder conocer los patrones culturales, el proceso y significado de la participación activa de las personas en su contexto y a partir de su experiencia. Favorece la generación de teoría pero partiendo de los datos obtenidos. Esclarece las razones o los motivos por los cuales las personas hacen esto o aquello y dejan de hacer tales cosas. Descubre los comportamientos sociales cotidianos, el escenario en el que se actúa, el rol, el guion cultural que cada sujeto representa desde su contexto.

De acuerdo con lo anterior, el método etnográfico también hace referencia a la descripción y análisis de las actividades cotidianas para entender los universos de sentido, las lógicas de la acción social del otro y de nosotros. Contribuye al entendimiento del otro, el resurgimiento, la construcción y revitalización de nuevos actores. Así como de nuevas identidades sociales que han provocado una crisis en los paradigmas hegemónicos y han puesto en crisis los modelos cuantitativos, así como los contenidos de la teoría. Lo importante es que el método etnográfico permite proyectar una visión holística de los hechos sociales y una construcción sistemática del conocimiento científico en las diversas ciencias sociales. De hecho, el método etnográfico y la etnografía son en sí mismas una forma de análisis social, de comprensión intercultural, un método privilegiado para el conocimiento directo de los hechos sociales. Ambas en conjunto constituyen una piedra angular para abstraer cualidades que sirven como elementos de análisis. Obviamente, los hechos sociales se deben conocer in situ para hacer manifiesta la interacción e interrelación y destacar el aspecto humano de los datos y de la información obtenida. Esto es esencial para conocer en profundidad los hechos y encauzar la construcción de un conocimiento compartido.

El análisis de redes sociales. Un campo fértil

Así como el método etnográfico abre un abanico de oportu-

nidades, el análisis de redes sociales es un campo fértil y no explotado en las diversas ciencias sociales. El análisis de redes sirve como herramienta heurística y valga la redundancia, de análisis. Cuando se articula con el método etnográfico se potencian los procesos constructivos del conocimiento y se convierten en una poderosa base que cimenta la descripción, la explicación e interpretación de los hechos sociales y vivencias de los sujetos. Además, su potente andamiaje teórico y práctico, técnico y científico favorece el descubrimiento de la estructura del hecho individual o social investigado.

Si bien el punto de partida del análisis de redes es la relación entre actores sociales, con una buena dosis de creatividad el mismo método puede servir para desentrañar otras realidades educativas, psicológicas, sociales o culturales. Entre una infinidad de ejemplos experimentados de forma individual o colectiva y que pueden configurarse como categorías de análisis.

Que la conjunción de métodos favorezca el descubrimiento de una estructura, no es un hecho menor, ni debe pasar desapercibido; por el contrario, es un suceso de la mayor trascendencia para la construcción del conocimiento en las diversas ciencias sociales. Cuando se descubre la estructura de los hechos y sus elementos, segmentos o componentes constitutivos, se conoce la función y la base de los mismos. Se ahonda en la comprensión, se manifiestan las tensiones y los puentes de comunicación. Se conoce la disposición secuencial de componentes, los vínculos entre nodos, las interacciones internas y los códigos que potencian o disminuyen el dinamismo de los hechos.

Es indudable que cuando se descubre la estructura, se conocen los engranajes que se hacen presentes a lo largo del devenir de los hechos, circunstancias, contextos y vivencias de los sujetos y comunidades. Es así como el análisis de redes es en la actualidad una herramienta poderosa para ensamblar, potenciar y construir de una forma más novedosa el conocimiento

científico en las diversas ciencias sociales o humanas.

De acuerdo con la tradición, el término red fue utilizado por primera vez en antropología por Radcliffe-Brown en su conocido artículo *On Social Structure*, en el, define la estructura social como una red de relación social que en efecto existe. El análisis de redes se ocupa (entre otras cosas) del estudio de las relaciones entre personas que no tienen contacto entre sí en forma de grupo y la investigación de cómo surgen grupos formales a partir de colectividades no estructurales de individuos. Las diversas relaciones reciben el nombre de sets (conjuntos), action set (acción de conjunto), patronos, intermediarios. Por su parte, J. F. Boissevain analiza el concepto red y distingue tres formas: red íntima, red efectiva y red externa, además identifica al quasi-grupo, en la cual distingue la clique y la facción, la densidad y el grado de interacción. En general, no sólo son las redes y las coaliciones las que juegan un papel importante en este nuevo acercamiento del problema. También, las relaciones entre personas y los tipos de personas juegan un rol significativo.

El concepto –red social- tal y como la concibieron originalmente los antropólogos británicos, hace referencia a todos los vínculos existentes entre un conjunto de individuos. Actualmente, describe un conjunto de vínculos que unen a un grupo de actores para los que cada vínculo se compone de una o más relaciones. La –red personal- (red social egocéntrica, red egocéntrica) consiste en todos los vínculos que llegan o parten directamente del sujeto y describen el entorno social o mundo social de un actor o sujeto. La técnica de recogida de información se centra en la zona de primer orden; aquella parte de la red que tiene una fuerte influencia en la configuración del mundo social inmediato del respondiente. Las relaciones pueden variar de forma y contenido. La forma de una red se refiere a las propiedades de las relaciones entre cada par de actores que existen independientemente de un contenido específico; los aspectos básicos son la intensidad o la fuerza del vínculo

y el nivel de compromiso. El contenido hace referencia a la función del vínculo con el que están relacionados los actores; la función puede ser afectiva, normativo o de intercambio.

El análisis de redes (*network analysis*) designa una orientación en la investigación social que se ha venido desarrollando, sobre todo en los países anglosajones. Esta perspectiva, por ejemplo, afirma que los movimientos sociales pueden concebirse esencialmente como manifestaciones de redes socioespaciales, cuyo elemento aglutinador son sobre todo comunidades de valores con alta densidad de interacción personal entre los integrantes. Es así como la preexistencia de redes sociales e instituciones es un requisito básico para el desarrollo de los movimientos sociales. La teoría de las *networks* reintroduce la relación vis-á-vis, en la cual la acción de los individuos es calculatoria, consciente y decisional. Las redes sociales fluctúan y poseen diversos grados de densidad y centralidad. De la dimensión de estos grados puede depender, en gran medida, su poder transformador de diversas realidades.

La perspectiva de las redes sociales es estructural y presupone que éstas se manifiestan en la forma de vínculos o nodos –actores sociales–, que constituyen los datos básicos del análisis. A partir de la interacción se descubren las relaciones que determinan los comportamientos de los individuos implicados en ellas. En virtud de lo anterior, se conciben los sistemas sociales como redes de relaciones sociales, más que como conjunto de individuos, así el análisis de un sistema social es, ante todo el de un conjunto estructurado de posiciones sociales. Los conceptos en los que gira el proceso de análisis son: red, subred, díada, triada, grupo, nodo o vínculo, tejido social, función social, posición social, clique, subgrupo, popularidad, aislamiento, prestigio, prominencias, entre otros. Los anteriores conceptos facilitan un ejercicio teórico, mediante el cual se grafica la naturaleza de los vínculos entre individuos y grupos.

Cuando se grafica (cuantitativamente) y se enriquece con contenido (cualitativo) lo investigado, se consigue sustentar

científicamente la evaluación de procesos de influencia mutua, coaliciones, relaciones de amistad, preferencias sociales, redes de apoyo, redes que facilitan y promueven, tanto el comportamiento coercitivo, como el antisocial o prosocial y los cambios en el desarrollo en las relaciones sociales y en la misma estructura de la red. Pero como se ha comentado párrafos arriba, sí el análisis de redes camina de la mano con el método etnográfico, se conjugan poderosamente para construir conocimiento acerca de cualquier tema o hecho de investigación elegido.

Las redes sociales in situ

Situar las redes sociales como realidades *in situ* es conveniente porque permite descubrir la participación de actores sociales en los ámbitos locales; como puede ser el educativo. Se pasa del concepto de clase o grupo social, al concepto de red social. De ésta manera se ubican las formas del tejido social, la direccionalidad que desarrollan y las circunstancias por las que se transforman.

Las redes *in situ* no son sinónimo de armonía o unidad, sino de discontinuidad y diversidad en el mismo contexto. Son necesarias porque favorecen el intercambio de ideas, la consolidación de interrelaciones y la ampliación de la influencia social.

Estas redes favorecen el diálogo, visibilizan los temas locales y construyen acciones colectivas. El análisis de redes contiene un potencial analítico, explicativo e interpretativo en los estudios que se deseen desarrollar. Contribuyen a hacer evidentes no sólo la estructura, sino también la aprehensión de la funcionalidad de un hecho social o vivencia individual en un contexto específico.

Los actores sociales y su direccionalidad son importantes porque son las partes visibles de un entramado social, cultural, político e ideológico que se engloba en las redes sociales. Por ejemplo, cuando se analiza un hecho social -político, a través del análisis de redes, se tiene garantizada la profundidad, la in-

tegralidad y la objetividad. Además, se proporcionan descripciones, explicaciones e interpretaciones científicas. Se hace evidente lo que es obvio. Ya que el análisis de las redes sociales es oportuno para visualizar vínculos, lazos, conexiones, nodos, algoritmos de interacción, grados de centralidad y grados de cercanía, entre otros.

El análisis de redes ha dado pasos importantes, pero su bagaje ha sido desaprovechado en las universidades mexicanas como una forma alternativa de investigación. Desde este tipo de investigación se responde a las exigencias de la modernidad; porque se propone una perspectiva diferente que trasciende esquemas de grupos o clases; se transita de una representación estática a una más dinámica. En tal sentido, a partir del análisis de redes se da un giro importante porque se concibe un hecho social, como la consecuencia de una red de relaciones que la configuran. Por ejemplo, un movimiento social más que ser un conjunto de grupos que se movilizan, es una red de relaciones que se activan de manera constante, dinámica y que actúan para establecer un rumbo que puede o no trazarse.

El análisis de redes permite descubrir procesos no sólo simbólicos, sino reales y que se hacen visibles en los hechos sociales. En tal sentido, los estudios desde las ciencias sociales se pueden fortalecer con el análisis de redes porque se establecen argumentos objetivos que trascienden el discurso de “estar ahí”, “desde abajo”, “desde las personas”. En efecto, esto es fundamental y un excelente punto de partida. Sin embargo, es insuficiente o debería ser insuficiente en la construcción del conocimiento en las ciencias sociales.

El discurso académico en las ciencias sociales relacionados con: “estar ahí”, “desde abajo”, “desde las personas” y generar exclusivamente información descriptiva, es insuficiente si no se acompaña de soportes académicos que sustenten lo que abstraen nuestros sentidos cuando se observa, cuando se dialoga y se participa en los hechos de un contexto sociocultural.

Es incuestionable que los estudios de las ciencias sociales o humanas, están directa o indirectamente relacionados con los sujetos e implican necesariamente un encuentro con las personas. Sin embargo, este encuentro debe sustentarse a posteriori y eso precisamente es lo que se ha de intentar consolidar a partir del análisis de las redes desde las diversas ciencias sociales.

El análisis de redes nos prevé una forma precisa para definir conceptos sociales importantes, alternativas teóricas para tratar casos de actores sociales y un marco de referencia para probar nuevas teorías sobre estructuras sociales. Los métodos de la teoría de redes sociales proporcionan definiciones muy claras sobre mediciones de la estructura social que de otra manera sólo podrían usar términos metafóricos. Así tenemos frases o nombre como tejido social, función social, posición social, grupo, clique, subgrupo, popularidad, aislamiento, prestigio, prominencias, entre otras. Para cada una hay una definición matemática, de tal suerte que todo se puede operar mediante matrices y su correspondiente álgebra.

Como podrá darse cuenta el lector, el análisis de redes proporciona un ángulo más objetivo. Así, se trasciende el estar adentro o afuera, lo *emic* o lo *etic*, y se sitúa más bien en el área de las relaciones de los diversos actores o componentes de un hecho investigado. Utilizar el análisis de redes favorece una construcción teórica, dentro de la cual los mismos actores, sean sociales o metafóricos, desempeñan un papel importante y decisivo. Porque sus acciones hacen evidente los procesos, las estructuras y las funciones, pero sobre todo la *praxis* que se genera desde las redes.

De esta forma, se construyen avances teóricos y metodológicos que responden a una realidad tan compleja. Y al mismo tiempo, favorecen la abstracción de elementos y establecen categorías para comprender las diversas realidades socioculturales o diferentes hechos sociales. Como los que actualmente estamos viviendo o están vivenciando los sujetos, indepen-

dientemente de la ubicación geográfica en la que nos encontremos.

Una parte importante del análisis de redes es el examinando de las medidas de centralidad de los actores, a través de diversos programas entre los que destacan Ucinet y NetDraw, Egonet, Visualizer, Siena, Visone y Pajek, entre otros. Las medidas de centralidad y poder representan el grado en que cada uno de los actores sociales (nodos) tiene un papel más o menos central en el conjunto de las relaciones entre actores sociales. En numerosas ocasiones, la centralidad es la medida del poder de un actor social insertado en una red de relaciones sociales. También, son un conjunto de algoritmos calculado sobre cada red que nos permite conocer la posición de los nodos en el interior de la red y la estructura de la propia red refiere Quiroga.

Los grafos (imágenes o dibujos) que arroja el análisis de redes cumplen tres funciones básicas: la primera, sirve de modelo representativo de la red; la segunda, muestra propiedades o relaciones de la red; la tercera, permite aplicar conceptos para formalizar propiedades. El grafo es el producto de una matriz relacional. Ésta se usa como una herramienta de análisis, que proporciona cuantitativamente significados que permiten comprender la estructura de las configuraciones sociales y conductas relacionales de individuos dentro de una red. En los grafos, cada línea con sus flechas en los extremos, indica que las relaciones entre los actores son no dirigidas. De ésta forma, quiere puntualizarse que las relaciones son reciprocas y se proyectan las determinaciones estructurales de la acción humana. Es decir, las motivaciones individuales o colectivas de los nodos involucrados, puesto que se presupone, desde ésta perspectiva, que las estructuras se manifiestan en la forma de vínculos existentes entre los elementos o nodos diferenciados que integran un sistema social, refiere Pizarro.

El grado nodal tiene una interpretación bastante clara y directa: se suele suponer que los nodos que ocupan posiciones centrales tienen mayor o menor intervención en las relaciones

y se refiere al número total de arcos y aristas que inciden en dicho nodo y, evalúa la intensidad de las conexiones directas con el resto de todos los nodos del grafo.

El grado de intermediación muestra cuando un actor o nodo es intermediario entre otros dos nodos o más actores puntualiza Quiroga. Indica la capacidad de ser “puentes” de comunicación en la red. Refleja con qué frecuencia aparece un nodo en la cadena más corta que conecta con otras redes. En efecto, tener una medida concreta de intermediación permite asumir simplemente que la red está conectada y por tanto, se puede considerar todas las rutas para juntar a uno y otro nodo, demostrado por su número total de conexiones.

El grado de cercanía hace referencia a la capacidad que tiene un nodo para alcanzar a los demás puntualiza Quiroga; se define como la suma de las distancias al resto de los nodos. Este grado es una media inversa a la centralidad: cuanto mayor es el grado de cercanía menor es el grado de centralidad. En efecto, podría darse la situación de que un actor social por el sólo hecho de estar conectado con un nodo “importante” puede tener un alto grado de cercanía. Por su parte, los conjuntos o bloques, dentro de una red, se constituyen agrupando actores o nodos estructuralmente respecto a un tipo de relación dada y se interpretan como posiciones.

En efecto, el análisis de las redes permite darle consistencia a cualquier estudio y validez académica y científica al proceso de investigación y sus resultados. Entre otras cosas, las relaciones que este enfoque estudia son por lo general aquellas que ligán a individuos humanos. Aunque también pueden tratarse de relaciones entre individuos no humanos o también pueden ser lazos entre actores que no son individuos. El enfoque de redes sociales parte de la noción intuitiva de que la trama de los lazos sociales en que los actores existen tiene consecuencias sociales importantes; descubren varios tipos de entramado para tratar de determinar las condiciones bajo las cuales éstos emergen y descubrir sus consecuencias. Lo trascendental

es que las características fundamentales del análisis de redes sociales 1) parten de la intuición estructural de lazos que ligan actores, 2) se basa en información empírica sistemática, 3) usa imágenes gráficas y 4) utiliza modelos matemáticos y/o computacionales. Como podemos ver, el análisis de redes permite avanzar con mayor seriedad académica y científica al trascender un estudio solamente con valor testimonial o descriptivo. Esto último, si bien es importante resulta ser insuficiente para construir un conocimiento con rigor científico desde las diversas ciencias sociales.

Construcción de formas y modos de vida humanos

A manera de conclusión diremos que las ciencias sociales o humanas son ineludibles para profundizar en la realidad de las cosas y los hechos sociales o las vivencias de los sujetos. Si bien es innegable que existen fuertes disputas entre positivista y antipositivistas, se debe pasar de las disputas a establecer puntos de encuentro que refuercen a las ciencias sociales. Y este punto de encuentro puede cimentarse cuando se actúe para transformar a las ciencias sociales en constructora de formas y modos de vida más humanos y no sólo en una generadora de conceptos para operacionalizar las cosas o los hechos sociales.

No se puede negar que es impostergable encauzar transformaciones en medio de esta crisis de instituciones, de sentido y de valores. Las innovaciones desde las ciencias sociales son necesarias. Pero es pertinente que no se cimente un avance científico distante de lo humano. No debe regirnos lo técnico solamente, sino la estructura misma del ser humano en su contexto. En tal sentido, las ciencias pueden avanzar pero considerando siempre las coyunturas del ser humano, las diversas realidades económicas, sociales y culturales, las ideologías y los intereses, porque en conjunto forman parte de los dramas sociales cotidianos.

Del mismo modo, las ciencias sociales tienen la oportuni-

dad de adecuarse al contexto y circunstancias para reafirmar su compromiso con el ser humano. Un buen paso es reconocer que en no pocas ocasiones su compromiso ha sido más bien con intereses económicos, político-partidistas y con ideologías que no tienen al ser humano como uno de sus ejes fundamentales. El mismo paso favorecería que no se construyan estructuras inhumanas y por el contrario, se entendieran de mejor manera los hechos y las vivencias del hombre y la mujer de hoy.

Las ciencias sociales tienen la oportunidad de mantener la mirada en la sociedad que les rodea. Hacer que la dignidad de las personas y de los diferentes pueblos sea la razón y sentido último. De ahí la importancia de promover el aprendizaje desde las universidades. Con el fin de que los estudiantes vayan gestando nuevos modelos de investigación que contrarresten tanto la mediocridad como el bajo nivel de creatividad que se ha institucionalizado en no pocas universidades. Limitarse a dar lección de la funcionalidad de las cosas y los hechos, sin elucidar el por qué y el cómo, es una amputación del proceso formativo universitario de consecuencias graves y e impactos atroces.

En efecto, las ciencias sociales tienen la oportunidad de sentar un precedente, al afrontar los diferentes retos del presente y orientar su labor hacia la modificación de la realidad. Por tanto, la construcción del conocimiento ha de ser orientada a la práctica que modifica estructuras y dignifica al ser humano desde su contexto. Ciencia y conciencia, teoría y práctica orientada por la ética, son elementos que no pueden soslayarse en la construcción de modos y formas de vida más humanos.

NOTAS

1. Ruiz, Rosaura (2013), La ciencia no es tú enemiga. El universal, en línea.
2. Pla i Molins, Maria (1997), Currículum y educación: campo semántico de la didáctica. Universitat de Barcelona, Barcelona, p.29.
3. San Martín, Javier (1987), La fenomenología de Husserl como utopía de la razón, Anthropos, Barcelona, p.35.
4. De Velasco, R. P.J. (2006), Danzar o morir. Religión y resistencia a la dominación en la cultura tarahumara, ITESO, UIA-Ciudad de México, UIA-Puebla, Guadalajara, p.496.
5. Serrano de Haro, Agustín (ed.) (1997), La posibilidad de la fenomenología, Editorial Complutense. Madrid, p.13.
6. Montero, F. (1987), Retorno a la fenomenología, Anthropos, Barcelona, p.22.
7. San Martín, Javier (1987), Op. Cit., p.9.
8. Ramírez, Castañeda (2006), La educación indígena en México, UNAM, México.
9. Iñiguez, Lupicínio (2006), Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales, UOC, Barcelona, p.21.
10. Velasco, G. A. (2004) “La hermenéutica en la filosofía y las ciencias sociales”, en Iri-goyen, T. M. P. (Comp.). Hermenéutica, analogía y discurso, UNAM, DF, México, p.65.
11. Alcalá, C. R. (2002), Hermenéutica. Teoría e interpretación, Plaza y Valdés, D.F., México, UNAM, p.51-56.
12. Boghossian, Paul (2009), El miedo al conocimiento. Contra el relativismo y el construccinismo, Alianza Editorial, Madrid.
13. Prior Olmos, Ángel (2002), Nuevos métodos en ciencias humanas. Anthropos, Barcelona, p.11.
14. Prior Olmos, Ángel (2002), Op. Cit., 81
15. Prior Olmos, Ángel (2002), Op. Cit., 83
16. Prior Olmos, Ángel (2002), Op. Cit., p.152.
17. Ruiz, (2013), Rescatar la ciencia. El universal, en línea.
18. Prior Olmos, Ángel (2002), Op. Cit., p. 25.
19. Mejía, A. R., Sandoval, S. A. (1998), Tras las vetas de la investigación cualitativa: perspectiva y acercamiento desde la práctica, ITESO, Jalisco, p.132.
20. Berdichewsky, Berrando (2002), Antropología social: Introducción. Una visión global de la humanidad, Ediciones LOM, Santiago de Chile, p.130.
21. Balbi, F. A., Boivin, M. (2008), “La perspectiva etnográfica en los estudios sobre política. Estado y gobierno”, en Cuadernos de Antropología Social. N° 27, Instituto de Ciencias Antropológicas, Buenos Aires, p.8.

22. Ramírez, Castañeda (2006), Op. Cit.
23. Schopenhauer, Arthur (1996) *El arte de tener razón*, Edaf, Madrid.
24. Lerma, Héctor Daniél (2003), *Metodología de la investigación: propuestas, anteproyecto y proyecto* (2ª edición). ECOE, Bogotá, p.37.
25. Cañas, José J., y Waerns, Yvonne (Dir) (2001), *Ergonomía cognitiva. Aspectos psicológicos de la interacción de las personas con las tecnologías de la información*, Editorial Médica Panamericana, Madrid, p.102.
26. Guerrero Arias, Patricio (2002), *Guía etnográfica para la sistematización de datos sobre la diversidad y la diferencia de culturas*, Abya-Yala, Quito, p.20.
27. Guerrero Arias, Patricio (2002), *Op. Cit.*, p.20.
28. Gómez Navarrete, Javier A. (2006) “Elementos sociolingüísticos y sus posibilidades en el aprendizaje maya”, en Higuera Bonfil Antonio (coord.), *Trabajo de campo: La antropología en acción*, Universidad Autónoma de Quintana Roo, Plaza y Valdés, DF, México, pp.69-70.
29. Claessen, Henri J. M. (1979). Antropología política. *Estudio de las comunidades políticas (una investigación panorámica)*. UNAM, DF, México, pp.54-59.
30. Requena Santos, Félix. (1996). “Redes sociales y cuestionarios”, en *Cuadernos metodológicos*. Núm. 18, Centro de investigaciones sociológicas, Madrid,
31. Requena Santos, Félix. (1996). *Op. Cit.*
32. Requena Santos, Félix. (1996). *Op. Cit.*
33. Riechmann, J., Fernández, B. F. (1994), *Redes que dan libertad. Introducción a los nuevos movimientos locales*. Paidós Ibérica, Barcelona, p.28.
34. González Alcantud, José Antonio (1998), “Antropofotografía y animismo. Nota sobre el África resistente de Jordi Esteva”, en *Revista Historia, Antropología y Fuente Orales*, No. 19, Más Allá de la Imagen, Universitat de Barcelona, Barcelona, p. 194.
35. Ibáñez, Jesús (1998), *Nuevos avances en la investigación social: la investigación social de segundo orden*, Anthropos, Barcelona, España, p.106.
36. Gil Mendieta, Jorge, Schmidt, Samuel y Ruiz, L. A. A. (2005), *Estudios sobre la red política de México*, UNAM, IIMAS, D.F., México, pp.160-161.
37. Santoyo, V. C., Espinoza, A. M. (2006), *Desarrollo e interacción social: teoría y métodos de investigación en contexto*, UNAM, DF, México, p.119.
38. Ramírez, R. N. (2013), *Redes sociales y cultura política. Los casos de Atempan y Huítzilán de Serdán*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
39. Gil Mendieta, Jorge, Schmidt, Samuel y Ruiz, L. A. A. (2005), *Op. Cit.*, p.161.
40. Sallán, J. M., Suñé, A., Fernández, V., Fonollosa, J. B. (2005), *Métodos cuantitativos de organización industrial I*, Universidad Politécnica de Cataluña, Barcelona, p.143.
41. Molina, José Luis, Águeda, Martí Joel y Maya Jariego, I. & de Federico (Eds.) (2006), *Taller de autoformación con programas informáticos de análisis de redes sociales*, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, p.34.

