



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO

SOCIOLOGÍA RURAL

LA INTERCULTURALIDAD COMO

PILAR DE LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI:

LA TRASCENDENCIA PARA EL FORTALECIMIENTO EN LA UACH

TESIS

**COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN
CIENCIAS EN SOCIOLOGÍA RURAL**

POR

Iván Chávez Victorino

Febrero 2015



DIRECCIÓN GENERAL ACADÉMICA
DEPTO. DE SERVICIOS ESCOLARES
ORIGINA DE EXÁMENES PROFESIONALES

**LA INTERCULTURALIDAD COMO PILAR DE LA EDUCACIÓN DEL
SIGLO XXI: LA TRASCENDENCIA PARA EL FORTALECIMIENTO EN
LA UACH**

Tesis realizada por **Iván Chávez Victorino** bajo la dirección del Comité Asesor indicado, aprobada por el mismo y aceptada como requisito parcial para obtener el grado de:

MAESTRO EN CIENCIAS EN SOCIOLOGÍA RURAL

DIRECTOR:



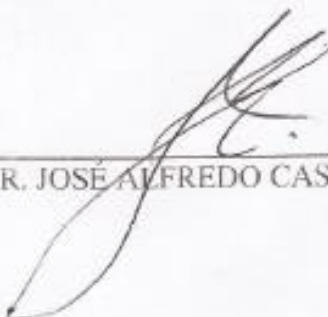
DR. LIBERIO VICTORINO RAMÍREZ

ASESOR:



DR. CARLOS JIMÉNEZ SOLARES

ASESOR:



DR. JOSÉ ALFREDO CASTELLANOS SUÁREZ

DEDICATORIA

**A Gaudencio Chávez Hernández, Reina Victorino Ramírez
y a mis abuelos.**

A mis padres, porque me enseñaron las primeras palabras, con ellas pude pensar, leer, pero sobre todo imaginar. Gracias a las primeras voces aprendí a medir el mundo y reconstruirlo infinitas veces. Del amor a su tierra alimenté los sueños y las experiencias. De esa tierra brotó mi abuela Jovita, la vieja estrella que tuvo incontables hijos y ofreció su casa a los desprotegidos. De allí brotó también mi abuelo Magdaleno y su incansable sonrisa, sus brazos como robles y sus pasos que recorrieron más mundo que mis pequeños viajes.

A mi hermano:

Omar Chávez (Momis)

Porque ni volviendo a nacer volvería a encontrar un espíritu tan libre y con una sonrisa siempre en reconfiguración, suficiente para compartir luchas, indignación, derrotas, victorias, viajes y sobre todo palabras, lo que es la vida.

Porque él es música

Al pueblo de **Tecoanapa** y al proyecto **Majagua Tecuán**

Porque son mi raíz, donde aprendí a valorar la tierra, las danzas, la fe, el alimento; donde aprendí que existen otros mundos dentro de éste y donde he podido brindar algo más que sueños.

A mi **hermanito Memo**. Donde quiera que tu luna estalle renovando sonrisas e inspirando canciones de amor.

AGRADECIMIENTOS

A las personas con quienes compartí filosofía, teoría, literatura y charlas tan largas como la historia misma. A los que cuestioné y pregunté sobre los temas que me comprometían y siempre estuvieron dispuestos a dialogar, cuestionarme y enseñarme todo lo que podían.

Agradezco con inmenso amor a mis entrañables amigos de Azcapotzalco: Omar, Hugo, David, Alejandro y Jorge.

A mi Árbol taciturno, a la Momis con botas; Liliana, Johas, Roberto, Homero, Huguito, Nancy y Sebastián, porque su compañía y recuerdo me hizo hallar sentido donde sólo había piedras y callejones sin futuro, lo que me permitió llegar hasta aquí.

En especial a mi confidente de alma, Alejandro Morales Ramírez, por las avenidas de palabras y reflexiones que me han dado vida e inspiración.

A la Universidad Autónoma Chapingo (UACH), por su infinita bondad, por vincularnos a los problemas de la tierra y de la gente que tiene una identidad construida desde las raíces más ondas.

A los compañeros de posgrado, porque las discusiones, viajes y los sueños, nos configuraron una y otra vez una realidad inacabada donde pudimos beber las angustias, los pendientes, las luchas que nos identifican y el pensamiento que fuimos tejiendo también en comunidad.

Al Dr. Liberio Victorino, porque fue el faro en medio de la noche que me anunció el puerto mil veces, aun cuando la marea me llevaba lejos y los naufragios parecían insalvables; con lámpara de comprensión, ciencia y experiencia, estableció los puntos cardinales del andar sociológico.

A mi madre, porque en ella caben las mil virtudes de las grandes personas, no el cliché materno que uno siempre venera, sino la fuerza viva de una mujer sin límites, cabal y que cimentó en sus hijos todas las posibilidades aun cuando las puertas parecían cerradas.

A mi padre, por esa singular forma de habitar un mundo lleno de problemas, donde el corazón a veces basta para reconfortar al otro y mostrarme el camino que estaba allí sin ser visto.

A los Doctores José Alfredo Castellanos y Carlos Jiménez. Por su apoyo incondicional

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) por haberme brindado el apoyo base para no padecer durante mi formación académica.

***“Porque en este fugaz tiempo de las flores
algún largo suspiro dejaremos
a los que ya vienen sin nosotros”***

(Liber Iván)

DATOS BIOGRÁFICOS

Iván Chávez Victorino nació el 6 de octubre de 1982 en la Ciudad de México. Es hijo de padres originarios del municipio de Tecoanapa, Guerrero. Realizó estudio primario, secundario y nivel medio superior en el Distrito Federal. Cursó estudios en Letras Hispánicas en la UNAM. Obtuvo el título de Licenciatura en Ciencias de la Comunicación en la Universidad del Valle de México (UNAM).

Con la disertación de esta tesis concluye el requisito parcial para la obtención del grado Maestro en Sociología Rural en el Departamento de Sociología Rural de la Universidad Autónoma Chapingo, México. El trabajo de tesis bajo la dirección del Doctor Liberio Victorino Ramírez, se titula:

“La interculturalidad como pilar de la educación del siglo XXI: La trascendencia para el fortalecimiento en la UACH”.

**LA INTERCULTURALIDAD COMO PILAR DE LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI:
LA TRASCENDENCIA PARA EL FORTALECIMIENTO EN LA UACH**

**INTERCULTURALITY AS THE BACKBONE OF EDUCATION IN THE XXI CENTURY:
TRANSCENDENCE FOR THE STRENGTHENING AT UACH**

Iván **Chávez Victorino**¹ y Liberio **Victorino Ramírez**²

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es comprender la trascendencia del proyecto de fortalecimiento de la interculturalidad en la Universidad Autónoma Chapingo (UACH) que forma parte del Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2009-2025, en el contexto de demandas de los pueblos indígenas, que llevan más de 500 años en resistencia y de exclusión de los proyectos educativos en nuestro país, lo cual se veía reflejado en el bajo porcentaje de la matrícula escolar de jóvenes de las zonas más pobres del país, condición que afecta principalmente a los miembros de pueblos originarios. En este escenario han surgido propuestas educativas con enfoque intercultural que buscan construir nuevas formas de relación entre las distintas culturas en un marco de justicia social con respeto, equidad y valorización de saberes. Como resultado del Análisis Político del Discurso del Sujeto Social de la universidad y un análisis crítico de ésta como un espacio de conflicto, resistencia y donde existe la capacidad de transformación, se entiende al proyecto de la UACH como una alternativa frente a las emergencias mundiales del Siglo XXI. Entre las que se encuentra la exclusión de los pueblos indígenas. Proyecto que es articulado por demandas que buscan romper la hegemonía de los discursos que han dado cauce al quehacer universitario sin poder resolver estas problemáticas.

Palabras clave: interculturalidad, saberes, exclusión, indígenas, discurso.

ABSTRACT

The objective of this work is to understand the transcendence of the strengthening of interculturality project at Universidad Autónoma Chapingo (UACH) which is part of the Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2009-2025, in the context of the demands of indigenous peoples, who have been resisting for more than 500 years and who have been excluded from educational projects in our country. This can be seen in the low percentage of the number of students in poorest areas in the country. This situation mainly affects indigenous peoples. Educational proposals have emerged with an intercultural focus. These proposals seek to build new relationships between different cultures in a social justice framework of respect balance and value of knowledge. As a result "Análisis Político del Discurso del Sujeto Social" from the University and critical analysis of this as a space of conflict, resistance and where there is a capacity of transformation. We understand this project as an alternative in front of world emergencies in the XXI century, one of which is the exclusion of indigenous peoples. This project is articulated by demands that seek to break speech hegemony which have originated students' activities without solving this problem.

Key words: *interculturality, knowledge, exclusion, indigenous, speech.*

¹ Tesista

² Director

Contenido

INTRODUCCIÓN

¿Por qué la trascendencia?.....	11
Problema de investigación.....	13

Capítulo 1 LAS MÚLTIPLES MIRADAS SOBRE LA ÉPOCA Y EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN.....	33
1.1. Modernidad, posmodernidad y otras temporalidades.....	33
1.1.1. La historia desde una visión de larga duración.....	35
1.1.2. Modernidad y el cambio social.....	40
1.1.3. La narrativa del conocimiento.....	42
1.1.4. Los nuevos movimientos sociales.....	47
1.1.5. La universidad en la crisis capitalista.....	49
1.1.6. ¿Existe un proyecto de humanidad?.....	53
1.1.7. ¿Cómo imaginar los futuros posibles? Pensar desde el sur.....	58
1.2. La educación en la conformación de las sociedades modernas.....	63
1.2.1. Escuela y sociedad: propuestas teóricas.....	64
1.2.2. El análisis constructivista de Bourdieu.....	69
1.3. La reproducción y transformación en el espacio escolar.....	71
1.3.1. El papel protagónico de los sujetos universitarios.....	71
1.3.2. Conflicto y resistencia en América Latina.....	72
1.3.3. La reproducción invisible.....	74
1.3.4. La reproducción resistencia.....	76
1.3.5. Conflicto, resistencia y creatividad.....	78
1.3.6. El caso de la UACH.....	81
Capítulo 2 ESTRATEGIA TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	88
2.1. Teorías del sujeto de la transformación.....	90
2.1.1. El sujeto del acontecimiento.....	93
2.1.2. El sujeto del poder.....	95

2.1.3.	El sujeto social político y la construcción de la historia.....	100
2.1.4	El horizonte y la conciencia de la necesidad compartida.....	101
2.1.5.	La tensión como articulación de la historia e idea de colocación.....	103
2.1.6.	Momento, urgencia y sujeto social.....	105
2.1.7.	La colocación del sujeto frente al escenario.....	119
2.2.	El análisis político del discurso (APD).....	112
2.2.1.	¿Qué es el discurso?.....	113
2.2.2.	El discurso político y su carácter contingente.....	115
2.2.3.	Las demandas equivalentes.....	116
2.2.4.	El discurso de la interculturalidad.....	119
2.2.5.	El sujeto determinante en la transformación universitaria.....	121
Capítulo 3	LA REBELIÓN EDUCATIVA DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS.....	123
3.1.	Un contexto global de crisis y resistencias.....	123
3.2.	La universidad en México: conformación y transformaciones.....	132
3.2.1	Demandas y soluciones.....	133
3.2.2.	La educación rural y el proyecto de nación.....	135
3.2.3.	Los indígenas en los proyectos institucionales.....	142
3.2.4.	El problema indígena y el proyecto desarrollista-modernizador.....	145
3.2.5.	Proyecto de educación y grupos indígenas.....	147
3.2.6.	En indígena, ¿un sujeto social?.....	148
3.2.7.	Los proyectos del sujeto social indígena.....	159
3.3.	Propuestas educativas latinoamericanas el resurgimiento indígena.....	165
3.3.1.	El nuevo lenguaje.....	165
3.3.2.	Los estados plurinacionales.....	167
3.3.3.	El discurso poscolonial.....	173
3.3.4.	El buen vivir y el otro desarrollo.....	175
3.4.	Educación intercultural y la búsqueda de paradigmas.....	178
3.4.1.	Sociedad red.....	178
3.4.2.	Una historia de desplazados y pobreza.....	182
3.4.3.	Interculturalidad, interculturalismo y multiculturalidad.....	184

3.4.4.	Conceptos confusos.....	187
3.4.5.	El multiculturalismo y el proyecto identitario occidental.....	190
3.4.6.	¿Pluralismo o multiculturalismo? El debate occidental.....	192
3.4.7.	Interculturalidad e Interculturalismo.....	195
3.4.8.	La utopía intercultural.....	195
3.4.9.	Los niños triquis, ¿héroes nacionales?.....	199
3.4.10.	Interculturalidad, ¿un paradigma?.....	201
3.4.11.	Educación intercultural.....	204
3.4.12.	Educar para la interculturalidad es educar para la utopía.....	210
3.4.13.	La universidad intercultural.....	215
3.4.14.	Radiografía de una educación en ciernes.....	217
3.4.15.	La lucha por otra educación.....	222
3.4.16.	Consideraciones finales.....	228
Capítulo 4	LOS DISCURSOS DE LA INTERCULTURALIDAD EN LA UACH...	232
4.1.	La UACH. El discurso de atención a los pobres y la explotación de la tierra.....	232
4.1.1.	La UACH.....	232
4.2.	Crisis agrícola, alimentación y pobreza.....	239
4.2.1.	Seguridad y soberanía nacional.....	241
4.3.	La UACH, una universidad determinante en la crisis rural.....	244
4.4.	El discurso intercultural en la UACH.....	246
4.5.	La lucha hegemónica y la interculturalidad.....	249
4.6.	Las premisas.....	255
	Conclusiones.....	256
	Reflexión final.....	259
	Bibliografía.....	261

Introducción

El primer objetivo de esta investigación iba encaminado hacia el diagnóstico del proyecto de fortalecimiento de la interculturalidad en la Universidad Autónoma Chapingo (UACH), que forma parte del Plan de Desarrollo Institucional 2009-2025 (PDI), iniciado a partir de las políticas de desconcentración de la institución para fortalecer el crecimiento regional nacional con el fin de estar en sintonía con la vocación popular de la universidad y lograr mayor equidad de los espacios geográficos regionales de procedencia de los estudiantes, poniendo especial atención en la incorporación de miembros de pueblos originarios¹.

Por lo tanto poníamos énfasis en aspectos administrativos y el éxito de las políticas y estrategias. Sin embargo, mediante la lectura de distintos enfoques de la sociología de la educación, propuestas de la educación intercultural y teorías del sujeto, nos percatamos de que el análisis de estadísticas y culminación de objetivos institucionales dejaba fuera al sujeto, en situación de determinado y por lo tanto, sujetado.

La asistencia a congresos, el diálogo con miembros de pueblos originarios y el contacto con estudiantes de universidades interculturales, nos dieron otra perspectiva: los proyectos de las instituciones que buscan implementar un *enfoque intercultural*² en su modelo educativo y que aspiran a la *interculturalidad*, tienen distintos ejes de construcción en sus propuestas. En los discursos se refieren a distintos aspectos que van desde la recuperación de cierta riqueza de

¹ Un importante análisis del PDI, se puede ver en el trabajo de Victorino L. y González M. Universidad y desigualdad social. Igualdad, equidad e interculturalidad en la Universidad Agrícola en México. Ponencia presentada en el 2o Congreso Internacional de Educación Ambiental para la Sustentabilidad, innovación educativa y transdisciplinariedad e interculturalidad, 2011 en la UACH, Texcoco, México.

² Este enfoque busca que los miembros de la población indígena participen en la generación de conocimiento, disciplinas y sean parte de la profesionalización que impacte en el desarrollo de sus pueblos. Para ello se requiere cambiar la forma de relaciones sociales y brindar educación a indígenas y no indígenas, respetando el derecho a aprender en su lengua materna. El enfoque se fundamenta en principios filosófico-axiológicos

las culturas originarias o la preservación en su estado “original”, hasta otras que buscan el establecimiento de un diálogo entre los saberes de las mismas o empoderar a los grupos sociales que son excluidos y víctimas de los proyectos modernizadores, entre otros; es decir, proyectos con particularidades que parecen no consolidar una propuesta coherente de acuerdo a un objetivo compartido que pudiera agruparse en un proyecto intercultural homogéneo, una idea nuclear que de direccionalidad a su realización.

En el caso de la UACH, si bien no es un proyecto nombrado bajo el concepto interculturalidad, en sus documentos de definición y planeación institucional se han implementado estrategias y políticas con el objetivo de lograr el ingreso de más jóvenes de origen indígena, cuya finalidad ha sido señalada en distintos trabajos de los investigadores de dicha institución, que podemos ubicar en la esfera de interculturalidad. Por ejemplo al decir que necesitamos:

“pasar de una visión tradicional de relación vertical sobre los grupos étnicos a una mirada horizontal y de equidad sobre los grupos indígenas y no indígenas... pasar del concepto de asimilación cultural de grupos dominantes a uno de igualdad de derechos y oportunidades con base en el acceso y desarrollo de los procesos educativos de las universidades” (Victorino, Reyes, 2010: 49).

Visto desde un contexto de cambio de época y en el marco de la globalización neoliberal (perspectiva de época que ha sido replicada en el PDI), los académicos han puesto énfasis en la necesidad de fortalecer la interculturalidad en esta institución e incluso han establecido relaciones con universidades del extranjero y actores de la UACH denominadas como *diálogo de saberes*.

Respecto a este último concepto, pese a que no hay mucha especificidad al utilizarlo, se hace referencia a compartir conocimientos entre comunidades

epistémicas a través la interdisciplinariedad³, a partir de la cual se trata de romper los paradigmas rígidos del conocimiento, para ir hacia la posibilidad del diálogo entre saberes institucionales y no institucionales en un horizonte de igualdad. Ante la complejidad de los problemas de la realidad, se pone en juego el viejo modelo de conocimiento parcelario y unidisciplinar. El argumento es que hoy en día la realidad debe ser comprendida desde otro tipo de pensamientos sobre cómo ser en el mundo, de saberes que se construyen a partir de otros modos de relación con la naturaleza, otros imaginarios, otras cosmovisiones, que no son siempre científicas⁴.

Sin embargo, el proyecto de fortalecimiento de interculturalidad en la UACH plasmado en el PDI y en algunos materiales académicos, parece desvincularse de algunas problemáticas que se plantean en otros discursos de la *interculturalidad crítica*⁵, que se enuncian como realmente capaces de alcanzar la inclusión de los miembros de grupos sociales vulnerables y de otras culturas, principalmente los de grupos indígenas, en la refundación de una nación plurinacional. El discurso de la UACH parecería recurrir más a las recomendaciones de organismos internacionales y las urgencias que plantea el proyecto de Estado-nación, restableciendo y reforzando la relación entre universidad-estado, que podría estar dejando fuera a los sujetos sociales que demandan y afirman esa necesidad que

³ “...como una modalidad de hacer investigación sobre los problemas complejos, con visión holística y el apoyo del trabajo de equipos multi e interdisciplinarios... La EA es un proceso complejo en el que se complementan la investigación y la docencia. En la primera se recrean nuevas experiencias de los saberes nuevos que florecen de la generación de nuevos conocimientos como innovación y como rescate de muchos saberes tradicionales”, en Victorino Ramírez, L. Aurelio Reyes R. Coordinadores. 2010. Epistemología, Educación Agrícola e Interculturalidad. Una triada posibles para coadyuvar al desarrollo sustentable. UACH-Castellanos editores, México.

⁴ Leff, Enrique, hace alusión a esta idea en “Hay que salir de las aulas para hablar de diálogo de saberes”, Universidad Autónoma de Occidente, publicado el 2 de septiembre de 2014 en <https://www.youtube.com/watch?v=70RXWf26DAs>.

⁵ Aunque se profundizará en este tema en el Capítulo III, es importante que esta es la que ha derivado del giro decolonial, cuyos horizontes epistémicos se han agrupado en el pensamiento postcolonial y decolonial, retomando propuestas teóricas como las de Immanuel Wallerstein y el *sistema-mundo*, desde el cual se plantea como el conocimiento de la realidad ha sido articulado también a partir de imaginarios propuestos y, legitimados y sostenidos por ciertos bloques de poder del conocimiento, por lo que se plantea repensar cómo se ha llegado a pensar el mundo. También se retoman aporte de Freire y las experiencias de emancipación y opresión en Latino América.

ha impulsado los proyectos interculturales, que si bien se han institucionalizado, aún no terminan por resolver las urgencias ante las que surgieron.

La crítica a estrategias de acción afirmativa como son: el incremento del número de indígenas mediante cuotas, cambios en los criterios de selección, así como el de la apertura de tutorías al ingresar a universidades convencionales, nos lleva a pensar que la trascendencia de los proyectos institucionales, no pasa exactamente por un aporte fundamental a combatir la desigualdad y la exclusión de los pueblos indígenas, sobre todo en su acceso a una educación que no continúe por la senda de la asimilación y el integracionismo. Al menos no parece ser aún suficiente para acercarse a la utopía de la interculturalidad, que se encamina a lograr que el espacio social se convierta en el ágora moderno, donde el diálogo entre culturas en condición de igualdad permita que distintas formas de pensamiento construyan alternativas y transformaciones frente a los problemas nuestra realidad, orientándose hacia las soluciones de lo local y lo global; diálogo que no sólo debe ser en un marco de respeto, sino de valorización, justicia social y aprendizaje de la cultura del otro, al cual además se le suma una nueva relación con la naturaleza, que permita vislumbrar un futuro posible para la humanidad.

Por ello algunos teóricos plantean que de poco sirve incrementar el número de jóvenes miembros de pueblos indios, si es una cultura hegemónica y un solo sistema de saberes el que determina la construcción de planes de estudio, políticas de inclusión y los límites de la interacción social. Lejos de solucionar el problema, estas estrategias pueden incluso fortalecer la discriminación, aculturación y la violencia simbólica, lo que ha dado continuidad a la condición frente a la cual se articulan demandas que exigen una transformación (que en algunas voces es un reclamo de cambio un cambio estructural). El ejercicio de poder y sometimiento que se articula en esta forma de relación entre distintos grupos sociales a partir de sus saberes y la estructuración en los espacios sociales como la universidad, ya ha sido analizado por Foucault y Giroux, por ello retomamos sus conceptos en esta investigación.

Algunos autores incluso han llamado a la interculturalidad “nuevo paradigma”, y sin embargo, a pesar de que los discursos interculturales tienen distintos tonos; desde las miradas críticas se dice que algunas propuestas interculturales no ayudan a mitigar las desigualdades sociales, por el contrario, siguen siendo parte de los proyectos que permanecen en la burbuja monocultural y asimilacionista, excluyendo a las culturas indígenas no sólo de los espacios escolares, sino impidiendo la apropiación y construcción de su propio destino, derecho que les fue reconocido en el Artículo 2 de la constitución, donde se les reconoce libertad de autodeterminación y autonomía para “definir sus formas internas de convivencia social, económica, política y cultural”.

Esta condición es puede analizar desde los enfoques decoloniales y postcoloniales, donde se plantea como parte del largo proceso histórico de más de 500 años en el cual los pueblos indígenas han estado en resistencia frente a un proyecto de dominación.

Por lo anterior, nos preguntamos por qué no partir de los sujetos que realmente han sido determinantes en la demanda de transformación ante este escenario de exclusión y desigualdades sociales que afectan principalmente a los miembros de pueblos indígenas; quiénes desde movimientos sociales, la labor académica o la participación activa en proyectos comunitarios, han dado empuje al diseño de los pretendidos paradigmas de nueva relación entre las diversas culturas.

Además, consideramos fundamental escuchar lo qué tienen que decir los que se suponen beneficiados con los proyectos interculturales, que en muchas ocasiones se perciben como no fortalecidos, sino como parte de un proyecto que no tiene que ver con sus intereses, sino como una cabeza más del proyecto contra el que han resistido encarnando proyectos autónomos, luchas contra megaproyectos comerciales, asociaciones productivas, así como producciones artísticas y un fuerte activismo político.

Las historias sobre la dificultad de adaptarse a las exigencias de una escuela que no tiene vínculo con sus tradiciones relatan crisis, barreras en su realización profesional, deserciones ante un panorama que les parecía adverso, y sin embargo, también se han documentado historias en que se da una integración al medio urbano y con ello un proceso de desarraigo y dislocación epistémica respecto a sus lugares de origen. Como se menciona en una investigación tomada del diario La jornada (2012).

“...si llega a cumplirse la prometida movilidad social, posiblemente represente que los jóvenes dejen de lado sus identidades culturales; en los casos en que la educación no significa este anhelado cambio en el nivel de ingreso, la situación de pobreza continúa pero se suma el desarraigo generado por el proceso educativo.

Por otro lado, hay una exaltación a ciertos proyectos de universidades interculturales, que han integrado la participación de las comunidades en las decisiones institucionales, como es el caso de la Universidad de Veracruz (UI), donde se consulta a las autoridades de los pueblos para saber quiénes son los jóvenes indicados para ayudar a la mejora de las comunidades y por ello los elegidos para tener una preparación mediante carreras y proyectos fuertemente vinculados con las problemáticas locales. El caso de esta universidad es especial, pues surge y trabaja en conjunto con la universidad convencional.

Aunque no es ese el alcance que tiene el proyecto de la UACH, parece ser el objetivo al que puede aspirar, al buscar ser pertinente con la educación que se demanda en este siglo y la realización de sus principios:

“Sobre la pertinencia, y la Educación Superior del siglo XXI, la UNESCO indica que... debe promover el desarrollo humano, el combate a la pobreza, la exclusión, la intolerancia, la opresión y las

guerras... debiendo abarcar acciones como la democratización, la cobertura... atendiendo problemas apremiantes como la demografía, el medio ambiente, la paz, el entendimiento internacional, la democracia y los derechos humanos” (Victorino, Reyes, 2010: 97).

Para lograr algunos de estos aspectos, como el combate a la exclusión, intolerancia, la paz, el cuidado ambiental, la democracia y los derechos humanos, debe aspirar a transformarse en una universidad intercultural. Así lo avalan las críticas ejercidas por académicos de dicha institución que ven necesario el repensar universitario vinculado a lo social, con problemáticas locales y rompiendo el alejamiento de las realidades del medio rural, aun cuando se trate de una universidad agrícola cuyas carreras tengan un fuerte lazo con la industria; sin este vínculo social se puede estar más cerca a lo que Greenwood denominaba como un “modelo bancario del saber”, basado en las nuevas tecnologías de la información y en el alejamiento de los contextos donde se producen los saberes.

Por ello a través del Honorable Consejo Universitario (HCU) se han propuesto estrategias para una distribución más justa de la población estudiantil con miembros de distintas culturas. Pero la distribución de la matrícula no es suficiente; distintos actores de la universidad han señalado que la educación no puede debe ser llevada a cabo sólo en torno a la idea del éxito económico a costa de cualquier enfoque y sin reflexionar en las consecuencias ambientales y sociales futuras; debe ser desde enfoques que potencien las posibilidades de transformación del sujeto.

Por todo lo anterior, dimos un giro a la investigación, tratando de enfocarnos en los discursos de quienes conforman los proyectos de la universidad que aspira a la interculturalidad. En este universo podemos encontrar desde alumnos, profesores, investigadores e incluso administrativos, sujetos que se posicionan respecto a los proyectos en los que se inscriben y de los que son parte para hacer frente a las problemáticas contemporáneas que se reconocen desde el espacio

universitario. La universidad es una institución que trasciende su quehacer académico y es parte del devenir histórico de las sociedades. Por ello es importante que ésta tome los problemas mencionados como ejes que orienten su proceso de transformación. Los sujetos sociales que la determinan no son sólo los que están dentro de sus muros, sino también aquellos que son protagonistas de movimientos sociales y que posicionan demandas con capacidad de conformarse como proyecto.

De esta forma nuestra pregunta de investigación aspira a comprender **la trascendencia de este proyecto desde los sujetos sociales**, principalmente los miembros de grupos indígenas. Lo cual requiere contextualizar su discurso como parte la historia de exclusión y violencia en la que han permanecido hasta nuestros días. Su situación es un motor de luchas en las que se demandan soluciones mediante proyectos gubernamentales, desde las academias y los que se erigen en sus propias comunidades. Pero estos sujetos no son los únicos, como ya he dicho, también son los académicos, incluso la misma universidad y las instituciones gubernamentales y organismos internacionales, entre otros.

En el posicionamiento del discurso institucional de la UACH plasmado en el Plan de Desarrollo Institucional 2009-2025 (PDI), se caracterizan las principales problemáticas y soluciones de la universidad hacia los próximos 15 años (a partir del 2010), entre los principales se encuentran “el deterioro ecológico, social y cultural del medio rural producto del desarrollo económico”, además en sus políticas generales está:

“asegurar la pertinencia de la universidad mediante el reconocimiento continuo y sistemático de las necesidades que la sociedad rural y el entorno social e internacional le demanden, a fin de refrendar las alternativas académicas para refrendar la vigencia de sus compromisos con la transformación y mejora de las condiciones de vida que favorezcan la dignidad humana y el respeto por la tierra” (PDI, 2009).

Como hemos visto hasta este punto, uno de los significantes que dan rumbo a la transformación que se supone iniciada es la interculturalidad. La construcción de esta idea y de su definición en dicho documento puede ser vista como simplemente el ir de la mano de los discursos de organismos internacionales y la búsqueda de posicionamiento de la institución para renovar su pacto con el estado; pero también ha sido constituido a partir de los individuos que construyen el conocimiento en la institución y que conviven dentro del espacio escolar: académicos, investigadores y estudiantes, así como los sujetos sociales que desde fueran articulan demandas con potencialidad de ser proyectos.

Esta idea nos ayuda a suponer las posibilidades de los miembros de la comunidad universitaria, su resistencia, creación y organización. Por ello pueden ser pensados desde una perspectiva teórica que nos permita comprender esta potencia, es decir, un sujeto que no es determinado por la estructura, sino que está activo en las relaciones de poder del espacio social en el que se mueve, un sujeto social. Las teorías que rescatan la idea de *conflicto y resistencia* poniendo énfasis en el papel que juegan los actores en el espacio escolar, son fundamentales, pues no los categorizan como determinados por la reproducción de la ideología dominante (cuya tarea es ejecutada, según ciertos enfoques del marxismo ortodoxo, por la escuela) sino como aquellos que encarnan luchas, conflictos y resistencias, y que negocian, consensan y buscan posicionarse en el espacio social.

En su perspectiva teórica Hugo Zemmelman ve en el sujeto la potencialidad de la articulación de proyectos alternos al hegemónico, mientras que Ernesto Laclau pone énfasis en el sujeto constituido a partir del discurso, el cual es producido para encarar una la lucha hegemónica. Este autor define el espacio social como el de la realización política ante una realidad siempre inacabada que experimentamos como una falta, en la cual articulamos distintas demandas buscando dar coherencia a un proyecto enunciado con el fin de lograr la

realización de la igualdad, justicia, bien común y equidad. Visto desde la perspectiva de Laclau esto sería llenar el significante vacío de un proyecto que no puede ser concretado.

Este significante sería, por ejemplo y a propósito de este trabajo, el del *México democrático*, que tiene como un pilar fundamental la inclusión, el reconocimiento la diversidad cultural y la justicia social; a partir de sus instituciones busca brindar un trato diferencial a los grupos étnicos, por lo que se afirma *pluricultural*. Sin embargo, este referente *pluricultural* (significante), no está fijado por una sola unidad de referencia, está abierta. Desde la propuesta teórica de Laclau, sería un *significado flotante*⁶, por lo que podría ser el objetivo de de fuerzas políticas que articulan el discurso intercultural, las que buscan llenar ese significante, para plantear la transformación en un *México intercultural* a uno *plurinacional*, como se ha concretado en Bolivia y Ecuador.

La utilización del análisis del discurso, nos permite comprender la lógica de las identidades colectivas, no como una unidad rígida que puede estudiarse como lo social determinado o una unidad homogénea, sino como las que están en constante constitución y reconstitución. Para este análisis es importante dividir esta unidad en unidades menores, para ver cuál es la articulación de las demandas con las que se identifican. Porque este supuesto núcleo, en este caso es el de la *interculturalidad*, no está unificado, ni es completamente coherente y positivo, siempre va a ser contingente. Pero necesita proponerse como totalidad para articularse como demanda universal con potencia para posicionarse en la lucha por la hegemonía del proyecto que de direccionalidad a nuestra sociedad. En esta universalización contingente siempre hay un exceso en la capacidad de la propuesta; esto es lo que permite que se mantenga abierto el campo de luchas hegemónicas.

⁶ Que refiere a las cargas de significación que hay en un significante, las cuales se diluyen ante escenarios de crisis, en el cual estas cargas también pueden desaparecer o pasar a ser parte de otro significante. En el espacio y tiempo, los significados viven procesos de cambios que se articulan en los contextos en que son configurados y reconfigurados.

Conceptualizamos pues a los sujetos sociales como configurados por un discurso y como productores de discursos y con potencia de transformación, por eso en nuestro análisis es pertinente basarnos en la teoría de los sujetos sociales de Hugo Zimmelman y el Análisis Político del Discurso de Ernesto Laclau.

¿Por qué trascendencia?

La pregunta es la que determina la orientación de una investigación, en nuestro caso es: ¿cuál es la trascendencia del proyecto para fortalecer la interculturalidad en la Universidad Autónoma Chapingo (UACH), en el contexto de los retos de la universidad del siglo XXI? Al revisitar la pregunta veremos, en primer lugar, que existe ya un proyecto de interculturalidad en esta institución, sin embargo, también vemos que aún falta fortalecerlo, ¿por qué falta fortalecerlo? La respuesta es inherente a la noción de trascendencia en el contexto social y educativo.

En su definición filosófica la trascendencia se contrapone a lo inmanente, es decir, que lo que trasciende va más allá de uno mismo. En este sentido el planteamiento de esta investigación, habla de un proyecto para fortalecer la interculturalidad en una universidad agrícola, lo que nos refiere que el proyecto tiene la capacidad de ir más allá del quehacer académico y la producción de saberes y conocimientos de la universidad. Ir más allá de sí misma significa permear hacia la construcción social, pues tiene influencia directa en las problemáticas de lo rural, en el futuro de la alimentación, la sostenibilidad económica, la equidad entre culturas distintas y el cuidado ambiental; la UACH es parte del devenir histórico.