42. Gil Mendieta, Schmidt, Samuel (2002), *Análisis de redes: aplicaciones a las ciencias sociales*, UNAM, DF, México, p.6.
43. Gilchrist, Alison (2007), *The well-connected community. A networking approach to community development*, Policy Press, Bristol, p. 32. (Traducción propia del inglés al español de México)
44. Ibáñez, Jesús (1998), *Op. Cit.*, p.105.
45. Pizarro, Narciso (1998), *Tratado de metodología de las ciencias sociales*, Siglo XXI, Madrid, p. 357.
46. Sallán, J. M., Suñé, A., Fernández, V., Fonollosa, J. B. (2005), *Op. Cit.*, p.144.
47. Molina, José Luís, et.al (Eds.) (2006), *Op. Cit.*, p.37.
48. Molina, José Luís y Aguilar, C. (2004), “Redes sociales y antropología: Discursos étnicos y redes personales entre jóvenes de Sarajevo”, en Larrea, K. C., Estrada i Bonell, F. (eds.), *Antropología en un mundo en transformación*, Universitat de Barcelona, Barcelona, p.163.
49. Sallán, et.al. (2005), *Op. Cit.*, p.145
50. Vega-Redondo, F. (2007), *Complex Social Networks*, Cambridge University Press, New York, p.35.
51. Molina, José Luís, et. al (Eds.) (2006), *Op. Cit.*, p.38.
52. Sallán, et. al. (2005), *Op. Cit.*, p.144
53. Molina, José Luís (2001). *El análisis de redes sociales. Una introducción*, Bellaterra, Barcelona, p.79
54. Pizarro, Narciso (1998), *Op. Cit.*, pp. 406-407
55. Freeman, Linton C. (2012), *El desarrollo del análisis de redes sociales. Un estudio de sociología de las ciencias*, Palibrio, Bloomington, pp.2-3.
56. Freeman, Linton C. (2012), *Op. Cit.*, p.4.

REFLEXIONANDO LA COHERENCIA DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL NIVEL SUPERIOR, DESDE LA EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD

JUAN GUADARRAMA MÉNDEZ

El siguiente escrito busca insertar elementos que enriquezcan la dialogicidad del tema Educación desde la Interculturalidad o bien Educación e Interculturalidad; proyecto de trabajo que desde el Programa de Doctorado y Maestría se desarrolla en el Colegio de Guerrero A.C. (COLGRO), en la Ciudad de Chilpancingo, Guerrero. Como parte del trabajo a realizar se plantea una construcción social colectiva sobre el tema, generado en los estados de Oaxaca, Guerrero y Chiapas; es decir, desde la visión de una Educación desde el “Sur”. La temática por cuestión de organización de presentación se hace:

1. A partir de retomar dos experiencias en apariencia de naturaleza distinta del campo de la educación, pero que desde el análisis del posicionamiento de Educación e Interculturalidad, guardan una interrelación mayor que su consideración que supone, y precisamente en ese requerimiento de verlas como experiencias de educación e interculturalidad, es que se hace esta primera consideración de organización y no sólo porque sean vivencias organizadas para la coherencia de las prácticas educativas con distintos niveles de intervención, sino porque marcan dirección y pauta de correspondencia con las exigencias y las nuevas formas de mirarnos, apropiándonos de su proceso de construcción social, así como de colocación en y desde la interculturalidad, aunado a las disposiciones al-

canzadas por la institución; Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en la región del Istmo de Tehuantepec, Estado de Oaxaca, en la pretensión de organizar y sistematizar el conocimiento alcanzado en la práctica educativa correspondiente a la temática.

2. En el requerimiento de los cambios producidos en el ámbito social educativo, de que el modelo educativo vigente, sigue marginando y excluyendo a las personas; las mujeres en la educación básica, y particularmente las de los pueblos indígenas, como a la misma población indígena, y a los jóvenes de este país, de ahí que el requerimiento de provocar cambios en las instituciones y en las personas, del servicio –asesores, personal de apoyo y personal directivo–, como del servicio que atiende al ofertar y trabajar la UPN Istmo, la Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar para el Medio Indígena, plan curricular 1990 (LEPEPMI 90), se hace necesario también su organización y sistematización de dicho conocimiento, con el propósito de que sean y apoyen a observar la coherencia de las prácticas con los distintos ámbitos de discusión y reflexión de Educación e Interculturalidad. Dicho de otra manera, sino creamos las vivencias institucionales, ¿Cómo entonces poder dar nuevos derroteros en el conocimiento e investigación de la pedagogía y la educación en y desde la interculturalidad?

Ello se retoma una actividad que cada vez es un requerimiento de trabajo de la Universidad Pedagógica Nacional, asesores y de atención; efectuar los intercambios de los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera bilingüe (lengua materna y castellano), de la Unidad Istmo, sede Juchitán de Zaragoza, estado de Oaxaca, ciclo escolar (2012-2013), semestres (marzo-julio, 2013) y (agosto 2013-febrero 2014), dado que el propósito y las características del mismo posibilitan mirarse desde lo que se busca hacer: “discurrir, y generar una línea de razonamiento-acción sobre la educación desde la interculturalidad”.

Pues bien dicha actividad establece el vínculo y para finalidades de la línea de razonamiento que se desea organizar en este trabajo, con el inicio del 2° Curso de Introducción a la Lengua y Cultura Mixe, implementado en el primer semestre de referencia, este último denominado, por Ayuuk, por los mismos hablantes mixes de la región y del estado de Oaxaca, como un primer elemento contextual de la realidad; el asunto del derecho a la auto-denominación mediante la lengua indígena, como un asunto de los derechos, reconocimiento, pero también de la coherencia de una práctica social que además promueva e incentive la interculturalidad desde el respeto mutuo de los asistentes al ámbito educativo como de los que reciben el servicio educativo; los estudiantes-maestros en servicio, con consecuencia de impacto en cascada —al menos eso es parte de la pretensiones— hacia sus alumnos es decir a los niños y niñas del estado de Oaxaca y de la región del Istmo en particular.

Esto como ámbito que desde la actividad de la institución nutre los procesos de formalización y del conocimiento que se considera de frontera educativa respecto a la Interculturalidad. Es decir generar un dialogo autentico, un dialogo epistémico de la interculturalidad desde el hacer la interculturalidad, metafóricamente educar con el ejemplo y construyendo nuevo ejemplo.

Se inicia con el requerimiento de hacer la presentación y a la vez introducción del mismo Curso, a los asistentes, y maestros del curso, al querer explicar a los profesores Mixes el: ¿Por qué el 2° Curso de Introducción a la Lengua y Cultura Ayuuk en UPN región Istmo?

Se formula por quien escribe, en la presentación del Inicio del Curso a la Comunidad el término: **INTERCULTURALIDAD.**

Como primer elemento, es entre otra de las cosas, por las convivencias y experiencias que tenemos en nuestra cotidianidad, de Oaxaca y más del Istmo de Tehuantepec, que además

como país, el ser una sociedad multicultural, donde se realizan diferentes procesos que tienen esta carácter de composición multicultural, como es lo educativo, con una atención más cuidadosa, mejor organizada, pero actuando, es decir, vista desde la actividad sostenida que produce cambios.

En este sentido, mirando la Educación como producción de la cultura de esta sociedad multicultural.



Se observa y establece como realidad, que la misma (la educación en nuestro país), es un proceso de interculturalidad (entre culturas como un primer nivel de acercamiento a la temática que aquí se presenta).

Pues Formar educación (enseñar y aprender en el sentido escolar), implica:



- Además de reconocerse, que no sólo es la muestra o sinónimo de refinamiento de una buena educación (caminar despacio, hablar bonito y bajito, etc.), pues se puede ser tosco pero bien educado.

- Sino también, y su consecuente, en el ámbito escolar, mantener la coherencia de: Ser puntual para entrar al trabajo o a la escuela, cumplir en tiempo y forma, con las tareas y trabajos escolares, ambos sinónimos de buena educación así como podría ser el compromiso y grado de compromiso con la formación, y con el aprendizaje de los demás y de uno mismo.

- Desde luego se menciona otro, el observar y cumplir con las reglas de civilidad y de la buena convivencia, que no se trabajara aquí, que también correspondería con esta relación entre culturas pero por el grado de complejidad, colocaría la reflexión en otro nivel que dejaremos para una discusión más amplia, quedando en este punto mediante el siguiente cuestionamiento: ¿Qué se entiende o qué nivel de interculturalidad se está manejando en esta sociedad más compleja?

- Pero también aclarando que nuestra cercanía con lo escolar requiere separarlo de lo mas de las veces que se reduce al confundir lo escolar, con lo que se denomina por escolarización, que se expresa ge-

neralmente con grados promedio de escolaridad alcanzado por ejemplo por los asistentes a este curso, de una región, o estado del país, o del conjunto de la nación Mexicana, que poco detalla el sentido de lo que es Formar.

De ahí que estos elementos, permiten arribar a una nueva denominación: **PROCESOS DE INTERCULTURALIDAD**

Al reflexionar sobre la formación de las personas en general y en lo particular de los docentes, como del quehacer propio de las instituciones Formadoras de Docentes, caso la UPN, interés no sólo por tener, discernimiento sobre lo pedagógico –materia de trabajo-, y de un discurso teórico y una reflexión de avanzada en cuanto al campo de lo pedagógico y educativo, sino también el de ser coherente, y consistente con el asunto del desarrollo de las prácticas educativas relativas a la educación e interculturalidad.

Por lo que Formar educación (enseñar y aprender), vistos en un sentido más amplio, es decir, desde la producción de la cultura o culturas de esta sociedad multicultural, implica observarlo desde una dimensión social más amplia, para la observación de la coherencia, organización y sistematicidad, que produce:

- Festividades
- Producción de cultura entre ellos –usos y costumbres– (tradiciones)
- Incluso en los procesos políticos-electorales.

Pues ellos son evidencia de la existencia de procesos de interculturalidad que se efectúan cotidianamente, por tanto de vivir en una realidad intercultural, que en la mayoría de los casos se invisibiliza a estos procesos, como también a las personas que aprenden y/o enseñan, y más procesos de vivencia y experiencialidad, que las personas tienen en la región del Istmo de Tehuantepec.

Esto nos coloca, retomando la pregunta inicial -arriba formulada-, (¿Por qué el 2º Curso de Introducción a la Lengua y

Cultura Ayuuk en UPN región del Istmo?), la respuesta, establecer lo que a continuación se describe:

Una primera respuesta en lo inmediato de su concreción, -que se presentó a los asistentes-, fue, en los siguientes términos:

Dado que dos de los tres maestros de lengua mixe, estudiaran la (LEPEPMI 90), en la UPN Istmo -sede Juchitán-, y la tercera maestra estará como asesora docente en UPN en misma sede, es que hace relevante su implementación.

Es decir, el curso se desarrollara en colectivo, con varios maestros al mismo tiempo, trabajando las sesiones en grupo, con el grupo de asistentes, lo que le da cierto matiz, pero que en términos de su operatividad lo convierte en una acción y actividad más compleja, porque el nivel de consenso requerido a través de sus acciones será mayor, y dirigido para una colectividad. Estableciendo otro nivel de observación y de acercamiento a la Interculturalidad y los procesos interculturales, (desafíos concretos).

A la vez segundo elemento del razonamiento, se indica:

1.- Es para que reconozcamos (y nos reconocemos), que somos personas interculturales y que traemos distintos grados de interculturalidad. Pues entre otros, por ejemplo, dentro de los procesos de migración que son categorizados de fuerte expulsión, se encuentran los mixes, del estado de Oaxaca, es decir, son de los pueblos indígenas que más emigran, ocupando el 2º lugar, después de los mixtecos, la migración fundamentalmente es hacia los Estados Unidos u otras regiones de nuestro país como la Cd de México.

En este sentido el siguiente esquema da cuenta del conjunto de circunstancias que subyacen alrededor del Curso, los maestros de Mixe, los asistentes, y la realización del mismo:



Es decir, que donde nos veamos o interactuemos, somos comunidades multiculturales, donde se realizan prácticas y procesos con diferente grado de interrelación intercultural.

2.- Debido a que se trabaja el Subproyecto de investigación: Educación desde la interculturalidad.

En el que importa desarrollar el tema para producir un libro (colectivamente), pensado esto en que se trabaja en tres estados, que tienen ciertas características comunes, que sin ser reduccionista en ello, entre otras se elige: a) Pobreza, b) Geográficamente pertenecer al Sur-Sureste de nuestro país, y c) Ocupar los últimos lugares en el ámbito educativo nacional.



Y desde otra perspectiva, de ser esta una realidad adversa, se observa, la posibilidad de sacar ventaja, más aun que contribuya a generar un potencial, que tentativamente modifique sus circunstancias y la realidad misma, el análisis lleva considerar la última característica de realidad social, económica, y política, pues tiene posibilidades de emerger con un alto grado de potencial de trabajo, en lo que se denominara: una correspondencia con lo que se pretende también aquí formular, por una visión de *Educación del Sur*, ello coloca el asunto de la interculturalidad desde la educación como un aspecto relevante para su tratamiento.

Sin embargo, yendo más allá, se formula la siguiente interrogante: ¿Qué es lo que hace importante fijar la mirada en estos tres estados? Pues implica reconocer –lo que hasta el momento no se ha hecho-, que existe una diversidad cultural, social, política, así como lingüística, entre otra de las cosas, que subyace en los mismos, que ha estado latente, y con momentos de expresión social dura y fuerte, expresada a través de otros aspectos.

Por eso se requiere, trabajar la interculturalidad como inte-

rrelación entre culturas con inclusión y equidad, para y darle sustento a esta visión de Educación del Sur, por lo mismo, el 2º Curso de introducción al Mixe, contribuye enriqueciendo a ello.

3.- Además, para que se pueda inscribir desde la cultura *Ayuuk*, es decir, ser reconocida por la misma cultura, aun a pesar que conlleva en ocasiones momentos como de auto-negación con otra lógica, es decir, reconocimiento de nuestra realidad común, como elemento de preservación y/o resistencia, a lo externo y lo interno, en tanto proceso de construcción de la resistencia política de los pueblos, frente al carácter salvaje con que hoy la modernidad se expresa a través del capitalismo moderno en el mundo; arrasar con todo lo que encuentra, penetrando hasta en los rincones y lugares más internos de la conciencia y de la sociedad en una de las culturas negadas e invisibilizadas por la modernidad.

4.- Habría eventualmente otro aspecto a la identificación de una cierta interculturalidad de origen histórico, y con grados de expresión a

Que las poblaciones indígenas no sólo se movieron por designios religiosos sino también a través de desplazarlos por medio de la guerra, y el sometimiento, y que en la región del Istmo esto se efectuó contra mixes y zoques, que ocupaban la planicie costera del mismo fundamentalmente y en una primera etapa.

Antes de la llegada de los zapotecos.

En el caso de los mixes, la guerra hizo que se desplazaran de la región de la población de Tehuantepec, y los zoques de la planicie costera oriental, dejando sitios, lugares, y poblados que hoy conocemos por: Zanatepec, Niltepec, Tapanatepec.⁷

Después de la llegada de los españoles.

la misma, pues se sabe históricamente:

Pero que además, se fue mezclando a los pueblos mismos –por tanto de su nueva realidad intercultural o multicultural forzada o no-, también posibilitó su desarticulación.

Recientes evidencias y estudios vienen señalando en otro

nivel y desde otro tipo de aportaciones y reflexiones, que así dan cuenta de ello, en este sentido, Trejo por ejemplo plantea: La carretera federal llamada Transistmica que va del Puerto de Coatzacoalcos, Veracruz, al Puerto de Salina Cruz, Oaxaca, fue creada para dividir las culturas Mixe/Zoque, al ayudar a este proceso de separación lingüístico-cultural.

Para el caso de los zoques, ver también la Genealogía (mapa) donde por indicar, en la actual población de Zanatepec y Nilttepec, los españoles llevaron a esta zona del Istmo, parte de los esclavos negros traídos de África para realizar los trabajos más duros y pesados en las haciendas, que se fundaron con la presencia de clérigos dominicos en la región y también para poblar y desplazar a los indígenas en general de la región de la planicie costera y particularmente a los zoques. Colocado con ello, parte del discernimiento, la reflexión, y la argumentación en el caso de las lenguas (Mixe y Zoque), bajo los estudios de inteligibilidad de una lengua, que detallan la separación a pesar de identificar el pertenecer a la misma familia lingüística Mixe-Zoqueana, que es uno de los aspectos que influenció su separación mayor, la construcción de la carretera Transistmica.

Pero lo antes discernido va aún más lejos cuando los descubrimientos recientes a nivel arqueológico presentaron una piedra labrada, con registros antiguos denominada la *Estela*¹² *de la Mojarra*, donde los estudios como los de Justeson y Terrence Kaufman, determinaron la pertenencia o la constitución de la misma familia mixe-zoque para las tres lenguas a través de una reconstrucción de una gramática proto-mixe-zoqueana o pre-proto-zoqueana, llamándola escritura epi-olmeca, además las encontraron emparentadas con este vestigio arqueológico y más en su relación con la Cultura Olmeca. Estos estudios llevan a postular una cercanía íntima a nivel de las lenguas entre el lenguaje codificado en la Estela y las lenguas Mixe-Zoque-Popoluca, dando posibilidad a indicar que los directamente herederos de los olmecas desde estos estudios

lingüísticos, serían los mixes-zoques, implicando con esto, señalar el requerimiento de corregir la historia, que hasta el momento no se ha hecho, aun a sabiendo que los mixes y zoques compartían más aspectos que sólo el territorio. Aspectos hallados que establecen nexos y que se encuentran en relación a la existencia de grados de interculturalidad a través de su

Los mixes ocupaban gran extensión de lo que hoy es Tehuantepec, los zapotecos los expulsaron de las partes bajas de este lugar se argumenta: los asentamientos prehispánicos localizados y cercanos a la población de Ixcapa de Marquet 35 km., al oeste de Tehuantepec, como sustrato de peos y mariscos, tienen como acceso el río Tehuantepec que desemboca en la laguna superior, donde hay una compuerta actualmente para detener la entrada del mar.	Ciertas prácticas ceremoniales que evidencian procesos de interculturalidad, comunes entre los pueblos, visto desde antes de la llegada de los zapotecos y españoles.
Por otra parte también se añade y desde otro ángulo de información: que los Zoques de Santa María y de San Miguel Chimalapa no son los mismos, pues los de San Miguel, se sabe, provienen relativamente recientes, del estado de Chiapas, a diferencia de los de Santa María; y es precisamente, cuando se disputan el territorio actual de los Chimalapas, que los pobladores de Sta. María deciden provenir de las tierras para que se asentaran los de San Miguel.	Mixes: Realizan abstinencia sexual de 7 hasta 9 días, llegando así hasta la actualidad. Zoques para asumir los puestos en el Municipio:
Por otra parte, y a partir de la plática sostenida con la principal autoridad ritual de la población de Nativita Coatlán, actualmente vinculada con la recuperación y producción de la Cultura Ayuk de la Sierra Mixe, indica: los habitantes de San Juan Guichirovi, no reconocen que provienen de Coatlán, lugar de donde salieron los mixes de San Juan Guichirovi, registrado como parte de su tradición oral para los de Nativita Coatlán.	- Autoridad municipal son de los 34. - Para la mayoronía y festividades por ejemplo de San Miguel Chimalapa, efectúan este abstinencia sexual. Hombres realizan abstinencia sexual Kallens (son sus penales) las autoridades municipales antes de asumir sus funciones, (realizan peregrinación en lanchas, ellos no deben mojarlas), y para hacer petición de una buena pesca de mariscos y buen mandato.
	En cambio los zapotecos del Istmo y de la planicie costera que incluye a los de Juchitán, no realizan abstinencia sexual, ni para participar en mayoronías, festividades, ni como en puestos municipales, ya que provienen de otros procesos históricos-sociales, así como de otra tradición cultural y lingüística.

producción cultural que se realizan, son:

Se añaden otros acontecimientos históricos que dan cuenta de la interacción o del grado de la convivencia intercultural de la región:

- Cuando Cosijoeza gana en Guiengoola (Cerro fortaleza cercano a la población actual de Tehuantepec, donde existen vestigios arqueológicos; centro ceremonial, juego de pelota, y una pirámide erigida en una ladera que domina la visión de la planicie costera del Istmo), al sitio por parte de los Mexicas, (1496), y pacto de una paz bajo un compromiso matrimonial con su hijo Cocijopi, este último hace enviar a uno de sus hijos, a un lugar llamado: cerro de los cuatro vientos de creación, o de los cuatro alientos divinos poéticamente (hoy en el zapoteco de la plani-

cie costera se dice Biitapa), para desde ahí vigilar y cuidar que los mixes y zoques no avancen hacia los territorios zapotecos, en este lugar se creó un asentamiento que hoy se conoce como Santo Domingo Petapa, parte actual incluso del territorio de la Cd. de Matías Romero, norte del Istmo de Tehuantepec.

- Por otra parte, y desde otro aspecto, como de otro lugar y época de la geografía del Istmo, debido a que en Chiapa de Corzo población cercana a Tuxtla Gutiérrez, capital del Estado de Chiapas, se han estado alcanzando hallazgos arqueológicos, y de acuerdo a los resultados de recientes investigaciones han arrojado, que zoques y zapotecos, “convivían”, esto por los hallazgos en el sitio, que señalan entre otra de las cosas, la existencia de un barrio de zapotecos en la población Zoque (Chiapa de Corzo), llevando sostener que existían procesos interculturales entre los pueblos indígenas y en particular del Istmo de Tehuantepec desde antes de la llegada de los españoles y persistiendo después de ellos.

Posteriormente, el desarrollo de la sesión pasa a comentar: los constructos culturales de las comunidades y la intervención que se hace por los investigadores.

Hay personas que al entrar en contacto con las culturas, dentro de las formas variadas de acercarse, que establecen, se puede observar tres formas de acercamiento básicamente a las mismas.

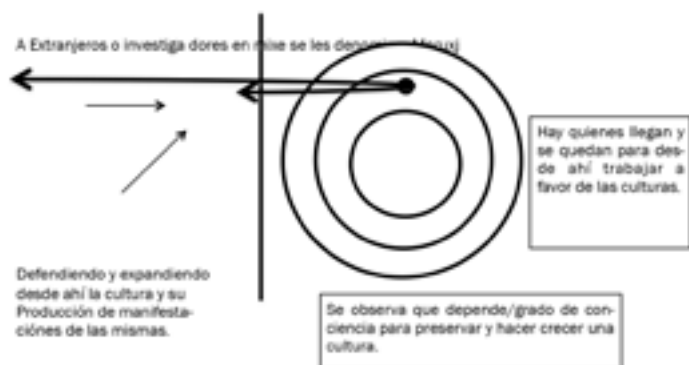
Lo cual se puede representar esquemáticamente:



Aquí en el esquema dado se muestra la idea de esto, donde se provee y observan distintos grados de profundidad básicamente, que son los que interesa reconocer, los cuales dependerán del objeto de estudio o de la profundidad de la inves-

tigación, por parte de los investigadores que modernamente estudian las culturas, entre otros, antropólogos, sociólogos, etnógrafos, etnólogos, y de los estudios socioculturales.