En la actual época llamada por algunos del *informacionalismo*, la labor universitaria se vincula a la producción de conocimientos, innovación y su transformación en productos, lo que genera riqueza y con ello bienestar social, por ello los proyectos desarrollados a su interior trascienden el espacio escolar, sus

canales de distribución y las individualidades que le conforma; la universidad tiene un fuerte lazo con el Estado al ser parte del proyecto de nación. La universidad es un sujeto social dinámico, que se ha transformado de acuerdo a los retos de los tiempos.

Pero para ser una institución que sea capaz de transformarse, y no reproduzca las condiciones sociales que prevalecen en ciertos lapsos de la historia, es necesaria la crítica de sí misma, desde su afirmación del papel histórico que juega. El proyecto que puede trascender porque cuestiona y propone, es un proyecto abierto a la crítica y al mismo tiempo es una crítica, pues surge de una demanda, de una necesidad, de la incompletud de los proyectos que se han instaurado como ejes que direccionan los procesos de nuestras sociedades.

La universidad trasciende porque es un espacio no estático, no se limita a la propuesta de un curriculum, ni a las políticas que en las que se normativiza su actividad; los actores que le dan vida están en constantes luchas, negociaciones y transformaciones; aprenden, piensan, actúan a partir de los conocimientos adquiridos allí, pero también cuestionan, defienden y critican desde los conocimientos que su situación social, cultura y experiencia, les permite. Esta lucha nos habla del espacio universitario como un espacio de conflicto, en el cual se articulan propuestas de cambio y se buscan negociaciones.

En esta visualización del conflicto, podemos establecer que los sujetos que confluyen históricamente en la universidad, dan sentido a su existencia al producir discursos donde exponen demandas y soluciones, articulando un futuro posible; aquí es donde nace el sujeto social que es un sujeto político. Por lo tanto, los actores que allí confluyen protagonizan luchas políticas y pueden formar parte de un sujeto político al agruparse y reconocerse parte de un sector que demanda ante sus necesidades.

Así podemos afirmar que la universidad es una institución política, los actores que en ella participan, al organizarse y exponer demandas que están en condición de generar proyectos alternativos y enunciados a través del discurso, constituyen sujetos políticos capaces de dar dirección a la transformación universitaria que reconstruye su relación con el Estado y el proyecto de Nación. El sujeto universitario, y la universidad como sujeto social, se vuelven así protagonistas del devenir histórico.

Volvamos a la pregunta y dejémosla abierta, ¿cuál es la trascendencia del proyecto para fortalecer la interculturalidad en la UACH? Eminentemente ha quedado claro que trascenderá su órbita académica para permear a la transformación social; ahora falta plantear cuáles son las emergencias y necesidades de esta sociedad, constituida también por sujetos sociales, para ver si este proyecto es trascendente, es decir, cuáles son las necesidades de la universidad del presente siglo.

Problema de investigación

El proyecto para fortalecer la Interculturalidad de la Universidad Autónoma Chapingo (UACH) se crea como una estrategia para hacer frente a la desigualdad de oportunidades de ingreso a esta institución que afecta principalmente a los miembros de “Pueblos Originarios”, quienes compiten frente a otros jóvenes dotados de un capital cultural y social que hace la diferencia en la obtención de resultados de los cuáles se derivan el éxito o fracaso escolar, así como la oportunidad de insertarse en la dinámica social en un marco de igualdad, equidad y justicia que permita dar continuidad a la búsqueda de su bienestar y sumar al bienestar social.

La generación de esta estrategia fueron plasmadas en el PDI 2009-2025⁷ y se activaron en ese mismo 2009, se trata de un proyecto crucial para hacer frente a la desigualdad de oportunidades de ingreso a esta universidad convencional agrícola y una oportunidad para aportar a la construcción de una nueva forma de pedagogía y convivencia, desde la idea de un *diálogo de saberes* entre distintas culturas, que es parte de la idea de interculturalidad como proyecto para una nueva convivencia social.

Tras su implementación, el ingreso de jóvenes provenientes de “pueblos originarios” ha incrementado notoriamente, sin embargo, los objetivos de este programa son amplios y deben ser revisados constantemente para saber cuál es el significado de dicho proyecto y su trascendencia acorde a la realidad social y a los valores de la institución.

La revisión crítica pone acento en la praxis, que es dada ya a partir del discurso institucional, para comprender mejor sus alcances y retos por cumplir, pero sobre todo para hacer énfasis en la urgencia de no abandonar un proyecto que busca la transformación social a partir del espacio escolar, pues un proyecto que aspira a la interculturalidad es un proyecto de amplio alcance, es transformador.

De esta forma, es necesario analizar los discursos de los sujetos que impulsan dicho proyecto, pero no sólo dentro la institución, sino desde distintos sitios desde los que se enuncian y se han enunciado diversas demandas en el contexto de la exclusión de los pueblos indígenas del sistema educativo mexicano; diversidad de demandas que parecen haber encontrado su identidad en el universal de la interculturalidad, que se presenta como un discurso que adquiere sentido en

⁷ “Después de muchos años de discusión del futuro institucional centrado en la planeación prospectiva y estratégica... el 1 de junio de 2009 fue aprobado por el Honorable Consejo Universitario (HCU de la UACH, el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2009-2025. En él se incluye, el plan rector, que acopia las tonalidades de fuerza en torno a las orientaciones de las funciones sustantivas y adjetivas de nuestra universidad”. En el capítulo La Universidad Autónoma Chapingo: principios, políticas y estrategias de desarrollo en el mediano y largo plazo al 2030, contenido en *Agricultura, ciencia y sociedad rural 1810-2010, volumen III, Educación Agrícola y Vinculación Universitaria*. Universidad Autónoma Chapingo, 2010. Pág. 299-300

distintos contextos, sin embargo, como veremos en este trabajo, no tiene un significado sólido. Por ello es fundamental preguntarse: ¿qué interculturalidad busca fortalecer este proyecto?

El análisis político del discurso nos puede ayudar a comprender la trascendencia de dicho proyecto, pero para lograrlo no debe reducirse al ámbito intrainstitucional, ya que los problemas educativos de los grupos excluidos van más allá del aula, están edificados desde los proyectos de Estado-nación y sus políticas de identidad que son transversales a los programas educativos y al marco conceptual desde el que se da la realización de las instituciones, a partir de las cuales se construye la orientación de los proyectos universitarios. Pensamos que muchas de las propuestas de educación intercultural también pueden reproducir formas de exclusión, dando continuidad al proyecto global económico de carácter neoliberal en el que intervienen empresas y grupos privados interesados en la mayor ganancia a costa de empujar reformas institucionales, entre ellas las universitarias, para generar el capital humano necesario a sus objetivos, lo que va en contra del pretendido diálogo de saberes entre culturas. Por ello, hemos vinculado el proyecto intercultural, como un pilar fundamental en la configuración de las sociedades del siglo XXI, por lo que la universidad que busque estar a la altura de los retos de la presente época, debe ver en la interculturalidad una aspiración fundamental.

La presente investigación contiene una recuperación histórica de las propuestas que se han generado en este proyecto de Nación en torno a la educación, así como en la problematización de la interculturalidad como un proyecto que busca una transformación universitaria que aspira a la transformación social. Para ello es fundamental establecer los orígenes del discurso de la interculturalidad, así como las distintas propuestas de modelos educativos que han sido puestas en marcha en México desde el nacimiento y transformación del Sistema Educativo Mexicano (SEM).

Habrá que observar como estos discursos emergen ante el contexto e historicidad de los principales sujetos sociales que concretan esta interculturalidad en México, que ubicamos bajo el concepto de “pueblos originarios”, frente al cual han generado el discurso que aspira a la interculturalidad, que es afín a la conformación de otros movimientos sociales en Latinoamérica. Este contexto ha derivado en la configuración de un horizonte político-societal, que aunque con rasgos particulares, tienen un fin común: la transformación de la realidad social ante la urgencia de un futuro oscuro como síntoma de los mecanismos neoliberales que se convierten en modos de pensar, actuar, enseñar y asimilarse dentro de un mundo regido por mercado global y las necesidades únicas que este exige, el cual da continuidad a la historia de más de 500 años de exclusión y violencia hacia los miembros de las comunidades indígenas.

El análisis de los discursos dentro y fuera de la institución es fundamental: desde dentro para recupera el discurso del sujeto determinante en la transformación universitaria, desde fuera contrastarlo en su praxis en un entorno configurado por distintos discursos. Tampoco se puede dejar fuera el análisis de las estructuraciones institucionales surgidas de las *pedagogías del otro* que se han basado en la política de identidad del Estado-nación, y que son parte de la articulación de un discurso global hegemónico.

Buscamos que mediante este trabajo, se aporte al Estado de Conocimiento de la educación intercultural y a dar continuidad a la reflexión sobre el papel que tiene la UACH en la transformación social.

Objetivos

General

Comprender la trascendencia del proyecto de fortalecimiento para la interculturalidad en la UACH, como uno de los pilares de la universidad del siglo

XXI.

Específicos:

1. Comprender la trascendencia de la universidad como una institución que puede contribuir a la disminución de la exclusión, desigualdad y violencia simbólica en la sociedad pluricultural mexicana.
2. Especificar el contexto frente al que surge el discurso de la interculturalidad en la UACH.
3. Identificar las propuestas de educación intercultural de sujetos sociales que han determinado la transformación educativa con orientación intercultural en América Latina.
4. Establecer esta investigación como la primera parte de un análisis más amplio, en que se estudiara el discurso de las universidades interculturales: emergentes, públicas y privadas, que están dentro y fuera del Sistema Educativo Mexicano.

Para lograr los objetivos de nuestra investigación proponemos un enfoque de corte cualitativo, por lo que no utilizaremos hipótesis. Sin embargo establecemos 3 premisas que esperamos disertar:

1. Los saberes de la universidad convencional e intercultural dan continuidad a la exclusión de miembros de pueblos originarios, por lo que se debe establecer una reflexión crítica a cerca de sus propuestas epistemológicas y sus formas de compartir el conocimiento.
2. La transformación hacia la universidad intercultural es un proyecto producido por los sujetos sociales determinantes en la transformación universitaria, la cual es pertinente y necesaria para concretar los principios filosóficos del proyecto rector de la UACH.

3. La apertura de los espacios escolares hacia la pluralidad cultural basada en la generación de políticas de la diferencia, debe ir acompañada de la generación de nuevos discursos, estrategias pedagógicas, para generar nuevas prácticas culturales que habitualizadas, que conformen una nueva estructura social.

Metodología

Para comprender la trascendencia del proyecto para fortalecer la interculturalidad en la UACH, conceptualizamos dicho proyecto como un discurso construido por sujetos sociales que puede ser analizado como constituido por distintas demandas sociales, que logran establecerse parte de una representación de totalidad con una coherencia contingente frente a otro discurso que aparece como establecido o hegemónico.

Nos hemos apoyado en el Análisis Político del Discurso (APD), propuesto por Laclau⁸, porque pensamos que la *interculturalidad* no puede ser entendida como una unidad de análisis cerrada, unificada y homogénea, o un hecho social consolidado, sino como un proyecto construido por la articulación de distintas demandas que emergen de las necesidades de diversos sujetos sociales en determinado contexto, que en nuestro caso, está configurado distintas urgencias sociales en América Latina, entre las cuales es fundamental en la articulación de la demanda la exclusión de los pueblos indígenas en la construcción social.

El proyecto de fortalecimiento de para la interculturalidad en la UACH, es desde esta perspectiva, un discurso enunciado desde una institución donde confluyen distintos sujetos sociales, no determinados, que en su quehacer cotidiano tienen resistencias, conflictos, negociaciones y producen y articulan proyectos para la

⁸ Laclau, Ernesto, La razón populista, México, FCE, 2005.

transformación de la universidad. El concepto de sujeto social⁹, nos permite definir a los actores que se organizan en pos de una demanda (identidades sociales) que puede transformarse en un proyecto; estos sujetos sociales son constituidos a partir del discurso.

El discurso es parte de la lucha hegemónica que se constituye frente a otro. Lo que se busca en el caso del fortalecimiento de la interculturalidad en la UACH, es lograr ser el proyecto que dé direccionalidad al desarrollo de esta institución, y al mismo tiempo, es parte de un discurso intercultural que busca la hegemonía de la orientación del quehacer académico para ser parte de la orientación del proyecto de nación; la cual se define hoy en día como pluricultural.

A través de esta noción de hegemonía¹⁰, estamos hablando de una relación de poder, esto significa que el discurso es eminentemente político. De acuerdo a lo dicho anteriormente, no podemos pensar este discurso político como un objeto concreto, un núcleo duro que puede ser fácilmente examinado como totalidad, pues éste se configura como una totalidad contingente. Su carácter contingente le impide ser logrado definitivamente, por el contrario, es un discurso siempre abierto, que necesita en su contingencia ser una totalidad. El construir un proyecto que busca fortalecer la *interculturalidad*, puede ser entendido como un discurso que articula, en su contingente totalidad, demandas que buscan llenar el contenido de lo que sería un significante vacío que guía a las instituciones universitarias, en el caso de la UACH se definen como: *autónomo, público, federal, gratuito, nacional, crítico, democrático, popular y nacionalista*¹¹.

⁹ Tomamos este concepto del concepto de *sujetos sociales* de Hugo Zemmelman.

¹⁰ Laclau retoma este concepto de la obra de Gramsci, como esa forma de dominación que se difunde a través de mecanismos como la educación, religión o medios de comunicación, donde se impone un sistema de significados y cosmovisiones, cómo es y se está en el mundo (hegemonía cultural), la cual se normaliza y neutraliza la capacidad de transformación. Sin embargo, esta dominación no es completa, en ella hay rupturas, conflictos y choques. Los sujetos resignifican prácticas y sentidos en torno a la hegemonía, articulando movimientos hegemónicos, por lo que la realidad está abierta a cambios.

¹¹ Plan de Desarrollo Institucional 2009-2005 de la Universidad Autónoma Chapingo, publicado en octubre de 2009.

El discurso de la interculturalidad, entendido como una totalidad contingente, es constituido por diversas demandas como las de lograr una convivencia de las diversas culturas en un marco de respeto; el reconocimiento de las culturas indígenas; educación universal; defensa ambiental; la concreción de la autonomía de los proyectos y gestión comunitarios; la valorización del otro, la disminución de la pobreza, la inclusión social o buscar la realización de la soberanía alimentaria. En el desarrollo de este trabajo podemos ver cómo estos significados contingentes son constantemente reactualizados por los discursos de los sujetos sociales que los han producido y transformado, pero contingentemente también se ha convertido en una totalidad, por lo que puede presentarse como un proyecto unitario y coherente. Fortalecer la interculturalidad ha pasado de ser una idea, a una demanda y al institucionalizarse, a la construcción de políticas y estrategias concretas.

Hemos establecido el contexto de este proyecto, no sólo en el caso de las emergencias de la UACH, sino en un contexto más amplio (glocal), que desde una visión de larga duración, es parte de la condición de exclusión de más de 500 años de los pueblos indígenas en América Latina, cuyas demandas articularon un discurso hegemónico en los movimientos de los 90's, que hoy en día sigue teniendo vigencia. Por ello elaboramos una documentación histórica, para tratar de visualizar dicho contexto y ver posibles equivalencias en las demandas de los proyectos para la interculturalidad en la UACH y otros proyectos que han emergido en el ámbito nacional y en países como Bolivia y Ecuador, dentro y fuera de las universidades.

Para nuestra investigación también fue necesario comprender el papel de la escuela en la sociedad, para eso utilizamos la *teoría de la resistencia* de Giroux, a partir de los conceptos de *conflicto*, *creación* y *resistencia*; además la noción de *espacio social* de Bourdieu, para entender la distribución del espacio escolar donde se da el juego de posicionamientos a partir de los capital social, cultural y económico, que nos permitirán visibilizar la violencia simbólica y la reproducción

de la exclusión de la educación a los miembros de pueblos originarios

La configuración de nuestra investigación puede plantearse de la siguiente manera forma:

1. Comprender el discurso intercultural que emerge en un contexto de exclusión educativa y resistencia de los pueblos indígenas, en una historia de larga duración. Caracterizar la actual época a partir de distintas perspectivas teóricas donde el sujeto tiene posibilidades de transformación, por lo que es protagonista su historia abierta e inacabada.
2. Analizar la universidad como un espacio de conflicto más que de reproducción ideológica; conflicto que es productivo para la transformación universitaria; espacio político, donde se dan relaciones de poder; la producción y legitimación de saberes, modelos educativos y otras formas del quehacer académico, que pueden ser analizados como mecanismos de sometimiento, opresión o emancipación; estructurado por una lucha de posicionamientos y estrategias que dan estabilidad a un espacio social donde el capital social, cultural y económico son el elemento determinante para ubicarse socialmente, y obtener éxito y fracaso escolar, el cual no depende sólo del talento o el esfuerzo, sino también por estructuraciones culturales y su reproducción en la cotidianidad, lo cual genera una doble discriminación, la de la estructura y la individual que es internalizada y la cual configura el *habitus*¹².
3. Reconocer las propuestas educativas que han surgido en América Latina a finales del siglo XX y principios del XXI, cuyo pilar fundamental es la interculturalidad, vista como un discurso, o utopía, que aspira a una transformación estructural de las Naciones, para poder acceder a una

¹² *Habitus*, es un concepto fundamental en la teoría de la reproducción social de Pierre Bourdieu, donde se vincula lo objetivo y subjetivo para analizar los modos de acción y de pensar que están originados en la posición que ocupa el agente en el espacio estructurado de lo social (que funciona como un campo). Además éste dota de márgenes de maniobra, acciones permitidas o normales, en el campo, todo lo cual es internalizado a través de la praxis habitualizada.

justicia social más equitativa y justa. El cual ha sido producido e impulsado, principalmente, por los sujetos sociales indígenas en un contexto de exclusión y de resistencia de más de 500 años.

4. Argumentar que el proyecto de fortalecimiento para la interculturalidad en la UACH, es afín a los retos de las sociedades del siglo XXI, es pertinente con sus principios, donde se establece el brindar educación a los sectores más pobres de nuestro país, en especial a los que están en zonas rural, entre los que se encuentran los miembros de los pueblos indígenas.

Los discursos

Los discursos pueden ser recabados de distintas fuentes, en este caso nos hemos basado en los documentados, por lo cual los hemos extraído de distintos medios.

- Textos académicos.
- Memorias de congresos.
- Artículos
- Entrevistas publicadas en periódicos.
- Entrevistas.

Además de la recolección de los distintos discursos se realizó una documentación extensa, a partir de la consulta bibliográfica y de materiales electrónicos, a partir de los cuales se fueron construyendo el apartado teórico metodológico y el recuento histórico.

Por último en el cuerpo de este trabajo se integran también algunos datos cuantitativos sobre los alcances del proyecto estudiado, así como la distribución de estudiantes de miembros de pueblos originarios en la UACH.

La documentación histórica

El análisis no se puede reducir al ámbito intrainstitucional, ya que los problemas educativos de los grupos excluidos van más allá del aula, están edificados desde los proyectos del Estado-Nación y sus *políticas de identidad* que son transversales en la construcción de la institución educativa, de las cuales muchas de las propuestas de educación intercultural reproduce; así como el proyecto globalizador de carácter neoliberal en el que intervienen empresas y grupos privados interesados en la mayor ganancia a costa de empujar reformas a instituciones como las universidades para generar el capital humano necesario para sus objetivos. El análisis debe involucrar también una recuperación histórica de los puntos nodales donde se generó este proyecto de nación y se articuló la problematización de la interculturalidad sobre todo como proyecto parte de la búsqueda de lograr la transformación universitaria; pasando por los movimientos multiculturalistas, y una breve revisión a las distintas propuestas de proyecto educativo que han sido puestas en marcha en México desde la construcción y las transformación del Sistema Educativo Mexicano (SEM). Habrá que observar como la historicidad de los actores sociales que concretan esta interculturalidad, que ubicamos bajo el concepto de “pueblos originarios”, también han generado un discurso y un contexto que impulsa este posicionamiento y que puede verificarse en la conformación de nuevos movimientos sociales en Latinoamérica con un horizonte político-societal, que aunque con rasgos particulares, tienen un fin común: la transformación de la realidad social ante la urgencia de un futuro oscuro como síntoma de los mecanismos neoliberales que se convierten en modos de pensar, actuar, enseñar y asimilarse dentro de un mundo regido por mercado global y las necesidades únicas que este exige.

Capítulo1 LAS MÚLTIPLES MIRADAS SOBRE LA ÉPOCA Y EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN

Comprender el momento histórico frente al que estamos no es una tarea fácil, involucra una discusión de visiones teóricas que plantean distintas temporalidades. En estas posturas teóricas también encontramos distintas historicidades, algunas tienden más a la fragmentación y otras a la constitución de una duración más amplia que permite ver los hechos como parte de un largo proceso que no es superado aún, una historia abierta a reinterpretaciones; mientras que otras miradas ven ya superadas ciertas etapas. Pero, ¿quién determina esas transformaciones?, ¿cuáles son las características de la época en que vivimos y cómo podemos entender los problemas sociales y propuestas que hay en ella?, ¿cuál ha sido el papel de la educación en esta transformación? Esas son las preguntas a partir de las cuales se intenta encontrar elementos que nos permitan la comprensión del contexto actual, las posibilidades de cambio, el papel de la escuela y la exclusión de los pueblos indígenas.

1.1. Modernidad, posmodernidad y otras temporalidades: problemáticas sociales y educativas hacia el fin del siglo XX y la apertura del XXI.

Lo viejo no termina de morir, lo nuevo no termina de nacer
Gramsci

Dentro de las problemáticas que hoy en día se plantean las ciencias sociales, están el de la diversidad cultural, las migraciones, cuestiones de género, terrorismo, racismo, así como otras formas de violencia ejercida contra quienes tienen identidades étnicas distintas o forman parte de culturas que no son afines a las que suelen estar integradas en las sociedades modernas industrializadas. La

relación que mantienen estos problemas ha constituido una amalgama de conflictos que son parte de una situación mundial y que van ligados a los de pobreza, desigualdad, exclusión, deterioro ambiental y otros más.

Aunque hay que recalcar que con múltiples diferencias (que deben ser analizadas en su particularidad), algunos autores de la vanguardia latinoamericana, como Bolívar Echeverría y Enrique Dussel, sostienen que estas problemáticas son parte de una urgencia más compleja que es inherente a un sistema donde hay dominados y dominadores, donde las relaciones se basan en la opresión del otro. Por ello estas cuestiones no pueden ser ajustadas a contextos cerrados, la historia mundial está articulada hoy más que nunca por la interrelación y las interdependencias sociales. La globalización es también una mundialización de las desigualdades, la exclusión y la pobreza, que es parte de las relaciones económicas, políticas y sociales desiguales que han continuado desarrollándose en las sociedades modernas. A través de complejos procesos históricos se ha logrado la hegemonía del paradigma basado en un modelo de organización social capitalista y éste ha pasado a su siguiente etapa de expansión de la política neoliberal, que fuerza la aceleración de transformaciones a favor de quienes se benefician con el libre mercado castigando a quienes no tienen las posibilidades de entrar en la competencia mercantil.

Para comprender este horizonte, es necesario colocar los hechos bajo la idea de una historia de larga duración, una amplitud histórica que nos permita comprender lo que marca la existencia de un escenario de múltiples diferencias en sus problemáticas, pero que pueden compartir determinaciones y que son parte de procesos históricos que se llevan a cabo por un largo tiempo.

Sin embargo, la definición de nuestra actualidad está definida desde distintas ópticas que tratan de explicar en qué contexto histórico estamos parados y cuáles son las posibilidades de solución de los problemas sociales que enfrentamos, así como saber qué los determina y las utopías que nos guían en los mismos.

Dos cuestiones nos interesan comprender en este apartado, vincular el contexto histórico al papel de la escuela en la transformación social, así como a las determinaciones del pensamiento histórico filosófico en la configuración de un horizonte de posibilidades de cambio. Pensar en una realidad cerrada a la transformación o que ya ha logrado los cambios necesarios para la realización social plena, es cortar de tajo con el pensamiento que aún tenía vigor en la primera mitad del siglo XX, caracterizado por las grandes ideas utópicas que guiaban el andar de las naciones, las cuales permeaban a la vida académica, pues el fin de las universidades estaba ampliamente vinculado a la realización de esos ideales. La pregunta es si estamos aún guiados por los grandes proyectos y si aún intervenimos en el devenir histórico o hemos perdido el rumbo y vamos a la deriva, determinados por otros actores sociales.

Por otro lado, nos interesa comprender la historia de los pueblos indígenas desde el contexto de exclusión que han vivido a través de una historia, que desde su perspectiva y la articulada en el pensamiento decolonial, ha sido un proyecto de conquista que se ha mantenido por más de 500 años en los que se han mantenido en resistencia. La problemática de exclusión de los proyectos de educación que ha prevalecido pese a los proyectos que se suponían en su beneficio, para empujarlos a la modernización y el desarrollo, es un tema que aún no ha sido resuelto y frente al que hay grandes retos. Como han señalado algunos pensadores, no es que los pueblos indios no quieran modernizarse, el problema es que esta modernización nada tiene para ellos, sólo la extinción.

Para lograr esclarecer estos puntos es necesario sumergirnos en la historia abierta y sus interpretaciones.

1.1.1. La historia desde una visión de larga duración

La labor de acudir a la historia, en palabras de Bloch, debe ser una “empresa razonada de análisis”, mientras que para Braudel es una “encuesta

científicamente conducida”. En ambas formas se intenta insertar la posibilidad científica para acercarse a la realidad y no sólo teorizar, un modo científico adecuado que pudiera lograr establecer premisas reales y una teoría suficiente, que sin escindir ambas partes, pudieran dar cuenta del hombre y su historia.

Por ello su postura también apela a la “defensa radical de una historia desde el punto de vista de la totalidad... un arco temporal lo más amplio posible... una historia en marcha” (Rojas, 1993), es decir, en construcción, donde se sumen todas las historias posibles que se están elaborando en distintos lugares. Esta historia permitiría comprender, acortar las brechas que impiden integrar los fenómenos sociales que ocurren aquí, en el sur de Italia, en un pueblo musulmán, un suburbio español o en la sierra chiapaneca, pues permitiría también que esos sucesos fueran parte de una historia de larga duración como *totalidad*.

Sus modelos metodológicos de “totalidad”, “arco temporal” e “historia en construcción”, permiten una historia abierta, cuya globalidad puede recrear la totalidad y todas las dimensiones del problema histórico. Sin pretender la rigurosa objetividad científica, se da cuenta de los límites de la interpretación, llamado *historia-problema*, ya que las ilusiones de una época y las que los propios individuos se hacen de sí mismos, es decir una ideología de clase, que también afecta al historiador (Rojas, 1993).

Los representantes de esta escuela defienden la larga tradición del pensamiento que ve la totalidad frente a la parcelación del conocimiento de las ciencias modernas, que incluso ha llevado a la ciencia social a estudiar trozos del mundo para lograr una explicación precisa y objetiva; no se trata de exiliar las respuestas que se construyen desde las ciencias modernas, pues como bien mencionan, la “economía puede ser parte de la explicación real siempre y cuando esté dentro de la totalidad y dé sentido a la misma”.

No se habla aquí directamente de la interdisciplinariedad, que en muchos casos es puesta en marcha sin reflexionar si quiera en que el nuevo paradigma al que tratan de dar vida, es creado desde instituciones educativas que pretenden dar

continuidad no al pensamiento crítico, sino al financiamiento, lo cual estatiza aún más de lo que pretende romper. Pues si bien ésta retoma postulados de la *teoría crítica* para justificar la crisis que atraviesa la humanidad y las formas de conocimiento decimonónicas, se dejan de lado inmediatamente cuando se pone en cuestionamiento el servilismo que significan algunos proyectos que adoptan conceptos como el de *sustentabilidad* o *ambientalismo* (sin tener una vigilancia crítica sobre su utilización), que son sólo formas de obtener riqueza a costa de un discurso o la utilización de la imagen de los pueblos que han sido sometidos durante siglos y que continuarán este arduo camino al ingresar al mercado, desechados y utilizados por los académicos, empresas y organismos internacionales¹³. Es por eso que la reflexión y la crítica deben estar siempre como cancerberos de los conceptos y su utilización.

Lo que se debe hacer según la visión crítica es “revolucionar de raíz los términos mismos del problema... volver a una visión unitaria, enriquecida y complejizada por los recorridos parcelados de las ciencias sociales”. Retomando a Marx, se hace una interpretación de cómo las relaciones y conductas independientes de la voluntad en los hombres, interpretadas a la manera de “hacen pero no lo saben”, en realidad son un “sesgo de clase y epocal”, ideológico, por ello el historiador (y el sociólogo) al ser un hombre histórico, debe reconocer su preconcepción ideológica, sus intereses y saber que también es contingente, lo cual también existe en sus fuentes de consulta. Aquí hay un fuerte lazo tendido con la hermenéutica de Gadamer.

Gadamer explica que una de las características del hombre contemporáneo es la conciencia histórica, la cual es vista en sus distintas formas de entender el mundo donde se pone en juego la noción de relatividad de opiniones y el estar dentro de la historicidad. Esta conciencia es parte del método de las llamadas ciencias humanas, las cuales han integrado el concepto de interpretación en sus investigaciones, un comportamiento reflexivo que profundiza en lo que se intenta

¹³ Este sería un tema en el que habría que profundizar, pero considero necesario mencionarlo a propósito de la idea interdisciplinaria de características especiales de la *Escuela de los Annales*.

conocer, pues su verdad no se muestra a primera vista. La interpretación es universal al ser utilizada para describir significados ocultos de textos, tradiciones verbales y todo aquello que es entregado por la historia (Gadamer, 2001).

El que se adentra en las ciencias humanas puede comprender el pasado porque tiene un sentido histórico, puede pasar del contexto en el que está investigando para ir hacia aquél que ha de comprender pero siempre desde su presente, en la realidad en la que vive.

La verdad histórica es pues una totalidad, pero no es algo absoluto, sino relativo, sin embargo, en su interconexión continua y progresiva se acerca a lo real. La historia es concebida como un “proyecto abierto”, lo es en su estudio y lo es en su acontecer; se puede declarar a Marx como el fundador del “proyecto moderno de una verdadera ciencia de la historia”, por ello la *Escuela de los Annales*, en sus distintas etapas, serían una continuidad a esta ruptura.

Es en su versión más crítica donde se examinará con profundidad el determinismo con que Marx caracteriza a las sociedades, en donde la “economía es una totalidad que tiene un vínculo privilegiado en el estudio social”; para los miembros de los Annales no hay un determinante constante de los hechos de la historia, cada caso, época, problemas o realidades son distintas y específicas (Gadamer 2001). Lucien Febvre y Marc Bloch, son quienes generan la ruptura con su crítica al determinismo económico: se afirman no materialistas pero están de acuerdo en la visión de la *historia global* de Marx, visión de larga duración. Así, el pensamiento del alemán no es tomado como el único camino posible, pero sí como el establecimiento de las bases en las que va naciendo el pensamiento de la transformación. Y este tipo de pensamiento derivado del conocimiento es el que nos interesa retomar.

Me parece que abordar este tema (aun cuando es sólo superficialmente) es fundamental para comenzar a vislumbrar cuál es el enfoque teórico-metodológico que guiará la presente investigación, así como para mantener una crítica constante con las puestas en marcha de modelos que bajo el concepto de

“complejidad”, como si fuera ya de por sí un fundamento librado de crítica, han impulsado una visión de una historia que igual podría derivar en el quietismo de las viejas teorías decimonónicas neoevolucionistas.

Es así como podemos observar que desde la segunda mitad del siglo XX y lo que va del XXI, se ha generado una importante apertura de las corrientes del pensamiento social que ha adoptado y participado en la construcción de conceptos como *multiculturalismo*, *pluralismo* e *interculturalidad*.

Fue en la década de los 60's y 70's cuando comenzaron a cobrar fuerza conceptos para pensar en las problemáticas sociales de las minorías; las cuales fueron institucionalizadas y renacieron en los noventas en las academias. Sin embargo, la raíz de dichos conflictos también pueden ser vistos como parte del abrupto cambio social que se gestó en el proyecto de modernidad que surge con la Revolución Francesa y la industrial, que derivó en una acelerada modernización, donde pese a los discursos liberales y democráticos, se legitimaron distintas formas de exclusión, racismo y segregación; el nacimiento de nuevas dicotomías entre lo rural-urbano, lo primitivo-moderno y la gestación de un modelo de sociedad basado en una economía capitalista que hoy en día continua su marcha pese a las crisis, los movimientos sociales y comunitarios que se levantan hoy en día y que no sólo cuestionan, plantean formas de vida alternativas, de organización comunal e incluso la construcción de instituciones jurídicas y educativas distintas a las que tradicionalmente han sido las que rigen y legitiman el conocimiento y la justicia.

Entre los grupos que demandan estas renovaciones en América Latina, las emanadas de la lucha indígena son de primera importancia, pues es uno de los sectores sociales más marginados y afectados a través de la historia y bajo el proyecto de los Estados liberales y su conformación social capitalista y hoy neoliberal.

1.1.2. Modernidad y el cambio social

Como parte del ya tan analizado fracaso de los proyectos que se generaron a partir de la idea de modernidad, que impulsaron el avance de las naciones teniendo como base la ciencia, industrialización, tecnificación y racionalización cada vez mayor de todas las esferas sociales, podemos ver como la noción de *progreso* fue parte del rediseño de una temporalidad que sucedió a un viejo orden donde la religión y la metafísica generaban las directrices del destino humano. La nueva sociedad moderna buscó eliminarlas (sin lograrlo totalmente) pues no se ajustaban a su proyecto y eran pensadas como primitivas. En la modernidad, vista como un cambio social que se articula en ciertas circunstancias históricas y la generación de un proyecto legitimado en un nuevo paradigma de pensamiento, las naciones se abrieron paso hacia la modernización, cuya principal herramienta de progreso era la industrialización. Las ideas de la Ilustración que alentaron la Revolución Francesa (un momento de coyuntura fundamental en la historia de la humanidad), contribuyeron a pensar que el futuro estaba a merced de los hombres, gracias a la tecnificación y la posibilidad de tener un control efectivo de las conductas sociales e incluso de la naturaleza.

El cambio de paradigma de pensamiento, generó un importante cambio social, se erigió como parte del avance en el progreso de la humanidad, donde la caída de viejos valores y modelos de pensamientos que habían legitimado un *viejo régimen*, permitían el auge de la ciencia como un artilugio esencial para dar respuestas a las problemáticas que debían resolverse para la plena realización del hombre.

El nacimiento de la sociología fue parte de ese entramado histórico, desde sus inicios se trató de acceder, a partir de un pretendido método científico riguroso, a la posibilidad de ordenar y controlar el presente para diseñar el futuro, lo cual llevó a pensadores como Comte a buscar el trazado de una sociedad utópica en la que estas dos posibilidades fueran los pilares de un proyecto que lograría acceder a una estancia de crecimiento donde la felicidad del hombre era posible. Para ello habría que dar un nuevo paso en la dirección correcta, en aquella que el progreso

señalaba. La aplicación del modelo de las ciencias naturales al estudio de la realidad social, permitió generar los presupuestos de una ciencia donde había respuestas absolutas; encontrar las leyes que regían los comportamientos de los individuos era el medio para lograr el fin: la reforma social positivista. Fue Comte el continuador de otros pensadores que ya veían el andar de la historia del hombre como parte de una evolución en la que se pasaba de un estado a otro, aquí se fortalecía el discurso de la dicotomía basada en una sociedad primitiva (que después sería vista como netamente rural) que tendría que acceder a su máxima realización, es decir una sociedad industrial (concebida como urbana).

Desde entonces, la sociología y las ciencias sociales han realizado un enorme esfuerzo de tratar de analizar la realidad que se configura en ese cambio que tenía sentido desde la idea de modernidad. Distintos enfoques en los que resaltan intentos por ayudar a dar respuestas a los problemas que se generan en este trance y así llevar a mejor puerto el destino de los hombres. En cada planteamiento teórico se han propuesto alternativas para lograr el *cambio social* que resuelva las problemáticas, es así como se ha dejado en manos de ciertos actores el desarrollo de tales transformaciones.

Algunos lo han hecho desde modelos utópicos, como Marx, quien planteaba que el cambio estaría en manos del proletariado al asumir su conflicto frente otra clase social, burguesía, lo que llevaba a un inevitable choque en donde se llevaría a cabo una revolución para dar paso a una sociedad socialista o comunista, donde hubiera una igualdad plena; basado en el estudio del papel histórico de las relaciones de producción y con ello la configuración de clases sociales de cuya lucha sería posible la transformación. Mientras que para el ya mencionado Comte, el cambio estaba en manos de los industriales y el progreso que llevaría a terminar con la pobreza y se accedería, al dar continuidad a las leyes sociales, a la felicidad.

Otros, como Weber, han tratado de comprender qué llevó al ascenso del capitalismo europeo a ser el modelo ideal de desarrollo, qué da sentido a las conductas individuales (*ethos*) encontrando la respuesta al vincular la ética, las prácticas y los valores religiosos del protestantismo. Mientras que Durkheim creía que el cambio social vendría a partir de la normativización, que ayudaría a la cohesión social necesaria frente a la *anomia* que generaba el pasar de una sociedad basada en relaciones primarias, como la religión o los afectos, a una industrial mucho más compleja; para lograrlo se necesitaba la socialización. El *hecho social*, analizado con objetividad, sin tomar en cuenta al individuo y centrándose en la colectividad, era su objeto de estudio y la clave para entender el comportamiento social (Entrena, 2001).

Pese a las distintas posturas, todos llevan en sí una respuesta y con ello una propuesta de posible transformación o *cambio social*, parte de un contexto histórico que permite a nuestra ciencia social ser parte fundamental de la narrativa y comprensión de la realidad social, y que asimismo, aporta un discurso que legitimaba las acciones de los nuevos proyectos de los Estados-nación.

1.1.3. La narrativa del conocimiento

Podemos entender, siguiendo a Kraemer, la generación de conocimiento realizada desde el pensamiento de las ciencias sociales como una acción y concebir a la teoría como construida por acciones objetivadas que nos llevan a reflexionar sobre una narración (pues es histórica) pues se trata de supuestos del papel del actor y el tiempo, indagados por medios culturales. Este tiempo es histórico y es donde personas humanas llevan a cabo procesos reales que tienen actualidad. Visto desde esta perspectiva, la teoría social es como un tiempo mítico, una concepción del mundo, una interpretación que nos lleva a pensar en un proyecto de humanidad. Es así que la interpretación de la acción humana es una apuesta teórica y política. El texto, desde una visión hermenéutica, es la historia humana, es comprendido y racionalizado como un todo (Kraemer, 1999).

Podríamos pensar entonces que la generación de conocimiento es también la de una narración y una propuesta, un proyecto humano, un discurso performativo, pues puede configurarse en acciones capaces de modificar el estado actual de la realidad social. Los discursos en los que tratamos de plasmar lo que es la realidad y comprender lo que significan los hechos humanos, son un intento político, ético y moral de tratar de comprender una realidad compleja y buscar los caminos de la transformación social que legitimamos desde la teoría.

Es así que el quehacer teórico no es inmóvil, ni está sumergido en un estado desvinculado de la realidad. Al contrario, es productivo si se orienta a los problemas de los hombres, si se asume como histórica y por ello, como generadora del cambio social y como un acto político.

El problema del conocimiento es siempre un tema abierto a un debate dialéctico, sobre todo si superamos los planteamientos positivistas que creyeron brindar las respuestas únicas. La acción del conocer debe ir siempre encaminada hacia la búsqueda de una transformación que contribuya a mejorar nuestras sociedades y esto plantea un reto complejo, que no puede ser encasillado bajo un sólo lente, sino en el pensamiento crítico que se configura entre la realidad, la imaginación (siguiendo a Sousa) y la argumentación teórica.

La noción de modernidad nació de la conciencia de posibilidades del hombre, por ello el debate sobre si estamos ya en otra estancia llamada "posmodernidad" o si continuamos en la "modernidad" sigue siendo polémica, pero es importante asumir el debate pues se trata de temporalidades que nos colocan de distintas maneras en el desarrollo de nuestra historia.

El conocimiento no puede tampoco seguirse realizando desde el pensamiento positivista que pretendía el diseño de una ciencia pura tomando los métodos de las ciencias naturales. Como se ha planteado en el llamado *modo 1* de

Conocimiento, el clásico moderno, caracterizado por ser mecanicista, reduccionista y racionalista. En este se tiene a la observación, experimentación y la relación de sujeto-objeto como dos entidades separadas. Este tipo de conocimiento carece de interpretación, no toma en cuenta la intuición, las emociones y afectividad del sujeto investigador; planteando además una irracional hegemonía del hombre que le lleva a asimilar como una fortaleza la dominación de la naturaleza¹⁴.

“Con la finalidad de aportar hacia formas distintas de la producción de conocimientos, el texto: *La nueva producción del conocimiento* de los autores Michael Gibbons, Camille Limoges, Helga Nowotny, Simon Schwartzman, Peter Scott y Martin Trow, plantea que actualmente existen cambios en el modo de producción del conocimiento en la sociedad contemporánea. La transformación se describe en términos del surgimiento de lo que denominan el modo 2, frente a los modos tradicionales de producción del conocimiento que llaman modo 1”. (Victorino)¹⁵

Si bien los planteamientos del *modo 1*, sirvieron como punta de lanza para hacer frente a las problemáticas de una época, en donde el auge de la ciencia, una nueva situación socioeconómica y político institucional demandaban soluciones que parecían estar en los enfoques evolucionistas y funcionalistas; un escenario donde de la "certeza en la inspiración divina se pasa a la observación empírica efectuada mediante nuestros sentidos... el progreso providencial de la humanidad" (Guiddens en Entrena, 2001), actualmente los retos que continúan teniendo las sociedades modernas exigen otro tipo de comprensión.

¹⁴ Victorino, Liberio. *Corrientes socioeducativas y teoría del sujeto social universitario. Trayectoria en la construcción de un campo de conocimiento*. Trabajo que será publicado próximamente.

¹⁵ Victorino, Liberio. *Corrientes socioeducativas y teoría del sujeto social universitario. Trayectoria en la construcción de un campo de conocimiento*. Trabajo que será publicado próximamente.

En el debate sobre cómo articular el pensamiento y la investigación de nuestro tiempo se hace énfasis en que ya no se puede continuar con el viejo modelo, donde un cierto grupo de académicos (comunidad epistémica) realizaban la labor de investigación desde una sola disciplina con planteamientos homogéneos, con una forma organizativamente jerárquica y tendiendo a preservar su forma. Surge aquí la pregunta de si, como plantea Sousa: ¿estamos en una época de cambios o en un cambio de época?¹⁶ La apuesta por un *cambio de época* juega aquí un verdadero reto sobre cómo repensar nuestra contemporaneidad.

Según Victorino, retomando los planteamientos de Khunn y Souza¹⁷, una época se caracteriza por cierta estabilidad en la que no se cuestionan las consecuencias que derivarán de sus modelos de pensamiento y acción; al contrario, el *cambio de época* está marcado por el deterioro y sus consecuencias están bajo cuestionamiento por parte de la mayoría de las sociedades. Esto puede ser provocado por una acción emergente, ya sea económica, social, cultural o a partir de la conciencia histórica. Además menciona tres procesos que (tomados de Castells) podrían caracterizar éste cambio a partir de los 60's y 70's: tecnología, economía y el ámbito sociocultural. El cambio sería del *industrialismo* al *informacionalismo*, donde se sintetiza la tendencia hacia la formación de *redes*.

Podríamos ver a grandes rasgos los argumentos de la siguiente manera:

- **Modernidad:** sociedad industrial, cambio social, racionalismo y utopía.
- **Nueva época:** cuestionamiento de las consecuencias de nuestro paradigma.

Para Entrena (2001), la crítica y el cuestionamiento siempre han estado presente en las teorías modernas, en los postulados de Comte, Marx, Durkheim, Tonnies o Spencer. Por lo que hablar de un *cambio de época* basado en el cuestionamiento

¹⁶ Victorino Ramírez, *Liberio. Corrientes socioeducativas y teoría del sujeto social universitario*. Trayectoria en la construcción de un campo de conocimiento. Trabajo que será publicado próximamente.

¹⁷ Aquí referimos a José de Souza Silva, quien habla de nuevas formas cualitativas de la sociedad de acuerdo a una sociedad de la información, que requieren de nuevas formas de institucionalización y de afrontar las problemáticas globales.

del paradigma y sus consecuencias sería equivocado. Por el contrario, esto sería una continuidad en la búsqueda de la transformación para lograr la realización de los ideales de la modernidad, es decir, la búsqueda de un *cambio social*, que se cimienta en las utopías modernas, ya sean críticas o no.

La transformación ha sido estudiada bajo distintos modelos teóricos, pero entonces podríamos preguntarnos ¿qué son entonces las nuevas problemáticas que se plantean a las ciencias sociales?, ¿son nuevos objetos de estudio?, ¿son conflictos que marcan una nueva etapa histórica? o, ¿son parte de un mismo proceso que se inició desde el siglo XVIII, con el ascenso de la ciencia y el racionalismo y posteriormente con la consolidación del capitalismo?, ¿cómo se debe pensar nuestro tiempo y sin debilitar la idea de transformación ante la urgencias que tenemos como humanidad?

Si la modernidad y su materialización en la modernización, aún está dando forma a la consolidación de una sociedad que se industrializa y racionaliza, llevando a las comunidades que quedan fuera a conformar zonas periféricas o atándolas violentamente a sus procesos, reproduciendo una estructura social que si bien es compleja, es claramente caracterizada por las desigualdades, exclusión, el privilegio de unos a costa de la explotación de otros, es difícil pensar en un cambio de época. Como señala Wallerstein:

“...el sistema mundial es un sistema social que posee límites, estructuras, grupos, miembros, reglas de legitimación, y coherencia. Su vida resulta de las fuerzas conflictivas que lo mantienen unido por tensión” (Wallerstein, 1984).

Bajo este tipo de perspectivas se da el cambio de conceptos como el de desarrollo, a *formaciones socioeconómicas de capitalismo periférico*, lo que permite poner en duda el cambio de época. Sin embargo, es cierto que hay una búsqueda constante por la innovación en los planteamientos teóricos que hagan

frente a problemas concretos y sobre todo cuando se hacen evidentes los síntomas de la insostenibilidad de un sistema en el que las crisis y la falta de cobertura de las necesidades básicas a una gran parte de los pobladores del mundo, delatan esa inestabilidad que degenera en violencia, guerras, muertes por hambre y pandemias por enfermedades; estilos de vida que han desatado los porcentajes de muertes por enfermedades crónicas degenerativas, entre muchos otros síntomas.

1.1.4. Los nuevos movimientos sociales

El desencanto y el cuestionamiento que marcan a algunos enfoques teóricos podrían ser comprendidos como parte de la crítica que ha posibilitado en otros momentos el surgimiento de grandes escuelas de pensamiento como la Teoría crítica de Frankfurt. Hoy algunos señalan incluso la despolitización de las nuevas generaciones como un hecho que da muerte a las grandes utopías y que eran el verdadero motor de la crítica. Pero la realidad presenta la constitución de nuevos sujetos sociales, donde se identifican sobre todo jóvenes. Por eso habría que preguntarnos ¿qué son esas manifestaciones que en 2011 se activaron en distintas partes del mundo, en ciudades europeas, asiáticas, latinoamericanas y norteamericanas? ¿Acaso la pérdida de legitimidad del aparato político de los Estados, y no precisamente despolitización o el desencanto, sino una posición que tiene argumentos históricos que dan continuidad a la generación de nuevos discursos que buscan la hegemonía en el campo donde se da el conflicto de poder?

La Primavera Árabe se ha vuelto el último ejemplo en que los jóvenes lograron la organización desde las redes sociales y pasaron a la acción tomando las calles, logrando la caída de un régimen que ya no respondía a las necesidades sociales y el proyecto civil que buscaba la participación ciudadana en la configuración de un nuevo Estado democrático.

La dificultad del análisis en casos tan distintos, en contextos que parecen tan extraños los unos de los otros, como es el caso del 15M (nombrado así por la fecha de su surgimiento) que inició en la Plaza del Sol en Madrid, o las movilizaciones en Chile contra la privatización de la educación y la movilización en México tras la desaparición de los 43 estudiantes de Ayotzinapa, podrían ser parte de la búsqueda de un *cambio social*, que pretende eliminar a los actores políticos que hoy tienen la hegemonía del control del Estado (partidos políticos o ciertos aparatos burocráticos que sirven a éstos). Estas son indudable acciones políticas y el posicionamiento de discursos que luchan por la hegemonía¹⁸.

Son movilizaciones que parecen aspirar a la mundialización de un discurso contra el modelo social actual del proyecto neoliberal y a encontrar eco entre distintas organizaciones para generar redes de acción en distintos continentes. Además, sus características particulares, sus demandas, sus discursos configurados en sus contextos y de acuerdo a ciertos fines según sus problemáticas concretas, no están en conflicto con la lucha por lograr una colaboración con los grupos que han surgido en otros lugares del mundo:

"Las movilizaciones populares del año 2011 han puesto una contribución, una pequeña colaboración al continuo proceso de reformulación del concepto de *glocalidad* con el que podemos describir nuestra realidad local más cercana con dimensiones globales" (Vizcaíno, 2013).

En un texto editado en 2013 por la Editorial Universidad de Granada, en España, se analizaron diversos casos de las movilizaciones sociales que inundaron las calles de distintas ciudades. Bajo el título de *Indignados*, se analiza el carácter *glocal*, polifacético y *multisituado*. En el texto se hace alusión a la lucha que salió a la luz el primero de enero de 1994, cuando el EZLN (Ejército Zapatista de

¹⁸ Esta cuestión será analizada con mayor profundidad en el capítulo siguiente.

Liberación Nacional) irrumpió en la escena de los medios mexicanos, siendo un hecho que para algunos significó la inauguración de una forma distinta de lucha social que aprovechaba los medios masivos, las tecnologías, para difundir un discurso que buscaba la transformación, sorteando así el enfrentamiento bélico, lo que le valió un éxito mundial.

Sin embargo, habría que acudir a los análisis más profundos, para ver el papel histórico de esta lucha que aún continúa y que si bien, se esfumó del primer plano de los medios, sigue haciendo frente a formas de violencia legitimada desde el proyecto de los gobiernos mexicanos. Lo importante, es recalcar, la vinculación que se intenta hacer entre los conflictos que se dan en distintas partes del mundo como parte de un mismo entramado histórico complejo que tiene hoy al mundo en distintas búsquedas de transformación.

En todos estos ejemplos y anclajes teóricos podemos encontrar el motor de la utopía de la transformación, lo que nos habla de que éstas aún mantienen vigencia. ¿Pero qué sucede en la universidad del siglo XXI, aún permanecen estas utopías siendo el eje por el que se dan sus transformaciones? Ahora retomaremos un trabajo que a propósito del tema fue realizado en los noventas por algunos académicos de la UACH bajo el título de *El currículum ante los retos del siglo XXI. Perspectivas de la UACH*, que en el segundo capítulo analiza la “Relación ausencia de utopía- proceso de determinación curricular”.

1.1.5. La universidad en la crisis capitalista

En las posiciones en el debate entre modernidad, modernización y posmodernidad, un aspecto central que nos interesa es lo que refiere al *conocimiento*. En este apartado analizaremos el contexto de la crisis del Estado social y el acenso del neoliberalismo; para ello utilizaremos el APD, para tratar de comprender estos procesos como la pérdida de hegemonía de los discursos,

cuyos significados se han pasado a otros referentes, lo que ha diluido su centralidad.

Podemos concebir la *modernización* como la puesta en escena de un plan de transformación mediante la racionalización de los procesos para buscar llegar al anhelado progreso, por lo que los estados llevaron a cabo grandes planes para salir de la condición rural, reorientando la generación y circulación de la ganancia mediante la planificación y el control de procesos productivos.

En cambio la *modernidad* corresponde al sistema de creencias, valores, normas y concepciones en la definición filosófica, que veía inaugurada una nueva etapa, una renovación en los paradigmas sociales y las formas de actuar políticamente, de conocer, controlar y diseñar el futuro.

La posmodernidad es la etapa que sucede a la modernidad, caracterizada por la materialización del profundo desencanto de los proyectos inacabados que iniciados durante la modernidad, prometían ser la solución y aportar el soporte de las creencias de la sociedad en las grandes utopías. Por su puesto podemos ubicar a éstas en las dos grandes vertientes: capitalismo y socialismo.

Las características que ha tenido América Latina en la *modernidad* son distintas a la de los países anglosajones y europeos, si bien la temporalidad es diseñada desde los presupuestos de los teóricos de occidente, la realidad de nuestro continente no es paralela a estos planteamientos.

En la lucha por la imposición de uno de los dos modelos, capitalismo y socialismo, que caracterizó la segunda mitad del siglo XX, el capitalismo se convirtió en el la forma hegemónica de organización social, la cual ha tenido a la inestabilidad como su principal rostro:

“El capitalismo como sistema social desde sus primeros años de instauración, ha padecido de crisis cíclicas... recientemente (década de los ochentas) esos analistas ya la aceptan como crisis estructural, caracterizada por su forma de producción, distribución y consumo presentan conflictos... Ante esta situación, se tienen que reactivar ciertas estrategias, tales como la economía de la guerra, integración de nuevos bloques económicos, vía tratados comerciales... con el fin de redimensionar la hegemonía de los países desarrollados” (Huffman; Victorino y Ayala, 1992).

La guerra fría y los proyectos de Estados de carácter social dejaron cimbrando la estructura del sistema capitalista, por lo que la respuesta fue el fortalecimiento de sus postulados sobre todo en los 80's, donde se transitó de un Estado Social a uno neoliberal. Como bien señala Castells, esta restructuración del modelo capitalista, también fue posible gracias al avance de la tecnología que comenzó a gestar la sociedad red, no como el ocaso del capitalismo sino como una nueva etapa del mismo. Si bien no todos los teóricos apuestan por el cambio de etapa temporal, si advierten que estamos en un horizonte de cambios en la que se está construyendo y deconstruyendo el actual. En este contexto es claro como los gobiernos comenzaron la reconstrucción de:

“una nueva ideología capitalista dispuesta a redimensionar al capitalismo monopolista para mantener la hegemonía de sus capitales que se sintieron amenazados por los estados naciones de orientación social” (Huffman; Victorino y Ayala, 1992).

Al hablar de crisis estructural podemos seguir la idea de Alicia de Alba, al explicar que una crisis estructural generalizada (CEG) puede entenderse como:

“...la compleja interrelación de estructuras (culturales, epistémicas, teóricas, sociales, educativas, culturales, religiosas, éticas,

económicas, financieras, etc.), atravesadas y articuladas por un código ontológico-semiótico o por la confrontación entre códigos ontológico-semióticos, en la cual se produce el debilitamiento general de los elementos de los sistemas relacionados de distintas estructuras interrelacionadas que, a su vez, conforman una estructura o sistema de significación mayor, el cual conduce a la proliferación de elementos o significantes flotantes” (Alba, 2009: 484).

Estas significaciones articulan la relación estable de los distintos elementos que conforman una realidad, aquí los elementos son los de las estructuras económicas, políticas, sociales, culturales, educativas, cognoscitivas, éticas, religiosas, entre otras; al entrar en conflicto sus significados estables se generan los *significados flotantes* (significados que se ubican en distintos discursos, tienen cargas semánticas múltiples que se dispersan en momentos de crisis), lo que deriva en la “deestructuración de las estructuras, más que la estructuración de otras nuevas”; aunque también hay una articulación difícil de ubicar en su compleja dialéctica.

Podemos entender al capitalismo como un modelo que se ha caracterizado por crisis cíclicas, que ha llegado incluso a poner la relación de la universidad y el Estado en una situación de conflicto, llena de dificultades para entablar conjuntamente propuestas de superación a este escenario, el referente de significación estable se ha diluido, los significados flotantes han conducido a incertidumbre, hartazgo, inquietud, denuncias, demandas, deseos, la búsqueda de un nuevo referente que se dispara en el conflicto.

La tensión siempre está articulada por dos elementos, que si bien, según Laclau, no pueden ser definidos con precisión, porque no pueden ser ajustados automáticamente, articulan en su diferencia el intento de posicionar sus respectivos discursos.

Como señala Victorino, “al reorganizar sus estrategias” y ejercer acciones desde “políticas sustentadas en el neoliberalismo”, con medidas “modernizantes de racionalidad, competencia y tecnologización de los procesos sociales”, se ha generado una ruptura que impide el consenso que acepte reformas a la universidad pública, mientras que los proyectos subalternos, no hegemónicos, se encuentran marginados aspirando a la hegemonía.

La caída del proyecto del Estado Social, trajo consigo la renovación de los pactos sociales, hoy caracterizados por la reducción del papel del Estado como regulador de los asuntos públicos, proveedor de gasto y como actor social que dirigía los grandes proyectos estratégicos (Huffman; Victorino y Ayala, 1992). Su relación con empresas, organizaciones sindicales y sociedad civil se ha visto limitada o impuesto a nuevas formas donde deja que actores privados intervengan en lo que antes competía solamente a la administración pública.

Las continuas crisis pueden ser percibidas como naturales a cualquier modelo social, pero para autores como José Luis Sampedro, a través del diario El clarín (2011), se trata del desmoronamiento de este sistema, las crisis son parte de otras que articulan la posible crisis generalizada en la estructura del capitalismo.

1.1.6. ¿Existe un proyecto de humanidad?

La urgencia es clara, no sólo en las posturas críticas en las que la reflexión es el método para observar los hechos sociales, basta echar un vistazo a algunas estadísticas para ver el gris panorama del proyecto hegemónico mundial llevado hasta hoy. Pero definamos primero en qué temporalidad-proyecto humano estamos, desde el enfoque de *historia de larga duración*.

Retomando el punto histórico de la revolución francesa y el movimiento ilustrado, podemos ubicar la gestación de los grandes proyectos sociales, con la

implantación del Estado republicano, educación laica, el racionalismo, y valores como igualdad, fraternidad, democracia, derechos humanos y el modelo de Estado liberal. En esta metafórica inauguración de la modernidad, la realización del hombre parecía estar al alcance. Las dos grandes propuestas fueron el socialismo y capitalismo, y como ya vimos el aparente triunfo del capitalismo y sus crisis impulsaron una reestructuración que llevó en los ochentas a pasar a la ejecución de la doctrina neoliberal.

Uno de los momentos más importantes del modelo capitalista, fue el del keinesianismo, que permitió una prosperidad económica y estabilidad social, afrontando la crisis que desolaron a varias naciones en la posguerra. Sin embargo, con la agudización de la inflación económica en los setentas comenzó a gestarse el desmantelamiento de este proyecto. El aumento del precio del petróleo en 1979 llevó a gobiernos y empresas a procesos pragmáticos de reestructuración. En los ochentas se elaboraron reformas y en los noventas se da la desregularización, privatización y fin de las instituciones de seguridad social que habían logrado la estabilidad en el pacto social entre gobierno y sociedad, y con ello entre universidad y sociedad; en un contexto donde la universidad fungía de proveedor de mano de obra y la circulación de capital, aún bajo el discurso de la búsqueda de la igualdad social.

Castells agrupa el fin de la reformas de este proceso de desmantelamiento del estado benefactor en 4 puntos nodales que fueron en detrimento de la protección social y el interés público:

1. Profundizar en la lógica del capitalismo buscando beneficios en la relación capital-trabajo.
2. Intensificar productividad del trabajo y el capital.
3. Globalizar la producción, circulación y mercados, aprovechando condiciones ventajosas para tener beneficios en todas partes.

4. Apoyo estatal para el aumento de la productividad y competitividad nacional (Castells, 1999).

Además señala que para lograrlo fue fundamental la “innovación tecnológica, cambio organizativo y la flexibilidad y adaptabilidad”. Para el autor francés el desajuste que dejó estrangulada económicamente aún más a un gran porcentaje de la sociedad mundial y de países como el nuestro, pudo haber sido aun mayor sin el auge de la *nueva tecnología*, que de cierta manera logró una mínima compensación en la reducción del gasto público debido a su alcance, evitando:

- Más recortes de mano de obra.
- Nueva ronda de gastos en bienes capitales.
- Nuevos productos para el consumidor insuficientes para compensar el gasto público (Castells, 1999).

Pero estos dispositivos de tecnología sirvieron al mismo tiempo para buscar “homogeneizar las condiciones de acumulaciones de capital en el mundo”, como una “disciplina económica común”, en la integración de mercados financieros globales que se activaron en los ochentas. Lo que significaría el “fin de las políticas monetarias autónomas” al darse la “igualación de los parámetros económicos básicos en el mundo” (Castells, 1999).

La reestructuración del capitalismo es evidente, sin embargo, también hay transformaciones que permiten nuevas formas de articulación de demandas, resistencias y posibilidades de movimientos sociales. El paradigma informacional ha potenciado la creación de redes globales, discursos y acciones enlazadas en la llamada *sociedad red*, con una nueva estructuración social.

En este sentido el nuevo proyecto tiene vigencia en la globalización, como parte inherente del proyecto ideológico del neoliberalismo que recurre al libre mercado como la forma de alcanzar las metas para la realización social aún bajo los

presupuestos del capitalismo, donde globalización y neoliberalismo funcionan como cara de una misma moneda:

“... el neoliberalismo es la corriente teórica que acompaña a la globalización y la que se ha encargado de denostar al Estado y descalificar el papel del sector público... el mercado es el mecanismo más eficiente para la asignación de recursos y la maximación del bienestar social”. (Hernández en Victorino, 20013: 23).

Incluso ha sido llamada a esta dialéctica la “globalización neoliberal”. Para Alicia de Alba, la globalización es un horizonte del mundo y *contorno social* hacia el cual vamos. Los proyectos que hoy en día son elaborados desde las instituciones públicas están inmersos en éste, por ello el cuestionamiento es claro, vivimos en un mundo global con las siguientes estadísticas donde se observa que:

“...menos del 20% de la humanidad consume el 80% de los ingresos y de la producción a nivel mundial... el 20% de la población mundial es responsable del consumo de cerca del 90% de los recursos naturales, mientras que aproximadamente 4 mil millones de personas viven con menos de dos dólares al día... En cuanto a México, según el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) entre 2006 y 2008 el porcentaje de quienes se encuentran en condición de pobreza alimentaria aumentó de 13.8% a 18.2%” (Alba, 2009: 495).

Es por eso que esta académica propone la categoría de la *tensión globalización-crisis estructural generalizada*, y lanza una provocadora interrogación ¿existe realmente un fracaso en la educación en México? Esta pregunta es una fuerte crítica a la noción de calidad de la educación y vas más allá, pues si la educación se circunscribe y se basa como parte del proyecto neoliberal que genera este escenario de la globalización como el horizonte humano que tenemos y que potencia la crisis, cómo podemos pensar que es un fracaso no alcanzar el éxito

educativo en ese modelo que alimenta problemas sociales y ambientales. Mientras que en el trabajo ya mencionado, se elabora un análisis bajo la categoría “ausencia de utopía social- proyecto de determinación curricular”. Ambas aluden a la ausencia de un proyecto social de largo alcance que guíe la transformación social, en particular, en esa relación sociedad-universidad que guíe la reforma universitaria. En este último trabajo se habla de una crisis académica que impide una verdadera reforma curricular ante el desencanto de la posibilidad de la transformación que hay entre los miembros de la comunidad académica, que son los potenciales sujetos sociales que pueden construir un proyecto con capacidad de cambio.

A partir de los discursos se puede indagar mejor esta caída en la identificación con los proyectos sociales amplios. Los significantes que tuvieron un papel hegemónico hasta antes de los ochentas, lograron articular una posibilidad que logró identificar a distintos sectores sociales a partir del bienestar social que era el objetivo del Estado benefactor. Como hemos visto, no significa que hubiera un discurso homogéneo y que articulara todas las demandas, sin embargo, logró posicionarse como el proyecto que hacía frente a los problemas sociales. Tras la caída del socialismo y el dismantelamiento del proyecto neoliberal, basado en la apertura del mercado, un liberalismo económico que habría de traer el desarrollo definitivo, en nuestro país los gobernantes emitieron desde su discurso significantes como progreso, desarrollo y modernización, haciendo frente a subdesarrollo, atraso y rezago social. En la coyuntura donde por primera vez ganó un partido distinto al Partido Revolucionario Institucional (PRI), se articularon nuevos discurso con significantes como democracia, cambio y alternancia, los cuales perdieron también hegemonía rápidamente tras un sexenio del Partido de Acción Nacional. Es claro que en este proceso el discurso Zapatista irrumpió dando cohesión a las demandas de distintos sectores sociales, al encontrar equivalencia. En la Declaración de la Selva Lacandona (1994) se demandaba: “trabajo, tierra, techo, alimentación, salud, educación, independencia, libertad,

democracia, justicia y paz”¹⁹, así como lo que iba a ser uno de los ejes más importantes, la autodeterminación.

“El pueblo tiene, en todo tiempo, el inalienable derecho de alterar o modificar la forma de su gobierno (...) Conforme a esta Declaración de guerra pedimos a los otros Poderes de la Nación se aboquen a restaurar la legalidad y la estabilidad de la Nación deponiendo al dictador”²⁰.

1.1.7. ¿Cómo imaginar los futuros posibles? Pensar desde el sur

Este panorama de crisis podemos entenderlo como un sistema que se está resquebrajando, por lo que quizá estaríamos viviendo es un cambio de época. Uno de los caminos posibles es el planteado desde la nueva teoría crítica de América Latina, el llamado giro decolonial, donde autores como Boaventura de Sousa, Enrique Dussel, Paulo Freire, Anibal Quijano, entre otros, plantean que es a través de la generación de nuevos conocimientos, pero fuera de la tradición científico-europea que ha sido asumida (visible o invisiblemente, consciente o inconscientemente) por las ciencias sociales, donde se pueden crear nuevos caminos de comprensión que sumen a la transformación.

Desde el horizonte teórico decolonial se piensa que si bien en las epistemologías occidentales hay características propias de construcción teórico-práctica de gran alcance, no puede ser asumida como aquella que abre la novedad, la vanguardia de los problemas sociales, esa idea que se encuentra en el espíritu del pensamiento moderno, donde se entiende la historia como el camino que se recorre con un motor político que puede progresar mecánicamente si los

¹⁹ La Declaración de la Selva Alacandona fue publicada el primero de enero de 1994.

²⁰ Citado en <http://aristeguinoticias.com/3012/mexico/documento-primera-declaracion-de-la-selva-lacandona/>, 30 dic de 2013.

individuos se suman a un sólo proyecto: noción de sujeto que ha dominado en la construcción de alternativas sociales.

Propuestas como la de Sousa enfatizan precisamente la necesidad de atender los problemas que la llamada *vanguardia*, dejan como olvidados, perdidos, errores no asumidos, promesas no cumplidas, traiciones disfrazadas. Siguiendo la metáfora, es en una *retaguardia* donde se puede generar una "transformación social exitosa y emancipadora", y no sólo propuestas que no logran tocar la matriz de la desigualdad y quedan en el tintero obteniendo un reconocimiento que sólo oculta y legitima (Sousa, 2009). La generación de conocimiento es primordial en la búsqueda de la transformación, los mecanismos de reproducción (si bien parece ser una idea mecanicista) deben seguir siendo visibilizados para poder dar continuidad a una Teoría Crítica que corre el riesgo de la incapacidad de movilidad o la falta de imaginación política para hacer frente al proyecto hegemónico del capitalismo, que por lo mismo se hace imposible de debilitar y llevarlo a su fin.

En la idea planteada en la interrogante de Castells, ¿vivimos una época de cambios o un cambio de época?, existe una perspectiva que plantea a la información como el aspecto trascendental, y por eso el conocimiento toma relevancia. En la Epistemología del sur en su decolonización del pensamiento crítico se ha abierto también una nueva veta de producción de conocimiento desde la construcción real de la transformación legitimada y como una novedad reconocible. Esta postura está fuertemente ligada a los proyectos interculturales que se acercan a los planteamientos de Freire.