Donde la línea vertical establece a nivel grafico la “Frontera o límite”, de una cultura en relación a otra.



Pero que estas penetraciones también describen además de los posibles intercambios entre culturas, el grado con que se efectúan, luego el horizonte de interculturalidad queda identificado por estos tres niveles de penetración y grados de intercambio entre culturas, determinado por los acuerdos alcanzados con la comunidad. Los casos a) y b), de este esquema, más de las veces han favorecido los intereses de los investigadores, que lo retribuido a las culturas mismas, mientras que c), es el que eventualmente es el que posiblemente asuma un compromiso con la cultura, y la posibilidad de que el intercambio intercultural permita enriquecer ambas partes fortaleciendo a la comunidad.

Me preguntan, los asistentes al curso antes referido: ¿Usted dónde está?

Contesto que de acuerdo al esquema, en la última (en, c), aclarando que en este quedarse incluso es como nos vaya a las personas (experiencias negativas o experiencias positivas), hay quienes les van muy bien y hay quienes no les va muy bien, y

no sólo me estoy refiriendo al ámbito metodológico que desde ahí se planea la intervención acción, o se definan las herramientas conceptuales del propósito de la investigación, sino más aun, cuando se establece un compromiso con la comunidad, lo cual supone intercambios culturales de los investigadores y las comunidades al aceptar o no, lo que se indaga, así como, el grado de aceptación que se establece, yendo más allá de sus propósitos.

En este sentido y puesto que estamos hablando desde la cultura Ayuuk, se diría: como paisano (kunaxx), porque se puede ser paisano, aun a pesar de ser agatsj (los que vienen de afuera del mismo país), tal vez no como mixe porque mixes es más que ser paisanos, más que sólo ser mixe.

Esto último derivó en formular ¿Qué pasa con los que salen –las personas de una comunidad-, de la comunidad?, y cuando regresan, ya ni quieren hablar, expresan los compañeros maestros del Curso, indicando: se avergüenzan de hablar el Mixe.

Se convoca a los asistentes y asesores mixes, a opinar al respecto, estableciendo los siguientes comentarios y opiniones:

1. Que se pase un mes en la comunidad para bajarle sus humos, sugiere una maestra mixe.

2. Que estas personas (sobre todo cuando persiste), hacen una negación de sí misma (por ende de su identidad), por lo que la negación en este caso y bajo esta intención los ha llevado a transculturalizarse y en este transculturalizarse se han quedado con la otra parte (de estos procesos que se abren y se cierran de interculturalidad).

Por ejemplo, la tecnología la adoptamos para un mejor bienestar (aquí nos estamos transculturalizando), sin embargo el asunto va más allá cuando decido adoptar lo otro.

¿Por qué y para qué?, bueno aquí yo les he dicho por que en el caso del Curso y de mi persona, el para qué, lo dejo para después, insistiendo los asistentes que dé una respuesta.

En mi caso decidí negar una parte de mí mismo para trans-

culturalizarme, pues también es una forma de interculturalizarme para conocer al otro, sin embargo la reflexión se ahonda, se requiere no negarse pero si ceder ante el otro (es decir, abierto, porque puedo hacerlo cerradamente).

Ejemplifiquemos esto, ahorita como soy el investigador, el Doctor, cuando hablo, se quedan callados, además de ser esto una expresión que desde la teoría de la colonialidad tipifica como de una colonialidad del poder, asumida como autocolonialidad del ser que nos indica Quijano y Mignolo, estar callados y atentos como sinónimo de “buena educación”, no perturbando al expositor.

Invitándolos a que mejor pregunten, señalando, interrumpan para sacar sus dudas, por eso se requiere romper con ciertos aspectos, por lo que en esta Universidad hemos decidido que se establezcan nuevas prácticas, sobre todo si vamos a aceptarnos ser interculturales, es decir, no nada más por el Curso, y contribución al Subproyecto de investigación: Educación desde la interculturalidad, sino para vivir sin opresión, sin discriminación, se añade ahorita que escribo siendo inclusivos, y para hacer una pedagogía que no esté atada a este salón, a estas cuatro paredes, añaden los asistentes.

Sin embargo formulo, a manera de ejemplo ¿Cómo me transculturalice?

Expongo que mi transculturalización, se inicia como experiencia docente, al buscar entender la problemática de aprendizaje de las matemáticas, de los estudiantes de las distintas carreras de estudio del Instituto Tecnológico del Istmo en Juchitán, Oaxaca, donde muchos de los estudiantes eran hablantes zapotecos, fundamentalmente, y que al organizar, sistematizar la prácticas educativas en la Institución, llevo identificar otras prácticas culturales, que se encontraban en la actividad que desplegaban los estudiantes atrás, pues:

- Realizaban “Calendas”, cuando efectuaban competencias deportivas con otros tecnológicos, u visitaban otras instituciones de educación

superior, o

- Coreaban en el gimnasio e instalaciones deportivas, usando expresiones en zapoteco “Cadipa”, o

- Faltaban de manera sistemática, la última semana de mayo de cada año, o

- Comentaban entre sí en zapoteco, sin preguntarme, o pedir aclaración a sus dudas, o

- Realizaban comportamientos muy ceremoniales, cuando me dirigía personalmente a ellos, etc.,

De lo que fui observando en las aulas, se extendió a distintas escuelas, y escenarios de contacto con las personas de la comunidad pertenecientes a diferentes ambientes y procedencias (cantantes, narradores, carpinteros, campesinos, sastres, pintores, intelectuales indígenas), lo que me llevó a formularme adecuadamente las preguntas –correspondiendo con el objeto de estudio-, establecer la orientación adecuada de formación en la especialidad e investigación, analizar, así como alcanzar los objetivos formulados, para escribir un libro relativo al pensamiento que lo genera, bajo la denominación zapoteca (Diidxa ribee diidxa), Descomponer para nuevamente componer, categorización del pensamiento epistémico zapoteca, señalando que se publicara por parte de COLGRO, y que prontamente presentare en tres lugares: Chilpancingo, Guerrero, Oaxaca, Oaxaca, y Juchitán, Oaxaca.

Para continuar con lo de la transculturalización, formulo la siguiente pregunta: ¿Dónde es que se encuentra el sentido de identidad que poseemos?

Respuesta: en el pensamiento, pues desde ahí, a pesar de nuestra negación, o rechazo a nosotros, además de nuestro corazón, se anida gran parte de la perspectiva, es decir, y en el caso de la Cultura zapoteca de la planicie costera del Istmo, si la palabra (Diidxa), importante entre los pueblos, además de lo anterior es la materialización del pensamiento, entonces es el pensamiento el que permitirá la posibilidad de mirarnos y aceptarnos diferentes, dándole sentido la declaración:

¿Qué es lo que le da sentido y sustento a nuestro ser cultural y a la cultura de nuestros pueblos?

Más allá de la dimensión social que la atraviesa, pues es al pensamiento, y es en el pensamiento donde la organización del conocimiento, con la que coincido en lo formulado por los investigadores de COLGRO A.C; que establece eventualmente la dirección de la posibilidad de mirarnos de una nueva forma, de vernos y actuar como sujetos sociales interculturales y educarnos interculturalmente. Estableciendo de paso nuevas formas de mirarnos y de realizar nuestro quehacer docente y de investigación en este proyecto, por lo tanto de producción de conocimiento científico y de referentes del tema: Educación e Interculturalidad.

NOTAS

1. Sesión de trabajo UPN Istmo, domingo 13 de enero de 2013
2. En el periodo de 18 de agosto al 30 de noviembre de 2012, se llevó a cabo las actividades del 1er Curso de Introducción a la Lengua y Cultura Mixe, cuya finalidad fue la de ofrecer un curso en otra lengua distinta a la que se habla en la UPN sede Juchitán, y, en un lugar que no son hablantes del Ayuuk, ofertarla a la comunidad universitaria, donde se sabe que mayoritariamente la comunidad la conforman, hablantes de la lengua zapoteca, en la cd de Juchitán que es una ciudad zapoteca por naturaleza, desde luego no por ello exenta del problema que hoy casi todas las lenguas indígenas que se hablan en México, viven, el riesgo de la desaparición, en este caso del zapoteco, variante de la zona costera del Istmo.
3. Torres Cisneros, Gustavo (2004), Mixes, CDI, DF, México, p.17.
4. En las tres entidades se ha desarrollado fuertes movimientos sociales, políticos, con opción de guerrilla, y/o identificados con el movimiento indígena, además de poseer población indígena significativa como parte de su realidad. Tiempos recientes, también están marcados por cambios producidos en los tres estados, relativos a procesos de cambio en la conducción gubernamental por las opciones políticas, una en particular, vía procesos electorales como mecanismos recientes de conducción de la expresión de movimiento social, sin que ello haya volcado los procesos de demanda social, en lo electoral, como único mecanismo operado políticamente, llevando esto a señalar, que se encuentra más de lo común entre los tres estados, que lo considerado en este trabajo, haciendo más aun relevante la importancia de fijar la mirada en los mismos, pues quien escribe, sostiene que precisamente porque no se ha reconocido que existe una diversidad cultural, social, política en el análisis, y de su realidad, es lo que ha marcado la carencia de una adecuada y sostenida dirección de respuestas apropiadas. Este asunto se puede abundar más en la profundidad del análisis, si se considera que el desarrollo, presumiblemente, incluido el del posicionamiento en la vertiente política, puede ser caracterizado como establece George Novac, en su trabajo, a través de lo que denominó, por expresión de un Desarrollo desigual y combinado, como expresión y elemento que caracteriza esta realidad social, económica, política y cultural, que eventualmente sea el que se esté dando.
5. Quien escribe en la ponencia (Guadarrama, 2005: 1-2), de hecho discute la dimensión espacial y temporal con que se expresa, y los cambios que esto produce en la dimensión social, ubicando además la siguiente pregunta y su respuesta en Qué significa desde el ámbito educativo lo de capitalismo salvaje., extendida en (Guadarrama, 2012: 1-2), al establecer como una característica que permea todas las relaciones sociales incluso las de las luchas de resistencia de trabajadores, pueblos indígenas y movimientos hacia la defensa de los derechos de los pueblos indígenas, caso de los Zoques de Oaxaca.
6. Guissi Lula, en zapoteco, Kanëmj Wajawin en Mixe
7. Antes de la independencia estos poblados formaban la “frontera” de regiones distintas.
8. Dando pie a nuevos estudios dentro de la etnografía contemporánea para diferenciar entre los habitantes de una determinada familia lingüística y los diversos grupos culturales que la conforman (Trejo, 2003: 6), con la finalidad de distinguir entre grupo etno-

lingüístico formado por un número variable de unidades socioculturales emparentados lingüísticamente, y el étnico, entendido como un conjunto de personas que además de reconocerse y ser reconocidos como unidad comparten la certeza de participar de un mismo origen y de ostentar un carácter grupal único que los diferencia del resto de los grupos humanos.

9. Trejo Barrientos, Leopoldo (2003), *Zoque de Oaxaca*, CDI, DF, México, p.1.

10. A nivel lingüístico esta área se le denomina estudios de inteligibilidad cuyo propósito es estudiar que tan separada está una variante de otra dentro de una misma lengua, pero que también se usan para establecer la distancia entre lengua y lengua cuando se trata dentro de una misma familia lingüística como se ha afirmado que el Zoque, el Mixe y el Popoluca son parte de la misma familia lingüística Mixe-Zoqueana.

11. De la Cruz Pérez, Víctor (2008), *Mapas genealógicos del Istmo oaxaqueño. Culturas Populares*, CONACULTA, Oaxaca, México.

12. La estela contiene aproximadamente 577 glifos a decir de Morante, (2011), p.66, de una escritura muy poco conocida, llamada “epi-olmeca” por los investigadores.

13. De acuerdo a Morante (2011), Op. Cit., la Estela fue hallada en el río Acula del rancho La Mojarra cercano a Alvarado, Veracruz, y el 26 de noviembre de 1986 se iniciaron los trabajos para “rescatarla”, dando a conocer Roberto Williams García la historia en *El Diario de Veracruz* el 22 de octubre de 1988, por medio de una entrevista a Mario Ruiz Gutiérrez, quien luego de los informes de un tío invidente de David Ruiz Zamudio, los llevo junto con Enrique Echegaray García, al sitio donde estaba la piedra. Para Jaime (2008), p.12, señala: a este monumento se le conocía popularmente como “El Indio” por los habitantes de los poblados vecinos, las primeras interpretaciones fueron hechas por un equipo formado por un lingüista y un arqueólogo, y que utilizaron técnicas de glotocronología, computación y los aspectos iconográficos.

14. El Dr. Justeson, profesor de la Universidad Estatal de Nueva York, Albany presentó una explicación de este desciframiento, y guio a los asistentes en una lectura de un nuevo texto epi-olmeca, llamada “Mascara Teo”, a través de un Seminario, organizado en dos Talleres; 1) Taller de escritura jeroglífica zapoteca y 2) Taller de escritura jeroglífica Epi-Olmeca en la Biblioteca de Burgoa del Centro Cultural de Santo Domingo, en Oaxaca 20 y 21 de julio de 2007. En este Taller, se indica –notas dadas a los asistentes–, que la estela contienen aproximadamente 535 glifos, se presentaron además imágenes que fueron publicadas por primera vez en 2003. En 1993 John Justeson y Terrence Kaufman publicaron los primeros resultados de las investigaciones de esa escritura y avanzaron argumentos que la lengua que está plasmada en esa escritura es una lengua mixe-zoque, por su parte Jaime, (2008), p.12, señala que el 11 de julio de 1997 John S. Justeson y Terrence Kaufman dieron a conocer en la Revista *SCIENCE* que habían transcrito e interpretado la nueva columna de glifos, de la Estela 1 de la Mojarra.

15. De la Cruz Pérez, Víctor (2011), *Mapas genealógicos del Istmo oaxaqueño. Culturas Populares*, CONACULTA, Oaxaca, México.

16. Quijano, Anibal (1998), “La colonialidad del poder y la experiencia cultural latinoamericana”, en R. Briceño y H. Sonntag (Eds), *Pueblo, época y desarrollo: la sociología de América Latina*, Editorial Nueva sociedad, Lima Perú, pp. 27-38.

17. Mignolo, Walter (2001), *Capitalismo y geopolítica del conocimiento*, Ediciones del Signo, Argentina.

18. *Diidxa ribee diidxa/ diidxa*, es el vocablo zapoteco para designar la palabra en castellano, *ribee* en castellano es generar, por lo que todo aplicado a la expresión daría palabra que genera palabra es decir, una palabra que además de que da secuencia construye nueva palabra, donde eventualmente construye conocimiento, es decir, efectúa técnica-mente epistemia, por tanto cumplimiento en parte de mis pesquisas, lo relevante de mis investigaciones es que lo hace en zapoteco –donde además es vehículo de comunicación con los Binniza-, luego es una investigación robusta de gran alcance.

BREVE ENSAYO SOBRE LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DEL ESTADO DE GUERRERO (UIEG)

FLORIBERTO GONZÁLEZ GONZÁLEZ*

El presente trabajo, trata de hacer un análisis desde mi propia experiencia a dos años como rector de la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG). La UIEG, está ubicada en el corazón de la montaña del estado de Guerrero. Creada un 15 de diciembre de 2006. Su desarrollo se ha visto enmarcado por el conflicto, tanto al interior de la misma como con su contexto: políticos, de discriminación, culturales. A siete años de su existencia, no encuentra su propia identidad, no se entiende qué significa impartir una educación superior desde el paradigma de la interculturalidad. Su población estudiantil es mayoritariamente originaria: Náua, Me'phaa, Tu un Savi, Ñan cue, mestizos y afromestizos, con grandes carencias y deficiencias, principalmente económicas y de formación académica.

La UIEG, la Montaña y sus contrastes

Como dijera don Juan Matus, la montaña es una realidad aparte. Todo es extraño para el que llega, difícil, agreste. En época de lluvias: la neblina lo envuelve todo hasta hacer que el sentido de la vista sea inútil; para unos puede ser un manto mágico, para otros tenebroso: se puede disfrutar o sufrir. Cuando hay cielo despejado, las noches son tan nítidas, que la mirada hace que las estrellas casi se puedan tocar con las manos; y los vientos, cuando se dejan sentir con sus murmullos

indescifrables, dejan los árboles pandos, los techos de láminas de las casas desnudos y las noches desveladas. Las montañas con su majestuosidad imponen respeto, se ven montañas por todos lados. Esta realidad aparte, se sufre o se disfruta, todo depende de la capacidad de adaptación y de la actitud asumida ante lo inédito (para los que somos peregrinos). Y de esto depende el triunfo o fracaso. Quien no sea capaz de quemar sus naves, está destinado al fracaso y al sufrimiento. Allí está enclavada la UIEG; en medio de lo inédito, de lo adverso, luchando por su sobrevivencia, por una identidad y desarrollo propio.

La Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG), como toda institución educativa, tiene su historia y su desarrollo. Historia y desarrollo que de alguna manera se ha ido construyendo, tanto de manera oral como escrita; y son tantas como actores han participado en su proceso. Aquí voy a hablar un poco de su presente, y de su perspectiva de futuro, a un año y medio de conocerla desde adentro (enero del 2013-mayo del 2014), haciendo la aclaración de que es un punto de vista personal, de cómo la veo y la percibo, con la única intención de tratar de describirla en sus diferentes aspectos, para poder encaminarla hacia su propio desarrollo. Para ello, voy a abordar varios aspectos de manera sucinta, considerando como centro del análisis, precisamente el paradigma de la interculturalidad. Es decir, hacer un análisis de cuánto el paradigma de la interculturalidad impregna las relaciones y el quehacer mismo de la institución.

Un poco de antecedentes

Pareciera ser que la creación de la UIEG nació del conflicto; primero, con el equipo inicial que venía trabajando dicho proyecto para Guerrero, principalmente por la elección de la sede (La Ciénega y El Rincón; ambas comunidades pertenecientes al municipio de Malinaltepec, Gro.), conflicto que desembocó en la creación de dos universidades: la UIEG y la UNISUR; y

que propició que el equipo de trabajo original se deslindara de la primera. Este primer conflicto, por la ubicación geográfica de la universidad, me parece que no solamente respondía a un estudio de factibilidad, ya que la comunidad de El Rincón cumplía con mejores condiciones de servicios: alimentación, hospedaje, transporte y su ubicación geográfica, sino que el problema también era político: no se podía dotar de una universidad a dicha comunidad que había sido creadora de la Policía Comunitaria. Es decir, la decisión de en dónde ubicar a la universidad, fue una decisión de Estado.

Sin embargo, ese conflicto de nacimiento, que ya es historia pero que influyó de manera decisiva en el desarrollo de la UIEG, pudo haberse superado si no se hubieran dado nuevos conflictos con el primer rector (Abad Carrasco Villegas), con el rector interino (Acacio Edmundo Macip Toral), y con el tercer rector (Rafael Aréstegui Ruíz), que hicieron que la UIEG no terminara de nacer, desarrollarse y caminar hacia la consolidación; y de esta manera, el conflicto se hizo presente de manera cotidiana. Lo que sucedió en cada uno de los rectorados y los motivos por los cuales fueron destituidos, seguramente lo escribirán quienes lo vivieron, y habrá tantas historias como papeles jugados por cada uno.

Aquí, bien valdría la pena preguntarse: ¿Qué tan intercultural es la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero? A siete años de su creación y cuatro rectores de por medio, se hace necesario hacer un primer acercamiento que nos permita plantear algunas problemáticas que impiden ya no digamos su desarrollo y consolidación, sino terminar de nacer y tomar el rumbo para lo que fue creada. En este sentido, voy a evitar meterme en una discusión teórica sobre lo que es o no es la interculturalidad, y en un primer momento, tomaré como base y punto de partida los documentos oficiales al respecto y su cumplimiento en el quehacer universitario, y en un segundo momento, hacer un acercamiento a cada uno de los actores principales: profesores, alumnos, directivos, políticas educa-

tivas, y al desarrollo de sus funciones sustantivas: docencia, investigación, vinculación y difusión de la cultura.

Modelo educativo de las universidades interculturales

Retomamos aquí el texto: *Universidad Intercultural: Modelo Educativo*, editado por la SEP-CGEIB, 2006, y que es como la biblia de las universidades interculturales, o al menos eso dicen los profesores. No se trata aquí de armar una discusión sobre los planteamientos ahí hechos, sino de que al ser un documento oficial, simplemente ver qué tanto orienta el quehacer cotidiano y la forma de organización y de abordar el conocimiento, en este caso, en la UIEG.

La misión de las Universidades Interculturales ahí expuesta (pág. 145), plantea, entre otros aspectos: Formar profesionales comprometidos...con el desarrollo de los pueblos indígenas... revalorar sus saberes y propiciar un proceso de síntesis con los avances del conocimiento científico...favoreciendo un diálogo permanente con las comunidades... Creo que lo anterior no está a discusión alguna, sin embargo, ¿Qué tanto esta misión orienta a la UIEG? Me parece que es la primera discusión a dar. ¿Qué tanto los egresados están comprometidos con su comunidad? Es decir, ¿egresan y se incorporan para acompañar en sus procesos sociales a sus comunidades u optan por emigrar a las ciudades urbanas en busca de empleo? Cualquiera de estas dos opciones se desconoce con información de primera mano si han sido preparados para responder a las necesidades de sus comunidades o a las necesidades del mercado. Al no tener un programa de seguimiento de egresados, se desconoce el papel que están jugando éstos en ambos escenarios.

Con respecto a revalorar los saberes de los pueblos originarios y propiciar un proceso de síntesis con los avances del conocimiento científico —u occidental diría yo—, prácticamente está en ceros, ya que para eso se requiere de un tipo de profesor formado desde otra lógica para abordar el conocimiento, y no

solamente desde la mirada del conocimiento occidental codificado y sistematizado. ¡Difícil!, porque el conocimiento de los pueblos está anclado en un territorio, se adquiere bajo otros métodos que no son ni la palabra escrita ni la escuela, sino el diálogo y la praxis, y al no estar los profesores preparados para eso, de nueva cuenta es el conocimiento lineal y sistematizado lo que permea el salón de clase. Junto con esto, remontar la descalificación que el Estado Mexicano ha hecho de los pueblos originarios, de su cultura y sus saberes, hace mucho más difícil cumplir con este precepto. Y finalmente, favorecer el diálogo con las comunidades implica llegar a acuerdos con ellas, lo cual reorientaría el quehacer de la Universidad para responder a sus necesidades y requerimientos, y se enriquecerían mutuamente, sin embargo, en la práctica, se le cierran las puertas y ventanas a las voces del contexto. Por eso se evita el diálogo, para que, pensando en la ciencia en abstracto, las comunidades no tengan nada qué aportar.

A casi siete años de existencia de la UIEG, me atrevo a decir que vive de prestado, es decir, vive y se desarrolla pidiéndole prestado a las universidades convencionales sus programas de estudio, la formación de sus profesores, la forma de abordar el conocimiento, las formas de evaluación, entre otras. Es decir, los profesores repiten lo mismo bajo lo cual fueron formados, y fueron formados en instituciones de educación superior convencionales. Por supuesto que esto no es cuestionable, lo cuestionable es que no haya la menor intención de analizar bajo qué enfoque o paradigma se debe organizar o abordar el conocimiento desde la interculturalidad, o cual debe ser la filosofía que debe impregnar en todo su quehacer a una institución que se dice intercultural. Creo que éste es el verdadero reto.

Pero también, a siete años de distancia, con la infraestructura y los servicios con que cuenta actualmente, también puedo decir que es un lugar ideal para estudiar y hacer investigación: apartado de toda distracción e instalada en un lugar inédito.

Pero para que tanto maestros como estudiantes aprovechen estas condiciones, se requiere de disciplina y disposición para el estudio y la investigación; de no ser así, se tomará como un empleo mal pagado por los primeros, y como cuatro años de sufrimiento por los segundos. El alto índice de deserción es alarmante, más del 60% en la generación 2010-2014.