Las alternativas planteadas hoy en día, están en dos principales vertientes, la que no puede imaginar el fin del capitalismo y las que sí lo hacen, ambas tienen grandes retos por delante y la generación de conocimiento que sume a construir los caminos es de vital importancia para los proyectos como los iniciados en Ecuador, Bolivia y Venezuela. En este trabajo nos decantamos por los caminos

que imaginan el fin del capitalismo, como lógica y discurso hegemónico que guía las acciones de los Estados, sociedades, instituciones. Para lo cual se requieren de proyectos de inclusión que vayan construyendo el nuevo modelo de convivencia humana, como lo es el fortalecimiento de la interculturalidad.

La interculturalidad, pensada desde el sur, es una propuesta de transformación, es parte del pensamiento utópico moderno, es una acción política que espera mejorar las relaciones humanas y mitigar, y en un futuro terminar, las desigualdades y la violencia invisibilizada bajo la lógica y legitimización del discurso de los Estados-Nación y el modelo capitalista que disfraza la exclusión bajo la igualdad de oportunidades según méritos, que se articula claramente en el caso del concurso escolar actual.

Pero como señala Sousa, se necesita pensar al sur como un sujeto epistemológico, no como un objeto. Un sujeto es el que puede representar el mundo como suyo, de esa manera puede transformarlo. Se debe pensar en la existencia de una colonización epistemológica, desde la cual el pensamiento europeo define al sur como un objeto, no como un sujeto capaz de transformar. Esta postura epistemológica se vincula a la realidad e historia del sur latinoamericano (y otros espacios históricos que coinciden con las circunstancias de un sur imaginado como en resistencia y víctima, que puede ser capaz de pensarse y transformarse a sí mismos), pretenden sumar a la consolidación del *diálogo de saberes*, pues es a partir de éstos como podemos pensarnos, ligadas a nuevas formas políticas que permitan un nuevo mundo.

En los contextos latinoamericanos ha habido importantes aportaciones a la configuración de estas nuevas formas de relación. La interculturalidad, las teorías como la postcolonial y decolonial, y la teoría educativa han sido fundamentales para imaginar nuevos futuros posibles. El papel histórico de la educación y en este caso de la universidad como productora de conocimiento, son sujetos sociales trascendentales en la búsqueda de las alternativas emancipadoras.

Como hemos visto son los sujetos, como categoría epistémica vinculada a la realidad, el que es capaz de pensarse, transformarse y transformar su realidad. Es él quien articula las posibilidades de la historia, por ello podemos inferir que las épocas están determinadas también por los sujetos, y no sólo por las estructuras. Tras el breve recorrido teórico que hemos hecho, podemos ver que el cambio social, la idea de transformación sigue teniendo vigencia.

Para terminar este apartado resumimos aquí algunas conclusiones sobre la relación de la propuesta del horizonte temporal con la preeminencia de la transformación y la vigencia de las utopías y proyectos subalternos para la realización de tales cambios:

1. Es difícil precisar si la época en la que vivimos es parte de la modernidad, posmodernidad o era de la información, sin embargo, desde las propuestas que permiten pensar la transformación y al cambio social como motor histórico, podemos ubicar la actual etapa como caracterizada por la hegemonía de la forma de pensar el mundo desde el capitalismo y su radicalización neoliberal, sistemas con continuas crisis, lo que constituyen el escenario frente al cual surge la demanda de transformación. Esta debe venir también desde la crítica a los modelos epistemológicos con que se piensa al mundo y sus posibilidades.
2. Los síntomas del desmoronamiento del actual sistema, necesitan ser visibilizarlos a través de posturas teóricas que nos dejan asimilarlo como fragmentado no sólo por crisis que les son inherentes sino por la acción del sujeto. Para comprender la problemáticas mundiales y su relación con lo local, así como su largo y complejo proceso deben ser pensadas desde los enfoques de la *historia de larga duración*. La fragmentación temporal para ubicar problemas aislados debe ser minada mediante la articulación conceptual de los horizontes atados a una realidad compleja, en esta visión la interdisciplinariedad y la crítica es imprescindible.

3. La historia debe ser interpretada como un horizonte de proyectos siempre abiertos, no como una forma narrativa sólida que exige objetividad cientificista. Los proyectos son posibilidades, la universidad es un proyecto nodal en la comprensión del cambio social, que pese a las crisis de otras instituciones sigue siendo una entidad primaria para los Estados y las sociedades. Su papel será definido de acuerdo a sus principios y a la lucha y *conflicto* de los sujetos sociales que la conforman. No podemos pensar en una realidad estable, los conflictos son parte de ésta y son necesarios.
4. La historia y los hechos que estudiamos desde la sociología son una narración, un espacio mítico-teórico, que es construido y reconstruido como un ejercicio político, pues es la realidad de la que somos parte como seres históricos, donde jugamos un papel protagonista. La reflexión es productiva y no debe de desligarse de las posibilidades, no hay un análisis sujeto-objeto como si fueran entidades dislocadas.
5. La universidad es una institución que debe mantener su compromiso social, su pacto radica en su función y su posibilidad de generar proyectos pertinentes a las problemáticas de nuestro tiempo.

Son los *sujetos sociales* quienes determinan los cambios y la realidad social; quiénes articulan los horizontes temporales con su acción; quiénes protagonizan la narración teórica del texto social y quiénes tienen un fin que debe construir un crisol de transformación que busque resolver los grandes problemas de nuestra contemporaneidad.

1.2. La educación en la conformación de las sociedades modernas.

Tratar de comprender la trascendencia de un proyecto que es impulsado por una universidad pública es necesario, de entrada, porque dicha institución tiene una propuesta que refrenda, al menos en su discurso, su compromiso social. Esto es fundamental ya que a pesar del desprestigio que arroja a otras instituciones públicas en el contexto actual en que países como el nuestro presentan un creciente cuestionamiento a las instituciones pilares en las sociedades democráticas, las universidades tienen un importante reconocimiento. Lo anterior nos lleva a pensar que pueden sobrevivir incluso a la caída del Estado, pues preceden al mismo.

En este apartado podremos llegar a la conclusión de que la trascendencia del proyecto se cimienta, a priori, en la trascendencia que tienen las universidades para la construcción social. Pero son los sujetos sociales que conforman las universidades, quiénes en realidad constituyen a través de sus discursos y su acción, la materialización y la idea de trascendencia de estos proyectos.

La universidad es una institución fundamental que ha tenido una constante transformación a través de la historia, su vigencia se ha cimentado por la reorientación de sus proyectos frente a las múltiples necesidades de su tiempo, evidencia de que no existe una solución lineal a los retos sociales; en un mundo con problemáticas tan diversas, los factores son difíciles de asir bajo un sólo camino, la búsqueda del modelo universitario adecuado es un trabajo continuo que jamás debe cerrarse (Rojas, 2005).

El pacto social que han establecido las universidades y el Estado ha tenido modificaciones y, para algunos teóricos, también épocas de crisis, sin embargo, aún en el difícil panorama que hoy nos toca vivir pervive. La universidad, igual que los hombres, siguiendo los presupuestos hermenéuticos, es hija de su tiempo. La pregunta sería también ¿de qué tiempo estamos hablando? La respuesta trató de ser respondida en el capítulo anterior, apostamos por el tiempo de la

transformación que puede llamarse *cambio de época* y que ha tenido propuestas críticas como la del pensamiento decolonial que ha surgido en América Latina en las últimas décadas.

En el otro extremo, hay posiciones teóricas que plantean la idea de que la escuela es un espacio donde se reproduce la desigualdad social, siendo los cambios en política educativa y la reforma curricular, una forma de legitimar la idea de “transformación” que no alcanza a materializarse en las prácticas escolares y su alcance para ayudar a alcanzar la justicia social, ya que los conocimientos y la estructura escolar mantiene mecanismos y formas de reproducir las formas sociales de exclusión y dominación, características del capitalismo actual.

Los modelos teóricos desde distintos horizontes han aportado a la sociología de la educación, pueden resumirse en los liberales y radicales, como los nombra Giroux, de los cuales mencionaremos algunos en este apartado.

1.2.1. Escuela y sociedad: propuestas teóricas

La escuela y su relación con la sociedad ha sido un objeto de estudio de distintos paradigmas, como son el estructural funcionalismo, marxismo y neomarxismo; así como las teorías de la reproducción y la resistencia. Estas tienden a explicar, refutar y plantear la posibilidad de que a través de las universidades se pueden impulsar cambios que aporten a generar una mayor igualdad social.

Mientras Durkheim considera que la educación brinda estadios físicos, intelectuales y morales en los infantes, lo que significa socializarlos para que puedan cumplir las tareas de la sociedad por sus méritos y logros, teorías como la de Schultz y Denison plantean la educación como un potencial o una inversión. La educación se ve como investigación, descubrimiento y cultivo del talento potencial; utilizando el concepto de *capital humano*, se piensa a los escolares

como productivos a través de habilidades y conocimientos que son adquiridos en la educación. Esta idea deriva de los postulados neoclásicos que ven al hombre como un *homo economicus* que actúa con cálculos económicos racionales, desde los que decide si invertir o no en su educación para obtener una ganancia bajo la lógica de un mercado asimétrico.

En ambas ideas la educación es necesaria para adquirir un lugar en la sociedad, aunque tanto en la *socialización* como en la visión de *capital humano*, es un beneficio que no admite a todos por igual, sino que hay una diferenciación social para adquirirla por medio de méritos o logros, o la apuesta en el caso del capital humano. En las dos posturas la *estratificación social* es natural y hasta necesaria, pues los hombres deben ocupar distintas funciones; no centran el análisis en la exclusión, los mecanismos de poder, la opresión o la violencia invisibilizada.

En la visión marxista la transformación social es la primera condición para una transformación educativa (Victorino y González, 2009), las relaciones de producción determinan las relaciones sociales en las que hay una clase dominante-explotadora y una dominada-explotada, debido a la acumulación de capital de la primera, la cual también impone una cultura que es asimilada por la sociedad a través de la educación que transmite la ideología de la clase dominante, ayudando a mantener el sistema político y económico que genera la desigualdad social por su naturaleza. Esto sólo puede transformarse mediante la rebelión de la clase dominada.

Por su parte, Gramsci propone el concepto de *hegemonía* para explicar la constante lucha por imponer una política que busca que el individuo se incorpore al modelo colectivo de la hegemonía económica dominante. En la dialéctica social la educación sirve para modelar a los individuos bajo una cultura y moral que beneficia a las clases dominantes. “El hombre es un ser práctico, histórico y social que se desarrolla dentro de las relaciones sociales” (Victorino y González, 2009).

Es Luis Althusser quien lleva el marxismo ortodoxo a analizar la educación, concluyendo que el cambio revolucionario no es impulsado en las escuelas, por el contrario éstas están determinadas por la ideología dominante.

El debate teórico respecto a esta idea ha sido largo y confluye fundamentalmente en poder determinar si la escuela es reproductora de un modo de producción capitalista dominante, lo que supondría que a través de sus mecanismos dota de una ideología a los actores sociales, que sirve para reproducir su lógica en beneficio a ciertos grupos sociales. El sociólogo estadounidense, Henry Giroux, respecto observa en la postura de Louis Althusser que:

“las condiciones de producción residen en tres momentos importantes interrelacionados en el proceso de producción, la acumulación de capital y la reproducción de las formaciones sociales características de las sociedades industrializadas. Estas son: 1) la producción de valores que mantienen las reglas de producción; 2) el uso de la fuerza y la ideología para sostener a las clases dominantes en todas las esferas de control importantes, y 3) la producción de conocimiento y habilidades relevantes para formas específicas de trabajo” (Giroux, 1992).

Continuador de una veta marxista, Althusser cree que las escuelas son “instituciones relativamente autónomas que existen en una relación particular con la base económica, pero que al mismo tiempo tienen sus propias y específicas restricciones y prácticas” (Giroux, 1992: 111). Aunque para el pensador marxista, también hay quiénes desde dentro de estas instituciones ejercen crítica y tratan de generar estrategias de enseñanza contra la estructura del capitalismo, al ser un “conjunto de instituciones colectivas no retan a las bases estructurales del capitalismo”. Así, pese a dejar algún margen de libertad o de resistencia respecto a la lógica capitalista, la escuela es el principal aparato ideológico del Estado, que dota a los estudiantes de “actitudes apropiadas para el trabajo y la ciudadanía” y

que están vinculadas a las “reglas del orden establecido por la dominación de clase”.

En síntesis, desde esta perspectiva la escuela cumple con una función de reproducción de las relaciones sociales del sistema capitalista. Sin embargo, como bien señala José Gil Rivero , respecto de una atinada observación de Fernández Enguita, a pesar de la importante observación de Althusser “el papel funcional de la escuela en la reproducción de la fuerza de trabajo y en hacer notar la existencia material de las prácticas y rituales de las ideologías”, no profundiza en la “producción que se da en la reproducción de las relaciones sociales de producción”²¹. Si bien se habla de contradicción y por lo tanto de la generación de conflicto, no se pone suficiente atención en las posibilidades de autonomía cultural y de las iniciativas de los grupos que conforman la institución.

Aquí es fundamental remarcar la propuesta de observar la “producción que se da durante la reproducción”, está sería una forma de cuestionar el enfoque del marxismo ortodoxo, abriendo la posibilidad a la acción de quiénes intervienen en este proceso de reproducción de las relaciones sociales de producción que se suponían homogéneas, perfectamente delineadas en la realidad social y en las relaciones al interior de instituciones como las universidades. El problema es la noción de una estructura cerrada que determina totalmente a los individuos, sin dar margen de a pensar en las posibilidades de organización a los integrantes de la escuela.

En otras propuestas, como es el análisis que Baudelot y Establet realizan en su trabajo *La escuela capitalista en Francia*, también se tiene, en esencia, el mismo problema (Giroux, 1992).

²¹ Gil Rivero, José. La educación como espacio de resistencia y transformación social. Ensayo publicado en la revista Laberinto 14. <http://laberinto.uma.es>.

1.2.2. El análisis constructivista de Bourdieu

Respecto a esta limitante, el sociólogo Henry Giroux señala que autores como Bourdieu y Passeron han desarrollado una “sociología del Curriculum que vincula cultura, clase y dominación, por un lado, y escuela, conocimiento y biografía por el otro”.

Bourdieu ve a la institución escolar como una entidad que contribuye a reproducir la distribución del *capital simbólico*, y con ello la estructuración del *espacio social*. Pero el autor francés también ve en estos procesos “deformaciones en las transformaciones”, es decir, la reproducción no se da de forma mecánica y completa, por lo que habría cierto margen significativo a las posibilidades de transformación que la sociedad puede generar desde el interior de estos espacios académicos y por lo mismo fuera de los mismos.

Pero aún con las posibilidades que podrían hallarse al interior de la teoría constructivista de Bourdieu, la reproducción sigue siendo la principal línea de análisis:

“Se concentran en lo superestructural, en el mercado de los bienes simbólicos o estructurales. No contempla la posibilidad de otras culturas diferentes a la dominante, ya que serían eliminados por medio de actuaciones como la violencia simbólica y el sistema de enseñanza” (Giroux, 1992).

La idea del autor de *La distinción*, retoma algunos conceptos del marxismo para adaptarlos a la comprensión de las formas de dominación que parecieran invisibles y que no eran observadas sino sólo bajo el lente de la reproducción material; quizá el advertir la reproducción invisible de la lógica de la estructura social en ciertas clases sociales, sea su principal aporte, pero también lo es su noción de una

estructura estructurante, que no se da por reflejo, sino que provoca constantes transformaciones.

En el análisis constructivista del autor francés, vemos que los agentes tienen pensamientos estratégicos con los que buscan reposicionarse en el espacio social, es decir, toman decisiones y se orientan según sus fines. Pero el margen de libertad se ve reducido, cuando nos explica mediante el concepto de *habitus* las fuertes determinaciones que hay en la internalización de la praxis cultural habitualizada. La relación entre el campo estructurado que ya está organizado de cierta manera, y la subjetividad desde la que el agente percibe, piensa y actúa es una forma estable. Al hablar de reproducción social, no se refiere a una reproducción mecánica, pero sí nos dice que el mundo no está siempre en movimiento, sino que hay cierta estabilidad y que eso es precisamente lo que la ciencia puede estudiar.

En el modelo de Bourdieu la noción de *espacio social* como un campo estructurado en los que distintas profesiones, actividades o saberes están posicionados de acuerdo a una idea de apropiación de *capital simbólico*, que puede ser social, cultural y económico, permite pensar en una valorización de prestigio que legitima el estatus que posible por la diferenciación social. Ésta se materializa formas sociales como el estilo de vida, preferencias y en la búsqueda de pertenecer a una cultura hegemónica como parte del crecimiento, modernización o evolución.

De esta manera las instituciones pueden ser definidas como entidades que reproducen la cultura hegemónica y las posiciones (como formas de clases sociales) en el espacio social, siendo la escuela una de las instituciones más importantes, al tener la misión de producir el saber, la crítica y los paradigmas con los que se construirá la realidad de acuerdo a valores y fines que sean acordes a un ideal que beneficie a la sociedad, así como una forma de adquirir capital (estrategia) para posicionarse mejor en el *campo social*.

Con la utilización del concepto de *habitus*, que es producto de los condicionamientos sociales asociados a una determinada condición, es decir a la posición que se ocupa en el *campo social*, en el cual hay una correspondencia con un conjunto sistemático de bienes y propiedades unidos por una afinidad de estilos, se puede entender cómo se genera la reproducción de este *espacio social*. Pues el *habitus*, son operadores de distinción, que determina la pertenencia a cierto *estilo de vida unitario*, es decir, cómo se da la elección de personas, bienes y prácticas. El *habitus* es producto de las posiciones, pero también es diferenciado y es diferenciador, es un operador de distinción.

Este concepto junto a la noción de *espacio social* y los *capitales*: económico, cultural y social, articulan una teoría que plantea la posibilidad de la movilidad de acuerdo a ciertas reglas de juego en un campo social²². Pero para Bourdieu las reglas no son inalterables, se rearticula mediante la dinámica social donde también hay una lucha y transformación pero no sin las reglas anteriores; se trata de una estructura estructurante. Pero en la búsqueda de posicionarse no existe una igualdad de posibilidades, existen clases que tienen la hegemonía de sus saberes, prácticas, gustos, estilos de vida, lenguaje. El planteamiento del juego y sus desigualdades, puede llevarse casi a cualquier plano de lo social. Pero Bourdieu pone especial atención en la noción de éxito escolar, que es visto como determinado por el mayor esfuerzo o por el talento (Bourdieu, 1997).

Si bien la escuela fue vista durante muchos años como la institución social vinculada a un *proyecto social amplio*, utópico y como una institución clave para lograr la igualdad y la justicia social, planteamientos como los de Bourdieu ponen el dedo en la llaga al ejercer la crítica al papel de la escuela en la conformación de las sociedades modernas, pues si bien es la que dota de conocimientos, también reproduce los que son vistos como legítimos, generando una distinción entre distintos sectores sociales, cuyos saberes obtenidos a partir de la experiencia de

²² Como otras teorías la noción de campo social, toma se sirve de la idea de campos de la teoría de juegos de lenguaje de Wittgenstein, por lo que el campo que si bien está estructurado en la praxis social, a partir de las relaciones en pos de la obtención de capital para movilizarse en el campo, también es definido como abierto a cambios.

vida no están legitimados en la escuela como parte de lo que se deba aprender. La desigualdad no está sólo en la distribución de espacios al interior de la escuela, también en la legitimación del conocimiento perteneciente a ciertas a grupos colocados en sectores privilegiados del *espacio social* y no de aquellos en condición de pobreza.

El énfasis puesto en la capacidad del sujeto de transformar no está en la teoría de Bourdieu como un elemento central, pero si nos ayuda a visibilizar los mecanismos escolares de reproducción de las desigualdades, en este sentido, las instituciones como la escuela reproducen las reglas del juego de la lucha por el capital simbólico y la movilidad en el campo social. Es Giroux desde la teoría del conflicto y resistencia quien lo pondrá en un lugar preponderante.

1.3. La reproducción y la transformación en el espacio escolar

1.3.1 El papel protagónico de los sujetos universitarios.

Desde la propuesta de Giroux, se pone énfasis en el papel de los actores que confluyen en la institución escolar; no es que simplemente ocurra la reproducción, sino que hay un conflicto constante al haber desigualdad social, por lo que el conflicto es un detonador importante de resistencias y de creatividad, que impulsa la búsqueda de la transformación llevada a cabo por los miembros de dichas instituciones.

Podemos tener aquí tres visiones distintas, que no son únicas pero sintetizan las posiciones en las que se cree que la universidad es reproductora, transformadora o ambas cosas. La discusión teórica ha tenido episodios que han influido en la construcción de los modelos educativos, de los enfoques marxistas a los posmarxistas, hasta las distintas vertientes que dotan de poder al sujeto o lo

someten a la determinación de un aparato de reproducción que no le permite transformación alguna.

Los sujetos que confluyen en la universidad son quiénes, en el caso del proyecto que es planteado como uno de los ejes de esta investigación, han diseñado un proyecto para hacer frente a una de las problemáticas que más afectan a nuestra sociedad. Construido como un proyecto de amplio alcance que busca mantener la pertinencia social, de responder a las exigencias de una realidad compleja, y la misión de una universidad que requiere de innovación para afrontar las sus problemáticas sociales, entre las que se encuentran la pobreza, exclusión y el deterioro ambiental. Siendo así sería normal que el discurso plasmado en el *Plan de desarrollo institucional 2009-2025 de la UACH (2009)*, contenga una respuesta al problema de la desigualdad social atendiendo a la condición de los pueblos indígenas en nuestro país, quienes han sido históricamente excluidos de los espacios y proyectos educativos, aun cuando se pensaba que se estaban ejecutando políticas de inclusión y programas que contribuirían a acabar con esta situación.

Pero esta búsqueda no es una ruptura con los fundamentos bajo los cuales fue fundada, y que a través de la historia ha intentado cumplir la UACH, sino una transformación necesaria que busca reorientar los objetivos, principalmente el de atender a las demandas de los sectores más vulnerables de la sociedad mexicana.

1.3.2. Conflicto y resistencia en América Latina

En América Latina, las desigualdades sociales ha afectado históricamente a los a ciertos sectores sociales, que si bien han formado parte de la creación y las transformaciones del Estado-nación en momentos coyunturales, han sido

marginados de las bondades de lo que significaban esas importantes conquistas políticas. Como también fueron excluidos y explotados en los procesos de conquista y dominación de los reinos europeos. Esta es una de las características más marcadas de nuestro continente, y es uno de los síntomas de la lógica capitalista que rige a la política mundial. Eduardo Galeano lo dibuja de mejor forma al decir que:

“La división internacional del trabajo consiste en que unos países se especializan en ganar y otros en perder. Nuestra comarca del mundo, que hoy llamamos América Latina, fue precoz: se especializó en perder desde los remotos tiempos en que los europeos del renacimiento se abalanzaron a través del mar...” (Galeano, 1993).

En México, la historia de la exclusión ha afectado a distintos sectores vulnerables de la población, pero ha sido más marcada hacia los pueblos indígenas. Desde una perspectiva histórico-cultural, en la colonización del territorio que era habitado por distintas culturas precolombinas, el proyecto de los emisarios del reino español fue el de la eliminación de una forma de vida, en todas sus dimensiones, para extender un imperio con una cultura única y hacer de los pobladores de las tierras un importante brazo de trabajo para explotar los recursos naturales.

Vistos desde el enfoque de historia de larga duración, la exclusión ha sido la condición de estos pueblos y los ha mantenido sometidos a una profunda pobreza y desigualdad que persiste hoy en día.

Una de las propuestas que ha surgido desde la investigación social y la puesta en escena de los organismos internacionales, y que pretende un alcance transversal a sumar a la reducción de la brecha de desigualdad, la paz en los conflictos interculturales, encontrar la tolerancia en los escenarios donde la migración es un futuro que parece ineludible y seguir construyendo puentes que contribuyan a la configuración armónica de las sociedades cuya riqueza sea la diversidad, así como hacer frente a los problemas ambientales, es la *interculturalidad*. Aunque

algunos la definen simplemente, desde la educación intercultural como "una respuesta al reto de proporcionar educación de calidad para todos" (Unesco, 2006), el concepto de interculturalidad es mucho más profundo y largo, es un significante que tiene distintos discursos que no terminan por fijarse.

1.3.3. La reproducción invisible

Como ya vimos Pierre Bourdieu abrió un nuevo camino en la sociología de la educación, enfocándose en el análisis de los mecanismos de discriminación y desigualdad social que actúan en las instituciones educativas y que actúan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, evaluación, selección, lenguajes y oficios, legitimando la exclusión y discriminación, al tiempo que reproducen la desigualdad social.

La *violencia simbólica* que se ejerce sin ser percibida a través de estos mecanismos, está legitimada en una institución que premia a los estudiantes que cumplen con sus estándares de excelencia académica, a través de exámenes y evaluaciones, en las que parece haber una competencia en igualdad de condiciones, donde parece tener éxito el que tiene más disposición, talento natural y esfuerzo, dejando ocultas las diferencias de origen social y trayectoria, que determinan la aptitud, expectativa y conocimiento práctico y académico con el que se cuenta; este autor engloba lo anterior en el concepto de *capital cultural*, que un capital simbólico. Además ha construido el concepto de *habitus*, como la interiorización de predisposiciones que son interiorizadas y determinan la forma en que uno se mueve en el mundo, este *habitus* es perdurable y es constituido a través de la trayectoria que se tiene desde niño en una sociedad con una estructura estable.

La *diferenciación social* es expresada por Bourdieu en la noción de *espacio social*, la idea de un sistema en el que hay posiciones sociales que se definen respecto a

la relación que tienen unas con otras, como clases sociales que tiene posiciones de privilegio, las cuales buscan perpetuar este lugar respecto de los más desfavorecidos. Es un sistema social jerarquizado, que en un determinado momento, que el que se da la distinción por el capital cultural, económico o social (Bourdieu, 1997).

El *espacio social* expresa las correlaciones que hay entre actividades, gustos, elecciones, preferencias, etc., todo aquello que define el *habitus*, que son propias del campo en el que se está posicionado, por ejemplo el campo de la academia o el campo del deporte. El campo es definido con una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones diferenciadas, socialmente definidas y que no son sólo físicas o monetarias, sino de todas las formas que son reconocidas en el campo, consciente o inconscientemente, y están definidas por el capital (social, económico o cultural) con que se juega dentro del mismo, utilizado como un poder con el que se cuenta para invertir, moverse, entrar en el juego o ser relegado.

Una dimensión más amplia sería la de *orden social*, que es el sistema de espacios sociales, que a su vez expresa las posiciones que se tienen en distintos campos. Los capitales están correlacionados con los bienes materiales y simbólicos que existen, ya sea que el capital económico puede determinar el acceso a un capital cultural y social importante, ya que la posición privilegiada que se ocupa en los campos se corresponde con las posiciones dominantes del espacio social. Como ocurre en otros campos, en el caso de la educación el éxito tiene que ver con la obtención de estos capitales, y como hemos visto la distribución del mismo no es igualitaria.

La *violencia simbólica* que se ejerce en los mecanismos que mantienen el privilegio de las clases altas, que tienen un capital económico y por ello cultural y social legitimado para obtener éxito en las instituciones académicas, se interioriza en los sujetos desde la familia, en su trayectoria personal y en las instituciones

educativas. En su obra *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Bourdieu analiza el sistema escolar y las prácticas culturales que se reproducen en torno al mismo. Allí se desnuda la *violencia simbólica* que legitiman las relaciones de dominación y de desigualdad social, a través del reconocimiento y la selección de quiénes ingresan a este sistema, en el que parece eliminarse a los desfavorecidos. Porque el capital cultural con el que se cuenta es heredado del origen social, por lo que las predisposición tanto prácticas para moverse en el mundo social, como de percepción que legitiman el fracaso y el éxito están determinadas en parte por este origen (Bordieu y Passeron, 2009).

La interiorización del *capital cultural* que contribuye a la reproducción del sistema desigual, determinando el éxito o la exclusión, también es reproducido en la escuela, pues quienes integran las instituciones tienen de igual forma un capital cultural con el que buscan mantener el estatus como académicos parte de una institución prestigiosa, legitimando formas de conocimiento, valores, lenguaje y estilos dominantes que constituyen la cultura dominante, que es transmitido a alumnos, perpetuando la desigualdad y la discriminación cultural. Esta posición parece sugerir que la reproducción es determinante de la estructuración social, perpetuando la ideología dominante que privilegia sólo a una clase. Sin embargo en el mismo texto Bourdieu plantea que el primer paso para brindar una alternativa es comprender los mecanismos reproductores, para tener la oportunidad de disminuir la acción reproductora de la institución escolar, lo cual es una tarea trascendental para el investigador social que debe aportar alternativas dentro de la institución a la que pertenece, construyendo un conocimiento emancipador.

1.3.4. La reproducción-resistencia

A esta visión se ha sumado la teoría de la *reproducción-resistencia*, que han trabajado autores como Henry A. Giroux., en la que se establece que:

“...los mecanismos de reproducción social y cultural nunca son completos y siempre encuentran elementos de oposición parcialmente manifiestos” (Giroux,1992).

Concibiendo a la escuela como un espacio complejo de resistencia donde la creatividad sirve para resistir o evadir los mensajes de la institución. Desde esta perspectiva las relaciones que se dan en las instituciones de educación son de poder y en condiciones desiguales, a partir de lo cual se crea una resistencia colectiva por parte de los estudiantes y quiénes conforman estas instituciones.

La diversidad cultural, ideológica y política que hay en estos espacios son contrarias a la cultura homogénea que pretende la lógica capitalista, que distinto a lo que plantea la teoría de la reproducción, sólo modela los límites de acción de los agentes; las clases desfavorecidas tienen procesos de reproducción y autoproducción, en las que hay creatividad. La teoría de la resistencia busca superar la separación del factor de intervención humana de sus determinantes estructurales, para ir hacia una teoría que tome lo más emancipador de las teorías de la reproducción y elabore sus propios presupuestos para contribuir a un modelo de enseñanza más dialéctico, que contribuya a una sociedad más justa (Giroux, 1992).

Algunas de las propuestas de esta teoría es abordar cuestiones de sexo o raza, e introducir conceptos como el de conflicto, para estudiar las relaciones no sólo desde la determinación de la cultura dominante, sino el poner un peso a las posibilidades que hay de transformar este modelo, como bien dice Bourdieu “legitimar la voz ilegítima de los desfavorecidos”, una de estas posibilidades puede ser la *educación intercultural*.

1.3.5. Conflicto, resistencia y creatividad

El concepto de *conflicto* es muy útil para abordar los problemas propios de la interculturalidad. En el ensayo *Educación y diversidad cultural*, Sylvia Schmelkes (2009) aborda el proyecto de la *interculturalidad* bajo el cual el conflicto derivado de las relaciones de los miembros de distintas culturas es productivo. La definición del concepto de *interculturalidad* que direcciona este proyecto es importante para comprender su utilidad, por ello la autora lo distingue de la *multiculturalidad* que es utilizado como sinónimo de *pluriculturalidad* en nuestro contexto, a partir de 1992, cuando en el Artículo 2 de la Constitución es utilizado para definir la configuración cultural del país:

“La nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas”.²³

Sin ambos conceptos, multiculturalismo y pluralismo, son descriptivos, definen la diversidad pero no explican las problemáticas de estas relaciones sociales. Por otro lado está el multiculturalismo, proyecto adoptado por el Estado que busca favorecer la diversidad frente a los modelos que buscaban resolver los conflictos propios de la diversidad: el de negación, asimilacionista y diferencialismo, que corresponden al exterminio de los grupos étnicos, la adopción de la cultura de las mayorías y a dejar que existan los diversos grupos con sus respectivas formas de vida y costumbre, evitando la atención a los conflictos, donde la intervención del Estado sólo será para corregir comportamientos que amenazan la estructura que privilegia a un grupo y a su respectiva cultura.

²³ http://www.dof.gob.mx/constitucion/marzo_2014_constitucion.pdf, consultado el 31 de agosto de 2014.

“El multiculturalismo nace como proyecto para gestionar la diversidad en circunstancias cada vez más frecuentes, de convivencia multicultural real o potencialmente conflictiva” (Schmelkes, 2009).

Esta alternativa recibió un importante impulso por los movimientos indígenas y campesinos que tuvieron un importante rostro en la marcha de los 400 pueblos en 1992 y la irrupción del EZLN en 1994, donde expusieron ante la audiencia nacional y mundial las demandas que sintetizaban más de 500 años de exclusión, discriminación e injusticia, reclamando no sólo una inclusión a los derechos que como mexicanos tienen, entre ellos la autodeterminación, sino también el reconocimiento y respeto de sus culturas y vivir en un marco de igualdad, justicia y equidad. La multiculturalidad, busca este reconocimiento y es compatible con la demanda de tolerancia, pero no con formas que se vinculan más a la valorización del otro.

Si bien estos conceptos buscan hacer frente a la lógica hegemónica que ha predominado en el país, las propuestas interculturales como un camino a la interculturalidad (concepto utilizado en Latino América como sinónimo de *interculturalismo*, pues proviene del proyecto de educación bilingüe que implementaron varios de estos países) es la forma en que se busca por fin dar un trato justo a los pueblos originarios, no sólo reconociendo las diferencias, sino promoviendo la interacción entre las distintas culturas en un marco de respeto, igualdad y equidad, que posibilita la revalorización de la diversidad y la apreciación de lo otro.

Durante la dominación sobre los pueblos indígenas se originó un marco de desigualdad que ha prevalecido en distintas formas hasta nuestros días, si bien los movimientos sociales han forzado al estado a crear políticas para resolverlo, aún falta mucho por hacer, y es a través de la promoción de esta convivencia en la diversidad cultural como se puede comenzar una transformación, en la que la educación juega un papel determinante.

El conflicto es inherente a la convivencia de los diferentes, más aún entre diversas formas de pensar el mundo y en la desigualdad social, pero es necesario abordar este conflicto como algo productivo, porque como bien señala Giroux, es allí donde nacen las necesidades que son resueltas con creatividad a través de la organización colectiva y se suma a la observación de Bourdieu, cuando propone que las instituciones deben proveer todo lo necesario para hacer posibles las opciones que se tienen para disminuir la desigualdad reproducida en el sistema, que afecta no sólo en lo económico, sino en lo cultural y en lo social. La violencia simbólica normalizada, es evidente en las instituciones educativas como los procesos de selección y evaluación que se hace bajo la simulación de un modelo con las mismas oportunidades para todos, ocultando la diferenciación y jerarquización que realiza. La acción del investigador, bajo una razón que ejerce una crítica para construir alternativas, es necesaria para la transformación de las instituciones de educación a las que pertenece.

Si bien se sabe que la universidad no es un espacio libre de esta reproducción, deben comenzar a atenderse las problemáticas de este espacio, cuyo modelo es una acción política que legitima la desigualdad, pero también es en sus procesos donde surge la resistencia en la que se generan estrategias que contribuyan a su disminución y a su futura desaparición.

Para comprender la trascendencia del proyecto que se han dado para la integración de los *grupos originarios* como una forma de fortalecer la interculturalidad en la UACH, es necesario visibilizar también las desigualdades que había en el sistema de selección de ingreso y que ha sido reducido mediante la propuesta de generación de políticas de ingreso, sin embargo, esto no es suficiente.

1.3.6. El caso de la UACH

Bourdieu observa en su libro *Los Herederos, los estudiantes y la cultura*, que “no basta con plantearse como un fin la democratización real de la enseñanza...”, se debe proveer “de todos los medios institucionales y económicos”, junto a una pedagogía racional “fundada en una sociología de las desigualdades culturales”. Sólo de esta manera se podría sumar a reducir las desigualdades frente a la educación y la cultura, pero enfatiza que sólo será posible “si se encuentran dadas todas las condiciones de una democratización real en el reclutamiento de maestros y alumnos”.

Retomando esta idea se han realizado algunos análisis sobre los mecanismos de selección con que cuenta la UACH, el Dr. Victorino ha señalado las formas de violencia simbólica que se había estado ejerciendo hacia los miembros de *pueblos originarios*, a través de la exclusión y las evaluaciones escolares cuyo resultado dictamina el fracaso escolar. Estas formas de discriminación son disfrazadas del éxito escolar a costa del talento natural, esfuerzo y creatividad, cuando en realidad hay múltiples factores que llevan al fracaso o al éxito, entre ellos el del origen social que dota de un habitus y capital cultural distinto, que en el caso del sistema de selección de la UACH parecía estar construido de tal forma que se beneficiaba a estudiantes de origen social distinto al de los pueblos originarios y a los sectores más desfavorecidos.

Al ser un problema multifactorial, no podía limitarse su estudio con una sola teoría y desde una sola disciplina, debe hacerse desde la multidisciplinariedad (Victorino y González, 2009). Estos análisis han contribuido a plantear alternativas en la institución, mismas que se han venido implementando desde el periodo de selección del 2008, y han sido retomadas en el Plan de Desarrollo Institucional 2009-2025, teniendo importantes mejoras en los periodos que han continuado. El trabajo realizado puede ser una pauta para adentrarse en esta investigación, pues

plantea claramente como en 2008 el Honorable Consejo Universitario (H.C.U.) dio la bienvenida a modificaciones de los criterios de ingreso con el siguiente fin de:

1. Ampliar criterios de ingreso y buscar incidir en el perfil de estudiante que plantea el estatuto universitario, estudiantes de regiones rurales y de bajos ingresos.
2. Procurar una mayor distribución de la matrícula de ingreso en las diferentes entidades del país, buscando con ello rescatar el carácter nacional de la UACH.
3. Contribuir a reducir la brecha de desigualdad entre los estudiantes con diferentes niveles de capital cultural.

Estas resoluciones fueron aprobadas también para el concurso de ingreso 2009, agregando dos modificaciones que buscaban aportar a la consecución de los objetivos. Sin embargo, si bien están en marcha estas estrategias, es de vital importancia elaborar trabajos más profundos sobre estos mecanismos, así como las condiciones que tiene la universidad para plantear nuevas alternativas que lleven hacia un modelo de educación intercultural más amplio, es decir en el que la desigualdad social sea anulada.

El caso de la UACH resulta paradigmático por ser una universidad que se define desde su lema, “Enseñar la explotación de la tierra, no la del hombre”, desde una visión humanista y justa que se refuerzan en su vocación “nacionalista, popular y crítica”, además como universidad agrícola cumple papel fundamental en el ámbito rural y en el sector de la producción de alimentos. En su visión presenta el carácter del proyecto que impulsa:

“la UACH promueve la identidad y el desarrollo nacional soberano, sustentable e incluyente mediante el mejoramiento de las condiciones económicas, sociales, culturales y de calidad de vida de la población rural y marginada” (PDI, 2009).

Esta institución educa a los jóvenes que transformarán la realidad nacional, siendo una universidad que en su búsqueda de la justicia social, privilegia su tarea, a través de la educación, de contribuir al desarrollo de los grupos que de la población rural y marginada. Esta visión se alinea con aquellos que hoy día son ejes rectores que guían la práctica de los países democráticos, como lo son la *equidad* e *igualdad*, que hacen frente a la discriminación, exclusión, racismo e injusticia. Aquí el proyecto para la *interculturalidad* es fundamental.

El estudio que aquí se plantea, buscan sumarse al camino emprendido por los investigadores que buscan impulsar la *interculturalidad* frente a un modelo hegemónico cultural que proviene de la lógica capitalista, y busca hacerlo a través de una revisión documental acerca de la condición de los pueblos originarios en la educación, particularmente en el marco de la interculturalidad, con aproximaciones sucesivas; elaborar un análisis teórico desde el cual construir alternativas de conocimiento respecto a la educación y su vinculación con la sociedad, como ha sido el caso de la reproducción y retomar el planteamiento de Foucault para comprender mejor como a través de distintos mecanismos se ejerce el poder en las instituciones (la *microfísica del poder* y la teoría de la *Biopolítica* son muy esclarecedoras al respecto), que vayan hacia teorías que ayuden a construir soluciones desde los actores, retomando teorías como las de la *reproducción-resistencia* y el *sujeto social* determinante de la transformación universitaria.

Eso permitirá comprender los mecanismos existentes de poder existentes y la potencialidad del sujeto de sumar a la interculturalidad. Las estrategias que se han implementado, como son alternativas en los exámenes de selección y la opción del crecimiento regional, son sin duda alguna un enorme esfuerzo por hacer frente a estas problemáticas; éstas fueron impulsadas por los sujetos sociales de los que hablaremos en el siguiente capítulo.

Por ello el estudio también muestra la evolución que se ha tenido a través de los últimos periodos de selección, en los que se ubicará el origen social y económico de los seleccionados así como su trayectoria académica; de igual forma se hará una breve revisión al crecimiento y modelo regional, para conocer las condiciones que tiene de contribuir a la transformación hacia un modelo de universidad intercultural.

Como señala el PDI (2009):

“La universidad tiene una larga tradición en la admisión de alumnos indígenas; sin embargo es hasta 2002 que se formaliza el programa especial para su atención, registro y seguimiento. En 2005, la población de estudiante indígenas representaba el 12.16% de la matrícula en la UACH, cifra cercana al porcentaje de población indígena nacional, mientras que en 2008 el 20.21%”.

Pero para continuar con ese esfuerzo, que a partir del fortalecimiento de Crecimiento Nacional y Regional, en pos de la “equidad de los espacios geográficos regionales de procedencia de los alumnos”, se establecieron 10 criterios de selección que se implementaron desde 2008:

1. **Criterio media nacional y media regional.** Todo aspirante seleccionado por cualquier modalidad, con excepción de la modalidad de ingreso por media regional, deberá obtener una calificación superior a la media nacional en el examen de conocimientos.
2. **Criterio por entidad federativa.** Seleccionar una proporción de aspirantes por cada entidad, con las más altas calificaciones, con una base mínima de 8 por Estado y un máximo de 400 para preparatoria y 200 para Propedéutico. El total resultará de la suma de la base de cada nivel, más el complemento a 8 para los estados cuya proporción resultó menos que 8.

En el caso de empate se considerará la condición socioeconómica rural marginal del aspirante.

3. **Criterio pro etnia indígena.** Seleccionar la parte proporcional de cada etnia indígena con las más altas calificaciones, sobre la base de 200 para Preparatoria y 100 para propedéutico, a partir de un mínimo de 4 por cada etnia. El total resultará de la suma de la base de cada nivel, más el complemento a 4 para los grupos cuya proporción resulte menor que 4. En caso de empate en la calificación se considerará la condición socioeconómica rural marginal del aspirante.
4. **Criterio por municipios pobres.** Con base en los índices de marginación de la CONAPO (Comisión Nacional de Población), seleccionar a quien haya obtenido la máxima calificación por cada municipio de los declarados con muy alto nivel de marginalidad del país. En caso de empate se considerará la condición socioeconómica rural marginal del aspirante.
5. **Criterio por escuela agropecuaria y/o forestal.** Seleccionar por escuela de procedencia (Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario, Forestal y Secundaria Técnica Agropecuaria) 2 por sede y nivel, con las más altas calificaciones. En caso de empate se considerará la condición socioeconómica rural marginal del aspirante.
6. **Criterio por TV Secundaria y TV Bachillerato.** Seleccionar por escuela de procedencia 2 por sede y nivel con las más altas calificaciones. En caso del empate se considerará la condición socioeconómica rural marginal del aspirante.
7. **Criterio pro media regional.** Dividido en tres regiones los estados del país (norte, centro, sur) y obteniendo la medida de cada región; para preparatoria se seleccionará a los 100 con más altas calificaciones de cada región y que están por arriba de la medida regional respectiva, hasta completar 300; para propedéutico se seleccionarán a ñps 50 con más altas calificaciones de cada región y que estén por arriba de la media regional correspondiente, hasta completar 150. En caso de empate se considerará la condición socioeconómica rural marginal del aspirante. Los espacios que

no se completen para la región centro y norte se asignarán para la región sur.

8. **Criterio por ingreso regional.** Continúa la modalidad de ingreso regional en la Unidad Regional Universitaria de Zonas Áridas para el proceso del examen de admisión 2008, aplicando el mismo procedimiento seguido en el año 2007, que consiste en lo siguiente: a) para ser seleccionados bastará que rebasen la calificación académica promedio que se obtenga a nivel regional siempre y cuando sea menor a la media nacional, en caso contrario, se tomará como referencia el criterio de la media nacional; b) quienes sean seleccionados por esta vía sólo podrán cursar las carreras que imparta la Unidad Regional Universitarias de Zonas Áridas y c) con un máximo de 100 alumnos; este criterio aplica sólo a los aspirantes que hayan elegido la modalidad de ingreso regional, según lineamientos en convocatoria.
9. **Criterio por calificación.** Seleccionar, por calificación. Una vez cubierta la selección por los criterios anteriores se completará hasta 1375 y 910 preseleccionados para preparatoria y Propedéutico, respectivamente, por las calificaciones de conocimientos más altas en el examen de admisión. La meta de matriculación será de 1 100 alumnos al nivel de Preparatoria, 500 alumnos al nivel Propedéutico de Chapingo, 100 alumnos al Propedéutico de URUZA, 50 alumnos al Propedéutico del CRUSE y 50 alumnos al nivel Propedéutico del CRUPY.
10. **Criterio en la lista de preseleccionados.** Se emitirá una lista de preseleccionados en la cual el número será de 2285, correspondiendo 1375 de nivel, Preparatoria y 910 de nivel Propedéutico, distribuyendo 650 en Chapingo, 130 en URUZA, 65 en CRUSE y 65 en CRUPY; en caso de que no se complete la matrícula para cada nivel, se considerará un segundo llamado mediante una segunda listas con el fin de completar la meta establecida (UACH, 2012).

Entre los criterios propuestos nos interesa el criterio pro etnia indígena, que es el que impulsa las posibilidades de la diversificación cultural en la UACH, que posibilita el diálogo, conflicto y resistencia. Hasta el año 2012 se registraron al proceso de selección a miembros de 49 etnias diferentes, con aspiraciones a ingresar al propedéutico para el nivel superior y a nivel preparatoria. En total fueron 5357, con 627 de 2,162 alumnos inscritos en total. Con mayoría de la etnia Náhuatl con 107, Mixteco 88, Zapoteco 99, Totonaca 47 y Otomí con 40. Lo que representa una población universitaria importante.

Capítulo 2. ESTRATEGIA TEÓRICO-METODOLÓGICA

Introducción

La dificultad de conceptualizar la realidad desde la apertura histórica como una vertiente de posibilidades de realización social, viene dada en que el andamiaje teórico debe ser provisto de las propuestas que han planteado la recuperación de conceptos que han quedado inmóviles en las propuestas más rígidas, éstas perciben a la sociedad como un todo mecánico en el que la relación causa-efecto parece inapelable, sometiéndola a propuestas que pueden derivar, como en algunos ejemplos emblemáticos, en totalitarismo, dictaduras políticas o en la idea simplista que ve la relación entre sociedad e instituciones como determinada por un conjunto de actores que están instaurados en un poder que le es inherente; relación que se piensa basada en la “imposibilidad”, en la histórica lineal.

Es así como incluso la transformación universitaria puede ser pensada como efímera pues no aportaría a la transformación social amplia y su papel sería el de la simple reproducción ideológica. Si se le suscribe a este tipo de nociones, no serviría sino para seguir reproduciendo las mismas desigualdades sociales, las diferenciaciones basadas en la exclusión y en la legitimación de un proyecto, que pese a los cambios en las políticas, curriculas, enfoques teóricos y estructura administrativa, permanece, diseñando los ajustados límites de las posibilidades de cambio. Estas posturas provienen del bloque de teorías y enfoques que se emergieron de las corrientes estructuralistas y positivistas.

Las posturas que derivaron del estructuralismo y el positivismo, aún mantienen vigencia en distintas propuestas de análisis y por ende siguen manteniendo metodologías de la misma índole, sin embargo, muchos de los conceptos de estas teorías, sobre todo las derivadas del marxismos, han sido reinterpretados desde una visión crítica que ha tratado de reabrir nuevos horizontes teórico-

prácticos para superar el estancamiento que definía al sujeto social como un ente totalmente sujetado a la estructura.

Otros teóricos han remado hacia el lado contrario, sobre todo dentro del bloque de discursos epistemológicos que han sido agrupados en el llamado posestructuralismo, los cuales compartiendo una idea básica, la de colocar en la centralidad al sujeto y sus posibilidades. Para lo cual, establecen una crítica a la noción de estructura cerrada, del determinismo histórico sin sujeto y el esencialismo que congela los conceptos bajo nociones que han sido superadas por la realidad. Otros enfoques que se deslindan de esta veta, también han sumado a este horizonte, posturas como el materialismo de la ontología de Žižek, que es un ejemplo que vale la pena mencionar a propósito de esta forma de mirar el acontecer histórico y a su sujeto realizador.

En la primera parte del presente apartado, trataremos de ver algunas de las propuestas teóricas que nos permitan acercarnos a las posibilidades del sujeto de transformación de la realidad social y la universitaria, ya que ambas están unidas por procesos sociales que las determinan. Teniendo en cuenta que nuestro objetivo es lograr llegar a comprender la trascendencia de un proyecto que ha comenzado la universidad, que a través de su fortalecimiento de la interculturalidad, aspira a convertirse en una universidad de carácter intercultural, proyecto que sostenemos puede ser logrado por un sujeto capaz de asumir el reto frente al que se encuentra en el contexto histórico que requiere la construcción de proyectos que logren superar su crisis, el proyecto de la interculturalidad es una respuesta a este contexto, a las emergencias que le presenta.

Un sujeto capaz, sería aquel que enuncia la interculturalidad como proyecto, un “sujeto de la interculturalidad” que se coloca frente a la realidad como un momento inacabado y que logre posicionar su discurso, cuyo contenido está articulado por demandas que pretenden consolidarse como una propuesta hacia el futuro, una solución, pretendiendo que esta tenga coherencia y alcances de

concreción como alternativa; el discurso de la interculturalidad debe tener la aspiración de ser universalidad, un proyecto de gran alcance, en el que las diferencias y demandas particulares logren articularse para encarnar una lucha política por la hegemonía de los discursos que pretenden dar direccionalidad a una institución universitaria y por ello, participar de la construcción social.

Es así que primero analizaremos el planteamiento teórico-metodológico con el que nos guiaremos, tratando de definir del sujeto social transformador, para de allí plantearnos la pregunta de ¿cómo interpelar a dicho sujeto? Tras la cual abordaremos las posibilidades abiertas por la teoría del sujeto político y el análisis político del discurso de Laclau, como una opción viable para poder realizar el análisis de la trascendencia del proyecto de fortalecimiento de interculturalidad en la UACH, visto desde los discurso del sujeto político de la interculturalidad.

Otro de los puntos importantes es poder ubicar dichos discursos en su contexto que ya hemos venido articulando, pues este es vital para el análisis y la comprensión que nos planteamos.

2.1 Las teorías del sujeto de la transformación

2.1.1. El sujeto del acontecimiento

El controvertido filósofo eslovaco Slavoj Žižek, plantea que lo experimentado es siempre algo abierto y no un todo cerrado, pues lo que suponemos como un todo es aquello que no es un todo, sino algo inconsistente, siempre inacabado; queda en evidencia, según este argumento, la posibilidad del acontecimiento, que no puede ser reducido a ningún orden que le determine por completo, como algo no concreto a una explicación, no encerramos a la realidad en un discurso definitivo que empata con lo real. Lo experimentado es narrado, declarado, desde lo simbólico. Lo simbólico baña la idea de realidad; la realidad no es lo *real*. Lo *real*,

concepto que retoma de los preceptos lacanianos, es algo traumático y duro que no podemos confrontar directamente, por eso damos la vuelta con las representaciones. Es en la realidad, a partir de lo simbólico, donde tratamos de dar coherencia a lo que acontece como algo consistente, una articulación discursiva que no alcanza la explicación de lo *real*.

El edificio del estructuralismo se ha sido derribado una y otra vez desde planteamientos que ponen en el centro lo indeterminado y lo abierto, frente a lo que era simplemente un reflejo y la internalización de una ideología tal cual. En discurso, es el protagonista de los análisis de planteamientos por los posestructuralistas, en los que se parte de su condición de inacabado que posibilita la apertura de nuevas direcciones. El discurso es algo eminentemente simbólico, pero esto no le impide la posibilidad de ser como acto político concreto, de dar pauta a la construcción de proyectos sociales que deriven en la acción. Aquí discurso y acto no están dislocados, son partes constitutivas de la acción del sujeto. **El discurso precede a la acción, pero es parte de su realización.**

Esto permite al discurso ser la llave de la renovación de conceptos que parecían superados sin el pensamiento dialéctico, y de superar el horizonte distópico presente en las ideas más pesimistas de ciertos planteamientos posmodernos, respecto al fracaso de las utopías de la modernidad. Pero para este pensador, el problema del acto que lleve a la transformación es querer asegurar la victoria, la determinación totalizadora, pero visto como acontecimiento, la posibilidad no existe en un tiempo teorizado que asegura el éxito de lograr lo que se busca, sino en hacer que suceda. Esperar a que se den las condiciones es dar la vuelta a los que el momento, como falta de, requiere.

La historia no es lineal, “no hay ningún acontecimiento fuera de la decisión subjetiva comprometida que lo crea: si uno espera que madure el tiempo del Acontecimiento, el Acontecimiento nunca ocurrirá”²⁴.

Con la recuperación de conceptos del marxismo y del psicoanálisis, Žižek pone nuevamente al sujeto en la centralidad, como el que está posibilitado a la realización del acto. La realidad no sería algo que se pueda pensar desde una perspectiva que acceda a la verdad de lo real, la imposibilidad radica en que siempre abordamos la realidad tratando de garantizarnos un horizonte que evite lo terrible de su dislocación, tratando de reordenar los hechos; según Žižek, esto es debido a un trauma social o un “antagonismo social traumático” que estaría basado en la lucha de clases inherente a la forma capitalista. Esta forma de pensar la realidad tiene en sí ya una forma curva, de distorsión.

En esta distorsión lo imposible es aquello que conforma los límites de la simbolización que es la forma en que nosotros accedemos a la realidad. **Lo imposible no es el límite; eso aparente imposible nunca coincide totalmente con lo real y eso permite la posibilidad del acto.** Las cosas suceden y son terribles, dice el autor, ese es el problema, que lo real supera lo imposible una y otra vez. El acto puede expandir los límites de lo posible.

De esta forma el acto es lo que reconfigura los límites simbólicos de lo posible, sin embargo, es posible sólo a través de un sujeto que asume la responsabilidad, el *compromiso de llevarlo a cabo*. *Las derrotas que tenga en estos intentos, son en este sentido algo que refuerza el pensamiento utópico, no que lo relega.* Žižek retoma aquí los planteamientos políticos de Lennin, lo que no significa repetir el camino hacia el socialismo real y las consecuencias que podemos vislumbrar en la historia, sino apropiarse de las posibilidades que no pudo llevar a cabo pero que estaban potenciadas desde su idea política. Esta colocación hermenéutica

²⁴ Este es citado por Santiago M. Roggerone en la ponencia *En defensa del marxismo. Slavoj Žižek y la Teoría del Acto*, durante las X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2013.

frente al sujeto de pasado es fundamental, porque abre camino a lo viejo como lo nuevo, la pregunta llega a plantearla de la siguiente forma, no es ¿cómo vemos el comunismo desde nuestro tiempo?, sino, ¿qué nos diría el comunismo acerca de nuestro acontecer? Porque esos discursos no han sido agotados y pueden aún sumar a afrontar nuestra falta de, nuestro trauma primario: la lucha de clases que continúa en el capitalismo decadente que debemos cuestionar una y otra vez para llevarlo a su ocaso.

Escarbando en los límites de **las posibilidades ante el actual escenario histórico que vivimos**, Žizek ve dos oportunidades para la izquierda (como el sujeto que se supone se hace responsable de actuar), **o sumergirse en la lucha hegemónica en la actual propuesta de democracia liberal capitalista o realmente construir un nuevo sistema político**. Aquí se deslinda de autores como Laclau y, como él lo llama, su “espinoso sujeto”. La apuesta del eslovaco va más allá de los discursos y la posibilidad política aislada de ciertos lugares específicos donde las comunidades articulan una lucha local sin grandes posibilidades emancipadoras. Aunque como veremos más adelante, en el concepto de *universalidad*, Laclaud ve un significativo vacío que ha de ser llenado por las distintas fuerzas particulares, comunitarias, deferentes, que conforman un frente que luche por la hegemonía de ese significativo.

Los fundamentos retomados de Hegel y *Lacan*, articulan en Žižek un pensamiento distinto del sujeto del teórico argentino quien lo considera desde la imposibilidad la realización de su identidad como lo que es, es decir por ejemplo un sujeto feminista, frente a uno machista, como un enemigo externo, un antagonista que le impide su realización plena, su potencial humano y frente al cual logra la coherencia de su discurso y su acción política, pues no logra llenar la significación universal hegemónica, como un discurso político que justifica su realización. Para Žižek, este antagónico no está sino en la identidad misma que bloquea su propia realización y no en la exterioridad. Se trata del planteamiento de la dialéctica del amo y el esclavo, en la cual se ve la posibilidad de realización del esclavo en la

eliminación del amo, pero no exterior, sino como una proyección suya que bloquea la realización de su deseo.

Es así como este autor considera que el sujeto de Laclau se mantiene en el estructuralismo, determinado por una lucha ideológica en la que se vuelve agente de ideología sin lograr quitar el velo fantástico que le impide ver dónde está su antagonista. Este es el sujeto del acontecimiento²⁵.

Con este planteamiento retomamos una de las posturas del empoderamiento del sujeto que plantea la superación del antagonista en el sujeto mismo, como principio de emancipación en la dialéctica del amo y el esclavo. Lo que podemos rescatar de esta visión es fundamental, la sedimentación de los conceptos debido a los límites de la posibilidad que nos impiden la realización del acto, por eso el teórico eslovaco tiene posibilidad de hacer hablar postulados comunistas, que según él, no son desde la fusión de horizontes de la hermenéutica, sino desde lo que realmente tienen los postulados leninistas como potencia utópica, que se ha fortalecido con los fracasos. Siguiendo sus preceptos, no se debe esperar a que estos conceptos tengan el escenario más cómodo que asegure su hegemonía, hay que actuar para configurar el escenario.

La recuperación de los conceptos es fundamental en la teoría crítica posmarxista, pues esta no ha desechado el legado de Marx, como referíamos en el capítulo I respecto a la propuesta de Braudel y la escuela de los anales y como lo ha hecho la sociología de la educación con Giroux al revalorar lo positivo del conflicto y el develar el poder ejercido desde las propuestas educativas que se concretan en un Curriculum oculto y las ideas políticas que legitimadas por la institución, que sin embargo, también se concreta en el día a día en el espacio escolar, donde se da una lucha constantes por actores provenientes de distintos estratos sociales, formas culturales, clases sociales, etcétera. Otro autor importante en este sentido

²⁵ Para ahondar en este tema sobre la crítica de Žižek al sujeto de Laclau, puede consultar el artículo “Más allá del análisis del discurso”, publicado en el libro *El reverso de la diferencia: identidad y política*, compilado por Benjamin Arditi.

es Pier Bourdieu y su unión de capital cultural, económico y social, y su reproducción en el espacio escolar, como un espacio social. De corte marxista, recupera la idea de la reproducción pero supera el determinismo económico, al vincular, como ya dijimos, la noción de origen expresada en los capitales y el posicionamiento en una estructura social que es estructurante y estructuradora. Pero por ahora dejemos hasta aquí lo obtenido en esta propuesta y vayamos a la noción de *sujeto político* que nos interesa, pasando primero por la noción de Foucault su sujeto del poder como sujeto político, que sin embargo es sujetado.

2.1.2. El sujeto del poder

Saber, biopolítica y poder disciplinario, la pregunta que salta ante estos conceptos es: ¿el sujeto sujetado es un sujeto político?

Las relaciones de poder, son las relaciones históricas, pero en la modernidad la lucha se da en el discurso y el objetivo es la apropiación del mismo. El discurso ejerce poder sobre la mente y así sobre las acciones. ¿Cómo se alcanza este control individual?, ¿cómo se extiende al cuerpo social?, ¿cómo es el sujeto propuesto? En el análisis del poder se presenta la dificultad de que el sujeto no puede escapar a la sujeción del poder, es un sujeto siempre sujetado, principalmente por el poder que se ejerce a través de la razón, que a través de las disciplinas, las ciencias humanas, buscan el dominio del hombre. Pero esta noción nos permite ver al sujeto en una lucha perpetua de poder, en las relaciones sociales históricas que son de poder. Para Foucault ve que en esta lucha que:

“... el conjunto de relaciones de fuerza existente en una sociedad dada constituye el dominio de la política, y que una política es una estrategia más o menos global que intenta coordinar y darles sentido a esas relaciones de fuerza... toda relación de fuerza implica en todo

momento una relación de poder... y cada relación de poder reenvía... a un campo político del que forma parte” (Foucault, 1973).

El sujeto es en este sentido, eminentemente político, el sujeto del poder es un sujeto político y la política, según este autor, no determina las relaciones neutras, sino aquellas de poder. Además recalca que cada relación reenvía al campo político del que ya forma parte, es decir se enmarca dentro de los esquemas discursivos que ya están constituidos como formas de verdad. Una posición política está en una clasificación ya hecha, los discursos ya están instaurados en esa relación de poder, el poder ha instaurado dispositivos políticos que niegan nuevas formas políticas y legitima sólo aquellas en las que nos movemos.

Ahora bien, antes de continuar en este breve apartado, es importante decir que en su texto *Microfísica del Poder*, este autor dice que frente “...a las grandes técnicas nuevas de poder (que corresponde a economías multinacionales o a Estados burocráticos) debe oponerse una politización que tendrá nuevas formas”. Sin embargo, la posibilidad, aún en su propuesta del “cuidado de sí”, no es lo esencial en su planteamiento. Pese a esto dos cosas nos interesan aquí, el **concepto de un sujeto político**, que encarna sus relaciones de fuerza a través **la lucha por el control del discurso de los saberes hegemónicos**, que se ejerce a través del **discurso de las disciplinas académicas**, como una lucha de poder por una **verdad dominante** que excluye a otras. Por último, queremos poner acento en la capacidad de la tecnología del poder que logra ejercer control a nivel de poblaciones y no sólo del individuo.

Si bien todas las relaciones sociales están atravesadas por el poder, su capacidad reside en que la tecnología moderna del poder logra una dimensión de mayor alcance debido a que en estas se puede lograr incluso la administración de la vida a nivel global y no sólo el poder disciplinario que se ejerce en la conducta del individuo. Con la recuperación del concepto de *Biopolítica*, Foucault analiza como la potencia de la muerte como aquello cuya administración en manos del poder

soberano ha perdido su papel central como forma de dominación social, porque lo que en la modernidad logra ejercer poder sobre los grandes cuerpos poblacionales, es la administración de la vida, como una forma de brindar seguridad a este cuerpo social. Esto es por medio de la regularización de la vida que se expresa a partir del control natal, la longevidad, la movilización social a través de las fronteras, la salud o los derechos que protegen al cuerpo. Es en las disciplinas y diversas técnicas el medio como el control de las poblaciones se hace efectivo, se sujeta a los cuerpos, se sujeta al sujeto. El llamado *biopoder* se ejerce a través del control de la vida; este es su objetivo y su objeto.

De este modo, es por medio del saber que valida disciplinas y las legitima como formas de saber verdadero, cerrando y excluyendo otras formas saber, el poder se ejerce invisiblemente y determina ciertas formas mentales y de acción. Un ejemplo, lo da el mismo Michel Foucault, cuando en una conferencia llega a decir que de cierta manera el texto que está leyendo ya estaba escrito, pues en el saber se ejerce poder y este puede determinar hasta los enunciados que construimos tratando de argumentar.

¿Quiénes son los sujetos que controlan el discurso? La pregunta le llevó a ver las relaciones de fuerza por imponer una sola forma de saber cómo válida que se da entre los grupos de académicos y sabios legitimados. Él sujeto no está en una estructura sino en una trama histórica que se da a partir de esta lucha por la hegemonía del saber, esta lucha es la trama de la historia. A través de reglas que se han normalizados están determinadas muchas de las acciones y los discursos que las validan. Por eso la empresa que llevará años a este pensador será el de la *genealogía del poder*, tarea que ya había emprendido Nietzsche, y que él dirigirá al rastrear los dispositivos del mismo, la tecnología con la cual se ejerce. Al respecto que esto se trata de preguntarse sobre:

“...lo que rige los enunciados y la manera en la que se rigen los unos a los otros para constituir un conjunto de proposiciones aceptables

científicamente y susceptibles en consecuencia de ser verificadas o validadas mediante procedimientos científicos. Problema en suma de régimen, de política del enunciado científico... Qué efectos de poder circulan entre los enunciados científicos... y por qué en ciertos momentos dicho régimen se modifica de forma global.” (Foucault, 1973: 179).

Mucho se ha dicho al respecto sobre la idea del filósofo francés al plantear que el poder no es algo, no es una sustancia, el poder se ejerce, el poder es cuando se activan los dispositivos por medio de los cuales se atraviesa el cuerpo social, el poder son las estrategias con que se ejerce. Es objeto e instrumento del saber. Ahora bien hay instituciones intermedias en el ejercicio del poder, una de ellas es la escuela, por donde permea el poder para extenderse por todo el tejido social. La escuela es la institución donde cierto tipo de saber, y no otro, se legitima. He aquí que los discursos que constituyen y definen el quehacer universitario y sus legitimación como institución del saber son parte del dispositivo de poder y la tecnología discursiva de la sociedad moderna. Además si este conjunto de saberes disciplinarios permean de la escuela al cuerpo social, estamos hablando de que reconocer a estas instituciones como espacios donde hay una lucha por la hegemonía de ciertos saberes es primordial.

Mientras que el *biopoder* busca el control del cuerpo social, la forma disciplinaria del poder normaliza horizontes de acción de los sujetos. Aquí su tecnología es un remanente de otra época y su tecnología confesional, el frente a frente, a la manera de la relación maestro-alumno, se busca dar las pautas de individualización, por eso tiene como procedimiento la subjetivación. Ambas, *biopolítica* y la forma disciplinaria del poder, se complementan para lograr su fin, sujetar al sujeto, por lo que Foucault pensaba que el hombre había muerto.

Podemos resumir así tres puntos los presupuestos de este autor que nos sirven para ir definiendo al sujeto social capaz de la realización de proyectos políticos que nos interesa:

1. Las relaciones sociales de carácter político son relaciones de poder. El poder se ejerce a partir de estrategias de distribución y control de los sujetos. La política es la implementación de estas estrategias.
2. El sujeto del poder, es un sujeto eminentemente político, pese a estar sujetado.
3. El poder no es algo que se pueda poseer, se ejerce a través de estrategias, el saber está en perpetua relación con el poder.
4. La tecnología moderna del poder es el discurso, el discurso del saber que busca legitimarse como verdad.
5. El papel de la academia es fundamental para extender el poder por el tejido social, ya que las disciplinas son aparatos y mecanismos de objetivación, que valen como instrumento de sometimiento de los sujetos al poder.
6. A partir del biopoder el alcance del control se da nivel global, la biopolítica tiene como objetivo y objeto la vida, administrarla, de esta forma regula el cuerpo social.

Para nosotros es fundamental plantearnos la pregunta a partir de la postura de Foucault:

- ¿Cuál es el saber legitimado como verdadero en la universidad del siglo XXI, sobre todo en el caso de la UACH?
- ¿Puede el saber de la interculturalidad ser parte de este saber hegemónico o debe luchar contra él para transformarlo?

Una vez extrayendo de la teoría del poder que lo vincula profundamente al saber, pasaremos a revisar los postulados sobre el sujeto político que determina la configuración histórica, que creemos más pertinente a nuestro problema, sobre

cómo dimensionar la importancia de un proyecto de transformación hacia la intercultural de la universidad mexicana, como una necesidad de nuestro tiempo. Para ello necesitamos plantear la noción de un sujeto que tenga posibilidades de transformación.