Planta docente

El equipo que venía trabajando este proyecto de universidad en el estado de Guerrero, y que de alguna manera habían acumulado cierta experiencia, o que al menos estaban problematizando sobre interculturalidad, al momento de crearse ésta quedaron fuera, y se procedió a contratar a profesores mediante convocatoria abierta. Es decir, primero se creó la institución y luego se contrató al personal docente; seguramente todos ellos excelentes profesionistas en su área, pero desconocedores de lo que se pretendía con una universidad intercultural; resultado: reprodujeron la forma en que fueron formados en sus respectivas instituciones educativas: áreas del conocimiento, disciplinas, programas de estudio por materias, etc. Este ha sido uno de los principales problemas en educación superior, que primero se crean las instituciones, y luego se contrata al personal académico, lo cual dificulta la creación de equipos de trabajo, de ahí, que actualmente se esté haciendo énfasis en la conformación de los Cuerpos Académicos, y a partir de ahí, de los Cuerpos Académicos Consolidados, la creación de programas educativos. Aunado a lo anterior, se ha dificultado la permanencia de los profesores debido a las condiciones laborales, de ubicación de la institución, los bajos salarios, lo que dificulta la contratación de profesores con Maestría y Doctorado, pero principalmente, y creo que ha sido una de las principales causas que no se haya podido consolidar una planta docente a siete años de la creación de la UIEG, es la falta de liderazgo académico, de tener claridad hacia dónde se pretende que camine la institución, de enten-

der que la interculturalidad no es un término o concepto solamente, sino que es una forma de abordar el conocimiento, de que es una actitud y postura ética y filosófica.

Me llama la atención escuchar todavía de los maestros que la interculturalidad es solamente para los pueblos indígenas, o que se le dé nula importancia; es decir, no hay una actitud por investigar, analizar, discutir y documentarse en qué consiste el paradigma de la interculturalidad y cómo aterrizarlo en una institución de educación superior. Es decir, siendo la interculturalidad el corazón que debe ordenar la universidad en todos sus aspectos, ha pasado a un segundo o tercer plano. En este sentido; la UIEG vive de prestado, es decir, no existe ninguna diferencia con las otras universidades convencionales que no sea su alto porcentaje de población originaria, pero además, por imitarlas, lo está haciendo mal o pésimamente mal.

En este sentido, las clases son en español, la mayoría de los profesores son mestizos con el pensamiento occidentalizado, y aquellos que son de origen indígena, pero con formación en universidades convencionales, actúan como tales, es decir, también les han colonizado el pensamiento. La división por áreas del conocimiento y no por campos problemáticos o líneas de investigación y generación de conocimiento, hizo que el Área de Medio Ambiente y el Área de Lengua y Ciencias Sociales prácticamente se declararan enemigas, evitando el diálogo y el enriquecimiento mutuo. Pero lo más grave aún es que se recrudecieron los viejos conflictos entre indígenas y mestizos, lo cual fue más bien producto de una actitud tanto de los que llegaron de fuera con la vieja idea de que había que civilizar a los pueblos, y de los de adentro, que simplemente respondieron al viejo intento de colonización. Tan racistas se mostraron los que llegaron, como los de ahí. Aunque lo único que los diferencia es que unos hablan la lengua originaria y se dicen pertenecer a una cultura originaria.

Me llama la atención ver que los profesores que prácticamente iniciaron con la universidad, y que han tomado semi-

narios, cursos y diplomados impartidos por la Coordinación de Educación Intercultural y Bilingüe sobre interculturalidad, o incluso están realizando estudios de posgrado en esa línea, en su praxis cotidiana no se muestra esa formación en ningún sentido; principalmente el diálogo, la tolerancia y el respeto a la diferencia, más bien lo que permea su praxis cotidiana es el conflicto y los intereses personales. Sin embargo, creo que se tiene una buena planta docente, pero se adolece de compromiso con la institución, de actitud para el diálogo y de asumir que su parcela de conocimiento no es el ombligo del mundo que resuelva todos los problemas. Deben entender que están en una Universidad Intercultural y que deben formarse para responder a su filosofía, y este entendimiento pasa por asumir con toda humildad, que vienen de una universidad convencional que poco tiene que ver con las interculturales, y que por lo tanto, es su deber analizar y entender el paradigma de la interculturalidad; de no ser así, simplemente se estará reproduciendo lo mismo de la universidad napoleónica, y no tiene sentido hablar de interculturalidad.

Los alumnos

Decir que los estudiantes son de escasos recursos económicos, es poco. Son de escasísimos recursos económicos, casi todos. Prácticamente el noventa por ciento pertenece a un pueblo originario (Náua, Me'phaa, Tu un Savi, Ñan cue), y el resto afromestizo o mestizo. Y de éstos, el setenta por ciento son mujeres. La mayoría de ellos sin oportunidad de ingresar a otras instituciones de educación superior, por el simple hecho de tener que someterse al examen de selección, lo cual por sus deficiencias acumuladas desde primaria bilingüe, o por su capital cultural que responde a otros parámetros, simplemente los deja fuera; pero también, por la cuestión económica que no les permite solventar su estancia en las ciudades urbanas. Esta situación económica es de tal magnitud, que narrar las peripecias por las que pasan algunos estudiantes es conmovedor.

Es decir, para la mayoría de los estudiantes, la UIEG ha sido su única opción para realizar estudios de licenciatura, de lo contrario, hubieran terminado siendo peones de albañilería, soldados rasos, policías, jornaleros en los campos del norte del país, o migrantes en las ciudades o en Estados Unidos. O peor aún, enrolarse en los grupos de la delincuencia organizada.

Sin embargo, aun así la deserción es alarmante, cerca del 40% de los que ingresan desertan, a pesar de contar con dormitorios para varones y mujeres, que aunque no son suficientes, son un gran apoyo; de contar con becas alimenticias de CDI y actualmente con un comedor comunitario por parte de SEDESOL, así como contar con las diferentes becas tanto estatales como federales. Este fenómeno de la deserción requiere un análisis más exhaustivo, no vaya siendo que la causa principal no sean los problemas económicos o de deficiencias formativas de los estudiantes, sino que no le encuentren sentido a la forma en que se imparten las cinco licenciaturas; que la forma de abordar el conocimiento les sea totalmente ajeno a sus estructuras mentales. Es decir, que no se esté respondiendo a su cosmovisión de mundo. Y por lo descrito en el apartado anterior, creo que esa es la causa. Si el 90% de los estudiantes es de origen indígena ¿Qué sentido tiene reproducir una praxis de una universidad convencional? Este es el nudo que hay que destrabar. Aunado a lo anterior, la mayoría, por su origen y su biografía personal, traen deficiencias académicas, de lenguaje, de disciplina para el estudio, con problemas de cohesión familiar: desde aquellos abandonados por el papá que se fue de mojado y ya no regresó, hasta los que viven con los abuelos porque los papás se fueron de migrantes, u otros más que por el número de hermanos no tienen ni para lo indispensable. Me tocó entrevistar a padres de familia que prácticamente llevaban a sus hijas o hijos y los dejaban a su suerte, argumentando que tenían otros seis o siete que mantener. Hay quienes solamente hacen dos comidas al día y mal. Se les nota en su semblante. Otros, que rentan cuartos en la comunidad,

no les alcanza para pagar los trescientos pesos al mes y eso que lo comparten entre tres o hasta cuatro.

Sin embargo, muestran sensibilidad en actividades artísticas y deportivas, tienen una afición por la música de manera natural. La UIEG tiene Sinfónica, un grupo de rock, una rondalla, grupo de danza. La mayoría toca algún instrumento en la banda de música de su pueblo o comunidad. Hay buenos jugadores de básquet bol y de foot bol, pintores, compositores, etc., y si no han destacado ha sido por la falta de oportunidades y de apoyo. Pero la incógnita sigue siendo el aspecto cognitivo: ¿Cómo aprenden los pueblos originarios de manera natural? Es decir, ¿Cuáles son sus estructuras mentales para el aprendizaje? No olvidar que la escuela convencional desde básica hasta superior responden a una forma de abordar el conocimiento: codificado, sistematizado, lineal, teniendo como eje central la razón y el concepto. Esto es lo que hay que poner a discusión, y si hablamos de interculturalidad, entonces habría que ver cuántas formas cognitivas están presentes en el aula y a partir de ahí abordar el conocimiento. Ese es el reto y vale la pena abordarlo o al menos plantear el problema. Un indicador que hay que tomar en cuenta es que constantemente los alumnos en las asambleas exigen que se les saque del salón de clases, exigen prácticas de campo, que el profesor ya no se la pase leyendo lo que expone en power point. Me pregunto si realmente la UIEG, con instalaciones excelentes, con una de las bibliotecas más grande en el estado de Guerrero, está respondiendo a estas interrogantes, o simplemente se da por sentado que los jóvenes ahí presentes, actúan y aprenden desde la lógica occidental, es decir, desde la razón y el concepto. Pero algo le reconozco a la población estudiantil: sus exigencias para mejorar su proceso formativo, por mejores maestros, mejores condiciones en todos los aspectos: alimenticias, de internet, bibliográficas, etc., y sus críticas constantes a las acciones que tomo me hacen tener los pies siempre en la tierra.

Directivos

¿Qué puedo decir de los directivos? Fracasaron tres y vamos con la cuarta administración. No puedo hablar de las anteriores que no me tocaron vivir, como tampoco debo hablar de la actual que presido: dice mi compadre Humberto que alabanza en boca propia es vituperio, y la descalificación de las anteriores es falta de ética. Lo que sí puedo decir porque es un hecho de realidad, es que no hay ninguna área evaluada y certificada. Es decir, no se ha consolidado y profesionalizado ninguna área de la Universidad. Es grave que a siete años no se haya iniciado siquiera un proceso de certificación. Una explicación posible sería el hecho de que no se ha asumido con la responsabilidad y el compromiso académico e institucional que debiera a la UIEG; los primeros administradores llegaron sin conocer el proyecto, y los que siguieron por igual. Sin embargo, repito, esto pudiera ser insignificante si se hubiera tenido compromiso institucional, que hubieran hecho suyo el proyecto como un proyecto profesional y de vida. No hubo tal compromiso, y hoy se están pagando las consecuencias. La institución ya ha adquirido cierta inercia, una inercia del conflicto, de la simulación, de la complacencia; no hay diálogo, premisa fundamental de la interculturalidad. Recomponer el rumbo de la institución va a ser costoso y quizá doloroso si no hay un cambio de actitud de toda la comunidad universitaria. Aquí, en este proceso, los estudiantes van a jugar un papel importante.

Políticas educativas

Las políticas educativas tanto federales como estatales no tienen claro qué hacer con las universidades interculturales, son como un parche mal pegado en la Secretaría de Educación Pública: son instituciones solidarias, nos decían, y por lo mismo, sin acceso a todas las prerrogativas de las demás, pero eso sí, nos quieren evaluar con la misma lógica y con los mismos parámetros que las convencionales. Sin embargo, poco a poco

se han ido consolidando y justificando su existencia, así como adquiriendo una identidad propia. Con respecto a la UIEG, se requiere del diseño de toda una política pública educativa, que trace los lineamientos desde el financiero hasta el educativo, esto es urgente, y más con la creación de los bachilleratos interculturales, se requiere de una política que articule desde educación básica hasta el nivel superior.

FUNCIONES SUSTANTIVAS

Academia

No se ha hecho una evaluación puntual de la cuestión académica, es decir, de los planes de estudio, de su pertinencia, de su estructura y forma de abordar el conocimiento. Esta es una prioridad que no puede esperar más. Aunado a esto, la práctica docente tampoco se ha evaluado a conciencia y de manera objetiva. Se desconoce qué tanto el paradigma de la interculturalidad permea tanto el diseño curricular como la práctica docente.

Investigación

Poco se ha avanzado en este aspecto. Un indicador es que no hay líneas de investigación bien establecidas que pudieran dar forma a los Cuerpos Académicos. Hasta ahora, no hay ningún CA registrado.

Vinculación

Para el desarrollo de las comunidades es necesario fortalecer verdaderos vínculos de intervención entre las dos partes, UIEG y las comunidades, que faciliten el diseño de estrategias que garanticen una efectiva educación que constituya un pilar fundamental para el desarrollo de las mismas, empezando por establecer un diálogo buscando puntos de convergencia que permita el logro de metas conjuntas. De alguna manera, se empieza a avanzar en la vinculación con las comunidades, pero sin tener la suficiente claridad y disposición al respecto.

Difusión de la cultura

La participación de los grupos artísticos en diferentes co-

munidades, así como cabeceras municipales, ha hecho que éstos hayan logrado cierto prestigio, y encontrado en las artes un medio natural para expresar sus pensamientos, sentimientos e intereses en forma creativa, como un medio para comunicarse con otras culturas.

Finalmente, el reto de la UIEG es la construcción de su propia identidad que le permita cumplir con creces los objetivos para lo cual fue creada: Formar profesionales comprometidos...con el desarrollo de los pueblos indígenas...revalorar sus saberes y propiciar un proceso de síntesis con los avances del conocimiento científico...favoreciendo un diálogo permanente con las comunidades..., pero para lograr esto, se requiere de compromiso institucional de todos y cada uno de los que componen la comunidad universitaria; de actitud para el diálogo y trabajo en equipo; y de asumir a cabalidad los principios filosóficos y éticos de la interculturalidad en todos y cada uno de los espacios de la UIEG. Solamente así, se estará construyendo algo nuevo, de lo contrario, será una copia mal hecha de lo ya existente.

Colofón

Este ensayo lo escribí en mayo del 2014, y no me equivoqué en mis apreciaciones. En septiembre se dan los hechos ominosos en la Cd. de Iguala. En octubre la UIEG para labores por mejoras salariales de los profesores. El 13 de noviembre presento mi renuncia con carácter de irrevocable; un grupo de maestros decidieron el camino del conflicto, del enfrentamiento, de la división interna, priorizando sus intereses personales y de grupo. Siguen viendo a la UIEG como un botín para su beneficio personal, como un espacio de control y de poder político. Es enero del 2015 y el estado es un polvorín, no hay gobierno, tampoco hay nuevo rector para la UIEG. Es marzo del 2015, finalmente hay rector pero con un perfil político, la academia pasará a segundo plano. Pero es esto lo que buscaban el grupo de profesores que decidieron por el conflicto,

un rector a modo para negociar prebendas, el camino de la academia no les era redituable. A estas alturas, solamente un gran movimiento estudiantil podrá sanear a la UIEG. Dice mi compadre Humberto que se está gestando una nueva revolución en Guerrero... que así sea.

NOTAS

1. La montaña de Guerrero, La Ciénega, Mpio., de Malinaltepec, Guerrero.

* Exrector de la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero. Doctor en Geografía por la UNAM. Actualmente docente investigador del Centro de Investigación y Posgrado en Estudios Socioterritoriales de la UAGro.

EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD EN EL CONTEXTO DEL CAPITALISMOTRASNACIONAL Y LA RECOLONIZACIÓN GLOBAL

CAMILO VALQUI CACHI

La esencia y dialéctica de la educación y la interculturalidad en Nuestra América, no podrán ser descifradas si se hace abstracción de la crítica del capital, como relación social dominante, que las determina e instrumenta en función de sus intereses; así como tampoco podrán ser desmistificadas si no se somete a crítica la mirada epistémica occidental hegemónica que las permea y entronca a la reproducción orgánica del sistema.

Por ello, se plantean las críticas epistémicas que siguen, a la totalidad histórica y concreta del capitalismo y a la imperialización del Siglo XXI, así como a los enfoques filosóficos y políticos hegemónicos, porque ambos determinan y definen la función sistémica, particularmente de la educación y la cultura.

El capital es una relación social fundada en la explotación y la dominación del trabajo asalariado de hombres y mujeres en todo el mundo, a quienes ha transformado en mercancías, las más miserables, desdichadas y fácilmente desechables.

Las estructuras y superestructuras de las sociedades capitalistas configuran un sistema dialécticamente integrado por las relaciones de producción -basadas en la propiedad privada de los medios de producción y la enajenación de lo producido-, las dos clases sociales -burguesía-proletariado-, el Estado, el derecho, la educación, la cultura, las perspectivas epistémicas, las ideologías y las diversas formas de conciencia social.

La explotación y dominio de la burguesía, se produce y reproduce en escala ampliada en función de la lógica universal de la producción de plusvalía. Esta lógica no responde a un supuesto o real carácter diabólico del sistema, sino a su propia esencia funcional a la ganancia.

El fin del capitalismo no es responder a una necesidad radical del ser humano, ni garantizar una utilidad social, sino realizar la plusvalía y vencer a sus competidores universalizando la plena conversión de la humanidad y la naturaleza en capital humano y en capital naturaleza.

La razón de ser de la producción capitalista no son los valores de uso, sino los valores de cambio, las mercancías. Por ello, la lógica del capital, que proviene del interés privado, no busca la vida plena de los miembros de los seres humano, menos de la naturaleza.

La exigencia de reproducción del capital, no es una exigencia de la reproducción de la sustancia de los seres humanos y de la naturaleza, sino la producción y reproducción de la “no sustancia”, del dinero, de la usura financiera, del lucro, de lo superfluo y de lo frívolo, en suma de la no vida.

De este modo, el capital muerto vive a expensas del trabajo vivo y de la naturaleza viva. La tendencia inmanente del capital fue y es depredar humanidad concreta y naturaleza concreta. Pero, esta tendencia no se deriva de alguna esencia humana de los propios burgueses, sino del modo de producción capitalista, históricamente determinado y asentado en contradicciones antagónicas que devorando vida afirman la existencia del capital muerto, que justamente se realiza a expensas del fin la humanidad y la naturaleza.

Por eso, toda la violencia capitalista se fundamenta en la propiedad privada transnacional de los medios de producción, en el parasitismo financiero y en la metamorfosis de todo en mercancía, capital y enajenación sistémica.

Por ende, la civilización burguesa, sustentada en la economía y en la filosofía del valor del cambio universaliza la esclavitud.

vitut asalariada, la privatización, la mercantilización, la violencia sistémica y particularmente el ecocidio en todo el orbe.

La violencia contra la naturaleza es una constante histórica y concreta en el devenir del capitalismo, compleja en cuanto trama de diversos elementos, multidimensional porque cubre todos los ámbitos de la existencia humana y natural, y contradictoria porque está asociada a intereses antagónicos de clases y grupos de poder históricos y concretos, circunstancias clasistas que se ponen de manifiesto en el ejercicio de la razón y en la lógicas burguesas acordes con los procesos acumulación y valorización de capital local y trasnacional.

El capitalismo ha subordinado a los pueblos de la tierra a la ley del valor de cambio, a su dominio multidimensional, al curso intrincado de la cosificación mercantil, al control de la subjetividad, del conocimiento y del pensamiento, así como a la vigilancia tecnológica policiaca.

Pretende convertir a la humanidad en un rebaño al servicio de los grandes centros de poder imperial y pretende lograrlo pervirtiendo a las ciencias y a las humanidades.

Por lo mismo, las ciencias y las humanidades del Siglo XXI, han sido avasalladas por los procesos de acumulación de capital e incorporadas al despliegue de la imperialización planetaria.

Hoy prevalece una variedad de ciencias y humanidades industriales destinadas a producir y reproducir la dialéctica de: explotación, dominación, privatización, acumulación, colonización, tortura y exterminio, en todo el planeta.

Este tipo de ciencias y humanidades, enajenadas de las realidades histórico-concretas y supuestamente “aclasistas”, se desmaterializan, fragmentan, ideologizan, ahistorizan, apolitan y se academizan. Centran su interés en el estudio de los miniproblemas y muestran su adicción por el juego frívolo de las modas, la cuantificación, las grandes abstracciones o los debates metodológicos abstractos, por lo mismo sus productos carecen de consistencia teórica, epistemológica y de sentido

crítico social.

Tales ciencias y humanidades sistémicas son acríticas e institucionalizadas, devienen movimientos cognitivos de capital orientados a naturalizarlo como demiurgo de la existencia y la felicidad humanas.

En este rumbo sistémico la nueva filosofía mercantil asume el paradigma que postula que la única manera de demostrar la dignidad de las cosas y sujetos es probar su éxito como mercancías.

Por lo demás, para la “lógica de hierro” del mercado, la filosofía crítica no es productiva ni rentable, carece de significado en las sociedades comerciales y es inútil además para la producción y reproducción del orden imperante, por ello, el sistema la elimina, excluye, banaliza o la torna periférica.

Para esta racionalidad mercantil la filosofía y la historia entre otras ciencias “blandas” pueden quedar fuera de los modelos educativos al fin son inservibles para generar e incrementar la plusvalía.

A la par, el capital ha impuesto una sui géneris epistemología industrial, que sustenta e impulsa las llamadas sociedades del conocimiento en correspondencia con las estrategias de acumulación de capital y una vasta enajenación mercantil.

De igual manera, ha exaltado con fanatismo pragmático la teología de mercado, decretando al mismo tiempo su propia eternidad, la vigencia del pensamiento único y la ilusión aldeana del “fin” de la revolución.

Las oligarquías capitalistas del mundo han sentenciado no sólo “el fin de la historia”, “el final de los grandes proyectos” y “el fin de las clases y la lucha de clases”, sino también la “muerte de la totalidad”, la “muerte del sujeto histórico y social”, es más, la “muerte” de la filosofía. Y los científicos y humanistas orgánicos, se desempeñan como capital humano y ellos mismos son laboriosos productores de ideología industrial fundada en los paradigmas mercantiles y en las concepciones paralógicas dominantes en la época.

La propia verdad es una volátil mercancía que se construye justo a tiempo en los mega-negocios epistemológicos del mundo actual, como también se fabrican y venden valores, sentimientos, ideas, dignidades, éxitos y capacidades sistémicos.

Como nunca, irrumpe una época de extraño sistema que tritura humanos y naturaleza en los grandes mataderos de la civilización bárbara, guiado por la razón posmoderna y lubricada por el frío cálculo de las ganancias siderales.

Se trata de una época cuyas mega-tendencias dominantes, permean a las sociedades del mundo actual y explican el boyante negocio colonial del conocimiento, de la miseria humana, de la violencia, de la subjetividad, de la filosofía, de la política, del derecho, de la cultura y de la educación en el Siglo XXI, y se puede sintetizar en las siguientes:

1). Fetichismo y cosificación mercantil de las relaciones humanas y de éstas con la naturaleza, bajo la forma de capital naturaleza y capital humano, reducido a la condición de bestia de trabajo, 2). Complejización multidimensional del trabajo enajenado universal, 3). Parasitismo financiero, 4). Perversión de la ciencia y la tecnología funcionales al sistema, 5). Imperialización multidimensional, recolonización de Asia, África, América Latina y El Caribe, y militarización mundial, incluido el espacio cósmico, 6). Transformación de las ciencias y las humanidades, y particularmente de la educación y la cultura, en áreas de inversión del capital trasnacional, 7). Mercadeo de pseudo ciencias, 8). Democracias y gobiernos satélites funcionales al capital imperialista, 9) Producción industrial de terrorismo de Estado transnacional, 9. Crisis estructural capitalista global y bancarrota neoliberal, 9). Despotismo mediático. 10). Gobierno mundial de facto o dictadura mundial, 11). Exacerbada carrera armamentista nuclear, bacteriológica, química, cibernética, electrónica, genética y sísmica, 12) Fundamentalismo, macartismo y fascistización trasnacional, 13). Preponderancia de la corrupción, la desigualdad, inequidad, inseguridad, el tráfico humano y el narcotráfico; 13). Agudización

de las pugnas inter-imperialistas (en regiones geoestratégicas como el Medio Oriente Irán, Siria, Palestina y Egipto-, Asia Central y América Latina y El Caribe), peligro de una nueva conflagración mundial y riesgo de la destrucción del planeta; 14). Acrecentamiento de la barbarie sistémica, 15). Decadencia y descomposición sistémica social; 16). Dominio colonial global del poder político, de la subjetividad/intersubjetividad, del saber, del valer; 17). Control y vigilancia policiaca, virtual liquidación del derecho de intimidad y espionaje global para la guerra total, 18). Complejización del fetichismo y la enajenación, 19). Incremento descomunal de la deuda y el expolio colonial de la mano de obra, de la cultura de los Pueblos Originarios y los recursos naturales (petróleo, gas, agua, metales preciosos y de conflicto) vía la deuda, la agroindustria, el extractivismo neodesarrollista y la subasta colonial de países completos; 19). Flagrante supresión de los derechos humanos, 20). Incremento de la violencia contra la mujer, los migrantes, la niñez y la homosexualidad, 21). Ecocidio, 22). Intensificación del racismo y el exterminio genético y 23) y Aguda lucha de clases, de movimientos sociales, resistencias y procesos revolucionarios en el mundo.