2.1.3. El sujeto social político y la construcción de la histórica

“Lo real es pensado como espacio de los sujetos... El problema que nos ocupa son los desafíos que presenta el movimiento del sujeto históricamente situado... Nos ocupan los desafíos que representa para el lenguaje el movimiento del sujeto históricamente situado”. (Zemmelman, 2011: 35).

Mientras que para Zizek era diferente lo real de realidad, la primera como lo que no podemos aprehender, lo que no podemos explicar y permanece como indeterminación y lugar donde tiene lugar el trauma social, la realidad era habitada por la simbolización que trata de dar coherencia a la dislocación, para Hugo Zemmelman, la propuesta que ve que la realidad es la historia siempre abierta a las posibilidades planteadas por el sujeto. El pensar histórico es por lo tanto desde la perspectiva del sujeto como el determinante del mismo. El problema es como pensar a un sujeto que se coloca en la historia de determinada forma, es decir, que es capaz de moverse, la metáfora geográfica es para explicar la búsqueda de un horizonte desde el que se puedan potenciar las posibilidades de transformación al ser consciente de que se está frente a una emergencia, esto es una colocación frente al momento.

A propósito del pensamiento histórico que parte desde una perspectiva del *sujeto social*, lo que se busca con esta propuesta epistémica, es romper con los encuadres del pensamiento derivados de los esquemas cognitivos del cientificismo, que sirven también muchas veces a los grupos de poder para

establecer una concepción fija de la realidad, como si esta fuera una, homogénea y compacta, donde las posibilidades de transformación se diluyen.

Para el pensador chileno hay que reconocer en la historia lo indeterminado, no inacabado que le caracteriza, el pensar de esta forma la realidad, como lo no acontecido por completo, es la que tiene posibilidades, "...el pensar histórico demanda el reconocimiento de los procesos heterogéneos que lo constituyen. Esto exige partir de la capacidad de los sujetos para construir realidades" (Zemmelman, 2011). Pero para reconocer esta demanda, se debe reconocer la necesidad.

2.1.4. El horizonte y la conciencia de la necesidad compartida

En su construcción conceptual del *sujeto*, Zemmelman, busca identificar al individuo en una historia compartida en la que pueda pasar de la construcción de una idea, a la toma de conciencia, para posteriormente lograr que la transformación se dé también en la conducta de la sociedad organizada. La historia es vista como una "necesidad compartida, sin perder al individuo en la historia", por ello se debe partir de la idea de subjetividad como articulada a una transformación en lo social, es decir, saberse perteneciente a un grupo o asumirse parte de un sector social que puede dar dirección a una propuesta de transformación ante ciertas necesidades que la conciencia histórica nos plantea como grupo de la necesidad. Sólo un pensamiento que reconozca la existencia de necesidades podrá elaborar una articulación de ideas como un *horizontarse* exitensariamente, esto requiere de una utopía eminentemente social. La conciencia de la necesidad, desde las ideas que le dan un horizonte distinto, permite ver que lo dado históricamente siempre está inacabado, por lo que tiene posibilidad de transformación.

Hay dos puntas que históricamente han legitimado un tipo de conocimiento que "subordina al sujeto respecto de la estructura de los enunciados atributivos de

propiedades”, determinaciones que no le permiten su realización, éstas son la metafísica y el cientificismo, los cuales, según el autor chileno, lo llevan a fortalecer los mecanismos de cosificación, enajenación y unidimensionalidad, lo que deriva en la separación entre el sujeto y su enunciación, que imposibilita pensar en la praxis que lleva en sí pensar y actuar, acotando los límites de ver hacia el futuro como lo que él puede realizar.

Frente a esta postura Zemmelman también recupera la visión hermenéutica de Gadamer, al plantearse “la recuperación del hombre desde la tensión de lo advenido y lo que puede devenir”. El papel histórico del hombre es hacerse un hogar en el mundo, por ello hay que hacerse cargo de la posibilidad de libertad del hombre, del mejoramiento de las condiciones de vida basadas en un proyecto que lo permita. Las posibilidades del pensamiento no deben estar determinadas por lo existente entendido como límite, sino en esperar lo que no está dado.

La acción del hombre busca “resolver las **emergencias** antes que la posibilidad de verdad a la que se pretende llegar con la deducción”, su objeto no es ajeno al sujeto es algo que está constituido por él, por ello es importante plantear el problema de:

“la relación entre pensamiento y lenguaje, y dar cuenta de la compleja relación entre el movimiento del sujeto y las formas del discurso, debemos remplazar la exigencia de verdad por la de la colocación ante el momento...” (Zemmelman, 2011).

El pensamiento parte de una relación compleja que le da las referencias de su posición; determinado por la necesidad y acción, la dirección del pensar pasará a ser una reacción sin perder la referencia de la colectividad entendida como instituciones que se entrelazan dialécticamente en “situaciones estructuradas que se abran a posibles inclusiones de otros planes estructurados, como la familia-comunidad o comunidad-clase...” En este complejo entramado de relaciones se

articula el pensamiento y se construye el conocimiento; no se puede partir desde lo ajeno al hombre, sino de sus necesidades compartidas.

2.1.5. La tensión como articulación de la historia y la idea de colocación

Ya mencionamos el pensar determinado por la metafísica y el cientificismo como esferas del saber que impiden pensar en la articulación de un futuro deseable, donde el sujeto pueda realizarse, así como la tensión hermenéutica que puede validarlo. La tensión entre lo que ocurre hoy y la posibilidad de acción se traducen en una tensión entre el “presente y el futuro”, en esta dialéctica se constituye el devenir histórico que posibilita el hombre transformado constantemente en sujeto social que tiene “capacidad de construcción de realidades, como espacios de relaciones... a partir de un lenguaje que pueda potenciar al sujeto **transformando la necesidad de sentido en ideas**” (Zemmelman, 2011)²⁶.

El sujeto se mueve buscando un horizonte desde donde puede concebirse como el protagonista determinante de la historia, del futuro, al tener conciencia de la necesidad ante lo inacabado, busca el sentido posible a partir del lenguaje, logrando la articulación de ideas que pueden transformarse en acción; **un sujeto es aquél que puede dar dirección al futuro porque dota de sentido a lo dado inacabado**. Esta forma de “desafío”, el dar dirección al dotar de sentido, “**ocupa la colocación ante las circunstancias**” en que **hay emergencias en una realidad que necesita proyectos, iniciativas y la construcción de políticas concretas**. Para lograrlo es fundamental ajustar la mirada epistémica, lo que implica la **cambiar el lenguaje de los límites por el de las posibilidades, lenguaje que constituye al sujeto de las posibilidades**.

Distinto a los planteamientos estructuralistas, y en cambio cercano a las propuestas de construcciones de categorías fundamentales como *resistencia* y *conflicto*, en esta perspectiva teórica también se plantea la **recuperación de lo ya**

²⁶ El subrayado es nuestro.

dado, pero no como algo acabado, sino como aquello que mantiene su dirección abierta; en su devenir lo que sigue se gesta desde lo **indeterminado** que adquiere sentido en la comprensión que se fragua una nueva **direccionalidad** que puede ser articulada con la **colocación** ante el momento. La **colocación es histórica**, el sujeto es un ser histórico, es frente a un **momento específico** en el que se **reconoce la emergencia** y por lo tanto se **potencia la indeterminación** como posibilidades de articulación con distintos caminos a seguir. Se piensa la necesidad desde lo dado incompleto, la aceptación de lo indeterminado **requiere de la articulabilidad** de ideas que rompan con los encuadres y límites establecidos que retienen al pensamiento. **Las necesidades de trascendencia ante estos momentos posibilitan la transformación.**

Reconocerse como sujeto, es también ser consciente del movimiento que se tiene como sujeto y, como no se puede dislocar de lo comunal, del movimiento de la exterioridad, como esas subjetividades articuladas que encarnan, siguiendo la idea de Alicia de Alba, negociaciones, imposiciones y luchas.

Sin embargo, habrá que dar un paso atrás, recordando que todo parte de la conformación del conocimiento, esta propuesta observa que en este reconocerse como sujeto:

“se establece un vínculo entre el acto de pensar y el de asumirse como sujeto, entre conocer y autoconocimiento, que es lo que marca la singularidad de convertir a la conciencia histórica en premisa desde donde organizar el pensamiento” (Zemmelman, 2011).

Los dos puntos cruciales son el de *colocación* y lo *horizántico*. El primero resulta de asumirse como colocado en un momento que está caracterizado por lo inacabado, las propuestas, ideas y discursos que orientan acciones, que tratan de darle coherencia como un momento unitario que va en una dirección, se generan a partir de la lucha de contenidos de grupos de poder que logran la hegemonía frente a otros que son excluidos a periferias y articulan luchas. En la colocación estos pueden ser comprendidos desde las posibilidades que se tienen ante la

necesidad de articulabilidad, como un pensar no determinado, no cerrado. En la búsqueda de horizontes Zemmelman señala como ejemplos que se puede “corresponder con la visión global conformada por un sentido valórico-horizonte capitalista, horizonte de la democracia”.

Finalmente, este pensamiento debe tener rasgos *inclusivos*, al mantenerse abierto, pues la **problematización** es necesaria y puede ser alcanzada por la capacidad de pensar sin “apriorismos teóricos”, pues problematiza **desde lo indeterminado**. La **tensión entre la “determinación y apertura para vislumbrar nuevos campos de experiencias”**, es determinante en el devenir histórico y concibe al **sujeto como protagonista**, pues entra en de la interpretación de la realidad, lo que le permiten **cuestionarla y con ello abrir las posibilidades**. En esta tensión se fragua la **inconformidad y con ello la propuesta**, aquí actúan los sujetos capaces de producir proyectos como un futuro posible.

2.1.6. Momento, urgencia y sujeto social

Como ya dijimos en los apartados anteriores, nuestro tiempo está caracterizado por muchos de los procesos y mecanismos derivados de la globalización del mercado financiero, las crisis ante el desmantelamiento del proyecto de Estado Social, así como la pérdida de utopías vinculadas a proyectos sociales amplios que se intensificó tras la caída del socialismo real, además, en las últimas décadas se han determinado cada vez más proyectos sociales a partir de la ideología neoliberal, acelerando las transformaciones que exige este modelo, necesarias para su propia existencia, integrando a cualquier región del planeta como parte del proceso mercantil, impulsando grandes bloques económicos para beneficio de grandes corporaciones y teniendo consecuencias como las paupérrimas condiciones sociales en las que vive un gran porcentaje de la humanidad.

De igual forma generando exclusión de las esferas de construcción de las propuestas políticas, a cada vez mayores sectores que no son representados, lo que ha llevado a un señalado racismo sin razas que atenta contra los sectores más pobres en todos los rincones del mundo. Si bien este orden mundial basado en la hegemonía de las ideas de libre mercado ha tenido un auge importante, las crisis son un síntoma de que algo no está funcionando, pese al discurso que le promueve como paladín del desarrollo social de los países, sobre todo como posibilidad de los más pobres de jugar en el tablero mundial del poder económico. Aunque la crisis es tan aguda que tampoco los países más ricos se han salvado del impacto de la caída de los mercados, así lo confirma el caso de Estados Unidos y la crisis crediticia que en 2008 afectó tanto a inversores como a bancos, protagonizaron una caída libre tras una expansión basada en un capital inexistente que se sostenían en una deuda renovada constantemente estableciendo una relación en que sólo los compradores, ciudadanos americanos da a pie, tenían el riesgo de perder. Otro caso es de España y su burbuja inmobiliaria.

La crisis de la que aún no logra salir, terminó con el sueño del primer mundo que había vivido desde el impulso económico logrado con las olimpiadas de 1992, el cual culminó en 2008 con tal escenario de declaraciones de quiebra, que necesitó la intervención del estado para llevar a cabo un rescate bancario, así como ajustes económicos que hoy en día continúan estrangulando a los ciudadanos españoles. En el caso latinoamericano tenemos a la economía argentina que a principios de la última década también experimentó una profunda crisis luego del descenso continuo del PIB, al ir cargando una deuda que aún hoy le sigue causando inestabilidad y conflictos con nuestro país vecino.

En este contexto económico en crisis, la exclusión de los sectores sociales más vulnerables se han manifestado en la articulación de demandas que buscan la protección de los derechos humanos básicos por todo el mundo; así como la

articulación de movimientos sociales con **distintos discursos y necesidades**, que, siguiendo los postulados de **Laclau encuentran equivalencias en sus demandas políticas lo que les están perfilando hacia un reclamo mundial y una constante crítica frente al modelo económico**. Estas equivalencias, como ya hemos mencionado, han logrado en Europa alianzas e incluso les ha llevado a vincularse con las demandas expuestas en América Latina, tomando como caso emblemático el neozapatismo.

En 2011 el derrumbe de las torres gemelas conmovió al mundo. La obra maestra de algunos terroristas (aunque hay sospecha sobre quién realizó realmente el ataque y bajo qué intereses), desató el discurso de Bush retomando la vieja dicotomía medieval del bien y el mal. Así se adentró en una misión militar que ha costado la muerte de muchos civiles, el reacomodo del mercado petrolero y los protocolos de seguridad de los países. El hecho afectó a los migrantes mexicanos y a los centroamericanos, por lo tanto impacto en la economía de familias michoacanas, guerrerenses y chiapanecas. La actual estructura mundial hace que acontecimientos que parecerían sólo tener relevancia a nivel nacional, impacten en otros países y en determinados sectores.

La sociología se ha volcado en las últimas décadas a estudiar al mundo como una totalidad a partir del concepto de globalización, sin embargo, como se ha señalado en algunos trabajos, la mirada sociológica se interesa más en lo que es relevante a nivel global, que a lo local. Si pensamos la globalización como la mundialización de determinadas formas económicas y estilos de vida, estamos planteando una tendencia que debilita las particularidades. Lo global, se opone a lo local, deja fuera los problemas particulares y al hacerlo niega su existencia, pone en el centro de importancia aquello que tiene que ver con la idea de lo que es mundial.

Por eso desde el concepto *glocal* se busca incluir ambos espacios geográficos y con ello los tiempos distintos. La relación que guardan los sectores populares con

los hegemónicos, sin duda está matizado por desigualdades, pero, como observa Canclini, no siempre están en condición de conflicto, ya que con la expansión del mercado de la industria cultural también se generan formas de mundializar lo local y de mantener un vínculo aun estando fuera. Las posibilidades combinatorias y de hibridación, son en el marco de las grandes ciudades también posibilidad de conflicto, pero de igual forma de creación o imaginación.

El contexto mundial incluye a las comunidades pequeñas, las comunidades pueden pensarse a partir de sus problemas, pero muchos de estos se verán relacionados con determinaciones externas, contra las que se llegarán a afirmar, por ejemplo, como movimiento social.

Es importante pensar en un mundo más amplio, la configuración de ese sistema-mundo del que nos habla Wallerstein, en el que la dependencia es una realidad y la periferia es respecto al centro.

En el caso que nos interesa, la exclusión de los miembros de pueblos originarios en México sigue siendo una característica de nuestro tiempo y pese a las luchas que se han mantenido, los intereses de mercado y las endebles políticas gubernamentales, así como la complicidad de algunos de sus actores, continúan afectando a sus comunidades y no han logrado la articulación de proyectos que logren dar cauce a sus demandas y terminar con una exclusión de más de 500 años. La violencia ejercida contra estos pueblos es evidente es completamente visible en algunos caos, como lo evidencia el desplazamiento y la afectación ambiental en Wirikuta, zona ancestral enclavada en la región desértica potosina, donde la concesión a empresas mineras, permitió la activación de la empresa extractiva, aun cuando atenta contra la forma de vida de la comunidad huichol y genera afectaciones irreversibles en el verdadero tesoro natural con el que guarda una relación profunda este pueblo originario. Los motivos económicos de una empresa norteamericana, están por encima de los locales.

No obstante este tipo de violencia, la que se ha ejercido históricamente contra estos pueblos de forma no visible es la que puede ser más injusta, pues al ni siquiera ser reconocida se corre el riesgo de ser reproducida sin que advirtamos sus mecanismos de poder que somete al otro.

Puntualmente en el ámbito educativo la exclusión es disfrazada a partir de los concursos de ingreso, del Curriculum oculto, el cual como sabemos, influye en distintas esferas de la vida social, así como las formas de saber que se legitima como el único valorado por las instituciones educativas. Como ya vimos, Foucault ha esclarecido al respecto los mecanismos de poder que se activan en la sociedad, de los cuales el control del discurso es una forma de ejercerlo, un poder que no dice “no” coercitivamente, sino que legitima cierta pautas, normas, reglas sociales; el control del discurso permite el control de la mente y el control de las acciones. El poder se produce “transformando técnicamente a los individuos”, normalizando saberes que son también poder, aquí se definen subjetividades, formas de saber. Los dispositivos y el discurso, son poder.

2.1.7. La colocación del sujeto social frente al escenario

Zemmelman señala que uno de los puntos de urgencia en este contexto, en el que se suscriben también otras demandas, es el de la creación de un gobierno a gran escala que regule las actividades comerciales, los pactos, la forma de funcionar del mercado. “Un sistema político global” que termine de acabar con la concepción del proyecto capitalista como una idea coherente, compacta y eficiente, porque al ser visto como inacabado es percatarse del incumpliendo de sus propuestas de beneficio social (Zemmelman, 2011).

Porque en la nueva etapa del capitalismo hay un alejamiento de su influencia en el manejo de las crisis locales, debido a la centralización en un manejo financiero

que no es claro y se basa en la especulación y un mercado global. Pues este modelo internacional que acelera grandes cambio productivos:

“...los hace a través de un proceso basado en desequilibrios y en la acumulación de capitales ficticios. Esto supone un crecimiento económico originado en una creciente exclusión de las masas y en la conservación del status quo como fórmula de atracción de capitales” (Carral, 1995).

Pero en medio de este escenario, la capacidad de producir cambios no es limitada, así lo demuestran los proyectos articulados en México a partir de la lucha neozapatista, en pueblos donde los sujetos marchan y exponen sus demandas y políticas para la defensa de las comunidades, articulando proyectos alternos. Lo que sucede es que **existe una gramática de las determinaciones sociales y sus cambios, que excluyen al sujeto**, es decir que sólo legitiman la vía de las propuestas institucionales que van en la misma corriente que el discurso del proyecto de Nación del partido en turno, cuya construcción está determinada también desde la lógica de los mercados en su contexto global.

Por eso, siguiendo la idea de Zemmelman, se debe comenzar el análisis de la relación entre el proyecto alternativo y el sujeto, poniendo en la mesa la pregunta ineludible, “¿qué actor de este proyecto es capaz de mantenerlo, profundizarlo, defenderlo y transformarlo?”

El proyecto que aquí nos compete, es el del fortalecimiento de la interculturalidad en la universidad pública, y por ello también hay que comprender las potencialidades y limitantes del sujeto, económicas, sociales, culturales e ideológicas, porque como bien menciona nuestro autor, no se le puede pedir algo que no pueda cumplir.

“No podemos inventar actores, es decir, uno de los errores está en pedir a un actor más allá de lo que puede dar. Ese es el punto de

ajuste y este punto no es puramente ideológico sino político. Y el ajuste es entre lo que quiere del proyecto... Y la capacidad de construir que tienen los actores concretos, no los libros sino los actores, no los discursos sino los actores” (Zemmelman, 2011. La paz, Bolivia).

¿Cuál es la potencialización de los sujetos sociales universitarios para lograr la transformación de la institución en una que fortalezca la interculturalidad como una urgencia ante el actual momento, histórico, en que el modelo económico y los paradigmas de la educación han reproducido la exclusión de los miembros de comunidades con formas de vida, culturas y proyectos sociales alternos al conveniente de la cultura hegemónica y los discursos emanados de la lógica neoliberal?

Pero esta idea del fortalecimiento de la interculturalidad no sólo implica apoyar una visión de un grupo de académicos o actores sociales que lo desean. Es la vinculación a un proyecto social amplio que puede ser alcanzado por los sujetos sociales que pueden realizarlo. La gestación de la transformación requiere también un empuje externo, la construcción del escenario político ideal que ayude a potencializar al sujeto, esto es un trabajo que involucra la generación de las políticas pertinentes y éstas pueden ser integradas y validadas por las acciones de ciertos sujetos universitarios.

Por medio de las políticas adecuadas se puede “fortalecer un proyecto en construcción”.

“Es un proceso de maduración del actor, como una especie de estímulo político de múltiples políticas para que salga desde su necesidad, desde sus propias reiniciaciones, desde su mundo de vida... Pero no resuelve de forma valórica, sino en políticas concretas...” (Zemmelman, 2011).

Pero ahora debemos resolver, cómo se puede interpelar al sujeto social

2.2. El análisis político del discurso (APD)

Este apartado busca fijar los aspectos teórico-metodológicos para tratar de comprender la trascendencia del fortalecimiento de la interculturalidad que es un proyecto articulado por distintos sujetos sociales que se colocan frente a un momento desde un horizonte que reabre las posibilidades de transformación, gracias a su capacidad de plantear alternativas de futuro que se concretan en acciones que son determinantes en las relaciones al interior del espacio social escolar y los cambios a nivel institucional. Pero una vez planteada esta caracterización del problema desde estas propuestas teóricas, cabe preguntarse, ¿cómo podemos interpelar a estos sujetos de la transformación?, ¿cómo abrirse paso al discurso que este produce, lo que posibilita el diálogo hermenéutico en el que la comprensión de los proyectos sea posible?

La propuesta que aquí retomamos es la del Análisis Político del Discurso del teórico argentino Ernesto Laclau, el cuál consideramos afín a nuestro sujeto político que enuncia el discurso de la interculturalidad. Desde esta perspectiva se pueden comprender las prácticas del discurso de la interculturalidad y sus implicaciones sociales.

Las características que serán consideradas están definidas de acuerdo a los conceptos que a continuación revisaremos, mismas que serán aplicadas a los discursos que examinaremos en este trabajo de acuerdo a sus alcances y limitaciones de acuerdo al lazo que existe entre **sujetos sociales-institución educativa-estado-sociedad**, que confluyen en las propuestas de los proyectos interculturales que en ciertos momentos llega a presentarse como un proyecto total frente al que hoy en día provee las orientaciones que considera pertinente

para el fortalecimiento de la sociedad. **En este sentido las características que analizaremos en los discursos serán las siguientes:**

- La tolerancia El diálogo de saberes
- La inclusión en el SEM
- La lucha hegemónica del proyecto de nación y el proyecto alternativo.
- Crisis estructural, a través de los cuestionamientos y *significantes vacíos* de los principales ejes del proyecto: democracia, igualdad, libertad, soberanía.
- Alternativa ante el deterioro ambiental

2.2.1. ¿Qué es el discurso?

El discurso forma parte de la realidad, lo constituye, el discurso precede a los actos, permite definir y pensar la realidad, más aún la realidad es construida de forma discursiva, la realidad esta enunciada y representada, más nunca cerrada por significados fijos, sino por relaciones de fuerza que buscan fijar significados a significantes.

El discurso es anunciado por un hablante, está compuesto de elementos lingüísticos, aunque debe cumplir con la característica de ser más extenso que una oración, signos cuya función está determinada por la relación que guarda con otros signos, esto puede ser la diferencia o el parentesco. La teoría lingüística fue articulada en la primera mitad del siglo XX por un estructuralista llamado Saussure. Pero quizá la noción fundamental de su teoría este en la relación entre significado y significante, un concepto que en el sistema está representado con una imagen acústica, la correspondencia parecía ser exacta, de ser así podríamos decir que la determinación en la producción del discursos está basada en esta estructura rígida.

Sin embargo, en la evolución de estos planteamientos aparecerá el sujeto. El hablante es el que enuncia y no lo hace basado solamente en la lógica de esta estructura, ni siquiera en la estructuración que es planteada a partir de las instituciones, sino desde los ángulos que puede tener un sujeto.

Un de las vetas de la filosofía que hoy continúan teniendo una importante relevancia, dieron un giro epistemológico para ya no centrar sus estudios en los hechos sino en las posibilidades, en este sentido el carácter abierto del acontecer como realización política está basado en la idea de la articulación de los discursos preceden a la acción. Es decir, vivimos en un mundo que representado a partir del habla, de un campo de significados desde el que pensamos al mundo y actuamos en esa postura.

La estructura no se mantiene por sí misma, no existe un sistema cerrado donde significados y significantes se correspondan por completo, el significado está en movimiento. Según Lacan la lógica del significado es que siempre se está deslizando debajo del significante, mientras que para Derridá hay elementos de indecibilidad que no pueden ser comprendidos desde el sistema.

Así algo fuerza al sistema, algo externo, determinaciones que no están en el mismo. Foucault, por ejemplo, nos dice que el determinante de la significación no está en la estructura funcional, sino en quién fija esta relación desde fuera. Basado en las relaciones de poder, puede ser un grupo de académicos de ciencias políticas el campo de unidad del discurso, para hablar por ejemplo de qué es un discurso político y qué no lo es. Estos grupos de fuerza en relación, logran unificar un sistema que tiene vigencia durante algún tiempo, así por ejemplo en la edad media eran los miembros del clero los que fijaban la unidad del discurso entorno a la bueno y lo malo. Así surgen campos de estudio, ciencias, disciplinas.

Esta noción de establecer ciertos sistemas discursivos por un grupo de personas, es evidente que excluyen o limitan a otras formas de decir cuáles son las pautas del discurso. Es decir aquí hay una lucha de poder que busca posicionar las formas discursivas. Estos sistemas son contingentes y tienen una constante presión del exterior, otra fuerza intenta imponerse. Por eso este se transforma, sin embargo mientras tiene el dominio dicta formas e implementa estrategias para seguir ejerciendo control, ejerce poder.

2.2.2. El discurso político y su carácter contingente

El discurso no está determinado por la relación entre significado y significante, está más allá de la misma; Laclau pone énfasis en esta dislocación que permite que haya **significados flotantes**, así como significantes vacíos, la lucha de poder desde la categoría de hegemonía, se vincula a esta relación de fuerzas que buscan fijar temporalmente a significados estables particulares. Así se reactualiza la semántica de distintos componentes de la vida social política, no tiene el mismo significado el significante libertad hoy, que en el discurso político hegemónico de la edad media. La hegemonía se logra con la fijación de un significado a un significante, sin embargo esta estabilidad es contingente, porque aún en esa articulación hay elementos de indecibilidad.

Esta fijación contingente, no está determinada por la lógica de la estructura, sino por la correlación de fuerzas que mantiene lo exterior con ella. Por ello se dirá que la Hegemonía es una teoría de las decisiones tomadas en un terreno indecible”. Ahora bien, hay que señalar que la contingencia está en las relaciones de poder del mundo social, que es político, es por eso que la indecibilidad pertenece a este mundo. La objetividad que pretendemos encontraren un discurso está relacionada con el poder, el discurso está articulado en el vínculo entre significantes y significados que logran la hegemonía por sobre otras vinculaciones.

Esta visión empodera al sujeto y rompe con visiones esencialistas del lenguaje, la articulación entre política y lenguaje renueva la relación entre sujeto poder y la estructura de poder. El discurso no es una totalidad cerrada, coherente y homogénea, porque siempre estará abierta, sin embargo, logra serlo temporalmente.

2.2.3. Las demandas equivalentes

No es casual que diversos autores importantes de las últimas décadas hayan abordado el tema del *multiculturalismo*. Derivado de la apertura de los estudios culturales que demandaba una sociedad moderna cuyas relaciones sociales son complejas y requieren de atención a distintas problemáticas como migración, exclusión, racismo, desigualdad y pobreza.

La articulación de demandas del multiculturalismo surge de distintos grupos culturales, así como feministas y grupos que exigían el reconocimiento de la libertad sexual, quienes tuvieron un protagonismo esencial en los sesentas, aglutinándose en un significante en el que las distintas demandas encontraban equivalencias. Bajo el término de *minorías* se logró plantear una demanda universal en que las identidades particulares encontraban representación. **El discurso de las minorías se configuró como un discurso hegemónico, como un sistema de significaciones contingente, necesario para amalgamar las diferentes identidades.** En esta constitución **las particularidades y la universalidad se conjuntan en una relación hegemónica.**

Si bien las **demandas particulares se ven debilitadas y se fortalece la universalidad, las particularidades se inscriben en un lenguaje de resistencia más amplio**, es así como las luchas por el reconocimiento de las minorías se convertía en un discurso capaz de posicionarse en el campo de lucha de los discursos que estaban en relación, por ejemplo, de justicia social o el goce

pleno de los derechos humanos. Laclau nos dice, que si se hubiera negociado políticamente con cada una de las particularidades, hubiera sido imposible la articulación como universalidad.

En estos sistemas contingentes que configuran un lenguaje amplio de lucha y resistencia, como una hegemonía, hay una **relación directa entre equivalencias, universalidad y particularismo**. Pues en ese orden, se comparten carencias, las demandas se unen a un sistema, que es contingente, buscando hegemonía, lo cual se logra a partir del sistema. Las luchas son entre sistemas contingentes, en entramados discursivos.

Podemos pensar en distintos análisis, por ejemplo, México en 1988 estuvo ante la articulación de faltas compartidas, que fueron reconocidas por distintos sectores sociales, así se articuló un frente amplio de lucha como un universal, donde los discursos particulares se sumaron a uno como sistema coherente, *la izquierda* y *la alternancia*. Las equivalencias amalgamaron este núcleo contingente que se volvió hegemónico y permitió establecer la lucha por los discursos que querían ser determinantes y buscar trascender en la búsqueda hegemónica por la direccionalidad del proyecto de mexicano de nación.

Se puede luchar por la hegemonía porque los significantes, por ejemplo la alternancia de la izquierda mexicana y su trascendencia en el proyecto mexicano de nación, **también se vuelven significantes vacíos, pues los discursos sociales demandan la coherencia y unidad de los mismos, debilitando y amenazando la hegemonía**. Es así que **entre los significantes y significados hay un flujo de equivalencias**.

En la realidad, la izquierda y su discurso planteaban proyectos y una posibilidad de cambio político, que sin embargo, tras el fraude electoral no fue capaz de cumplir. Otros discursos llenaron el significativo vacío logrando hegemonía. **Pero es gracias a estos fracasos al pretender ser un universal perfectamente coherente y estar inacabada lo que permite dar continuidad a la lucha por ese lugar vacío que buscarán nuevas demandas equivalentes**. Allí está

cimentada la posibilidad de transformación y se mina con el edificio estructuralista que aprisiona a los sujetos.

Poner en el ojo del análisis el discurso, no significa que se le piense como dislocado de la realidad, sino articulado con la realidad. **La realidad es discursiva, la praxis social está basada en discursos que llevan a la acción, el discurso es previo a la acción.** Laclau ataca las posturas esencialistas que ven en los discursos ya el contenido en sí. Pone como ejemplo, el pensar que el principio de derecho universal a la autodeterminación, no tiene un contenido que le es propio, que pueda ser abordado con lógicas deducidas analíticamente, sino que está constituido por las equivalencias.

Un punto fundamental es ver que **la universalidad no puede operar más allá del contexto de sus emergencias.** Este es un punto fundamental. **Las demandas que se unifican ante un contexto de emergencias, aparecen como principios que no tienen límite que agote sus alcances,** sin embargo se **quedarán estancados en los límites** del contexto emergente. Es así, como en el caso de la izquierda mexicana, se rearticularon en un nuevo discurso que les llevaron a la hegemonía en 1997, pero en el 2012 no pudieron concretar la alternancia a la que también aspiraban.

Para cerrar este planteamiento teórico y pasar a tratar de caracterizar nuestro problema, habrá que agregar que **una demanda también puede volverse un universal hegemónico** donde se aglutinen las demandas particulares.

La ontología social del sujeto es a partir de que la “falta de” funda la división social, por ello existe una pluralidad de discursos que se encuentran en el consenso, **lo social es un espacio discursivo. El sujeto se constituye en la relación** con los otros en este campo discursivo. **El devenir de la historia se da en la tensión entre necesidad y contingencia.**

Por esta determinación de la tensión entre necesidad y contingencia, la estructuración social es indecible, no está totalmente definida, hay constantemente decisiones que incluyen pero que excluyen otras, además el discurso no es sólo lo hablado, también elementos extralingüísticos

2.2.4. El discurso de la interculturalidad

Podemos concebir a la Interculturalidad como un significante en el que se han conjuntado distintas equivalencias, sujetos que producen discursos, dándole hegemonía, este discurso universal contingente se articula en un contexto donde el proyecto de Estado y sus políticas insuficientes ante las demandas de los pueblos indígenas. Este proyecto retoma demandas de un proyecto global hegemónico que se basa en los fundamentos de la modernidad capitalista y su etapa neoliberal. Los discursos de la interculturalidad están respondiendo a este contexto de falta de inclusión de las distintas culturas en los discursos que configuración la realidad social. El discurso hegemónico del Estado se ha convertido en un significado vacío y el proyecto global está en una lucha constante por mantenerse. Las crisis y los proyectos que no alcanzan a dar coberturas son la matriz de estas carencias como falta de.

Ausencia, diálogo, inclusión y conflicto, son algunos de los elementos que articulan las demandas, de la interculturalidad, todas son formas de violencia simbólica y material. El sujeto que enuncia estas demandas a partir de un horizonte al colocarse frente a un momento de emergencia, es el sujeto de la interculturalidad. En esto se agrupan individuos que reconocen las necesidades y se afirman como parte de un grupo que es capaz de emitir discursos, en este sentido se constituyen como un sujeto de la interculturalidad, que es un sujeto político. Los sujetos pueden ser:

- Los sujetos universitarios

- Los sujetos de estado
- Los sujetos indígenas
- Los sujetos partidos políticos
- Los sujetos universidades públicas o interculturales

Por eso, más allá de las políticas concretas, las demandas que a partir de equivalencias conforman nuevas universalidades son las que pueden concretar o no, las aspiraciones de los sujetos. Las políticas son un marco fundamental, pero al constituirse se convierten en significantes que debe ser llenados para mantener vigencia.

¿Cómo unir estos discursos en la universidad? El análisis e interpretación de los significantes y sentidos de los discursos de aquellos que configuran el discurso con el que se buscan ampliar las formas de inclusión de los pueblos indígenas en varias universidades públicas y a través de otros modelos de educación basados en el enfoque intercultural y en especial en la UACH, se puede realizar a partir del APD, Los materiales de la UACH, pueden incluir:

- Documentos oficiales
- Planes y programas de estudio
- Expresados por distintos actores en encuentros académicos y políticos
- Ponencias, ensayos, discursos en eventos

En éstos se exponen los fundamentos de la interculturalidad como proyecto educativo, de políticas de inclusión y reconocimiento, epistemologías alternativas, proyectos comunales, entre otros. Recordemos que su configuración contingente como una unidad coherente y universal, nos permite comprender las posturas y en ello visibilizar las contradicciones, los aspectos compartidos o las divergencias, siempre contextualizadas.

A partir de estas posturas podremos interpretar y explicar cuál es la trascendencia del proyecto de fortalecer la interculturalidad en la UACH.

Al reconocer esta lucha de discursos y la urgencia de la transformación de la universidad, es porque estamos en el momento de articulación política en la relación hegemónica, donde la fuerza social particular asume la representación de un universal que se propone como ilimitado, más allá de sí. Esta universalidad hegemónica puede constituirse por los sujetos sociales que conforman una comunidad política, como es el caso de la UACH.

Nuestro análisis pues pasará ahora de tratar de caracterizar algunos de los proyectos de los pueblos indígenas, como discursos de una nueva forma de impartición de la justicia y la realización de la seguridad ciudadana. El fin, es corroborar la premisa, de que existe un sujeto indígena capaz de impulsar transformaciones sociales en los contextos de necesidad, que comparten junto otros grupos sociales. La trascendencia del proyecto de fortalecimiento de la interculturalidad en la UACH, también debe ser comprendida desde esta capacidad de aperturar posibilidades ante la emergencia glocal.

2.2.5. El sujeto determinante en la transformación universitaria

Tras establecer los conceptos y la forma de interpelar al sujeto, podemos comenzar a delinear a los sujetos que son fundamentales de acuerdo a los planteamientos de nuestra investigación. El sujeto de la determinación de la transformación universitaria, parecería obviarse como aquel que está dentro del espacio de estas instituciones, sin embargo, como hemos visto, la producción del discurso hegemónico es hecha por el sujeto que lo enuncia y se hace responsable de él como respuesta a cierto contexto de emergencia donde se articulan diversas demandas como una universalidad alternativa, para tratar de posicionarse como contingencia respecto al significante cargado por un significado homogéneo que

de representar la unidad y coherencia suficiente para ser totalidad, para ser el proyecto que alcance la resolución de múltiples demandas.

De acuerdo a esta idea, debemos entender que lo que configura este contexto, es la afirmación de la necesidad, de la coyuntura que ha sido articulado a través de distintas luchas que se han venido dando en el escenario de lucha de los discursos políticos.

Es por eso que como parte de nuestro análisis es fundamental dar cuenta de la historicidad de las luchas que configuraron universalidades que constituyeron significantes como un proyecto de amplio alcance y que sin embargo, se transformaron en significantes carentes de significado, carentes del respaldo de las equivalencias suficientes. La exigencia y la crítica permitió dar nuevos causas en el proyecto educativo que pretendía incluir al indio en un proyecto social en el México postrevolucionario, pero este no fue suficiente y tuvo que ser remplazado por las luchas que se articularon alrededor del mismo, protagonizadas en un primer momento por sujetos que no pertenecían a estas comunidades, para posteriormente incluir en su determinación a miembros de los pueblos originarios. La marginación de la construcción de proyectos que iban destinados al mejoramiento de sus condiciones sociales, era diseñada sin él, como un proyecto que no correspondía con un sujeto tenía otro tipo de sistemas discursivos donde su realidad eran articulados, incluso con una idea distinta del devenir histórica.

Por eso es importante la reconstrucción histórica de los proyectos educativos destinados a indios y sus formas discursivas de exclusión. Desde el cual podemos ir construyendo el contexto frente al que hoy se plantea el proyecto de la interculturalidad.

Capítulo 3. La rebelión educativa de los pueblos indígenas de Latinoamérica: educación Interculturalidad y la búsqueda de nuevos paradigmas.

3.1. Un contexto glocal caracterizado por crisis y resistencias

Escribo esta tesis en un año que se ha convertido en un nuevo punto álgido en la historia de nuestro país. El 2014 que ahora mismo cierra ha dejado en el ánimo social una profunda incertidumbre, pero al mismo tiempo la configuración, reconfiguración y fortalecimiento de colectivos, organizaciones sociales, redes de estudiantes, gremios, asociaciones civiles y distintos grupos que desde el movimiento lésbico-gay, sindicatos, grupos del clero, hasta grupos de adultos mayores y universidades pública y privadas han realizado manifestaciones a lo largo del país durante más de tres meses tras la desaparición de 43 estudiantes de la universidad de Ayotzinapa, que según la versión oficial, fueron entregados por policías municipales sin ser auxiliados por miembros del ejército; la muerte de otros seis y la ola de violencia ha sumergido al país en una historia densa de inseguridad que hoy empuja a la gente a salir a la calle, exigir justicia e inundar redes sociales con mensajes de indignación que cuestionan a un gobierno incapaz de construir la paz, por lo que también se le exige el cumplimiento de rubros básicos sin las cuales ésta es imposible: igualdad, equidad, reconocimiento cultural, seguridad alimentaria, acceso a la educación, un sistema de justicia eficiente, apoyo a productores nacionales, así como la suspensión de reformas institucionales y políticas educativas que no son pertinentes a nuestro contexto y están basadas en la lógica global neoliberal. Diversos movimientos sociales claman por la transformación.

El detonante de estas movilizaciones ha sido la indignación, el hartazgo, la profunda pérdida de representatividad y confianza en el Estado y muchas de sus instituciones. Los análisis son variados, por ejemplo, desde la óptica de Castells,

el miedo y la ira, dos de los sentimientos básicos del hombre, pueden entrar en un proceso que moviliza; el miedo paraliza, invita a buscar protegerse, alejarse de lo que se erige como peligro, pero al ser compartido con otros encuentra culpables y dirige la ira hacia un punto de acción, eso lleva a una reacción que busca justiciar al culpable.

La capacidad de información de la red es hoy una herramienta fundamental para difundir y organizar la movilización, el fenómeno Ayotzinapa, es pues hoy el detonante de un nuevo capítulo en los movimientos sociales que pueden ser determinantes en próximos cambios institucionales y puntualmente, en políticas educativas y en la reforma curricular en distintas universidades, incluso reintegrando a centros educativos que habían sido cerrados por estar fuera de la lógica del proyecto neoliberal que hoy nos rige.

Lo importante es señalar que el hecho ocurrió en el contexto de una larga lucha que han mantenido las Normales Rurales en la busca de su supervivencia como un proyecto trascendente, no excluido de los planes sociales amplios de nuestro país; así también se ha buscado que sea fortalecido, reconocido y transformado de acuerdo a las necesidades reales de su entorno. Es decir, esta lucha por el reconocimiento, tiene que ver con el acceso a la educación, políticas de igualdad, las posibilidades de acceder a un trabajo digno y la transformación de sus comunidades, para sumar a la mejora de las condiciones sociales, a partir de una distribución más justa de la riqueza, basada en la equidad. Pero esto es imposible sin el reconocimiento de su papel crucial en la construcción de nuestra nación, reconocimiento de la trascendental tarea que es la formación de estudiantes y profesores rurales.

Se trata de demandas que se han quedado en el archivo de una cadena de gobiernos, que sumados con distintas propuestas al barco ideológico que transitó del capitalismo con carácter social a la doctrina neoliberal que globaliza el libre mercado. En esta etapa, en lugar de fortalecer los espacios educativos rurales,

los Estados han ido desmantelando estos planteles bajo los preceptos de un discurso que los define como obsoletos. Lo anterior ha llevado a los normalistas a organizarse para articular sus demandas de acceso a una vida digna.

Estos proyectos que surgieron desde la utopía revolucionaria a principios del siglo XX han tenido capítulos de represión, exclusión y el brote de guerrillas ante la incapacidad de lograr una inclusión que no sea bajo el principio de la desaparición, aculturación o transformación de las características culturales y los valores que constituyen su realidad social; que no nieguen y oculten la precaria situación que es consecuencia también de su ubicación en el traspaso del mercado global, fuera del proyecto de grandes corporaciones que desde el modelo neoliberal margina a los que no se integran bajo los preceptos dictados por sus ciclos de ganancia y en la configuración de proyectos de Estado del que fueron también marginados.

Las modificaciones a los programas de educación, la generación de proyectos, la igualación de currículas en entornos totalmente distintos, han hecho a contribuido a un rezago educativo, económico y social en estas regiones y sus instituciones (sobre todo educativas), rezago que no puede ser evaluado bajo la lógica del enfoque mecanicista de lo rural-urbano (que continúa imperando hoy en día), sino también como instituciones que deberían ser una alternativa de formación válida y con una estructura sólida como otras universidades, y al mismo tiempo valoradas por sus diferencias, esas particularidades que hacen difícil tratar de observarlas bajo un proyecto único.

Este fenómeno se suma a la problemática de exclusión educativa que recrudece la desigualdad social en nuestro continente. Particularmente en México, si bien el problema involucra a distintos grupos vulnerables que también se encuentran en la urbe y la periferia de la misma, el caso de los “pueblos originarios” es uno de los que hoy en día sigue teniendo una vigencia que muchas veces es invisibilizada por los discursos de los gobernantes que mediante programas

cumplen a medias con una serie de demandas que requiere una transformación mucho más profunda.

La universidad es, en este sentido, uno de los espacios donde se debe y se ha fortalecido desde distintos proyectos, iniciativas para tratar de mitigar la desigualdad que se genera en esta dinámica. La historia de los grupos indígenas y su exclusión del Sistema Educativo Mexicano (SEM) es parte de esa realidad que les ha mantenido en la pobreza y la desvalorización de sus formas de vida. Como señalan Ricardo e Isabel Pozas en su libro *Los indios en las clases sociales de México*, se puede resumir de esta forma:

“El nuevo sistema se inicia con el ajuste de la economía precapitalista de los vencidos a un nuevo tipo de economía de los conquistadores que consistía en una mezcla de esclavismo y del feudalismo decadente en España, orientada a un capitalismo mercantilista que fue el nuevo proceso económico que se desarrolló dentro de la etapa colonial.

Poco después de terminada la conquista, los vencedores concedieron a los indios una categoría elemental de menores y les dieron el derecho a los beneficios del bautismo y la catequización.

El conceder a los indios ser reconocidos como “seres de razón” y el ser aceptados en encomienda para sujetarlos y reducirlos al cristianismo eran meras justificaciones de la verdadera realidad: la explotación y el despojo de que les hizo objeto y la repartición de sus personas y de sus mejores tierras entre los vencedores” (Ricardo y Pozas, 1987).

Desde esta perspectiva, podemos observar con mayor profundidad las condiciones que históricamente han llevado a estos grupos a una condición de marginalidad. Los proyectos educativos han intentado dar respuesta a esta problemática.

La escuela, al ser considerada como ese espacio de las posibilidades de asenso social, de acceso a una vida digna (sin mencionar, al menos por ahora, las posturas más críticas derivadas del marxismo) ha sido uno de los pilares fundamentales de las sociedades modernas. Uno de los proyectos más importantes gestado por la revolución francesa, pilar del Estado republicano, y que sirvió de modelo para muchas naciones, fue la educación pública, que se pensaba era uno de los principales puntos para lograr la igualdad entre los hombres. Sin embargo, el cuestionamiento que se ha volcado a cerca de esta naturaleza noble de las instituciones educativas, ha desatado distintas vetas teóricas que la conciben de distinta forma, principalmente como transformadoras o reproductoras. Como bien señala Giroux acerca de esos enfoques teóricos que no han elaborado una crítica suficiente:

“la perspectiva parsoniana de la escolarización (1959), que argumenta la interpretación de las escuelas como instituciones neutrales diseñadas para suministrar a los estudiantes el conocimiento y habilidades que necesitan para desempeñarse exitosamente en la sociedad, tendió las bases para una sociología de la educación que rechaza cuestionar la relación entre las escuelas y el orden industrial” (Giroux, 1992: 102).

Hoy en día se plantea la necesidad de mantener abierta la reflexión teórica en torno al papel de la educación, y sobre todo de las universidades, en una dinámica social que ha tenido múltiples transformaciones socioeconómicas y culturales, que llevan a la configuración de escenarios aún más complejos que en el pasado.

En el caso de la sociología de la educación, los caminos recorridos han sido largos, pero no estáticos, el repensar desde los mismos y tratar de ampliarlos o cuestionarlos ha servido para gestar nuevos horizontes de análisis, concepciones

y propuestas que buscan ser pertinentes a la problemáticas actuales y múltiples de nuestras sociedades. Para enfrentar este escenario, han surgido distintas propuestas que han derivado en la creación de institutos, políticas educativas, etcétera, pero quizá el punto clave para lograr la transformación no sea solamente el generar nuevos cambios a nivel estructura, porque lo que debe modificarse es también la forma concebir las cosas, la forma de ver el mundo, como bien señala el Dr. Liberio Victorino a propósito de la propuesta del teórico brasileño Souza de Silva:

“...si a cada visión de mundo corresponde una concepción de organización, ser humano y cambio institucional, para cambiar nuestra realidad debemos cambiar nuestra concepción sobre qué es la realidad y cómo funciona esta” (Victorino, 2013).

En este caso es el *diálogo de saberes*, un concepto que aspira a transformar la compleja interacción social entre las culturas de las que somos parte, no bajo el vidrio de la idea de pureza, sino en esa relación en la que hay un traslado de ideas y saberes, que debe no sólo intentar reconocerse sino generarse, crearse, provocar el encuentro de mundos. ¿Cómo hacerlo? Esa es la pregunta más importante sobre la que se han planteado los retos de convivencia desde hace ya décadas y que hoy exigen no sólo convivencia sino un caminar juntos hacia la construcción de un futuro posible que hoy parece alejarse, pese a que somos parte del fenómeno de reestructuración social de la globalización, paradoja de nuestro tiempo.

Los proyectos que han surgido desde el concepto de *interculturalidad* pretenden ser un camino que haga realidad esta relación en igualdad pero desde la diferencia, con equidad. Ante otros planteamientos, como el de Giovanni Sartori, que ven en el fortalecimiento de la diferencia un peligro para las sociedades, pues se llega a la radicalización de los distintos grupos, que al no tienen una noción de pertenencia terminan en la generación de violencia y demandas que no suman al

bien común, a la cohesión social o el consenso, el *interculturalismo* apuesta por el diálogo: "...el multiculturalismo está obligado a respetar una multiplicidad con la que se encuentra. Pero no está obligada fabricarla" (Sartori, 2001).

El *pensamiento intercultural* ha tenido importantes avances, retomando experiencias europeas y anglosajonas, ha dado vida a un cuerpo de investigaciones, propuestas, análisis y proyectos desde las perspectivas latinoamericanas, que hoy en día han entablado lazos de comunicación al otro lado del atlántico, expandiendo la posibilidad del diálogo en redes de intercambio de conocimientos. En el caso de la *educación intercultural* se busca construir propuestas que tengan como objetivos eje aportar a la solución de algunos aspectos clave ante la actual situación mundial, concibiendo una realidad compleja en la que están vinculados distintos problemas, tal es el caso de la actual urgencia ambiental, que no sólo tiene que ver con los protocolos estatales y empresariales que buscan disminuir el impacto ecológico urbano-industrial, sin lograr avances suficientes, sino con las formas de vida de las sociedades, principalmente urbanas, que mantienen estilos, ideas, dinámicas en las que se atenta contra el ambiente.

Ante este panorama se hace aún más urgente la necesidad de voltear la mirada a los "pueblos originarios", a sus formas de relacionarse con el mundo, a generar espacios en las universidades públicas donde podamos construir el diálogo. No sólo es la obligación del reconocimiento en sus distintas esferas sociales, jurídicas, básicas, sino reconocer que no podemos caminar sin ellos, que debemos andar juntos hacia el futuro posible.

El punto nodal es la insuficiencia que se ha tenido desde las universidades para articular proyectos de transformación social, para estar a la altura de las exigencias de los tiempos actuales. Si la *interculturalidad*, como otras propuestas, ponen en la mesa alternativas de transformación, estamos ante un grupo de universitarios, académicos y grupos sociales que están vinculándose y

movilizándose en busca de la realización de las grandes utopías de cambio social; podemos pensar entonces en la categoría de *sujetos sociales* que buscan ser determinantes en la transformación universitaria y que mediante este proceso buscan también la transformación social. Es decir, se sumergen en proyectos más amplios que den vuelco a la crítica realidad que vivimos hoy.

El estatismo surge desde como concebimos lo que es la educación, la universidad, pero sobre todo desde las propuestas de investigación que distintas escuelas elaboran repensando a la educación y con ello elaborando propuestas, no siempre visibles, que indiquen hacia donde debe ir la transformación de la misma.

Como menciona Alicia Alba, hay una ausencia de utopía sobre la que caminen las propuestas latinoamericanas para buscar mejorar, articular proyectos políticos claros, frente al desolador panorama que vive el mundo, sumido en una crisis que conecta distintos aspectos, entre ellos, culturales, económicos, sociales, ambientales, políticos:

“...en este contexto destaca la problemática de la esfera pública en relación a la esfera privada y por tanto la dificultad de los académicos de universidades públicas para constituirse en el momento actual como sujetos sociales y por tanto como sujetos de la determinación curricular” (Alba, 1992: 25).

El caso de la Universidad Autónoma Chapingo es trascendental, pues es una universidad cuyo pilar fundamental es el ser la casa de estudios que dote de conocimientos y prepare para la vida a grupos en condición de pobreza, aunque en su origen se hablaba de hijos de ejidatarios y pequeños agricultores, la transformación que se ha venido dando se ha buscado dar preferencia también a los miembros de “pueblos originarios”, con lo que busca cumplir con la pertinencia social de su época.

Desde una educación basada en las necesidades de las regiones rurales, tiene una oferta educativa muy importante para desarrollarse en áreas de conocimiento de carácter agrícola. Es éste su compromiso social, educar a los miembros de grupos vulnerables y enseñarles el valor de la tierra, que si antes era pensado como un recurso a explotar, hoy debe ser concebido como elementos de un mundo con el que estamos relacionados y que debe ser respetado, incluso fortalecido pues de la tierra y el ambiente depende nuestra supervivencia. Sobre esta idea se debe dar continuidad a esta misión reflexionando, proponiendo y transformando continuamente para continuar en la búsqueda de soluciones a fines a nuestra realidad social.

Para comenzar a entender la *interculturalidad*, aunque hay que precisar que para algunos autores hay aún errores en el manejo del concepto, podemos seguir a Sylvia Schamelkes y su precisión de definir bajo el concepto “interculturalismo” como:

“Un proyecto de nación centrado en las relaciones cualificadas entre los grupos culturales de un país: relaciones que se basan en el respeto, que se da desde posiciones de igualdad –desde el ser de cada cultura- y que resultan mutuamente enriquecedoras”²⁷.

El debate a nivel conceptual es amplio, lo importante es comenzar a perfilar a qué nos referiremos en esta investigación al mencionar dicho concepto, que sin embargo, será revisado con más profundidad, pero lo importante es ver como aspira a sumar a ser un proyecto social amplio.

Hay que señalar que dentro de este *interculturalismo* un aspecto de peso a

²⁷ La “interculturalidad” sería, desde este planteamiento, un concepto que refiere sólo a una forma descriptiva, sin ser programático ni normativo.

señalar es la importancia del conflicto como parte de la relación intercultural, porque evitar el conflicto sería concebir a la realidad homogénea en la que sólo hay una visión válida, pero la realidad es que existen múltiples formas de entender y relacionarse con el mundo. En este sentido el fortalecimiento de la interculturalidad, como el crisol de la generación de transformaciones sociales profundas, es ineludible para lograr la construcción de la democracia.

La UACH ha iniciado ya un importante proyecto que buscan dar respuesta a las problemáticas antes expuestas, la continuidad de éstos y las reconsideraciones que se van sumando desde la experiencia y la reflexión académica, ha sido plasmado en los Planes de Desarrollo Universitario que revisaremos en este texto. Una de las cosas que han tenido larga vida, es el programa de curso propedéutico a alumnos de ingreso, así como la apertura de otras sedes de Chapingo en distintos estados, entre otras; políticas muy importantes para revertir la situación de exclusión, pero que no son suficientes, pues se requiere una transformación aún mayor.

3.2. La universidad en México. conformación y transformaciones

“El que ha de ser maestro, no ha de ser ni negro, ni mulato, ni indio; y siendo español, ha de dar información de vida y costumbres y de ser cristiano viejo...”
(Solano; Cardiel ; Bolaños, 1981).

La historia de la educación, tanto en México como en América Latina, surge de este tipo de visiones coloniales, segregación que otorgaba sólo a ciertos ciudadanos la posibilidad de ejercer la enseñanza y de recibirla, ejercicio que en 1600 comenzó a reglamentarse en la aún Nueva España, a través de la *Ordenanza de los maestros del nobilísimo arte de leer, escribir y contar*, documento con el que se comienza a poner en el centro de las necesidades

sociales la formación de profesores (Solana; Cardiel; Bolaños, 1981: 426), estas son las bases de la creación del Sistema Educativo Mexicano y la historia de una larga ausencia, exclusión y olvido, de los pueblos indígenas en los programas de educación. A continuación trataremos de mencionar algunos aspectos acerca de la condición de exclusión de los indios en la configuración de los modelos educativos que eran contruidos para integrarlos a una naciente sociedad mexicana.

3.2.1. Demandas y soluciones

Hoy en día los avances han sido significativos, falta mucho por hacer y sobre todo por corresponder a la deuda histórica que el estado mexicano y sus instituciones tienen con los pueblos indígenas, y otras culturas; es insoslayable reconocer que aún existen dos vertientes, que si bien han encontrado puntos de encuentro, aún permanecen como márgenes a resolver, por un lado la demanda de educación superior (que es parte de otras demandas igual de importantes) por parte de los grupos indígenas y otros sectores sociales, una exigencia que debe responder a una condición de pobreza y marginación que ha sido visibilizada por los movimientos sociales articulados por estos sujetos sociales que han impulsado sus demandas hacia transformaciones que se han ido dando en nuestro país, pero que, sin embargo, no han sido suficientes. Las demandas son aún mayores a estas respuestas; la desvinculación con su comunidad al salir a estudiar a las grandes ciudades o pueblos más urbanizados, termina por convertirlos a modelos culturales, conocimientos y una percepción distinta de sus propias comunidades, Ya por resistencias o por la búsqueda de alcanzar el éxito económico y una mejor posición social.

La segunda vertiente, es la demanda de una participación más amplia, cuando no total, de los pueblos indígenas en la planeación y estructuración de las universidades. Las universidades públicas han abierto la puerta a la inclusión de los indios formando parte de su población; además el Estado ha modificado leyes,

definiciones, objetivos donde desde los que se pretende beneficiar a la población indígena, pero una de las cuestiones pendientes, es el lograr que las transformaciones y la apertura de proyectos sea también desde la concepción, saber y formas de vida de los grupos indígenas, para poder ser ellos los que administren y diseñen planes de acuerdo a sus necesidades, intereses y culturalmente adecuados para ellos. En el caso de la educación, el fin es lograr por fin sortear la aculturización que se gesta desde el traslado a las zonas urbanas, hasta en las posturas positivistas, el dar lugar privilegiado al conocimiento occidental hegemónico, dejando de lado el conocimiento de sus comunidades. Inclusión en las escuelas, atendiendo a las demandas, pero exclusión cuando la enseñanza sigue construida mayoritariamente, a partir de la visión de las necesidades urbanas, de un mundo globalizado, según la exigencia de calidad que demandan los trabajos.

Las dos posturas, se encuentran constantemente cuando se aspira a ser realmente una institución intercultural. Sin embargo, debido a sus distintos objetivos, los fines perseguidos en la utilización de recursos, formas de encarar la problemática para lograr una verdadera interculturalidad, ambas formas aún se reconocen como soluciones distintas de acuerdo a los recursos de educación que existe. Integrar a miembros de pueblos indígenas a la población de las universidades públicas, es fundamental, porque la escuela es un espacio donde se puede dar interrelación y los conflictos productivos de los que hablaba Giroux. Sin embargo, la exclusión se continúa sino se hacen cambios profundos en las universidades que se lanzan a alcanzar integrar los enfoques interculturales y convertirse como sujetos interculturales.

Mientras que la educación siga siendo una oportunidad de mejoramiento de las condiciones de vida, oportunidades de trabajo y de tener conocimientos necesarios para encarar los retos de las sociedades complejas, pero al mismo

tiempo se presente como una forma de aculturación²⁸, de ser parte de proyectos que les despojan de sus tierras y les arranca de su territorio en busca de oportunidades, terminando así con la relación que tienen en sus comunidades, con la naturaleza y un mundo constituido de diferente forma, que es parte fundamental de su existencia, las soluciones seguirán atentando contra estos grupos. El diálogo de saberes es la aspiración que parece satisfacer ambas demandas, el diálogo entre los saberes científicos y de los saberes ancestrales.

3.2.2. La educación rural y el proyecto de nación

Como bien se describe en el libro *Historia de la educación pública en México*, el camino de la educación es el arduo proceso de proyectos que se iniciaron por las preocupaciones de ciertos personajes por impulsar el desarrollo de algunos sectores populares de una nación que poco a poco iría adquiriendo su identidad, pero donde también quedarían al margen ciertos sectores sociales y miembros de culturas indígenas que serían incluidos desde una visión de carácter urbano, en busca de un progreso que no les beneficiaría como comunidad. Lancaster creó la “Escuela Lancasteriana”, que instruyó jóvenes y monitores para que pudieran ejercer la docencia, el adiestramiento se le llamó “Normal lancasteriana”, que se formalizó en 1823, estableciéndose en la Escuela Filantropía de la Ciudad de México. Es importante señalar que los modelos de enseñanza de esta etapa, mayor parte del siglo XIX, con la importante tarea de lograr continuar la preparación en medio de un país lleno de problemas económicos y sociales. Sin embargo, el trazado de los objetivos de la educación nacional comenzó a construirse, lo que llevaría a esta institución a irse diluyendo poco a poco.

Sin embargo, será a partir del proyecto fundado en Veracruz, que aportó grandes avances pedagógicos a través de la Escuela Modelo Orizaba, que se darán

²⁸ Recuperado en el texto: *Educación Intercultural en México. La demanda indígena de educación y la educación intercultural bilingüe. El proyecto de Universidad Ayllu de la CSUTCB en Bolivia, 2010.*

grandes pasos. Ya Matías de Córdoba había innovado con el fonetismo, la enseñanza de la escritura letra por letra, teniendo gran éxito. En Orizaba, Enrique Leubscher, puso en el centro también al lenguaje como eje del proceso educativo; siguiendo el mismo enfoque, el pedagogo suizo Enrique C. Rébsamen, definía los fines de la educación en la libertad y servir a los intereses nacionales, este personaje fue fundador de la Academia Normal, conjuntó esfuerzos con profesores de distintas regiones del país, logrando establecer un “plan sistemático en los programas de ciencias pedagógicas, que comprendía tres grandes pasos: 1) Pedagogía general o filosofía. 2) Pedagogía histórica. 3) Pedagogía práctica o aplicada (Solana; Cardiel; Bolaños, 1981, pág. 426).

Fue en Veracruz donde también Juan Enríquez impulsó las escuelas de distritos, en las urbes del estado y fundó la Escuela Normal de Jalapa. Allí comenzó a trazarse el proyecto que en el régimen porfirista se consolidó con la apertura de la Escuela Normal para Profesores en la Ciudad de México en 1886. Integrada por maestros de la talla de Ignacio M. Altamirano, Miguel Schultz, Manuel M. Flores y Enrique Leubscher.

El proyecto normalista abarcó otras entidades del país y para 1900, eran más de cuarenta las normales en activo, Rébsamen fue nombrado director general de la Enseñanza Normal. En 1888 se logró instituir la Normal para Profesoras, transformando la antigua Secundaria para Señoritas.

Bajo la influencia de los científicos, se creó el Consejo Superior de Educación Nacional, así como en 1910 la Escuela Nacional de Altos Estudios; logrando establecer también la “enseñanza primaria superior y el jardín de niños”.

Entre cambios de dirección y reformas en los planes de estudios, en estos años hay un momento coyuntural que lleva al Estado a tratar de controlar y administrar las escuelas normales. Comienza así a perfilarse un proyecto único que pretende

ser transversal en la educación nacional, la búsqueda de una política educativa acorde a sus objetivos; poco a poco se logrará este fin.

Por supuesto estas transformaciones y esfuerzos por consolidar los proyectos de las escuelas de enseñanza, tuvieron también una dimensión fundamental ideológica que se plasmaba en las políticas y los debates que suscitaban, una lucha por la hegemonía para generar un proyecto común bajo ciertos preceptos que se plasmarían en la generación de una normatividad y en su concepción constitucional.

Una visión positivista comenzaba a gestarse desde la búsqueda del Estado por controlar, dirigir y administrar la escuela. Sin embargo, es importante destacar el aporte de los maestros que impulsaron la educación pública durante este periodo, pese a ser apenas la configuración de lo que llegaría a ser un Sistema Educativo. En estos primeros pasos, sólo se beneficiar en gran escala a los pobladores de sectores urbanos, gran parte de la población vivía en situación de precariedad; para 1917 el 70% de la población seguiría habitando zonas rurales.

La escuela normal rural (que cabe destacar el importante proceso que está pasando, en medio de proyectos que pretenden reformarla hasta su desaparición, ya sea por la vía de la represión, el desprestigio que la ve como reproductora del atraso y la falta de modernización mexicana), surge en los años veintes, impulsada principalmente por el presidente Álvaro Obregón, aún como “escuelas rurales”; José Vasconcelos, Secretario de Educación Pública, otorgó la dirección y administración de estas escuelas, con una autonomía considerable, al Departamento de Educación y Cultura para la Raza Indígena. El mejoramiento de las comunidades y la ampliación de la cobertura educativa fue la meta de los maestros misioneros, lo cual fue una importante aportación que ponía en el centro el desarrollo social y no sólo el éxito en el aprendizaje. Esto llevó a los maestros a tener gran influencia en los pueblos, a comprometerse con sus problemas cotidianos e identificarse con estos sectores sociales.

Aunque en 1923 pasaron a llamarse Casas del Pueblo, el proyecto se consolidó y como bien menciona Martha Eugenia Curiel, una de las problemáticas que Vasconcelos quería atacar era:

“Los maestros, cualquiera que sean sus orígenes y el tipo de normal en el que se preparan, se siguen negando a ir o regresar a las comunidades rurales y a contribuir con su esfuerzo al desarrollo de nuestra provincia” (Sandoval; Guerra; Contreras, 2010).

El traslado del proyecto como “normal”, ocurre debido a la insuficiencia para lograr la cobertura de educación de acuerdo a las características particulares de los pueblos, por lo que los estudiantes de las ciudades no podían ser el maestro ideal para lograrlo, serían jóvenes reclutados de las propias comunidades los que formarían los cuadros de docentes en las normales rurales que se fundarían, con una misión que sería el eje:

“preparar maestros para las escuelas de los centros indígenas; mejorar la formación de maestros en servicio e incorporar al progreso del país a los núcleos de población rural donde se establecían”.

Ubicándose en zonas donde podían llevar a cabo el proyecto, en 1926 se unifica el plan para las normales rurales. Durante los próximos años habría un fortalecimiento de estas escuelas, mientras que de 1936 a 1942 habría transformaciones importantes que llevaría a llamarlas “escuelas campesinas”, y en 1942, normales rurales y urbanas tendrían una sola currícula, distinguiéndose la primera por además ofrecer también asignaturas relacionadas al desarrollo agrícola.

Sin embargo, el observar el cauce que ha tenido el proyecto educativo, como eje de un proyecto de estado, se ha dado bajo distintas corrientes teóricas y

filosofías. Son conocidos los conflictos sociopolíticos que vivió México durante las primeras décadas del siglo veinte, que le llevaron a distintos movimientos armados, luchas entre liberales y conservadores, posturas que fueron también plasmadas en los proyectos educativos.

Momentos coyunturales que cabe resaltar (pues este trabajo no pretende una revisión exhaustiva de la historia del SEM) son, por ejemplo, el Congreso constituyente de Querétaro, que en 1917 fue el marco de las discusiones sobre educación, que ya tenían todo un largo trayecto histórico, para dejar asentado que ésta debía ser gratuita y obligatoria, lo cual abrió la puerta para extender su cobertura a muchos mexicanos, pero este derecho fundamental estaría lejos de muchos sectores de la población mexicana, durante largos periodos esto fue imposible también por la falta de recursos en un país lleno de conflictos y necesidades.

En las décadas siguientes la pretendida cobertura popular no estaría ni cerca de lograrse, en 1910 más del 85% de la población adulta era analfabeta. Carlos Ornelas, señala en su estudio del SEM, tomando una referencia de un trabajo de Teresa Bracho, que:

En 1930, el promedio de escolaridad total de la población era de 1.5 años; 20 años después el promedio aumentó en dos años y en 1970 era de 3.38 años. Es decir, en cuatro décadas, de 1930 a 1970, apenas rebasó el doble del nivel de escolaridad promedio de la población. En 1990, el promedio ascendió a 6.65 años, es decir casi se duplico en 20 años (Ornelas, 1995: 211).

Señala así que el evidente avance no significa sino solamente el ser un país que podía cubrir la educación básica, esto desde una mirada cuantitativa. Pese a esto, es evidente el impulso que se dio a la diversificación y la cobertura, a la educación básica principalmente, para una población estudiantil que creció “casi

ocho veces más”. Pero debe observarse que el impacto de estos esfuerzos se canalizó sobre todo en las zonas urbanas, pues como bien menciona Ornelas, este crecimiento se dio al mismo tiempo que la industrialización del país, la aceleración de la movilidad demográfica, el cambio en la división del trabajo, así como el crecimiento de fuentes de trabajo, lo que provocó el éxodo de muchos miembros de pueblos en situación difícil hacia la urbe. Por lo que los proyectos educativos en las zonas rurales fueron puestos en segunda línea de importancia. La ampliación de matrículas en nivel medio superior y superior, logró que el país tuviera una fuerza de trabajo que laboraba más en servicios que en labores agropecuarias y de extracción.