Los dueños del mundo sueñan con la perpetuidad de este orden de cosas, pero obvian la violenta dialéctica real y subjetiva de la intensa lucha de clases, de las resistencias antisistémicas y de los movimientos revolucionarios del Siglo XXI. El mundo y Nuestra América están minados de revolución.

II

Se vive una época de próspera colonización de las conciencias y también de complejos procesos de recolonización de los diversos campos del saber, de la ciencia, la educación, la cultura y la filosofía. El capital tiende a transformarlos en herramientas de legitimación sistémica, funcionales a sus procesos de acumulación y reproducción, opuestas al ejercicio libre del pensar y el hacer.

En esta dirección la educación en todo el mundo se somete a la óptica mercantilista de las políticas y directrices diseñadas en función de los intereses de las multinacionales y trasnacionales capitalistas, principalmente estadounidenses, implementadas por la banca multilateral conformada por la Organización Mundial del Comercio (OMC), el Acuerdo General del Comercio de Servicios (GATS), Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

La transnacionalización educativa y académica implica promover la participación empresarial en la definición de objetivos y en la evaluación de resultados de la educación universitaria.

La dirección de esta lógica es transformar el gasto de la educación en una inversión en capital humano que recupere con creces los costos financieros provenientes generalmente del “altruismo” de la banca imperial y de las transnacionales que invierten capitales en la educación.

Esta agresiva mercantilización trasnacional ha desatado una fiebre mercantil educativa a escala internacional estimulando la proliferación de escuelas, universidades, postgrados, centros educativos a la carta y universidades virtuales, como florecientes comercios educativos.

Por la misma razón, la educación, ha acrecentado la codicia y la voracidad de las corporaciones imperialistas, quedando sujeta a políticas abiertas y encubiertas de privatización a través de las nuevas políticas del autofinanciamiento, mercadeo del conocimiento y mercantilización de las funciones sustantivas de la universidad.

Con esta racionalidad los presupuestos públicos dejan de garantizar el gasto en educación y la política educativa se reduce a la simple administración de los magros recursos que se otorgan por proyecto y no ya por programas o políticas académicas nacionales facilitando el control y sometimiento de la educación en todos sus niveles a los voraces procesos de

privatización.

Pero el control mercantil de la educación no sólo la desarrolla como industria productora de rentabilidad sino también como una poderosa palanca geopolítica al servicio de los intereses, particularmente de Estados Unidos en las confrontaciones imperiales que mantiene en América Latina y El Caribe, Asia y África con la Unión Europea, Japón, Rusia y China. De la misma forma, las universidades y los centros de investigación científica en muchos países han sido transformados en espacios maquiladores de las transnacionales que los financian, en “mercados libres” de ideas bajo el empuje del emprendedor “espíritu empresarial”. Además, las universidades y los centros de investigación científica en muchos países han sido transformados en espacios maquiladores de las transnacionales que los financian, en “mercados libres” de ideas bajo el empuje del emprendedor “espíritu empresarial”. De este modo, se ha impuesto la tendencia a pensar y organizar la educación justamente al servicio de las demandas del sistema productivo mercantil, dejando de lado las necesidades de carácter social, cultural, epistémico, ético, axiológico y fundamentalmente las necesidades del desarrollo integral de la persona, de los pueblos, de la nación y por ende de la humanidad.

La dictadura neoliberal ha subordinado a la educación a la filosofía, economía, política y la cultura del mercado transnacional “[...] Empezando por la actual geografía del mundo académico: La ordenación de disciplinas, la distribución de cátedras, departamentos, facultades y escuelas universitarias, los planes de estudio y la metodología docente, todo lo que en realidad, es obra de 25 siglos de historia de la ciencia, ha quedado de pronto hipotecado a las exigencias de la competitividad”. Las transnacionales han impuesto el mercadeo del pensamiento, del terreno del trabajo teórico, del trabajo conceptual y de los tejidos científicos. Igualmente, las universidades han sido enterradas en las modas sistémicas de las competencias, de la calidad, eficiencia, gestión responsable,

eficacia, descentralización y la innovación que las conduce a gestionarse al modo de una empresa que oferta servicios de capital humano, donde el conocimiento es una mercancía y el estudiantado clientes efectivos.

Igualmente, la evaluación de la excelencia mercantil sólo se puede realizar desde el mercado y no desde el interior de cada disciplina. Esta es la educación sistémica que ha transnacionalizado el capital imperialista para afirmar la condición colonial de los pueblos de Nuestra América. Una educación enajenante que contribuye a cercenar, exterminar y someter a las culturas y los pueblos originarios.

Por ello, es fundamental someter a crítica radical la filosofía, la economía, la política y la cultura de los modelos educativos y académicos transnacionales implantados en toda la región, con el objetivo estratégico liquidar la educación pública, gratuita, laica, humanista y crítica y afianzar el dominio global imperialista.

III

La educación y la cultura constituyen un complejo proceso dialéctico global y multidimensional, que siempre se realiza en contextos históricos y concretos. Cuando, estos contextos conforman un sistema de clases y de propiedad privada de los medios de producción para la explotación y la dominación, como el capitalista, las burguesías las hacen funcionales sus intereses.

En estos contextos históricos y concretos, reales y epistémicos, analizados más atrás, la educación y la cultura, pierden su halo de pureza abstracta, dejan de ser discursos que moran en mundos etéreos y “muy lejos de la cruda realidad capitalista”, abandonan sus arcanos y se materializan de manera general como poderosos dispositivos en manos de las burguesías imperialistas y locales, para la producción y reproducción del capital, junto al Estado, al derecho, a la filosofía, a la ideología y a las más variadas disciplinas del conocimiento.

El sistema capitalista las determina y define su carácter de clase y a la vez ambas expresan y sintetizan los intereses del capital desempeñando un papel estratégico en el dominio burgués epistémico, económico, social, político y cultural de los explotados y oprimidos. Esta lógica de dominación universal extendida a las formaciones sociales de Nuestra América, en cuanto conjuntos de relaciones que con el desarrollo de un modo de producción como el capitalista, se van construyendo históricamente entre éste, su superestructura político-ideológica, los aspectos de otros modos de producción y de otras superestructuras, abre un intrincado y prolongado proceso de acumulación capitalista dependiente que arruina la condición multilingüe y pluricultural de la inmensa mayoría de países latinoamericanos y caribeños.

Por lo mismo, la educación y la cultura, como también las estructuras y el resto de las supraestructuras de la región se ajustaron primero a la conquista europea y después al dominio y a la dialéctica depredadora del antagónico modo de producción capitalista, vía sus complejos procesos de modernización civilizatoria, hoy intensificados por la truculenta imperialización del capital transnacional, evidenciada por la sustrata de países completos por cuenta de la generalidad de los gobiernos pro-imperialistas de América Latina y El Caribe. En el curso de esta dialéctica bárbara que proclamó la producción de plusvalía como el fin último de la humanidad, toda diversidad no occidental fue y es aniquilada.

Esta sórdida empresa colonial, histórica y concreta de la modernidad capitalista explica por qué en Nuestra América la diversidad epistémica, histórica, cultural, educativa y económico-social, fue y es expoliada, fragmentada, devastada y continuamente “civilizada” por la recolonización de las oligarquías imperialistas en connivencia con las oligarquías locales.

Igualmente atestigua, por qué, el filosofar, la historia, la cultura, la educación y las formas de producción comunitarias, que aportaron y aportan los pueblos originarios, las co-

munidades afrodescendientes y los pueblos amazónicos, han sido y son exterminadas, enajenadas, folklorizadas, bastardeadas y al fin cosificadas en todos los mercados coloniales y neocoloniales.

Así como, el por qué fueron y son criminalizadas y ahogadas a sangre y fuego sus luchas y resistencias emancipatorias desde hace más de 500 años, al inicio por los conquistadores europeos y desde el siglo XIX hasta el presente, por las recurrentes guerras de recolonización imperialista, máxime estadounidenses.

En estas circunstancias latinoamericanas y caribeñas de múltiple imperialización, de etnocidio, de genocidio, de racismo multidimensional, de etnocentrismo, de eurocentrismo y estadounidense occidental, de imperialismo cultural y ante el fracaso de las estrategias contrainsurgentes de exterminio de las culturas y los pueblos originarios, el imperialismo y los gobiernos satélites de la región han intensificado sus políticas de recolonización global recurriendo a la cultura y la educación sistémicas para asimilarlos, fragmentarlos, enajenarlos, controlarlos y domesticarlos.

En nombre de la razón y de la cultura occidental, del progreso, de la modernidad, de la democracia, de las llamadas sociedades del conocimiento, del “desarrollo”, del “libre mercado”, de la globalización, de las nuevas tecnologías de información y comunicación, de las competencias educativas, del pensamiento único, de la universalización del idioma inglés y de la economía verde, los nuevos cruzados del capital transnacional como en la vieja época de la acumulación originaria del capital, prosiguen las “descarnadas barbaries del Occidente” contra las culturas y los pueblos de Nuestra América.

Y en el marco de esta lógica colonial depredadora han emergido tanto en las metrópolis como en la periferia enfoques y políticas culturales de inspiración occidental pero también algunas de carácter crítico en la región, para aplacar o enfrentar las devastaciones capitalistas de las culturas, de la

diversidad cultural y de las interrelaciones culturales, particularmente de los pueblos originarios de Nuestra América.

Así, la perspectiva de la multiculturalidad, reconoce el derecho a ser diferente y el respeto entre los diversos colectivos culturales, pero tiende a la asimilación sistémica. Esta postura está entroncada con 1) la identidad cultural o manera de ser o pertenecer a un pueblo por la cultura, la lengua y la tradición, 2) la diversidad cultural o la compleja multiplicidad de culturas, normas de vida, lengua, cosmovisiones, diversidad geográfica, conformación demográfica, vinculación con el territorio y grado de contacto o interacción con la sociedad, 3) el multiculturalismo, como la reivindicación del derecho a la diferencia que tiende a suponer comunidades homogéneas y 4) con la pluriculturalidad que es la convivencia de culturas en el mismo espacio territorial sin interrelación trascendente.

La interculturalidad, definida por Juan Nicahuate Paima del Pueblo Asheninka, como vivir en forma armoniosa en un solo espacio, pero respetando la cultura, la cosmovisión y con trato igual para todos.

La interculturalidad surge en Nuestra América, en los años de la década de 1970 en el marco del fracaso de las cruzadas civilizatorias del asimilacionismo homogeneizante y de la crítica tanto del modelo occidental homogenizador, como de la depredadora educación castellanizadora.

Asociada estrechamente a la educación bilingüe, al multiculturalismo y al pluralismo cultural, el enfoque de la interculturalidad se introduce en la región en los años de 1980 y también se sitúa en Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, Holanda, Nueva Zelandia, Europa Occidental y Europa del Sur, hasta convertirse un referente político cultural de las Naciones Unidas.

La interculturalidad comprendida en su complejidad conlleva profundas interrelaciones culturales fundadas en la aceptación de la diversidad y el respeto de las diferencias, que pasa por el respeto mutuo de valores, de los usos, costumbres, del

derecho consuetudinario y de las instituciones.

La interculturalidad -según Degregori- supone que los diferentes grupos se constituyan como tales en su interacción mutua, que la cultura sólo puede ser pensada y vivida, conjugada en plural, pues las culturas se constituyen y diferencian en tanto comunican entre ellas.

Aquellos teóricos y políticos progresistas de la multiculturalidad, de la identidad cultural, de la diversidad cultural, del multiculturalismo, de la pluriculturalidad y de la interculturalidad, para plasmar sus objetivos democráticos concretos y avanzar hacia la comunidad de culturas libres, deberán desenrañar y enfrentar estratégicamente la complejidad del sistema capitalista mundial cuya imperialización hoy devasta humanidad, naturaleza y cultura, poniendo al desnudo no sólo la crisis global y multidimensional del capital, la decadencia, descomposición social, “fascistización” y barbarie de todo el sistema, sino también la inviabilidad del capitalismo planetario. En el curso del contexto capitalista y de las paradojas epistémicas y políticas dominantes tendrán que definir sus enfoques, proyectos y movimientos democráticos para resolver cuestiones cardinales como las siguientes:

1. ¿Qué hacer con el sistema capitalista basado en la propiedad privada de los medios de producción y la apropiación privada de la producción social y cuya burguesía explota, domina y depreda el trabajo asalariado y la vida de los pueblos y a la propia naturaleza, con el concurso del Estado, del derecho, de la ideología, de la educación y de todas las formas de conciencia social, incluidas la ciencia, la tecnología y la cultura occidental, considerando que las raíces de la devastación humana, natural y cultural en Nuestra América están en el capitalismo industrializado y subalterno del Siglo XXI?

2. ¿Cómo superar la lógica y la racionalidad burguesa que proclama la producción de plusvalía como el fin supremo de la humanidad en todo el mundo?

3. ¿De qué manera se puede eliminar la ley del valor de

cambio que domina, mercantiliza, cosifica y privatiza todo, incluidos seres humanos, naturaleza, educación y cultura?

4. ¿De qué modo cambiar la esencia burguesa del Estado, del gobierno, de las instituciones, de los órganos, aparatos y partidos políticos? ¿Qué tipo de políticas educativas y culturales podrán diseñar e implementar estos instrumentos sistémicos de la clase burguesa?

5. ¿Cómo dismantelar el imperio de la razón instrumental de la moderna civilización burguesa en la economía, la política, la filosofía, el derecho, la educación y la cultura, que se corresponde con la plusvalía y no con las necesidades radicales y la cultura de los Pueblos de Nuestra América?

6. ¿De qué forma erradicar el racismo, el imperialismo cultural occidental, el eurocentrismo, el estadounidense, etnocentrismo y la perenne recolonización de las oligarquías imperiales y subalternas, contra la cultura y los Pueblos de Nuestra América?

7. ¿De qué manera se puede desvanecer las políticas migratorias racistas y fascistas del imperialismo estadounidense y sus socios contra las culturas y la educación de los Pueblos migrantes de Nuestra América?

8. ¿Podrá construirse una auténtica interculturalidad en contextos como los estudiados donde aún se niega la capacidad de filosofar de los Pueblos de Nuestra América?

9. ¿Asimismo se podrá crear una verdadera interculturalidad entre clases sociales oprimidas y opresoras, explotadas y explotadoras. Unas en condiciones de miseria extrema y las otras dueñas de la riqueza social e inclusive de países completos?

10. ¿Del mismo modo se podrá fundar una legítima interculturalidad bajo el azote del terrorismo transnacional de Estado y la criminalización de las luchas y resistencias políticas y culturales de los Pueblos Originarios?

11. ¿Igualmente se logrará una genuina interculturalidad bajo el despotismo de la educación de mercado y el dominio

de la lengua inglesa, como constantes del “desarrollo occidental” y la competitividad transnacional?

12. ¿Es posible una auténtica interculturalidad liquidando las lenguas originarias? ¿Acaso esto no significa liquidar las culturas originarias y por ende a los Pueblos Originarios?

13. ¿Basta someter a crítica teórica los enfoques sistémicos que niegan, depredan y exterminan las culturas de los Pueblos de Nuestra América?

14. ¿Se puede cimentar una interculturalidad crítica desalienadora, y emancipatoria con las armas melladas del capitalismo?

15. ¿Es posible a partir de reivindicaciones y conquistas democráticas logradas en los marcos del sistema capitalista instaurar una interculturalidad crítica capaz de acumular fuerzas y forjar una conciencia histórica para la emancipación material y espiritual de los Pueblos?

16. ¿Es posible la descolonización mental, subjetiva, epistémica y cultural, con la cabeza puesta en Europa y Estados Unidos y con categorías coloniales del sistema y de la racionalidad capitalistas?

Como se puede advertir, los teóricos y políticos de la multiculturalidad, de la identidad cultural, de la diversidad cultural, del multiculturalismo, de la pluriculturalidad y de la interculturalidad, están frente a una crucial disyuntiva: O contribuyen a negar dialécticamente al sistema capitalista, matriz de todas las depredaciones humanas, naturales, educativas y culturales del mundo a través de pensares y quehaceres críticos pero articulados estratégicamente o perdiendo de vista las raíces de tales devastaciones participan en la administración sistémica de las devastaciones y por tanto en la reproducción sistémica de una interculturalidad colonial. Las preguntas formuladas aquí, son de carácter estratégico y tienen que ver con el reemplazo radical del capitalismo. Es un objetivo histórico que se puede lograr con conciencia histórica y organización, pero construyendo a la vez complejas mediaciones tácticas, dialéc-

ticas y concretas, vertebradas por las luchas, los movimientos democráticos y las resistencias antisistémicas de los Pueblos y trabajadores de Nuestra América.

IV

Por lo planteado, la auténtica interculturalidad tiene un carácter crítico y es antisistémica, por lo mismo implica: 1) Concebir y asumir la unidad de lo humano; 2) visión emancipatoria, 3) reconocimiento integral mutuo, 3) interacciones complejas entre las culturas, 4) mutua afirmación humana y natural, 5) intercambio entre tradiciones filosóficas y del filosofar inherente a todo ser humano capaz pensar y concebir la existencia y el cosmos sin importar la región geográfica y por ende capaz de construir filosofía inmersa en el lenguaje cotidiano, el sentido común, en las creencias, en el mito y en toda manifestación humana, 6) intercambio de saberes, de conocimientos y de praxis históricas y concretas en condiciones de igualdad, 7) inclusión multidimensional que elimine las condiciones sistémicas de miseria material y espiritual de los pueblos y sus culturas, 8) equidad de género, 9) convivencia comunitaria a partir de relaciones de producción que extirpe la explotación y la dominación clasista, 10) diálogo mundial fundado en una polifonía filosófica dialógica, abierta y dialéctica y 11) descolonización mental, y 12) asunción de la compleja unidad dialéctica de seres humanos y naturaleza como totalidad histórica y concreta.

De la misma forma, la auténtica interculturalidad se basa:

1) en una cultura crítica, liberadora y desalienadora, como forma de vida libre que una comunidad ha creado históricamente mediante el trabajo material y espiritual, rica en auténticos valores, costumbres, creencias, actitudes, principios y modos de producción comunitaria. También como una forma de pensar, de ideas, sentimientos, de concebir el mundo y esencialmente como una categoría de ser, una totalidad de fluencia, procesos y actos. Un mundo integral donde se estruc-

turen, constituyen y reproducen todas las ideas y los valores esenciales de las cosas.

2) y en una filosofía intercultural, como mirada dialéctica que trasciende los límites de una cultura histórica y concreta y que ejerce la polifonía dialógica en cuestiones filosóficas que tienen que ver con las distintas peculiaridades de la comprensión, con formas de organización fundamentalmente distintas y con diferentes valores que se excluyen mutuamente.

La mirada hacia la otra cultura y desde ella hacia la propia, es una necesaria mirada filosófica intercultural, que sin embargo le es ajena a la constelación de filosofías occidentales centristas, monológicas y colonialistas. Contrariamente, la filosofía auténtica de los pueblos de Nuestra América es crítica, anticolonial, revolucionaria y abierta a todos los filósofos del mundo, se atiene a las circunstancias históricas y concretas, analiza y cuestiona los fundamentos materiales y espirituales del orden imperante, es emancipatoria, piensa y participa en la transformación del mundo. El filosofar que no desestructura, construye y reconstruye desde el horizonte del pensamiento y la realidad en movimiento, carece de sentido, es banal y calco colonial. “La realidad del pensamiento filosófico muestra que en filosofía no se puede imitar, de otra forma no es filosofía, es ideología, ideas sueltas.” Únicamente el filosofar que es crítico, es capaz de romper parámetros eurocéntricos y etnocéntricos y moverse acorde con la realidad para interpretarla y transformarla conforme a las necesidades e intereses de los pueblos. Sólo la filosofía y la praxis revolucionarias son auténticas y capaces de ejercer una crítica intercultural dialéctica, antisistémica y anticolonial.

Como sostenía José Carlos Mariátegui refiriéndose al socialismo latinoamericano: No queremos, ciertamente, que el socialismo sea en América calco y copia. Debe ser creación heroica. Tenemos que dar vida, con nuestra propia realidad, en nuestro propio lenguaje, al socialismo indo-americano. He aquí una misión digna de una nueva generación. En esta lí-

nea de autenticidad histórica, epistémica y cultural, José Martí había defendido a fines del Siglo XIX: Injértese en nuestras repúblicas el mundo; pero el tronco ha de ser de nuestras repúblicas.

En esta dirección, toda educación que se apropia del pensamiento crítico, es un complejo proceso filosófico-científico y cultural de formación integral de sujetos con conciencia histórica para el desarrollo individual y colectivo, en una comunidad libre y solidaria de mujeres y hombres capaces de vivir en armonía entre sí y con la naturaleza. La educación y la interculturalidad críticas pueden contribuir a la forja y organización de una conciencia histórica para la liberación total de los pueblos y trabajadores del mundo.

NOTAS

1. Valqui Cachi, Camilo (2013), “Mercancía, educación y enajenación: Dialéctica del dominio subjetivo en el Siglo XXI”, en Valqui cachi, Camilo et-al (Coord.) *La educación crítica y los desafíos del Siglo XXI*, Ediciones EÓN-Universidad Autónoma de Guerrero, México, pp. 33-65.
2. Bidet, Jacques (1996), “¿Hay una ecología marxista?”, en *Revista Marx Ahora*, Semestral, Número 2, Editorial de Ciencias Sociales, Instituto de Filosofía, La Habana, p.108.
3. Gutiérrez Bastida, José Manuel (2011), *Sostenibilidad vs. Mercado y tecnología*, Bubok Publishing S.L., España. p. 201.
4. Broswimmer, Franz J. (2005), Ecocidio. *Breve Historia de la extinción en masa de las especies*, Laetoli, Navarra, p. 149.
5. Kohan, Néstor (2006), “Pensamiento crítico y el debate por las ciencias sociales en el seno de la Revolución Cubana”, en Beigel, Fernando et. al., *Crítica y teoría en el pensamiento social latinoamericano*, FLACSO, Buenos Aires, p.390.
6. Bunge, Mario (2002), *Crisis y reconstrucción de la filosofía*, Ed. Gedisa, Barcelona, p. 68.
7. Cerutti Guldberg, Horacio y Mario Magallón Anaya (2003), *Historia de las ideas latinoamericanas ¿disciplina fenecida?*, Ed. Juan Pablos y Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México, p.13.
8. Fischer; H.R.(1997), *El final de los grandes proyectos*, Ed. Gedisa, Barcelona. p.11
9. La categoría de totalidad, aquí se identifica con la realidad social.
10. Morin, Edgar (2006), *El método. El conocimiento del conocimiento*, Ed. Cátedra, Madrid. p.17.
11. Valqui Cachi, Camilo (2013), Op. Cit., p.47 y ss.
12. Marx, Carlos (1982), “Manuscritos económico-filosóficos de 1844”, en Marx, Carlos y Federico Engels, Marx. *Escritos de juventud*, Fondo de Cultura Económica, México, p.566.
13. Marx, Karl (1979), *El Capital*, Siglo XXI, t. I, vol. 2, p.440.
14. Valqui Cachi, Camilo (2009), “Imperialización y globalización: una crítica marxista”, en *Pensares y Quehaceres*, N° 7 y 8, septiembre 2008 - marzo 2009, p.56.
15. Vattimo, Gianni (2006), “¿Hacia un crepúsculo de los valores?”, en Bindé, Jérôme (Dir) *¿Hacia dónde se dirigen los valores?*, Fondo de Cultura Económica, México, p.29 y ss.
16. Zibechi, Raúl (2013), “El espionaje es parte de la guerra total”, en *La Jornada*, 10 de septiembre de 2013, p.1.
17. Bindé, Jérôme (dir.) (2006), *¿Hacia dónde se dirigen los valores?: coloquios del siglo XXI*, Fondo de Cultura Económica, México, p. 325 y ss.
18. Bodei, Remo (2006), *Destinos personales. La era de la colonización de las conciencias*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, p.329.

19. Fernández Liria, Carlos y Luis Alegre Zahonero (2006), “La revolución educativa. El reto de la Universidad ante la sociedad del conocimiento”, en línea: <http://www.rebelion.org>, 31 de octubre, 2006. p.1 y ss.
20. Manifiesto de profesores e investigadores universitarios (2007), *¿Qué educación superior Europea?* En línea: <http://www.nodo50.org/acme>, [Consultado el 9 de marzo]
21. Marx, Karl (2007), *Op. Cit.*
22. Valqui Cachi, Camilo (2012), Marx vive. *Derrumbe del capitalismo. Complejidad y dialéctica de una totalidad violenta*, Ediciones EÖN-Universidad Autónoma de Guerrero, México, 182 y ss.
23. Marx, Karl (1981), *El capital*, Siglo Veintiuno Editores, México, t. I, Vol. 3, p. 942.
24. Marx, Karl (1981), *Op. Cit.*, p.940.
25. Lozano Vallejo, Ruth (2005), *Interculturalidad: desafíos y proceso en construcción*, SERVINDI, Lima, p.25.
26. Lozano Vallejo, Ruth (2005), *Op. Cit.*, p.28.
27. Degregori, Carlos Iván (ed.) (2000), *No hay país más diverso. Compendio de Antropología Peruana*, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales, Lima.
28. Dussel, Enrique (2011), “Una nueva edad en la historia de la filosofía: El diálogo mundial entre tradiciones filosóficas”, en Santana Hernández, Adalberto (coord.), *Filosofía, historia de las ideas e ideología en América Latina y el Caribe*, UNAM, México, t. 4, p. 21 y ss.
29. Magallón Anaya, Mario (1991), *Dialéctica de la filosofía latinoamericana. Una filosofía en la historia*, UNAM, México, p.18.
30. Scheler, Max (1975), *El saber y la cultura*, Ediciones Siglo Veinte, Argentina, pp. 19-20.
31. Bernreuter, Bertold (2007), “Filosofía intercultural: realidad, retos, peligros”, en Martínez Contreras, Jorge y Aura Ponce de León (coord.), *El saber filosófico*, Siglo XXI, Asociación Filosófica de México, A.C., México, t. 3, p.77.
32. Cerutti y Magallón (2003), *Op. Cit.*, p.101.
33. Mariátegui, José Carlos (1971), “Aniversario y Balance”, en revista *Amauta*, No. 17, septiembre, 1928, citado en Ideología y Política, Biblioteca Amauta, Lima, p.249
34. Martí, José (1963), “Nuestra América”, en *Obras completas*, Nacional de Cuba, La Habana, t. 6, p.6.

EDUCACIÓN MULTICULTURAL VS SABERES INTERCULTURAL: A MANERA DE EPILOGO

DANIEL GUTIÉRREZ-MARTÍNEZ

De la diversidad al multiculturalismo: contextos epistémicos de lo intercultural

La interculturalidad no es una cuestión que solo afecte o implique a las comunidades indígenas, sino que hay que tener presente que en todas las aulas se da la diversidad cultural a través de un intercambio constante entre subculturas y modos de vida diversos. La diversidad incluye el género, la clase social, el origen familiar, la religión, las creencias, los tipos de familia.

Juan Carlos Lago Bornstein y Lilia González Velázquez
Los saberes de la experiencia

A lo largo de este libro colectivo las reflexiones alrededor de los procesos educativos, la transmisión de saberes y de conocimientos, así como en torno a las políticas educativas públicas de Estado dan cuenta, de un fenómeno de largo aliento como lo es el de la socio-historia de las políticas de desarrollo en los pueblos llamados indígenas, la cual se resume a la historia de la imposición, al resto de la población, del pensamiento unitario, sea en términos políticos (Estado-ciudadano), económicos (capitalismo moderno occidental –Weber–), sociales (separación privado-público), culturales (dominio del pensamiento monoteísta). En efecto, todas las políticas de emancipación surgidas del pensamiento monoteísta occidental unitario han tendido a encerrar en un único proceso de

desarrollo las formas organizativas y de intercambio que se dan en la realidad social, que por lo contrario, es más diversificada, flexible, inmediata, momentánea que las que dichos sistemas de emancipación pretenden imponer y asentar como universales. Sea que se trate de las conocidas religiones históricas de salvación, hasta llegar a las religiones seculares como el comunismo, el socialismo, el liberalismo y el neoliberalismo, todas ellas pretenden fomentar un mismo fin y un solo objetivo: la emancipación de la libertad individual, el bienestar a partir del consumo, el desarrollo de las tecnologías y de las infraestructuras materiales para el bien de todos. Ya bien lo decía Pierre Clastres:

Creemos descubrir que bajo la ecuación metafísica que iguala el mal con la Unidad, hay otra ecuación más secreta y política que dice que la Unidad es el Estado. El profetismo tupí-guaraní es la tentativa heroica de una sociedad primitiva para abolir la desdicha, con el rechazo radical de la Unidad como esencia universal del Estado. Esta lectura 'política' de una constancia metafísica nos plantea una pregunta, tal vez sacrilega: ¿no podría someterse a lectura semejante toda metafísica de la Unidad? ¿Qué sucede con la Unidad como Bien, como objeto preferencial que, desde su alborada, la metafísica occidental asigna al deseo del hombre? Hay una evidencia: el pensamiento de los profetas salvajes y el de los antiguos griegos es el mismo: la Unidad. Pero el indio guaraní dice que la Unidad es el Mal, mientras que Heráclito dice que es el Bien. ¿Cómo es posible pensar en la Unidad como Bien?

La cuestión es que se trata de objetivos, fines y medios que están lejos de ser universales. Es más, son muchas veces ajenos a pueblos y comunidades llamados originarios que aún no están insertos en la lógica del cálculo y la racionalidad modernos de los que emanan dichos fines, o bien se comparten otros valores que la producción y consumo a ultranzas.

Lo que se ha analizado a lo largo de este libro no da cuenta más que de hechos que han sido constantemente evocados en

las ciencias humanas y sociales. La reproducción de la desigualdad educativa llamada indígena ha sido una constante en diferentes tratados y estudios a lo largo del tiempo. No es novedad, aunque no está de más reiterarlo, el decir que los que el Estado llama “pueblos indígenas” han vivido centurias en circunstancias de dominación, exclusión y desigualdad social. Tampoco es una novedad plantear que la educación llamada indígena no ha cumplido sus promesas y ha sido reproductora de desigualdades sociales entre las comunidades concernientes. Lo que sí podría ser un ángulo de análisis propositivo que enriquezcan los planteamientos hasta ahora realizados al respecto, es dar cuenta del efecto de las creencias religiosas y sagradas en la planeación, aplicación y ejecución de las políticas públicas. Rara vez se analiza al sistema educativo estatal y/ o republicano como parte de un sistema de creencias moderno-secular. De hecho se plantea como un sistema de organización supuestamente incuestionable ya que el racionalismo secular supone estar distanciado de cualquier sacralidad, y termina por situarse “legitimamente” a la vanguardia del proceso de dominación sobre otros sistemas de creencias diferenciados, como por ejemplo el de las poblaciones comunitarias. Esta resignificación analítica ha llevado a un cuestionamiento del sistema educativo, pero ya no en términos de la infraestructura política y económica, sino desde el seno mismo de los contenidos de la transmisión de saberes y conocimientos en el aula.

Si bien el factor económico es importante en la comprensión de la reproducción de la desigualdad social, el factor simbólico y cultural se considera ahora primordial para alcanzar una comprensión integral de la problemática que constantemente se enuncia; a saber la desigualdad educativa en las poblaciones comunitarias, a pesar de los cambios políticos multi-culturales efectuados.

Es claro que en esta reflexión socio-histórica el problema mayor se relaciona con la diversidad y su inclusión en los pro-

cesos de decisión política. Hoy, más que nunca, se presenta la necesidad de conocer otras lógicas, cosmovisiones y maneras de concebir el desarrollo y sus fines. Este es el valor que adquiere la consideración de los pueblos comunitarios en la actualidad; de sus maneras y formas de relacionarse con su entorno y entre ellos mismos, así como con el resto de la población en el país.

Podemos afirmar de manera muy concreta que el principal generador de la desigualdad social entre los pueblos locales mexicanos llamados por el Estado “indígenas” ha sido precisamente que nunca han tenido voz y participación en la planeación de las políticas públicas, y que éstas siempre se han encerrado en una sola lógica republicana multicultural; es decir en una lógica secular en donde sus diferenciales culturales se les reconoce, pero solo en su espacio específico designado a ello; y no como parte integral decisional y participativa de un país en su totalidad. Es en este sentido que en épocas recientes en México se han tratado de posicionar otras estrategias en la educación que apelen a la interacción y al diálogo, al conocimiento del Otro, a la convivencia dialógica en la diversidad. Esto es precisamente lo que se propone la educación intercultural. Ya no se trata únicamente del reconocimiento de la diversidad en el marco del multiculturalismo, sino de su interacción y potenciación: de su conocimiento (del latín *co-nascere*: nacer-con). La reflexión sobre la educación en la actualidad está inserta en las nociones de diversidad, interculturalidad y multilingüismo y sobre la manera en la que se pueden aterrizar dichas reflexiones a estrategias pedagógicas concretas que respondan a las vicisitudes y necesidades de los niños y niñas llamados tanto “indígenas, como mestizos”.

Los trabajos que aquí se presentan dan cuenta justamente de algunos contextos comunitarios y mestizos en el ámbito de lo educativo, y las problemáticas que existen justamente porque no hay “apareamiento de ideas” o “interdependencia de saberes”. Uno de los resultados que se ha corroborado aquí

es que parece que educación republicana y diversidad siguen siendo antagónicas. El principal problema es que aunque la diversidad ya es reconocida constitucionalmente, aún no se atiende de manera concreta. Una cosa es que se promueva la tolerancia y el derecho a la diferencia, y otra que realmente estemos preparados para comportarnos de tal manera en la vida cotidiana o incluso que las mismas políticas de desarrollo estén adaptadas a esta nueva perspectiva e intención políticas.

En este sentido, lo que nos ha planteado el análisis de las políticas públicas educativas aplicadas a los grupos llamados “indígenas” del país tiene que ver con la problemática que se establece el gestionar dos factores antropológicos en todo grupo humano:

a) la diversidad, que es la característica de todas las sociedades y de todos los tiempos;

b) el intercambio, que es la característica primera de los grupos y seres humanos, producto de la interacción. Sin intercambio no hay socialidad. Sin el nosotros no hay un tú. Se trata de los intercambios, virulentos o armoniosos, que permiten integrar las cualidades características de la relación de los pueblos entre sí. Todo ello permea el identitario individual, grupal, comunitario, tribal, gremial y muestra la movilidad, el flujo de personas y capitales, el aspecto efímero de cada detalle de la vivencia humana.

Es en este debate que están insertas las reflexiones en torno al multiculturalismo y la educación intercultural en la actualidad. En efecto, estos dos hechos antropológicos han sido el eje central de la discusión en el seno del multiculturalismo y con relación a la educación intercultural. Ahora bien, a lo largo de todas las épocas históricas de la humanidad, siempre se han buscado maneras de gestionar dichas diversidades y diferenciaciones: se ha tratado de administrar y gestionar el intercambio. A lo largo de este libro hemos visto que el principal problema en la gestión de la diversidad es que se pueda dar pacíficamente: el intercambio, la interacción entre los pueblos

y la pluralidad que conllevan. Para que un intercambio se pueda dar es necesario una concomitancia entre el mundo material y el mundo simbólico, entre éticas y técnicas, entre el aula y la escuela; entre el mundo del sentimiento de pertenencia y el mundo de los sentidos de la acción.

La perspectiva multicultural

En la actualidad se apela al reconocimiento de dicha diversidad en el espacio público. Es esto lo que el multiculturalismo significa en la actualidad. En otras palabras, en términos políticos contemporáneos y a diferencia de otras épocas históricas, al menos si nos referimos a los últimos cinco siglos, el multiculturalismo ha significado hoy la gestión de la diversidad a través de un proceso político de aceptación de lo diverso y lo plural que está gradualmente rigiendo una nueva ética mundial. Por tanto, el multiculturalismo es un vocablo que invoca al estudio del impacto de las relaciones sociales y políticas diferenciadas en contextos de diversidad cultural, reflejando no solamente el espíritu de pensamiento en el que vivimos, donde se da cuenta y se acepta de manera abierta del apilamiento de culturas superpuestas unas con otras y de alternativas culturales que existen y cohabitan en un espacio dado (es decir, la coexistencia de varias culturas en un mismo territorio: esto se llama pluralidad cultural), sino que representa igualmente la manera en cómo en la actualidad se pretende gestionar y armonizar la mezcla e interdependencia de todas estas actividades e interacciones socio-culturales multi-diversas (interculturalismo).

No hay duda que el reconocimiento invocado por el multiculturalismo ha sido un avance para cuestionar la situación socio-económica cultural de los grupos dominados como los llamados pueblos indígenas de México. Sin duda, se trata de un movimiento de pensamiento que aboga por la pluralidad de discursos que enfatiza la necesidad de la tolerancia de las diferencias. Es decir, se trata de tolerar a aquellos “diferentes”, nos guste o no, pues comparten el mismo territorio y son

también ciudadanos. Hablamos de una lógica que valoriza las identidades diferenciadas. Aunado a este espíritu político del reconocimiento se generan programas políticos con el objetivo de valorizar y promover el pluralismo cultural en el seno de una sociedad. No hay duda de que se trata de una búsqueda de conciliación y cohabitación de diferencias y de diversidades, incluso se podría hablar de la potenciación de estas diferencias en algunos contextos como el comercial y turístico –al menos en su intención política, a través de una co-habitación entre ellas. Pero si bien lo multicultural reconoce las diferencias, éstas coexisten como entidades disímiles. Se plantea así, que este reconocimiento se juega en las interrelaciones sociales, en la valorización de las identidades de pertenencia (esto es lo que se llama un sistema de reconocimiento), pero tal parece como si la consigna fuese la de la diferencia, y la comanda la de retraerse a la cultura de origen (etnización).

En este sentido, podríamos decir que el multiculturalismo es la estrategia política de aceptación legítima en la actualidad, tanto ética como política, del derecho del intercambio de diversas lógicas, la relación con la diversidad de pensamiento, de percepción, de gustos, de tendencias, la mezcla no sólo biológica, sino cultural. Junto con ello, la democracia ha sido el discurso político que se ha presumido poseedor de la tecnología gubernamental para administrar de mejor manera, a través de la igualdad de oportunidades económicas, de elección política y material, de esparcimiento cultural en el ámbito público, las diferencias y la diversidad de cosmovisiones. Nos encontramos con que se ha logrado un grado de concientización social sobre la diversidad y la pluralidad culturales, ciertamente, pero surge una pregunta ¿Puede la propuesta política del multiculturalismo gestionar de manera equitativa y justa las diferencias?

Para abordar este problema es necesario dar cuenta de la infraestructura política, pero sobre todo simbólica, que se puede establecer alrededor de la lógica del reconocimiento de la

diversidad. Hecho que nos lleva a replantear nuestras definiciones sobre lo justo y lo equitativo que dependen primordialmente del proyecto de sociedad que se desee, que predomine, o que mejor se promueva, depende, en suma, del grado de influencia que pueda tener un grupo sobre otro.

El multiculturalismo es el resultado de lo que llamamos la crisis de la modernidad en la era poscolonial, que no es más que el resultado del largo proceso de desgaste que ha tenido el pensamiento y el discurso político institucional de lo Unitario, es decir, de aquel discurso que propuso unificar el intercambio de valores, de principios, de ideas, de creencias que se encuentran en la realidad cultural y social en un único principio político, fusionando así culturas y tradiciones. En el ámbito socio-político, esta crisis significó cuestionar la clásica búsqueda de la conformación de la identidad unitaria, de la aglutinación de semejanzas e igualdades culturales, de la homogenización social -que predominaron, por lo menos en los últimos cuatro siglos, como las únicas estrategias políticas posibles. Se trata ciertamente de un cuestionamiento a la vida industrial que dio nacimiento a la consolidación del racionalismo-secular. Ahora bien, al hablar de un cuestionamiento de un tipo de organización material y simbólica, estamos hablando del cuestionamiento de una forma de institucionalización del intercambio y la interacción: el debate sigue restringiéndose al ámbito individualista de la sociedad.

El problema principal con esta secularización moderna multicultural ha sido que el confinamiento de los sentimientos de pertenencia a la esfera de la vida pública puede llevar a la monopolización e instrumentalización, y la mayor parte del tiempo es lo que sucede, de los medios de producción legítima del sentido de la acción. De ahí que se encuentren dificultades para establecer la infraestructura que seguirá el proyecto de sociedad multicultural, pues si bien el discurso unitario predominante durante la modernidad se ha desgastado, la herencia que legó al comportamiento del ciudadano y a las concepcio-

nes políticas de gobierno —la negación de la fuerza y la presencia, legítima o no y encubierta o no, de la mezcla, del intercambio plural— sigue presente. Se trata, como lo hemos visto a lo largo de este libro del problema de fijar los parámetros de comportamiento necesarios en toda sociedad (leyes y normas), su forma simbólica de legitimación, la cual según el proyecto democrático que se pretende hoy, puede lograrse a través de un común consenso, aunque la historia y el tiempo se han encargado de mostrar que dichos parámetros, reglas, normas, leyes, tienden en la mayoría de las veces, a beneficiar, a largo plazo una minoría específica, y perjudicar, como ha sido el caso en muchos de los textos del libro, a los grupos como los llamados pueblos indígenas.

En este sentido sin duda el multiculturalismo en tanto Espíritu del tiempo está preñado de intereses que están en común acuerdo con las creencias e ideologías que sustentan un proyecto específico de sociedad como el de la Modernidad; para el caso que nos compete, la definición que sigue predominando (particularmente cuando se trata de políticas educativas) es aquella del multiculturalismo que conlleva una visión individualizante del proceso del mestizaje en la diversidad, en el que se concibe una sociedad compuesta por una suma de grupos o personas. El multiculturalismo llamado liberal es claramente una proposición que va en el sentido de la individuación del espacio público que plantea el respeto y la tolerancia a la cohabitación entre diferencias de toda índole, tratando de insertarlas en el proyecto progresista de la democracia igualitaria, sin difundir infraestructuras que promuevan, no sólo el intercambio, sino también la dinámica colectiva misma del mestizaje que es el pilar central del diálogo.

Nos encontramos con una problemática mayor cuando se trata de reconocer el derecho de las minorías con relación a una etnia dominante, es decir, de la identidad y el reconocimiento de los derechos colectivos. Lo mismo sucede con los sentidos de la acción y los sentimientos de pertenencia o iden-

tidades, los cuales no se reducen a una simple unidad, sino que desempeña diversos papeles a través de identificaciones múltiples. Hemos presenciado un monopolio de las formas del intercambio que efectivamente puede llevar al comunismo a ultranza, del que tantos políticos se aquejan; puede llevar al repliegue identitario, a la enemistad y odio entre los pueblos, pero eso no significa que sea la diversidad el origen del problema. Éste es precisamente el meollo del asunto que plantean tanto el multiculturalismo como los umbrales de la secularización al que hemos hechos alusión. En suma, lo que queremos recalcar es que las formas políticas culturales que reconocen las identificaciones diversas tienden a estar guetizadas, y a estancar en una sola definición cultural los sentimientos de pertenencia. En otras palabras, están adaptadas al antiguo régimen de la división del trabajo, de la organización económica y política que tanto cuestionaron.

De ahí que hablemos de un sistema de creencias racionalista secular, que si bien puede ser cuestionado en sus formas, no lo es en sus contenidos. Esta lógica responde al espíritu del capitalismo; incita y fomenta la propiedad privada, la especialización del trabajo, la promoción del individuo autónomo que cada vez necesita menos de los demás: el voto es individualizado y contabilizado en forma de agregación; la economía se somete al consumo individualizado y así sucesivamente. Esto sucede, sea que se trate de la democracia liberal o republicana que favorece el sentido de pertenencia a las comunidades, pues la problemática se sigue debatiendo y centrándose en el lugar que el individuo ocupa en el espacio social, político y económico, y no en el lugar que tienen los intercambios entre diferencias culturales en el ámbito de lo colectivo. En este sentido se plantea que para llevar a buen puerto cualquier tipo de política intercultural, lo primordial sería conocer la manera en la que se están gestionando las formas de intercambio e interacción entre grupos e individuos.

Consideramos que la discusión poco se ha centrado en el

hecho de saber si el rol del Estado es el de dictar las leyes del mercado, o las leyes de gobierno (moral republicana), y no por el contrario promover el aprendizaje y el espacio material y simbólico del vivir juntos, del con-vivir e intercambiar: ahí radican las reglas del juego. Lo anterior remite al comportamiento del Estado con relación al desarrollo y el papel capital que desempeña en la inserción internacional de las naciones en la política y con relación al comercio a escala mundiales, en donde se participa al juego de las privatizaciones de los sectores antes pertenecientes a la entidad legítima del Estado y que ahora son particularmente decisiones del lobby empresarial. Se trata de postular que el papel de lo instituido es permitir que lo instituyente interactúe en los espacios de socialidad; se trata de vigilar que no haya dados alterados o cargados en beneficio del monopolio de la producción legítima de lo simbólico.

En el caso concreto de la educación, ésta es precisamente una de las críticas que se le pueden hacer a la llamada *affirmative action* de la educación, puesto si bien se favorece educativamente a grupos llamados minoritarios, los dados del sistema educativo están ya cargados, en la medida en que los valores y la moral educativos forman parte de un sistema de creencias particular a pesar de que se postula como universal, y solo beneficia a aquellos insertos o formados en el sistemas de creencias predominante. De ahí la garantía que a mayor participación en la designación de los espacios de participación, permite al menos en teoría, que los dados no estén cargados demasiado hacia un lado. En efecto, al participar todos en dicho proceso, más difícil se hace el control de un grupo de los principios constitutivos del intercambio. Es aquí a nuestro parecer donde encontramos la contradicción del sistema político en el que vivimos, sea el de la democracia liberal o la del comunitarismo, que es en gran medida en alguno de los dos en donde se encuentra el marco de la propuesta del multiculturalismo; contrario al del interculturalismo.

El sistema del que estamos hablando está constituido por la fragmentación de la acción colectiva, pues en lugar de descentralizar las instancias de participación, se centraliza el poder de decisión. En esta propensión, los organismos internacionales como la OMC, el Banco Mundial y los grandes capitales dictan a los gobiernos la dirección de las políticas públicas. Asistimos así a un problema de representación social, económica, cultural y a la pérdida de territorios clave para la recuperación en el marco productivo de la sociedad de los pueblos comunitarios. Las decisiones de la sociedad, incluidas las que se dirigen a estos últimos, dependen de normas jurídicas, administrativas y políticas generadas por el contexto del llamado proceso de la secularización, que tienen como particular característica la extensión de los derechos individuales, la individuación de las decisiones, la concentración monopólica de los espacios de participación, relegándose a lo privado los derechos colectivos y del diálogo en la diversidad.

Todo parece estar diseñado para que se beneficie la relación individual con el entorno y se pierda el sentido del ir hacia el Otro, al menos en el sentido de una mejor conformación del intercambio establecido. Ciertamente, como se ha dicho, el multiculturalismo da puerta abierta a que las culturas expresen su sentido de pertenencia, su identidad, incluso públicamente, pero esto es posible siempre y cuando no se contravengan las reglas universales y los derechos establecidos por una comunidad que no es la comunidad de todos, en donde el derecho se establece en torno a lo que un individuo puede lograr y llevar a cabo. No se trata, por lo tanto, de establecer una teoría del sujeto, sino una teoría de los sentimientos de pertenencia compartidos, y la manera en que las diferentes pertenencias interactúan e intercambian. Se trata de la promoción de la poli-dimensionalidad de la experiencia vivida, en contrapartida con la difusión de la unidimensionalidad del ideal instituido. Si regresamos a nuestros postulados antropológicos iniciales de la diversidad y el intercambio, encontramos que el punto

nodal en todo esto es conocer la manera en cómo se da y se ha dado la institucionalización del intercambio. Con el multiculturalismo se pasó, al menos en sus prospecciones, del régimen republicano exclusivista, al proyecto de un régimen de igualdad fundamental y esencial entre los seres humanos, ambos basados en el individualismo como principio del intercambio. Se trata del establecimiento del derecho al particularismo identitario; de la justicia como equidad. Por tanto, podemos decir que como régimen socio-político, el multiculturalismo es un marcador de reconocimiento de identidades que valoriza el mosaico social inherente a las sociedades nacionales, donde busca asegurar la representación económico-política e igualitaria en el marco de la aceptación de la existencia de la diversidad, con el fin de dinamizar la integración nacional, pero desdeña la necesidad del intercambio y participación colectivas como condición sine qua non del diálogo.

A partir de este cambio de visión de la Unidad a lo diverso; la diversidad y la diferenciación se vuelven un problema de gestión político-administrativa de la interacción más difícil de resolver de lo que se pretendía, y una problemática epistemológica más compleja de lo que se pensaba para las disciplinas que lo estudian. En suma, el modelo multicultural ciertamente ha dado pauta a que se pudiera uno sentir perteneciente a otro grupo que no fuera el Estado. Se le ha dado la importancia a la pertenencia grupal, y el individuo puede llegar a definirse a partir del grupo, incluso puede favorecerse la identidad de grupo y después la identidad singular. No obviamos que hay un reconocimiento jurídico de las minorías, pero esto no soslaya la construcción de la especialización de las diferencias, de la tecnificación de lo social. Las políticas basadas en el multiculturalismo responden sólo a lo sociológicamente visible, pero siguen teniendo la tentativa de control por parte de los estados (lo instituido) de la dinámica cultural y grupal.

En el ámbito de la educación, se reconocen las costumbres y tradiciones de las minorías, pero no se fomenta su conoci-

miento e interacción con la población global. En este sentido la escuela multicultural sin duda se basa en el reconocimiento y respeto de la diversidad étnica y culturales. Trata de promover la cohesión social sobre el principio de la participación de los grupos étnicos y culturales. Se trata de favorecer la igualdad de oportunidades (Progresar, Oportunidades, discriminación positiva, affirmative action) y se construye la sociedad sobre la dignidad igual de todos los individuos en un ideal democrático, tomando conciencia de su grupo de pertenencia, pero los grupos siguen siendo tratados como agregados de las lógicas de interacción, y atribúyanseles una cultura de pertenencia específica e inamovible. En este sentido, las políticas del multiculturalismo no han podido resolver, ni el problema de relaciones entre grupos, ni la violencia que se pueda generar por cuestiones de pertenencia, particularmente la vinculada con las discriminaciones de toda índole, en otras palabras, el multiculturalismo termina por centrarse en el diálogo e interacción culturales en un plano de igualdad, y no en el plano de la equidad, que tiene que ver con consideración y equiparaciones culturales antes que materiales, insiste sobre los factores ideológicos y estructurales que conllevan desigualdad y racismo implícitos. De ahí que se plantee que la educación o los estudios sobre ella deberían centrarse en la manera en la cual se pueda generar un diálogo entre culturas, una interacción que vincule los mismos planos de decisión a partir de la consideración de las estructuras ideológicas y de cosmovisión.

Lo anterior responde al hecho de que la lógica multiculturalista dentro de su esquema racionalista-secular e individualizante acentúa los comportamientos de rechazo y exclusión; guarda la distancia entre grupos y con relación a la socialidad. Termina por categorizar las razas, en una esquematización, en el mejor de los casos folclórica. De esta manera, no basta con reconocer la diversidad sino fomentar su convivencia, de otro modo siempre existirán aquellas ideologías y creencias particulares dominando el espacio social en los ámbitos de

toma de decisión y definiendo los factores y valores supuestamente válidos para toda la sociedad. De ahí que se hable de la necesidad de re-cuestionar el sistema educativo y social, así como político del llamado indigenismo oficial, pues como se ha mencionado en los artículos aquí esbozados, siguen formando parte de una ideología y sistemas de creencias perteneciente a un grupo particular que se ve beneficiado de manera ventajosa de la permanencia de dicho sistema. Se trata de que las formas de intercambio y de gestión de la pluralidad no estén buscando adaptar o integrar a los miembros sino cambiarse y adaptarse a los diferentes cambios y diversidades que se presentan.

Este es también el caso de México el cual sigue buscando la mejor manera de educar al “indio”, y no la mejor manera de crear los espacios para que ese indio estatal participe no solo a su educación, sino a la educación de todos los mexicanos. El multiculturalismo en México sigue constituyéndose a partir de la visión de un Estado todo poderoso que tiene la capacidad de conformar y formar a ciudadanos, y no un Estado que al conocer su diversidad se vuelva el promotor de los espacios de diálogo e intercambio de dicha diversidad. En suma, la relación entre los gestores del Estado y las poblaciones llamadas indígenas siguen siendo desiguales particularmente porque no se piensa en términos de vinculación de minorías, sino en términos de transformación de éstas. A pesar de que ya no sea políticamente correcto hablar de razas, la política multicultural mexicana continúa con su ordenamiento y organización, aunque sea de manera simbólica, a partir de la catalogación de éstas. Sin duda se promueve la cohabitación y la co-presencia, pero no la con-vivencia en la pluralidad. Limita la movilidad social encasillando a los grupos a su único lugar y espacio, como si las culturas fueran estáticas, aunque se diga que cambian con el tiempo. De ahí que se oculte el carácter cada vez más poli-cromático y poli-formo de los grupos y culturas.

La diversidad y el intercambio no tratan de la adición de

grupos y diferencias donde coexisten varias creencias y culturas, pues hay un carácter más humano que se olvida, que es de la interrelación en contextos emocionales, de apegos, de valores. La persona puede guardar su individualidad, pero no forzosamente promover su individualismo o su individuación. Así, podemos encontrar grupos étnicos que comparten la misma lengua pero sostienen diferentes creencias católicas, o creencias católicas que comparten la misma creencia institucional, pero con diferentes principios respecto al derecho a decidir. En este sentido, en el multiculturalismo se sobre-determinan las variables culturales, y poco se integran los caracteres sociológicos, psicológicos, históricos y económicos subjetivos inscritos en los procesos de interacción e intercambio.

Los análisis multiculturalistas definen el comportamiento de las personas con respecto a su grupo de pertenencia (se dice actúan así porque son indígenas y no porque su personalidad o manera de ser son así). En este sentido no se toma en cuenta a los grupos e individuos en su interacción, y se reduce la personalidad a una identidad instituida. Se olvida la parte emocional, el sentido de la acción y el sentimiento de pertenencia que los acompaña. Por eso sostenemos que se termina por reducir la complejidad y la pluridimensionalidad de la experiencia vivida, que se considera unicausal, terminando por no considerar la interrelación. Al respecto, incluso podemos mencionar las críticas institucionalistas que se le hacen al multiculturalismo basándose particularmente en el hecho que se le reprueba de dejar demasiada apertura a los grupos diferenciados. Por tanto no evitan una teoría de la pluralidad que jerarquiza y crea islas de diferenciación. En este sentido se plantea que el conocimiento no interactúa en conjunto, sino de manera aislada.

Podemos decir que el multiculturalismo implica una epistemología de tipo monocultural, donde la realidad existe individualmente de las representaciones humanas, a pesar de las mentalidades y las lógicas lingüísticas. Como se ha advertido

en reiteradas ocasiones a lo largo de la reflexión sociológica, es en este núcleo duro que se funda la Creencia mayor occidental. Se plantea entonces que la Verdad, el desarrollo, la erradicación de la pobreza, son problemas que requieren de la precisión de las representaciones y el perfeccionamiento de las técnicas, por lo que la erradicación de la desigualdad no tiene que ver con los principios mismos de las políticas de desarrollo, sino con una mejor tecnificación en lo concreto de dichos principios (enfoque neo-institucional).

De ahí la idea según la cual: “para que el “desarrollo” se produzca es suficiente con una tecnificación mejor y mayor, con una progresión regulada y una mejor adecuación de los adherentes a dichos mejoramientos técnicos”. Lo anterior va de sí sea que se trate del liberalismo, el comunismo o el socialismo: todos son sistemas de emancipación soteriológicos cuyo sustrato y núcleo comunes compartidos se encuentran en el individualismo que se ha mencionado.

En términos educativos, el multiculturalismo plantea entonces que el conocimiento es objetivo y que no depende de las representaciones subjetivas y particulares. Hay por tanto una evolución en el conocimiento adquirido. En este sentido se produce una reducción del sujeto en términos de funciones intelectuales y cognitivas, por lo que las creencias, las sensaciones terminan por ser aspectos subjetivos secundarios en la que se produce una desvalorización de los factores culturales y simbólicos de la vida colectiva donde existe una creencia con base biológica del comportamiento.

La perspectiva intercultural

Frente a todas estas disyuntivas se han planteado una serie de respuestas tanto en el ámbito epistemológico, particularmente en el político. Esto es lo que se llama la perspectiva intercultural. En este sentido habría que ver lo intercultural como un nuevo y transfigurado espíritu del tiempo, trastocando fronteras, fecundando y fecundándose a través de diversas corrien-

tes, es el espíritu que va con el dinamismo de la circulación social que se genera de nuevo y constantemente. El espíritu de lo intercultural es la toma en consideración de una especie de collage de valores, que atañe y pervive en los modos de vida, y tantas construcciones vivenciales, designando la expresión de un espíritu antropológico de la actualidad.

Vale recordar que la perspectiva intercultural en la dimensión política nace particularmente de los avatares surgidos del fenómeno de la migración y de la colonización en los países occidentales durante los dos siglos anteriores. En un inicio sólo se enfoca a los grupos diferenciados y oculta otras formas de constitución de los grupos de pertenencia, de ahí que se vea como una operación de marcaje cultural en la que la consigna es saber si se pertenece o no a tal grupo. Sin duda este es uno de los legados del multiculturalismo. En efecto, vale distinguir los avatares de las políticas multiculturales enunciado precedentemente y los sustratos contenidos en la teoría multicultural, pues éstos fueron en cierta medida la base a partir de la cual partió la reflexión interculturalista (dimensión política).

Cabe mencionar que se parte de la consideración de que la realidad es una construcción que no es independiente de los actores que lo moldean. Las interpretaciones son emocionales, por lo que la realidad no tiene objetividad, y los sentidos son referenciados. De ahí que los sentidos de pertenencia y de la acción sean la enunciación de la identidad y de la posición del que lo vive con otros. Lo colectivo es la base del horizonte interpretativo y condicional, de manera que los valores terminan por ser relativos. Siendo así, la verdad es relativa y está enmarcada en una historia personal y colectiva. Ella es relativa frente a los juicios de valor. Categorías y valores implican por tanto resultados de actividades, que no se enmarcan solamente en mecanismos, sino también en condiciones concretas que anteceden a la persona.

Siendo así, en un primer momento en el ámbito educativo la perspectiva intercultural promovía la inserción, integración

y asimilación de los grupos humanos a un tipo de interacción en la pluralidad. Es en este sentido que se empezó a hablar de pueblos y no de pueblo sin “s”. Se habla de comunidades y no de etnias. Hay que tener en mente que el vocablo Inter significa una puesta en relación, una puesta en consideración de las acciones entre grupos e individuos. No se trata tan sólo de reconocer el carácter plural de las sociedades, sino enunciar al mismo tiempo las modalidades de esta toma de consideración del Otro y lo Otro.

En términos educativos la perspectiva intercultural tiene que ver con la colectivización de la educación, en la que todos somos diversos aunque se busque la equidad, y esa diversificación es la potencia de la sociedad. El enfoque educativo está “dirigido a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, que propone un modelo de intervención, formal e informal, holístico, integrado, configurado de todas las dimensiones”. Este es el eje conceptual y epistemológico de lo intercultural. Se le da importancia a la persona, a lo singular, al actor en sus interpretaciones, en sus percepciones en el seno de la inter-subjetividad, en relación con el Otro diferenciado y no sólo como miembro del otro grupo en interacción.

Sin duda se trata de la problemática de la inter-subjetividad, de la interacción que corta las duplas sujeto/individuo, actor/ sistema, agente/ estructura. Las diferencias culturales son relaciones dinámicas entre dos o más entidades que dan mutuamente sentido a sus acciones y retroalimentan su sentimiento de pertenencia. Esto es lo inter, más allá de lo múltiple. Es decir, se trata de la manera en la que se ve al Otro y cómo uno (persona y grupo) se ve con respecto al Otro. Se trata de la naturaleza de las relaciones entre personas y grupos. En suma, el énfasis se pone en la dimensión relacional y no en la diferencia, pues ésta no es el elemento importante de la interacción, pues es el factor antropológico de las sociedades humanas; lo crucial resulta la dimensión relacional, aquella que refiere a los modos de acción y cambio que se dan en esa diversidad.

Estos son precisamente los desafíos a los que se enfrenta la educación intercultural, tanto en el ámbito de las percepciones culturales, como en la esfera de los saberes y conocimientos. Es la relación con el Otro lo que importa y no la cultura en sí misma. En este sentido, en el ámbito educativo el objetivo es de aprender a conocer al Otro, al sujeto singular y al sujeto antropológico, en el aula, en la vida cotidiana, en la relación con el Otro diferenciado. De ahí que no se trate de la naturaleza de las cosas que supone la diferencia, sino de dirigir la mirada hacia la manera en las que se dan a ver, a sentir, se representan y se presentan en el mundo de la socialidad y la interacción las relaciones humanas. Por tanto, lo intercultural implica una elaboración a partir de un equilibrio siempre inestable entre lo universal y lo singular. Desde este punto de reflexión quizás pudiéramos hablar de una la democracia intercultural, de una pedagogía comunitaria y/o colectiva. Lo anterior no refiere a la tolerancia con el Otro, sino de aprender a conocer al Otro, para generar procesos de interpretación más comprensibles a los procesos de intercambio que se realizan.

Lo intercultural educativo

Asimismo se trata de aprender a resolver los conflictos dando cuenta de las diferencias y a partir de ello interactuar e intercambiar. Se trata de promover en el aula una lógica de la complementariedad. Por tanto, en el ámbito del México plural el ejemplo sería la enseñanza de las matemáticas, pero también de los ciclos agrícolas, el español y la historia, pero también los mitos y leyendas locales comunitarias, la gramática de lenguas indoeuropeas y las indoeuropeas por igual; y esto, tanto en las escuelas ubicadas en las comunidades rurales locales, como en las urbanas. Se trata de la funcionalización de todos los aspectos culturales de los grupos en interacción, desde las lenguas, hasta las formas de organización, pasando por el aprendizaje de las diferentes formas de comunicarse entre grupos (eje.: oralidad/ escritura).

Ciertamente, no se desdeñan el reconocimiento que se ha hecho de lo que el Estado llama “lenguas indígenas”, pero esto no tiene el efecto deseado si no se funcionalizan en el ámbito institucional y se les da un uso en la vida cotidiana; en los bancos, instituciones, vida urbana, en la calle, en los medios de comunicación. La educación intercultural es un asunto de la práctica de todos los días por parte de los grupos concernidos, promoviendo la conexión entre el sistema de educación republicano, la población, y los pueblos concernidos. Se trata de difundir y promover un diálogo de interdependencia, de generar la mutua dependencia, en la que no sólo exista un solo acuerdo único e indeleble, sino que diferentes acuerdos se construyan de nuevo y constantemente.

Aunque mucho se ha denunciado la pobre calidad de la educación, son pocas las investigaciones y acciones pedagógicas que realmente hayan dado algún tipo de respuesta a estos problemas. Se ha renunciado a hacer cualquier cosa por cambiar, por modificar el estado de las cosas y promover una nueva educación desde la raíz. Los problemas invocan a la formación del maestro, que requiere no sólo de conocimientos pedagógicos y didácticos, sino fundamentalmente, de capacitación para reestructurar sus creencias, actitudes e intereses en función del nuevo alumno que desea formarse en las aulas “indígenas y no indígenas”. Lo anterior requiere del entendiendo de las diferencias, considerándolas como un baluarte para el enriquecimiento de nuestras culturas. En este sentido los programas educativos tendrían que comprender las creencias de los alumnos buscando formas variadas de interacción de manera que se encuentren formas siempre adaptadas a las variantes relacionales, asociadas con el conocimiento y con los saberes de cada uno de los alumnos. Esto incluye la necesidad de reconocer los derechos colectivos de las mismas poblaciones e integrar sus modos de ver y pensar alternativas, y acciones que sean factibles, dentro de los conceptos de Estado, de Nación, de Ciudadanía, de Derechos, de Dignidad,

que se lleven a cabo. En esta estrategia sin duda el lenguaje es de suma importancia, pues a través de éste los seres humanos canalizan su socialización, es el lenguaje de su sentimiento de pertenencia que da significado a lo que los rodea en su relación con los otros y con ellos mismos. Este lenguaje invoca no sólo las palabras y los gestos, sino los discursos y todo aquello que materializa las prácticas sociales de cada comunidad, de ahí que se posibilite la construcción de lenguajes alternativos.

Es precisamente en la posibilidad de coordinar y hacer escuchar diversos discursos que se pueden constituir identidades prospectivas y abiertas a la escucha del Otro. El contacto de los diversos discursos favorece el reconocimiento de las identidades morales y favorece nuevas prácticas sociales que se adapten a cada coyuntura. De ahí que lo intercultural implique que el conocimiento de las características de la sociedad en general y de los problemas que ésta y la escuela deben afrontar ante el hecho de la diversidad sociocultural y lingüística; la problemática del hecho educativo en contextos diversos, las actitudes y expectativas que los docentes deben mostrar ante el hecho multicultural y el papel que la institución escolar juega en el seno de una sociedad son los aspectos más relevantes de dicho planteamiento.

Hablamos sin duda de un proyecto lejano, particularmente porque la participación social real de las minorías socioculturales, quedan aún por resolverse. Mucho se ha discutido de cómo el tema de la educación intercultural en México se reduce a la dimensión de la diversidad étnica y lingüística, sin incorporar en la propuesta educativa la riqueza de la diversidad a otras poblaciones o sujetos para conformar un proyecto educativo integral y panorámico para todos, sin distinción de culturas o lenguas. Actualmente la educación parece retomar de manera eufémica la antigua propuesta indigenista de carácter asimilacionista con rasgos pluralistas de integrar a los pueblos “indígenas” a la cultura nacional dominante considerada como signo de progreso, planteando una postura etnocéntrica

que niega y subordina a los otros. Frente a esta situación, sostenemos la necesidad de interculturalizar los contenidos programáticos de las escuelas y de los programas de formación. Ya no desde una mirada integracionista, sino como respuesta de adaptación a los procesos de interacción.

Es por demás desconcertante que los programas educativos cambien de denominación pero no cambien los principios sociológicos que los han fundado. Se agregan nuevos discursos que sin duda mantienen los modelos, las ideologías, las formas de organización predominantes. Parecería como si lo multicultural fungiera como legitimante sobre la concepción de la sociedad individual, y que los únicos modos de accionar es a partir de la exacerbación de la autonomía de los individuos. Así se puede justificar que la pobreza siga permaneciendo en las comunidades indígenas pues no tienen la capacidad de integrarse a los modos y formas establecidas de producción y proyectos societales. Así, se justifica que se deban realizar mejores técnicas de absorción e integración del indígena sea a través de lo bilingüe sea a través de la castellanización a ultranza. De modo que es normal que los que se dicen a ellos mismos “indígenas” piensen que el mejor camino para salir de la situación marginal sea integrándose al modelo educativo, y no más bien generando formas de aprendizaje alternativo adaptadas a sus necesidades que sean para toda la nación.

Podría decirse que la instancia indigenista encuentra en el discurso y legitimación de lo intercultural bilingüe nuevas justificantes para continuar con su proyecto de absorción de las culturas y lenguas indígenas a la llamada cultura nacional. No obstante que la planeación y el desarrollo curricular de carácter intercultural en las instituciones educativas etiquetadas como interculturales bilingües, muestran su carácter invisible, ampliando más la distancia entre el discurso oficial de buenas intenciones y las prácticas reales en las instituciones educativas que operan en el medio indígena.

Se ha dicho en reiteradas reflexiones de qué manera las distancias generadas a lo largo de la socio-historia han involucrado no sólo los aspectos económicos y sociales, políticos y educativos, sino también del imaginario y de lo identitario, pasando por las instancias jurídico-políticas dirigidas a las poblaciones llamadas indígenas, sobre todo las relativas al campo de la educación, que siempre han considerado a la escolarización como el medio más eficaz para cumplir con los propósitos de asimilación del sistema de organización dominante.

En México poco se han atendido los aspectos educativos de los grupos culturalmente diversos. Ciertamente se han modernizado cumpliendo con los requerimientos de las políticas basadas en teorías de la estratificación social de corte individualista y secularizante. Como es sabido, en México desde hace quinientos años ha habido poca distinción entre los objetivos y metas propuestas en los planes y programas de estudio en las escuelas para los no-indios de aquellos de los de los programas llamados indígenas, sino es más que por la denominación que termina por transfigurarse en dominación. Ciertamente, contamos con dos sistemas escolares los formales y bilingües; y con dos sistemas separados de formación docente, que sirven a la misma realidad llamada indígena y que por lo tanto no han hecho más que reproducir y aumentar la desigualdad social de estas poblaciones con respecto al resto de la población educativa.

A pesar del proyecto bilingüe “las escuelas formales siguen insistiendo en que todos sus alumnos hablen español, sin investigar ni tomar en cuenta la realidad del uso de lenguas indígenas en muchos de los hogares y comunidades, [...] sin considerar la poca aplicabilidad de esa pedagogía para alumnos y alumnas que no hablan bien el español. En la gran mayoría de las escuelas bilingües, la instrucción tampoco es bilingüe y la presencia de la lengua indígena es mínima.

No hay por tanto una contextualización de los ámbitos

culturales, y de las doxas en las que conviven en el seno de sus familias los miembros de los pueblos comunitarios. Parece que aquellos que se adhieren al sistema de creencias del racionalismo secular, son los que determinan y controlan la planeación educativa, los planes y programas de formación docente, el currículo de cursos para la capacitación de docentes, la pedagogía del aula, los materiales didácticos, la filosofía y las formas de evaluación, todo ello sin la colaboración de las poblaciones concernidas.

Sin desdeñar la parte instituyente y los modos de respuesta de los grupos involucrados, quienes han desarrollado estrategias de oposición frente a las políticas establecidas por la visión dominante de la sociedad, particularmente en lo referente a las estrategias identitarias, tenemos que reconocer que no dejan de ser estrategias de supervivencia, de resistencia que no han sido más que la continuación de las formas de resistencia propias de otras esferas sociales.

No hemos desdeñado tampoco, por supuesto, que la problemática no reside únicamente en los conflictos entre sistemas de creencias, dado que a la par existen problemas de orden material y cuantitativo, como el hecho de que sólo el 41% de los niños y niñas llamados indígenas de cinco años reciben educación preescolar y sólo el 72% de los niños y niñas en edad de asistir a la primaria lo hace; así como la persistencia de la desnutrición aguda, tallas cortas, continuas enfermedades respiratorias, intestinales y dermatológicas a causa de la falta de nutrientes e higiene; déficit en las habilidades mentales que exige la escuela debido a la escolarización tardía; falta de experiencia en el uso de lápiz y papel y de los métodos tradicionales de enseñanza, así como deformidades óseas en los dedos de los pies y manos a causa de su trabajo en el campo aunado a sus dietas bajas en proteínas. No obstante, parece que la única comprensión que se pueda tener hacia dichos fenómenos es que las formas de organización política y económica están inscritas en un sistema de creencias cuyos

principios son incuestionables y que impiden que la visión y organización del mundo se lleve de maneras más alternativas y vinculativas, es decir en la pluralidad de formas de pensar y sentir sin monopolizar las formas instituyentes del intercambio.

Consideramos en este sentido que la carencia de personal docente capacitado en torno a lo diverso, la descontextualización de los contenidos y prácticas educativas a las características regionales, las deficiencias en el proceso de la evaluación institucional, la deserción de los niños causada por la situación económica familiar, entre tantos otros factores, forman parte del círculo vicioso de la incuestionabilidad del sustrato soteriológico del sistema de creencias imperante, pues se sigue sin aceptar de manera tajante que la implantación, el diseño, el planteamiento de tales políticas educativas siempre se ha realizado por agentes externos y extraños que hablan en nombre del “indio”, conformándose así un tipo de política educativa y lingüística en la que la participación de los “indígenas” ha sido de los grandes ausentes. De ahí que hablemos del monopolio de las formas de interacción y de intercambio a partir de la legitimidad discursiva de un sistema de creencias impuesto, en este caso el racionalismo secular.

Estos planteamientos son ajenos a los saberes y necesidades de las poblaciones en cuestión. Los contenidos están descontextualizados y no coinciden con las necesidades reales de los actores primarios como son los niños y los padres de familia, lo cual resulta en acciones de opresión (quizá no deseadas) que se traducen en lo que se puede denominar una Conquista dóxica. Dicha conquista se encuentra por tanto también en el currículo escolar oficial, en las creencias y prácticas de los docentes, en los programas gubernamentales e incluso en los libros pedagógicos. La educación formal se concretiza en el currículo; en él se establece qué y cómo enseñar y los procedimientos de evaluación. Se trata de la continuación de una oculta política asimilacionista. No hay reconocimiento de la

riqueza sociocultural de la nación a partir de la convivencia de las diversidades y la necesidad de una convivencia social permeada por el respeto y la mutua interacción entre los pueblos.

Nos encontramos con un claro fracaso de la propuesta educativa a lo largo de quinientos años para responder a los intereses y formas de aprender de los grupos mal llamados indígenas, así como para diseñar programas de formación y actualización del magisterio que considere las necesidades y prácticas de las comunidades en cuestión. Esto, incluso a pesar de que la Ley General de Educación señala que:

Las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios' [...] permita tener los conocimientos y competencias para realizar una crítica al planteamiento oficial y de ahí hacer propuestas alternativas.

En las aulas de estas comunidades las actividades pedagógicas se basan en los planes y programas oficiales prácticamente sin modificaciones importantes, salvo su traducción a los idiomas locales. Tan alejado está el plan de estudios oficial de lo que requiere la comunidad involucrada, que no hay casi referentes explícitos de estos grupos sociales. Se sigue sin reconocer realmente a los pueblos mal llamados indígenas como pueblos distintos, con culturas y lenguas diferentes, pero si bien ya no son inferiores al resto de la población nacional, se les sigue por lo contrario, dejando lejos en una participación real y completa de la organización de la nación. Se les sigue sin considerar que tienen como muchos otros grupos elementos necesarios para una convivencia en la diversidad enriquecedora para todos. No hay un interés real por un diálogo ni el respeto por las formas de pensar y ser de los poblamientos y las comunidades del país. Es claro que se sigue bajo esquemas rígidos y neo-colonialistas en los que no hay consideración del enriquecimiento mutuo de las culturas mayoritarias y minori-

tarias como principio básico de lo intercultural.

Sin duda en todas estas historias aquí esbozadas a lo largo del libro, encontramos la imagen de un doble círculo de autoridad que se refleja en las políticas públicas de carácter paternalista y del racismo de la inteligencia. Diferentes nociones implícitas en las políticas de desarrollo son perceptibles en la gran mayoría de los proyectos: sentimiento de superioridad que se traduce en la noción de desarrollo/subdesarrollo; construcción del discurso por medio de imágenes para legitimar las acciones en el discurso de la ciencia, de la medicina oficial como únicos elementos legítimos de bienestar, por no citar más que unos ejemplos.

En la historia de México, y sin duda en todos los países con historial colonizado, una de las primeras políticas públicas de desarrollo que se establecieron, y que marcarían la historia de la reproducción de la desigualdad social en las comunidades “indígenas”; y que obedece a esta lógica de las relaciones asimétricas de poder, fue la instauración política de la identidad ciudadana o la idea de los nuevos Estados nacionales. Cada vez observamos a mayor número de comunidades que ejercen el llamado voto ciudadano (no dejan de proliferar estudios al respecto), pero pocos son los debates en torno a la participación de estas poblaciones en las políticas de desarrollo que se puedan aplicar a la nación entera, a partir del enriquecimiento de opiniones que puedan ofrecer las cosmovisiones de los pueblos llamados ahora eufemicamente originarios.

Ciertamente, poco a poco estas poblaciones han querido ser articuladas al proyecto del Estado-nación a través de sus propias ideas acerca de las relaciones entre los distintos grupos étnicos de la población y el valor de la cultura comunitaria. Esta situación coincide con el paso del pensamiento liberal propagado por los regímenes democráticos, determinando una igualación legal de éstos con respecto al resto de la población; sin embargo, al otro extremo surge el problema de cómo agenciar estas diferencias en la Constitución nacional, una

vez que el ideal de ciudadanía cultural se haya desgastado. Es conocido por muchos que no se han creado las condiciones para llegar a esta articulación, ya que en primera instancia las ideas constitucionales y los modelos de desarrollo han sido copiados de otros lados fuera del país, en donde la creencia del efecto estimulante de la propiedad individual, se crean nuevas leyes tendientes a privatizar las propiedades comunales de los “indios”. A la larga, han salido ganando en su mayoría las elites políticas, comerciantes, mayoristas y abogados relacionados con el comercio, mientras que los pueblos comunitarios, en su mayoría, terminan por funcionar como mano de obra barata, entrando en una dinámica de dependencia y pobreza. El objetivo ha sido la superación del predominante pluralismo étnico-cultural, en el sentido de una orientación hacia los principios individuales de libertad, propiedad privada, rendimiento, competencia, economía de mercado e igualdad de oportunidades.

En esta lógica sigue el imaginario de que los “indios” deben olvidar sus costumbres y hasta su idioma mismo, si fuera posible, o en el mejor de los casos adaptarse lo mejor posible al sistema de organización imperante, y mantener sus creencias en el ámbito de lo privado, en sus comunidades, en sus “reservas”. Este debate actualmente continúa en el seno de las organizaciones de solidaridad internacional que han fungido como herramientas de combate para las demandas de autodeterminación de los “pueblos indígenas”.

La problemática ha sido la de integrar al indio a la moderna sociedad nacional, pero al mismo tiempo, mantener los valores positivistas de la cultura “indígena”. En todo caso sigue siendo una política de no-indios para indios, que ha tenido resultados positivos en cuanto a las condiciones de vida de ellos, en cierta medida con respecto a las medidas higiénicas, la enseñanza de manualidades técnicas y la asistencia médica, pero no se ha logrado el cometido de la inclusión de ellos en el sentido de tener una participación real de la política y la

económica de manera sustantiva, y todo ello como verdadero agente de desarrollo para el país y sus localidades. En este sentido, las comunidades no han cobrado todavía una identidad más integral, y son todavía marginados del sistema mismo que los quiere vincular.

La política actual promueve acelerar el cambio social, pero no están las infraestructuras puestas al alcance para que todos accedan a los bienes propuestos por esa Modernidad, es decir, los llamados indígenas no se encuentran en las mismas condiciones de acceso ni potenciación de sus capacidades y proyecciones de valores. Las preguntas con respecto a si ellos con sus culturas y sus costumbres deben ser reconocidos, si éstas deben ser aprovechadas; así como sobre la importancia de los conocimientos autóctonos para el desarrollo moderno, sobre su importancia en el mantenimiento de sus instituciones, sobre la conservación de sus técnicas agrarias y los tradicionales conocimientos ecológicos y medicinales, siguen vigentes, aunque resulta imprescindible incluir los conceptos sobre el desarrollo que sostienen ellos mismos, si es que lo hay.

Cuando el destino los alcance

La relación de las políticas públicas con los mal llamados pueblos indígenas siempre ha sido desigual. Históricamente, desde las leyes de Burgos (1512), éstas nunca han tenido verdadera oportunidad de participar en la producción legítima del discurso de organización de la sociedad (políticas de desarrollo). Casi cinco siglos han transcurrido y la situación parece ser la misma en términos de niveles de vida y de dignidad. A pesar de que en la actualidad se reconoce su importancia y se comprenden y reconocen las atrocidades que se han cometido, las políticas públicas siguen teniendo un carácter soteriológico, monoteísta y unitario, dando poco lugar al diálogo en la diversidad y a políticas de inclusión en contextos de cosmovisiones diferenciadas. Las relaciones asimétricas de poder sin duda se han transfigurado, y solamente la escenografía ha cambiado

(globalización), dando así la imagen que el mundo ha aprendido a convivir mejor en la diversidad.

En este sentido, podemos encontrar a lo largo de la historia de las políticas públicas de desarrollo en México una filiación de dominio y nominación en constante reproducción. Tres factores involucrados en estos procesos de desarrollo en los “pueblos indígenas” son visibles y reconocibles, son factores que se perciben en actores importantes pero que mantienen la apropiación exclusiva de los elementos básicos necesarios para la implementación y denominación de políticas de desarrollo. Se trata de factores que no reflejan más que el imaginario de estos umbrales de secularización que han acompañado la conquista dóxica, a saber: los conquistadores-colonizadores (factor político-militar); la institución religiosa (factor simbólico-discursivo) y la corona (factor económico-mercantil). Esta es la dinámica llamada de la globalización. Estos factores después se habrán de transfigurar de manera más eufemística en otros actores con vestuario diferente pero con la misma lógica de funcionamiento, que incluyen: el proceso de secularización junto con las políticas de desarrollo (factor simbólico-discursivo), las elites empresariales (factor económico-financiero), y los Estados-nación (político-ideológico). Esta es la característica de la llamada globalización actual. Esto es lo que llamamos la Conquista dóxica de larga data.

Ya no se trata de hablar en términos estrictos de aculturación, de traspaso, de integración, de cambio de identidad, sino de un reconocimiento de etnicidades y de etnias minoritarias, se trata de reconocer la equidad en la diversidad. En este sentido, se atacan claramente las ideas de nación como unidad étnica y cultural y repensando la formación de una nación multi-étnica y pluri-cultural. Una nueva formulación del concepto de territorio nacional y sociedad, en donde se acepte la herencia de las poblaciones comunitarias para ofrecer la posibilidad de orientar un desarrollo a partir de sus propios valores hacia el resto del país, y no exclusivamente a partir de

los de la civilización occidental.

En el siglo XXI las sociedades viven considerables desigualdades y no todas las clases sociales o etnias culturales actúan de la misma manera, ni se benefician con los mismos referentes políticos y económicos. Lo anterior produce problemas de construcción social, de una heterogeneidad de grupos (problema de lengua, religión tribu, nacionalidad y raza), pero en términos también de reestructuración de modelos alternativos de desarrollo, así como en términos de recomposición identitaria, en términos de diálogos diferenciados. Todas estas cuestiones en torno a las políticas públicas de desarrollo y las poblaciones originarias están todavía en el debate: el uso que se pueda hacer de sus conocimientos, de sus instituciones, la conservación de sus técnicas tradicionales en constante enriquecimiento, sus saberes en materia de botánica y medicina, que son actualmente el interés de las empresas farmacéuticas y médicas, a partir de la llamada bio-etno-prospección; están todavía por afirmarse.

Ciertamente el reconocimiento de las diferencias nos acerca al entendimiento del Otro, pero también a su exclusión a través de los procesos extremistas identitarios, porque se trata de re-conocer y no forzosamente de conocer (de la raíz latina *conacere*: *nacer-con*). El mundo se sumerge en la generalización de las reivindicaciones culturales a través de la noción de pueblos indígenas y comunidades étnicas; es la reificación de las etnicidades. Esperemos que las estructuras políticas, gubernamentales y económicas estén en condiciones de afrontar dicho desafío. El gran desafío de los tiempos mundiales consiste en armonizar el proceso de interacción en la diversidad y las reivindicaciones identitarias, que a veces terminan por ser exacerbadas. Se trata de promover el valor de la diversidad y conciliar las capacidades de cada quien, reconociendo un proyecto planetario, con el fin de enriquecer “un mundo globalizado” bañado todavía de lagunas de incertidumbre. Se trata de comprender la dinámica de lo local con lo global, de lo lo-

cal con lo local y de lo intra-local con lo intra-global, de tomar en cuenta, conciliar y compaginar los valores y las costumbres sociales, las diferentes cosmovisiones que forman parte de la base sobre la cual se apoya el esparcimiento humano. Eso sería lo que llamaríamos la “democracia intercultural”, en otras palabras, lo que podemos denominar diálogo intercultural.

NOTAS

1. Lago Bornstein, Juan Carlos y González Velásquez, Lilia (coords.) (2006) Los saberes de la experiencia: un acercamiento crítico a la educación intercultural y bilingüe, Universidad Autónoma de Chiapas, México.
2. Pierre Clastres, (1974), *La société contre l'état*, p.185.
3. Corona Berkin, Cf. Sarah y Barriga Villanueva, Rebeca (coords.) (2004), Educación indígena. En torno a la interculturalidad, Universidad de Guadalajara, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México; López, Néstor (2005), Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos a la educación en el nuevo escenario latinoamericano, Instituto Internacional de Planeación de la Educación-UNESCO, Buenos Aires; Hernaiz, Ignacio (2004) Educación en la diversidad. Experiencias y desafíos en la Educación Intercultural bilingüe, Instituto Internacional de Planeación de la Educación-UNESCO, Buenos Aires; Véase también Lago Bornstein, Juan Carlos y González Velásquez, Lilia, Op. cit.
4. Al respecto vale agregar que se trata de una corriente de pensamiento anglosajona, dominada por la ideología estadounidense que paradójicamente pone en cuestionamiento la hegemonía cultural de los Blancos Americanos Protestantes en los EE.UU. (WASP) frente a las minorías de pertenencia que viven en el mismo territorio; pero sin reconocer lo que se llaman los derechos colectivos de los pueblos. En otras palabras las políticas se refieren únicamente al individuo. Ciertamente se trata de una crítica al modelo que favorece la mayoría blanca habitando en un territorio dado, y por lo contrario fomenta el reconocimiento de estas minorías, pero no las reconoce como grupos colectivos, sino que reconoce a los miembros de cada una de ellas de manera individual. Todo lo anterior no deja de vislumbrar que se trata de una promoción a una ghettoización armoniosa. Es como lo llamarían algunos una “discriminación positiva.”
5. Para dar una idea solo del panorama del debate que aquí referimos véase los planteamientos de un Jonh Rawls, Charles Taylor, Klimlicka, entre tantos otros.
6. Al respecto vale mencionar los proyectos del Istmo de Tehuantepec que se están planificando en donde los más perjudicados sin duda son las comunidades indígenas del país.
7. González Velázquez, Lilia y León Trujillo, Abraham, Op. cit., p. 46.
8. *Ibid.*, p. 41.
9. *Ibid.*,
10. *Ibid.*, p. 28.
11. *Ibid.*, p. 30.
12. González Velázquez Lilia y León Trujillo Abraham en Lago Bornstein Juan Carlos y González Velázquez Lilia. (2006), Op. cit., p. 32.
13. González Velázquez Lilia y León Trujillo Abraham en Lago Bornstein Juan Carlos y González Velázquez Lilia. (2006), Op. cit., pp. 32-33.
14. *Ibid.*, pp. 34-35.

15. Ley General de Educación, Secretaría de Educación Pública. México. 2000.
16. Bartolomé, Miguel Alberto (2001), Etnias y naciones, la construcción civilizatoria en América Latina, Diario de campo, Cuadernos de Etnología CONACULTA/INAH, marzo, México, pp. 3-18.

DATOS DE LOS COLABORADORES

David Cienfuegos Salgado. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Profesor del posgrado de la Facultad de Derecho de la UNAM.

Humberto Santos Bautista. Profesor Investigador de la Unidad UPN-12A, de Chilpancingo, Gro. Es profesor de la Maestría en Formación y Práctica Docente. Doctor en Ciencias Sociales, egresado de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Coordinador del Cuerpo Académico: Educación, Interculturalidad y Sociedad (UPN-CA-71). Miembro Fundador de El Colegio de Guerrero. Ex Director de la Normal Rural de Ayotzinapa, Gro.

Isabel de la Cruz Pastor. Profesora Investigadora de la Unidad UPN-12A, de Chilpancingo, Gro. Es Coordinadora de la Licenciatura en Educación (LE-95) y responsable del Área de Ciencias Naturales. Es Maestra en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Guerrero. Cursó la Especialización en Políticas Culturales y Gestión Cultural por la OEI y la UAM-I. Es perfil PROMEP de la SEP e integrante del Cuerpo Académico: Educación, Interculturalidad y Sociedad (UPN-CA-71)

Daniel Gutiérrez-Martínez. Doctor en Ciencias Sociales con especialidad en sociología por El Colegio de México a.c.. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel II y profesor asociado en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM y en El Colegio de Guerrero donde ha contribuido a la formación de programas de posgrado y docencia.

Actualmente es Profesor Investigador de tiempo completo en El Colegio Mexiquense a.c. dgutierrezcolmex@yahoo.fr

Sonia Comboni Salinas. Doctora en Sociología de la Educación y de la Cultura por la Universidad de París III, Sorbonne Nouvelle, París, Francia y actualmente se desempeña como profesora titular en el Departamento de Relaciones Sociales, de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAM-X donde ha tenido bajo su coordinación diversos cargos y direcciones.

José Manuel Juárez Núñez. SNI nivel II. Perfil PROMEP. Profesor investigador de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, en la División de Ciencias Sociales y Humanidades en el Departamento de Relaciones Sociales. Área Sociedad y Territorialidad.

Eduardo Andrés Sandoval Forero. Antropólogo y Doctor en sociología con estancia post doctoral en Diversidad Cultural, Democracia y Paz, en el Instituto de la Paz y los Conflictos, Universidad de Granada, España. Fundador y Coordinador Honorario de la Maestría y Doctorado en Estudios para la Paz, la Interculturalidad y la Democracia en la Universidad Autónoma Indígena de México. Integrante del Grupo de Investigación Internacional “Paz Imperfecta y Conflictividad”. Investigador Nacional, nivel II del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), México, desde 1995. Actualmente es profesor investigador de la Universidad Autónoma del Estado de México. Ha publicado de su autoría 12 libros; coordinado 13; escrito 16 capítulos para libro y ha impartido 36 conferencias internacionales sobre indígenas, migración y diversidad cultural. esaforero2002@yahoo.com

Laura Mota Díaz. Antropóloga Social por la Universidad Autónoma del Estado de México, Maestra en Ciencias Sociales con Especialidad en Desarrollo Municipal, por el Colegio Mexiquense; Especialista en Gobierno y Desarrollo Local, por la Unión Iberoamericana de Municipalistas de Granada, Es-

paña; Doctorado en Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México. Actualmente se desempeña como Profesora-Investigadora de Tiempo Completo en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma del Estado de México. Es líder del Cuerpo Académico Actores sociales, participación y alternativas al desarrollo local, de la misma Facultad. Ha sido profesora invitada en el Posgrado de Interculturalidad, Paz y Democracia de la Universidad Autónoma Indígena de México, los Mochis, Sinaloa, así como en el Posgrado de Administración Pública de la Universidad de Colima, México. motadiaz2002@yahoo.com.mx

Elizabeth Carbajal Mosso. Doctorante en Ciencias Políticas y Sociales. Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos. Maestra en Estudios Socioterritoriales por la UAG. Licenciada en Sociología por la UAG.

Jaime García Leyva. Doctor en Antropología Social y Cultural por la Universidad Autónoma de Barcelona; maestro en antropología social por el CIESAS D.F.; historiador por la UAG. Es profesor investigador en Centro de Investigación de Enfermedades Tropicales de la Universidad Autónoma de Guerrero (CIET – UAGro). Es profesor invitado en el programa de Maestría y Doctorado del Colegio de Guerrero A.C.; Actualmente funge como Coordinador del Campus Montaña de la UAGro. Es miembro de Kahua Sisiki Centro de Estudios y Autogestión de la Montaña A.C., jaime.jaguar@gmail.com

Bruno Baronnet. Doctor en Ciencias Sociales por El Colegio de México y por la Universidad de París Sorbonne Nouvelle (2009), Maestro por el Instituto de Altos Estudios de América Latina (IHEAL por sus siglas en francés) de la Universidad de París, Sociólogo por la Universidad de Toulouse Le Mirail, profesor investigador de tiempo completo en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, investigador asociado en el Laboratoire d'Anthropologie des

Institutions et des Organisations Sociales (LAIOS), investigador miembro de la Equipe de Recherche Société Identité Pouvoir en Amérique latine (ERSIPAL) del Centre de Recherche et de Documentation des Amériques (CREDA-UMR 7227) bruno.baronnet@gmail.com / <http://brunobaronnet.wordpress.com>

Neptalí Ramírez Reyes. Doctor en Antropología Social y Cultural (UAB), Maestro en Investigación Etnográfica, Teoría Antropológica y Relaciones Interculturales (UAB) y Licenciado en Psicología (UIA-Puebla). Ha ejercido la psicología clínica y la docencia en diversos niveles educativos. Ha investigado el intento de suicidio en adolescentes, los efectos psicosociales de la violación de Derechos Humanos, la educación indígena, los movimientos sociales, las redes sociales y la cultura política. Actualmente, es asesor en política educativa en la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y en el Centro de Promoción y Defensa de los Derechos Humanos Joel Arriaga Navarro (CEPDH). Forma parte de EgoLab-GRAFO, grupo de investigación de la Universidad Autónoma de Barcelona, especializado en el estudio de las redes personales y comunidades en un contexto transcultural. Es integrante de la Red Interdisciplinaria de Investigadores de los Pueblos Indios de México (Red IINPIM).

Juan Guadarrama Méndez. Maestro en ciencias en la especialidad de Matemática Educativa por el Centro De Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N.

Floriberto González González. Doctor en Geografía por la UNAM, Maestro en Matemática Educativa por la UAGro., Licenciado en Física y Matemática por el IPN. Ex Rector de la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero. Docente-Investigador del Centro de Investigación y Posgrado en Estudios Socioterritoriales de la UAGro., y de la Maestría en Formación y Práctica Docente de la UPN 12ª. Miembro fundador de El Colegio de Guerrero.

Valqui Cachi Camilo. Doctor en Ciencias Filosóficas, ex profesor-investigador de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad Autónoma del estado de México (UAEM), actualmente en la Universidad Autónoma de Guerrero, estudioso de problemas de América Latina y El Caribe, así como de cuestiones del Marxismo Clásico y Contemporáneo. Doctor Honoris Causa por la Universidad Privada Antonio Guillermo Urrelo (Perú), Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), Ponente en eventos nacionales e internacionales, coordinador de la Cátedra Internacional “Carlos Marx”), Miembro de la Sociedad de Estudios Culturales Nuestra América (SECNA), y autor y coautor de varios libros. drccvc@hotmail.com

Interculturalidad, Conocimiento y Educación
Diálogos desde el Sur

se imprimió en febrero de 2016
en los talleres de Ediciones Trinchera
Su tiraje fue de 1,000 ejemplares.

Si en el principio de la interculturalidad está la aceptación del «otro», entonces como propuesta pedagógica tendrá que sustentarse en el diálogo, reconociendo que es un espacio importante para elaborar conceptos tanto en la academia como en la política, porque la participación indígena con las mismas reglas tradicionales no van a tener mucho efecto y para que las comunidades indígenas puedan enfrentar los desafíos en los escenarios actuales, tienen que empezar por darse cuenta de las potencialidades que tienen para promover su propio desarrollo. En esencia, la propuesta es simple: la educación es todavía una esperanza de cambio porque es quizá, el último espacio público que nos está quedando para poder desarrollar un pensamiento propio y, en el caso que nos ocupa, para recuperar el pensamiento indígena en los mismos escenarios donde se dio su negación.

ISBN: 978-607-7679-66-0



9 786077 679660