Hasta 1980 el cambio fue evidente, sin embargo, es en ese año donde comenzará un fuerte declive. La crisis impactó en zonas rurales, en los recursos, mientras que el plan de estudios se amplió el número de años a cursar, sobre todo para las normales, que eran la principal senda de inserción en el mundo laboral para la población de clase baja, y para los hijos de campesinos, entre los que se encontraban miembros de grupos indígenas; hay que recordar que el ser profesor significaba tener un trabajo seguro, con seguridad social, estatus y esto requería de sólo tres años, ventajas que poco a poco irían desapareciendo. En 1984 pasó a ser una licenciatura, por lo que se requería cursar el nivel medio superior, cuando antes, después de los estudios secundarios se podían realizar los estudios de docencia.

La exigencia de cubrir la educación fue más fuerte en las ciudades, lo que llevó en los setentas a abrir universidades como la Universidad Autónoma de México (UAM) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), que se sumaron a las otras universidades públicas, siendo parte de la llamada “masificación de la educación superior”, pero en los ochentas la crisis frenó el milagro mexicano. Este proceso de crecimiento fue impulsado en gran medida por la presión social, que exigía tener espacio en las universidades públicas.

Un tema fundamental en este caso es el papel de las empresas en el impulso de un “modelo de educación”, como un proceso más corto que el orientado a cumplir con sus propias demandas, por lo que pasarán a ser un ente más en la construcción de nuevos centros educativos en los noventas. Es claro el contexto, el proyecto globalizador, la apertura de los candados para las corporaciones y el posicionamiento de un discurso que apelaba a una necesidad de modernización, innovación tecnológica y apertura a un libre mercado en el que se supone tendríamos una oportunidad de progreso, se vendía así la idea de tener un país preparado, acorde a los tiempos donde se podía configurar una estructura económica mundial.

Es así como a principios de los noventas, se abrieron escuelas que tenían financiamiento estatal, federal, así como de la “venta de servicios a industrias vecinas”, además los “empresarios locales participan en el consejo directivo”. Así se fundan el Tecnológico de Estudios Superiores de Ecatepec y la Universidad Tecnológica de Netzahualcóyotl.

La diversificación de los centros de educación, también fue acompañada por un impulso a las escuelas de arte y de investigación científica, premios, etc., que desde la década de los cuarentas se pusieron en marcha, sin embargo, como bien observa Carlos Ornelas, quizá buscaban “fortalecer la hegemonía del Estado sobre la sociedad... son instituciones que amplían la legitimidad del régimen”.

Pese a estas problemáticas las universidades son una respuesta a luchas y demandas sociales, cada proyecto provocó un conflicto entre distintos intereses, demandas, ideologías; están conformadas por distintos sujetos que luchan por lograr establecer su visión en las instituciones. Sin embargo, a lo largo de la historia de estas luchas y configuraciones que derivaron en la creación del Sistema Educativo Mexicano, se ha excluido a distintos sectores sociales, los más vulnerables, dentro de éstos se encuentran las poblaciones indígenas, que han sido relegados de la oferta educativa de distintas maneras, no sólo en el acceso a un lugar en la escuela, sino también como una cultura que ignorada y

sometida a procesos de aculturación legitimados por la búsqueda de la integración a un proyecto de nación.

3.2.3. Los indígenas en los proyectos institucionales.

La deuda histórica que se tiene con distintos sectores sociales marginados de los proyectos del estado mexicano, y que particularmente en el tema de la cobertura educativa queda representado en las estadísticas, no ha logrado ser respondida. El tema es la igualdad de oportunidades, oportunidades de estudio, de desarrollo, de una vida digna, con la cobertura de lo básico, plena en la satisfacción de los derechos fundamentales, entre los cuáles se encuentra precisamente la educación, y ésta se suponía la llave para alcanzar a satisfacer otros derechos.

La justicia social, es una de las demandas que quedan pendientes en esta situación, la distribución en las posibilidades de ingreso al SEM, ha sido uno de los temas que han tratado de dirigir la visión crítica, que lleva a visibilizar las diversas formas de exclusión que históricamente se han normalizado, ocultando la posición de los sectores más desprotegidos. En México el caso de los pueblos de origen indígena ha estado en los debates principales en distintos momentos históricos. Cuando se buscó la cobertura a través de proyectos que desde una visión monista, bajo el ideal del progreso, sumaban a la aculturización de los miembros de pueblos con distintas culturas, que fueron vistas bajo los ojos del progreso como un factor de atraso.

Fue con las movilizaciones sociales como se logró un momento de coyuntura histórica, que sin embargo, aún no han terminado por germinar en una solución que logre la equidad en el reparto de oportunidades y de la riqueza nacional, en el caso educativo, fue hasta 2004 cuando se abrirá la primera universidad intercultural en el Estado de México.

En el periodo de Lázaro Cárdenas, se dio un nuevo impulso en la búsqueda del desarrollo de las comunidades indígenas, a través de programas y brigadas que buscaban la alfabetización y dotar de conocimientos a jóvenes para que lograran impactar de manera directa en los aspectos socioeconómicos de sus localidades. Retomando otros proyectos (como la Casa de Estudiantes Indígenas) se crearon internados donde se daba atención especial y se atendían otros rubros como salud, higiene, etc. Además se crean las “brigadas de penetración cultural revolucionaria indígena”, que a través de la participación tratan de transformar las condiciones socioeconómicas de la población, los promotores no sólo enseñaban a leer y escribir a adultos y niños, también brindaban asesoría técnica y participaban en la construcción de viviendas y otras actividades comunitarias. En estos años se le confiere la administración, diseño e implementación de estos proyectos al Departamento de Asuntos Indígenas, mismos que serán condensados bajo el nombre de Centro de Capacitación Económica y Técnica para Indígenas, mientras que la creación del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), de reciente creación, generará investigaciones que buscarán analizar el mejor camino para la alfabetización, problematizando el uso de la lengua indígena en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Juan Bello; Aguilar, 2002).

Como bien señala Juan Bello, el objetivo principal de estos proyectos, que buscaban a través de la educación rural lograr salir del atraso, pues se generaría desarrollo económico, no fue determinante para las zonas indígenas; sus alcances lograron influir en espacios con actividad campesina, siendo este el actor que logró beneficiarse. El autor nos presenta los resultados en tres rubros que me parecen ser una buena radiografía de los resultados:

1. **Los alumnos** que terminaban en los internados indígenas eran muy pocos en proporción a la magnitud de las necesidades educativas de las zonas indígenas y la gran mayoría de ellos no regresaba a la comunidad.

2. La escuela rural tuvo mayor resonancia en las zonas propiamente indígenas, donde el campesinado era un receptáculo favorable a las enseñanzas que transmitían los maestros.
3. Las zonas indígenas permanecían sin los medios educativos adecuados a su cultura y, por lo tanto, los padres se resistían a que los niños asistieran a la escuela rural. La educación popular para los indígenas requería de cambios estructurales en las propias regiones interculturales.

Al menos dos de los puntos siguen siendo un problema en la situación de la exclusión indígena en nuestros días, y es a estas problemáticas a donde apuntan los proyectos emergentes, que buscan partir precisamente desde estas miradas críticas en la investigación.

En aquellos años, no se logró llevar el desarrollo que se suponía llegaría a la par que la educación. La búsqueda de la integración estaba minada por poderes que intervenían en la implementación de los proyectos, iglesia, caciques, intereses partidistas que sólo utilizaban la imagen del indio como arma propagandista, y una Reforma Agraria en pugna. La castellanización seguía siendo el arma más importante del integracionismo, pero se comenzó a dar una diversificación de posturas teóricas y metodológicas, en las que se proponía la inclusión de miembros de las comunidades en la implementación de proyectos. Las academias comenzaron a intervenir en el debate y se organizaron congresos donde los pueblos discutían también sus necesidades, éstos fueron promovidos por el gobierno, la política indigenista tuvo un papel que sería decisivo para avanzar en la búsqueda de la integración, pese a que esta visión seguía siendo limitada, desde una mirada no indígena que pensaba al indígena y sus necesidades, sería un determinante para abrir la puerta al proyecto de educación bilingüe (Juan Bello; Aguilar, 2002).

El problema, como lo han señalado algunas reflexiones en torno a la figura del indígena como un ente social, que algunos definen como “indio” es que “la calidad de indio la da el hecho de que el sujeto así denominado es el hombre de más fácil explotación económica dentro del sistema, lo demás, aunque también distintivo y retador, es secundario”. Desde esta perspectiva se intenta señalar que “el indio contemporáneo es el resultado de un proceso histórico y que mantiene relaciones socioeconómicas, dentro del sistema capitalista, particular del país, y con la sociedad global” (I. Pozas; R. Pozas, 2006: 16). Pero esta caracterización estará ausente en los proyectos integracionistas, Donde se les define desde enfoques que toman en cuenta la cultura, vestimenta, tecnología agrícola, alimentación, entre otros aspectos.

3.2.4. El problema indígena y el proyecto desarrollista-modernizador

La mirada que se ha vertido en los asuntos de integración indígena al marco político, social y económico nacional, ha implicado sesgar, bajo la fragmentación en “objetos de estudio” cuyas causas atribuidas no hacían sino dar la vuelta a una de las principales razones por las que la condición de desigualdad los posicionaba como sectores sociales vulnerables e históricamente explotados y utilizados por los distintos proyectos de Estado que se implementaban.

Bajo la égida del proyecto desarrollista y modernizador, que se planteaba como insoslayable para superar la desigualdad en el mapa mundial, donde países desarrollados y subdesarrollados se daban a la tarea de mitigar la pobreza de unos sumándose a la generación de riqueza, los proyectos permearon en lo nacional, regional y local, pero su éxito no fue contundente.

Según Juan Bello, retomando el trabajo de Pablo González Casanova, *La democracia en México*, respecto a los proyectos emprendidos en Latinoamérica, buscando la integración de los pueblos indios en el proyecto nacional desarrollista y modernizador, lo que sucedía era lo siguiente:

Muchos proyectos vigentes en países de América, obedecieron a ese piadoso propósito, por ejemplo: el reclutamiento de jóvenes en las comunidades y aldeas indias, para entrenarlos en áreas de educación, con el fin de que regresaran después a sus comunidades indias y con la mente blanca, introdujeran e impulsaran las ideas del progreso, la modernización y el desarrollo que proclaman las élites dominantes²⁹.

En los postulados de los estudiosos que buscaban mejorar las condiciones de los grupos indígenas, se daba vuelta a la configuración social cuyo eje estructurador era, en gran medida, el propio Estado, quién continuaba reproduciendo estas condiciones pretendiendo la realización de un proyecto que respondía a la demanda del modelo capitalista.

En los cincuentas se creía que con las iniciativas y generación de políticas sobre materia indígena se comenzaba a fraguar el posible fin de esta problemática, un ejemplo claro es como Alfonso Caso advertía que en veinte años se podría dar fin a esta condición, pero el tiempo, y podemos decir que hoy continúa esta condición, ha dejado ver cómo no sólo no se ha solucionado, sino que en ciertos casos se sigue dando una exclusión igual, bajo otros discursos y legitimaciones. La falta de claridad en cuanto el papel de los pueblos indios en un marco global, donde se estructura el juego político económico, es parte de los países que se encuentran en la periferia, en esa relación asimétrica entre países desarrollados y subdesarrollados. Juan Bello (2002) señala que:

“Para darle la vuelta al problema, se prefirió echar mano de teorías según las cuales era el atraso, el primitivismo, la falta de modernidad (entendida ésta, por supuesto, en los términos de los países dominantes) y la causa de la desigualdad de desarrollo”.

²⁹ Recuperado en “El inicio de la educación bilingüe bicultural en las regiones indígenas de México. X Congreso de Investigación Educativa. Área 9 Historia e historiografía de la educación”. P. 4 http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_09/ponencias/1589-F.pdf

Pero la insuficiencia de las respuestas que buscan dar solución a esta condición, son evidentes.

Una de las miradas teóricas que ha servido para dar paso a un marco explicativo en la relación entre Estado y pueblos indios, ha sido la *teoría de las minorías*. Esta ha servido para dar cauce a las políticas educativas.

3.2.5. Proyecto de educación y los grupos indígenas

¿Cómo comprender el momento actual en tensión entre la determinación del espacio escolar caracterizado por el posicionamiento hegemónico de una cultura y proyecto social sin gran alcance, que reproduce la exclusión y la generación de espacios de apertura donde tenga posibilidad el proyecto del sujeto social que puede determinar la transformación del espacio universitario?

La universalización de la educación es un problema no resuelto, es un proyecto de Estado que históricamente se ha mantenido en los discursos hegemónicos en distintos momentos sin poder dar solución. Particularmente, la universalización de la educación indígena, que desde la construcción de las instituciones y sus proyectos tras la Revolución Mexicana, y las que se plantearon en la Modernización Educativa, han mostrado contradicciones entre el contenido de los “valores y principios de la acción gubernamental, adscritos a distintos proyectos que buscaban el modelo educativo ideal, sin considerar el carácter histórico...” de las comunidades de los grupos indígenas (Bello, 2006).

Del México independiente, que pretendía la cohesión de una población lacerada por las constantes guerras, al postrevolucionario, se articularon discursos con proyectos para la unificación de un país bajo los mismos patrones culturales y educativos; en esta tarea se anuló el pensamiento de posibilidad de la coexistencia de la pluralidad de los grupos y comunidades que habitaban y habitan en un mismo territorio, dando paso al intento por integrarlos a la visión nacional única, teniendo como primer meta la castellanización como el primer paso hacia la normalización social. Esta dicotomía, que no sería fácilmente comprendida, entre el proyecto de nación con sus respectivos valores en que se asumía como democrático e incluyente y la exclusión de las formas de vida política, cultural y social de los pueblos indígenas, caracterizó las propuestas educativas y las políticas de integración.

3.2.6. El indígena ¿Un sujeto social?

Como señala Bello, los indios fueron categorizados en la fundación de la democracia unitaria que se expresó en 1857 y 1917 como ciudadanos, pero su ciudadanía era marginal al no cumplir con los requerimientos en los que el analfabetismo les impedía comprender su condición de marginados, además de estar excluidos de las decisiones políticas y la construcción del proyecto democrático nacional. Vistos como incompetentes para ser determinantes de su propio destino y de la construcción de su identidad nacional, la educación sería la única forma de integrarlos y dotarlos de los conocimientos necesarios para vivir en sociedad. La exclusión fue terrible y durante décadas fueron víctimas de atropellos y explotación por parte de terratenientes, sin tener una personalidad jurídica que les permitiría exigir sus derechos.



Fotografía: Al centro el coordinador y promotor estatal de la UPOEG (Unión de Pueblos Organizados del Estado de Guerrero, constituida por un importante número de miembros de pueblos originarios, Bruno Plácido Valerio, de **origen mixteco bilingüe**, durante el 1er aniversario del Sistema de Seguridad y Justicia Ciudadana de la Costa Chica de Guerrero.

Las propuestas educativas, que serán mejor abordadas en el capítulo III del presente trabajo, no fueron construidas desde la aceptación de la necesidad de una educación diferenciada por sus particularidades culturales; personajes tan importantes como José Vasconcelos, fundador de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, prefirieron continuar bajo los límites de un proyecto integracionista aun cuando el censo realizado ese mismo arrojaba que el 29.15% (4 179 449) de la población mexicana cumplía con las características de lengua y variables de raza que les identificaban como indios, al contrario se sumó a la creación de un “sistema nacional de educación” teniendo como principal pilar la castellanización.

Es así como el reconocimiento del indio es sólo respecto a su capacidad de asimilar la posibilidad de integración que le ofrece un Estado que define a un tipo de ciudadano que nada tiene que ver con sus características. En esta relación se convierte en un ente pasivo que debe tomar lo que se le da, incapaz de entender la necesidad de formar parte de un proyecto de nación que le ofrece integración, determinando su forma de vida y su asimilación de un sistema social y económico en el que siempre está en desventaja, pero donde el desarrollo económico es el

motor legítimo para llevar a buen puerto la justicia social, aún cuando esto atentaba contra sus formas de vida, aspectos culturales y valores socioeconómicos de sus mundos:

“Se reconoce su capacidad de trascendencia, pero no para que se erija en sí mismo como fin, sino sólo, para que sea capaz de aceptar constantemente el fin que el otro le otorga. Se le reconoce para orientarlo inmediatamente a la afirmación del otro, para lograrlo a la aceptación del ser que en el revela el otro... Se niega al indio su peculiaridad y autonomía, pero se le conserva su existencia con tal que acepte la sumisión al sistema social, económico y cultural del mestizo” (Bello, 2007).

Los proyectos que continuaron se centraron primero en llevar al indio a vivir en los centros urbanos para instruirlos en los conocimientos técnicos profesionales y la vida moderna, de esta forma la integración sería por medio de la inserción al mercado. Posteriormente, fueron contruidos internados en los estados, donde se daba instrucción considerando la lengua materna como un factor principal en la educación, en esta etapa de corte populista, se comenzaría a validar el discurso de lo indígena como parte del origen mestizo; en visiones como la de Manuel Gamio, hay una visión de lo indio como lo propio y lo extraño, por lo que al reconocerse sus particularidades se pensaría que la transformación social que le llevaría a sumarse al barco de la modernización tendría que ser lenta, con respeto pero teniendo claro su necesidad de progreso.

Búsqueda de progreso, Integración e identidad nacional, serían los ejes de estos proyectos, pero en todos ellos se ve al indio como incapaz de dejar atrás esa etapa primitiva en la evolución social. Gabriel e Isabel Pozas hacen una

descripción sobre cómo son vistos los indios desde algunos sectores sociales de acuerdo a sus relaciones intraestructurales³⁰:

Entre las nuevas escuelas y propuestas que comenzaron a brotar en diferentes entidades del país están:

Escuela	Fundador y entidad	Año
Escuela Normal de Enseñanza Mutua	Congreso Constituyente de Oaxaca	Decreto en 1824
Escuela de la Constitución	Congreso Local de Zacatecas	1825
Escuela de la Constitución	Guadalajara	1828
Escuela lancasterianas	Fray Matías de Córdoba. Buscando mejorar las condiciones de vida del indígena. Implementado en Chiapas. Inicios de las escuelas lancasterianas.	
Escuela Normal en Chiapas	Víctor María Flores, continuará la labor de Matías en Chiapas.	1828
Primer congreso científico mexicano	Gregorio Torres Quintero Propone no enseñar a los indios en su propia lengua, pues sería un obstáculo a la formación del alma nacional	1913
Casa del	José Vasconcelos. Esta dependería de la	1923

³⁰ Podemos entender la intraestructura como “el conjunto de instituciones primarias, modificadas por las relaciones del mundo capitalista prevalecientes en México, de entre las que destacan como determinantes las de los nexos de parentesco”, citado en Isabel H. Pozas, Ricardo Pozas, Los indios en las clases sociales de México, Siglo XXI, México, 2006.

Pueblo	Jefatura de Educación y Cultura Indígena de la SEP	
Casa del Estudiante Indígena	Proyecto de Manuel Puig y Moisés Sáenz, en el que se integraba a jóvenes de 26 grupos indígenas a la vida urbana y forma educativa técnico-profesional.	1926
Creación de 11 internados de educación indígena	Derivado del proyecto de Casa del Estudiante Indígena. Fundamento del discurso nacionalista indigenista, sin brindar el reconocimiento jurídico y de reparto agrario que demandaban los pueblos.	1932
Escuelas Vocacionales de Agricultura, después llamado Centro de Capacitación Económica y Técnica para Indígenas.	Durante la gestión de Lázaro Cárdenas, tuvieron una importante actividad las brigadas de promotores que apoyaban en salud, alfabetización y enseñanza de técnicas. Las escuelas aquí mencionadas quedaron a cargo del Departamento de Asuntos Indígenas.	1936
Instituto Lingüístico de Verano (ILV)	Durante la gestión de Lázaro Cárdenas, se da el impulso a este proyecto con un importante número de misioneros que conocían y hablaban las lenguas indígenas.	1935
1ª Asamblea de Filólogos y	Durante la gestión de Lázaro Cárdenas, se realiza este evento en donde se analiza	1939

Lingüistas	la importancia de la enseñanza bilingüe. Se recomendará el uso de lenguas originarias y de miembros de las propias comunidades en la enseñanza. Se inicia el bilingüismo con proyectos en las regiones tarasca, en Michoacán, y tarahumara, en Chihuahua.	
Primer Congreso Indigenista Interamericano	Con sede en Patzcuaro, Michoacán, se suscribe el Manifiesto latinoamericano de defensa de los grupos étnicos. El departamento de Educación y Cultura Indígena se transforma en el Departamento de Escuelas Rurales.	1940
Instituto Indigenista Interamericano	Dando continuidad a los proyectos y acuerdos derivados del congreso.	1942
Instituto Pro-alfabetización en Lenguas Indígenas	Teniendo como Secretario de Educación Pública a Jaime Torres Bodet.	1944
Dirección General de Asuntos Indígenas	Dependiente de la SEP suplantó al Departamento de Asuntos Indígenas	1946
Instituto Nacional Indigenista	Que coordinaría a todas las dependencias que intervenían en proyectos de desarrollo y apoyo indígena. Además era filial del Instituto Indigenista Interamericano.	1948
INI	Capacita a jóvenes indígenas para ser docentes en su propia lengua. Siguiendo recomendaciones de la ONU. Los logros	1952

	fueron reconocidos en la Sexta Asamblea Nacional Plenaria del Consejo Nacional Técnico de la Educación.	
Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües	Con la utilización de métodos y docentes bilingües, gestionando los servicios educativos bilingües con apoyo del INI.	1963
Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena	Con el cual se institucionaliza el servicio nacional de promotores y maestros culturales bilingües.	1971
Dirección General de Educación Indígena	Dependiente de la subsecretaría de Educación Básica, para impulsar la educación por el método bilingüe como medio para lograr la alfabetización.	
Primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe y el III Congreso Nacional de Pueblos Indígenas	En estos se articulará el “Plan Nacional para la Instrumentación de la Educación Bilingüe Bicultural”	1979
Declaración de San José	Esta tuvo lugar en la reunión internacional sobre etnocidio y etnodesarrollo en América Latina celebrada en diciembre de	1981

“Los indios no quieren salir de sus pueblos... no quieren aprender; no pueden hacer nada por mejorar la situación de sus hijos, ni siquiera mandarlos a la escuela.

Los indios son indolentes, abúlicos, por eso son incapaces de trabajar lo suficiente para salir de la situación en que se encuentran; no pueden colaborar con las autoridades para mejorar sus condiciones de vida particulares ni las de sus pueblos; no saben cómo sacarle partido a las ganancias; no imaginan la posibilidad de hacer inversiones para sacar más utilidades; no saben vender; se dejan robar; no saben vender al mayoreo” (I. Pozas; R. Pozas, 2006: 35).

Las definiciones y las políticas indigenistas terminaron por integrarlos a un sistema definido por los mecanismos capitalistas, la forma de acceder a los recursos y formas de desarrollo era a través de un aparato burocrático; lejos estaba el indio de ser el protagonista de su integración y el reconocimiento de su capacidad para administrar, construir o dar continuidad a su propia forma política desde sus necesidades y rasgos sociales, culturales y económicos, más lejos aún la comprensión de las diferencias entre cada uno de estos pueblos productores y reproductores de cultura.

Desde los enfoques teóricos eran inimaginables e imposibles las propuestas de autonomía y autogestión que hoy en día conocemos, los gobiernos estatales gestionaban sus recursos, estaban obligados a esa relación con quienes ejercían el poder que pasaba desde la utilización en los discursos políticos nacionales e internacionales que posicionaban a México como un país que reconocía sus raíces, hasta el paternalismo que guiaba un proyecto de modernización que permanecería inacabado.

Aún bajo el proyecto de promotores que tuvo gran actividad durante el cardenismo, con brigadas de apoyo en salud, aspectos técnicos y alfabetización, el enfoque no atendía el problema de fondo y dejaba en la misma situación de dependencia y exclusión a las comunidades. El auge de la escuela rural dio cobertura y acceso a muchos campesinos que contaban con un capital social y cultural más acorde a las exigencias de las instituciones que se originaban en el proyecto de Estado-nación, sin embargo, los indios no se vieron realmente beneficiados. La aculturación de los jóvenes y el migrar a los centros urbanos mantenían en condiciones precarias a este sector.

Los proyectos se renovaron pretendiendo un alcance más amplio, trascendiendo la enseñanza escolar al trabajar también en procesos agrícolas, mejoramiento sanitario, cobertura de salud y buscar mejorar las condiciones de vida de la comunidad, sin abandonar la principal misión: la integración a una cultura dominante afín a las transformaciones y los cambios estructurales de un proyecto que aumentaría los presupuestos destinados a la realización de estas políticas y sumar al desarrollo. En los setentas los presupuestos se dispararon como bien observa Juan Bello citando a Sarmiento:

“La derrama económica hacia las comunidades se traduce en un incremento en el presupuesto del INI, el cual asciende en 1976 a 446 millones de pesos, cuando en 1971 era de 39.1. Esta derrama económica hace posible la creación de múltiples programas y fideicomisos y la construcción de muchos centros coordinadores indigenistas en diversas zonas del país” (Bello, 2007).

Durante la primera mitad de la década de los setentas los presupuestos seguirían aumentando, la cobertura según los planes establecidos desde las instituciones tendría una expansión que parecía mantener en calma a los grupos indígenas que ya habían empezado a exponer ciertas demandas de participación y que eran retomadas por las organizaciones campesinas que se alineaban desde el

corporativismo a los causes oficiales. Pese a esto el papel de los representantes de las grupos indios y los docentes bilingües fueron tomando mayor protagonismo en congresos y encuentros donde se discutía la metodología adecuada para la integración, sobre todo en dos posiciones, si era desde bilingüismo y se exigía dar solución a la participación indígena en la estructuración de los proyectos o si debía ser con una castellanización directa.

Es en esta década donde comienzan a posicionarse las demandas. Si bien en un primer momento fueron los representantes y profesores, pronto comenzaron a conformarse organizaciones y alianzas que ejercieron cada vez mayor presión en la búsqueda de ser escuchados.

Las organizaciones indigenistas y quienes protegían los intereses nacionales desde el corporativismo configuraron una tensión entre la continuidad de los proyectos determinados por los grupos que desde las instituciones tenían poder, administraban, gestionaban e implementaban los proyectos, y la posibilidad de la participación de los indios en la construcción de dichos proyectos desde sus necesidades particulares. Una de las demandas que empujaba la búsqueda de la participación era la de la tierra, la cual pese a la cobertura en servicios básicos no había sido olvidada ya que no había sido resuelta. En 1979 durante el Primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe Bicultural y el III Congreso Nacional de Pueblos Indígenas, se elabora el Plan Nacional para la instrumentación de la Educación Bilingüe Bicultural.

En esta propuesta se darían dos nuevos puntos ejes que habían estado fuera del foco central: fortalecer el valor social mediante la revitalización de las lenguas indígenas, buscando así el fortalecimiento de la identidad étnica.

“La denuncia de la explotación indiscriminada de los grupos marginados en forma general y las agresiones económico-sociales y culturales a las comunidades indígenas en particular se fueron dando

en forma creciente en diversos foros internacionales. La UNESCO, con base en estos acuerdos y a la insistente demanda de las diversas organizaciones... convocó a una reunión internacional en 1981 para abordar la problemática del etnocidio y el etnodesarrollo” (Bello, 2007).

Es en estos encuentros y la exposición de demandas, donde se comenzará a materializar la posibilidad de la indeterminación y el reconocimiento de un proyecto inconcluso de integración del indio al proyecto de Estado Nación y su búsqueda de conformar una cultura homogénea que dotará de lo necesario al individuo para que fuera a fin a sumar en la búsqueda del progreso económico.

El cuestionamiento a los modelos implementados por las instituciones como el INI y la poca afinidad de las políticas indigenistas fue aumentando y articulando un discurso desde la pluralidad de voces que veían en estas políticas el paternalismo y la ineficacia de su implementación.

Los sujetos que articulan estas demandas, son aquellos que también habían empujado los cambios en las políticas, los docentes bilingües, entre quienes ya eran parte también jóvenes originarios de estas comunidades. Así se crean y fortalecen distintas organizaciones que rompieron con el discurso dominante hasta entonces y buscaron el reconocimiento de las demandas indígenas:

- Organización de Profesionales Indigenistas Nahuas, A.C. (OPINAC)
- Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües (ANPIBAC)
- Consejo Nacional de Pueblos Indígenas (CNPI)

3.2.7. Los proyectos del sujeto social indígena

Los miembros de estas organizaciones logran una redefinición del proyecto indigenista mediante la búsqueda del reconocimiento de la demanda de participación en las decisiones sobre su futuro, si bien aún aquí no hay un sujeto constituido que plantee un proyecto objetivo de transformación que proponga un futuro, se va gestando lo que ya se muestra también en dos conceptos que muestran la inconformidad con el proyecto actual: *etnocidio* y *etnodesarrollo*. El lenguaje planteado al conjuntar lo étnico como lo que define el desarrollo y el genocidio que afecta a sus comunidades, identidad en movimiento como *etnicidad*³¹, rompe con la lógica que había imperado y posibilita el espacio de propuestas a futuro, que será utilizada para dar cauce a un nuevo discurso de acción como un proyecto.

Será en la Declaración de San José, celebrada en Costa Rica en 1981, donde se expondrán las demandas base de la lucha por el reconocimiento y la participación que podemos resumir así:

1. Etnocidio, es un delito de derecho internacional.
2. El etnodesarrollo es ampliación y consolidación de la cultura propia, mediante el fortalecimiento de la capacidad autónoma de decisión de una sociedad culturalmente diferenciada para guiar su propio desarrollo y el ejercicio de la autodeterminación.

³¹ Miguel A. Bartolomé menciona en su texto *Los laberintos de la identidad. Procesos identitarios en las poblaciones indígenas*, que "El discurso explícito de la identidad, del que no está ausente la retórica, cobra mayor sentido al visualizar los comportamientos que genera; esto no implica que los aspectos discursivos no sean legítimos en sí mismos, sino que la narrativa identitaria no puede ser entendida al margen de la historia y el contexto social dentro de los cuales se construye. Es por ello que los movimientos etnopolíticos se constituyen en campos privilegiados para analizar a las identidades en acción: es decir cuando la identidad étnica se manifiesta como **etnicidad**, como una adscripción totalizadora que orienta las conductas sociales y políticas y que puede llevar a confrontaciones radicales. Cabe entonces distinguir desde un primer momento a la *identidad étnica* como representación social colectiva, de la *etnicidad* entendida como identidad en acción, como asunción política de la identidad." (El subrayado es nuestro).

3. Los pueblos y etnias son titulares, colectiva e individualmente, de todos los derechos civiles, económicos, sociales y culturales, hoy amenazados; exigimos el reconocimiento universal de estos derechos.
4. Los organismos internacionales y nacionales deben tomar las medidas necesarias para la plena vigencia de estos derechos.

El escenario vendría a recrudecerse con el cambio de rumbo en la política económica durante los ochentas, década en que se agudizaron las crisis, se da la caída del socialismo real, se visibilizan conflictos étnicos a nivel mundial que hoy tienen capítulos de violencia de alta intensidad en guerras, intervenciones y terrorismo; además se viró hacia la política neoliberal cortando de tajo con la protección social y la relativa estabilidad que había logrado en el Estado Benefactor. Uno de los sectores más afectados en medio de la crisis estructural sería el de los proyectos educativos.

La crisis estructural vino a minar los proyectos dejándolos nuevamente inacabados. Salarios congelados, menor presupuesto en educación, la devaluación del peso y la preparación de la apertura a inversores extranjeros, constituían el escenario en el que las demandas indígenas comenzarían a tomar fuerza y emergerían como sujetos sociales competentes para plantear proyectos para constituir futuros alternos que en los noventas serían protagonistas de las movilizaciones y determinantes en los cambios en las políticas indigenistas y la apertura de un horizonte para otras luchas por el reconocimiento, como lo es el de los pueblos afromexicanos.

A mediados de la llamada “década perdida”³², se pasó de la idea a la acción, diez años de adiestramiento militar y trabajo de construcción de un político que

³² La OECD menciona en el texto *Perspectivas sobre el desarrollo mundial 2010: riqueza cambiante* que “Para la mayor parte de los países en desarrollo, los años noventa fueron otra “década perdida”, obstaculizada por las crisis financieras y la inestabilidad. En especial, dos regiones no lograron reconstruir sus fortunas económicas: el crecimiento de América Latina reaccionó sólo débilmente a las reformas, y el África Subsahariana siguió estancándose”. Pese a que en estas evaluaciones se concluye que las últimas dos décadas se han caracterizado por la “riqueza cambiante”, la distribución de la riqueza parece no ser una

retomaba otras luchas, fue el tiempo en que el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) preparó su estallido insurreccional para aparecer en 1994 y demandar la atención a la situación indígena. La agenda del Estado por fin tuvo que repensar al indígena desde una acción política propia y la búsqueda de un proyecto que desafiaba el rumbo nacional; miles de indígenas zapatistas cuestionaban el sistema político mexicano, su camino modernizador y demandaron su inclusión como mexicanos sin dejar de ser indígenas, sin perder sus identidades.

Es así como los sujetos son capaces de colocarse ante un momento de coyuntura donde sus potencialidades logran articular un proyecto. El reconocimiento como sociedades culturalmente diferentes no sería el límite constituido por su proyecto, porque la demanda que más fuerte, que hasta hoy continúa construyéndose es la de la *autonomía*.



realidad paralela, ya que en países como México el porcentaje de pobres y los ingresos per cápita no se han visto sustancialmente modificados.

Fotografía: Miembros de comunidades indígenas marchando junto a otros sectores sociales, durante el 1er aniversario del SSyJC, sistema en el cual los indígenas son un bastión fundamental, en el municipio de Ayutla, Costa Chica de Guerrero. Actualmente en esa zona existen importantes proyectos de autonomía.

Sin embargo, las demandas pendientes que aún no han sido resueltas: acceso a la educación y la igualdad de oportunidades, la equidad, cumplir con los preceptos de justicia social. No sólo se trata del reconocimiento jurídico, también de la distribución de la riqueza y de la valorización social y cultural³³. La *interculturalidad* es un concepto desde el que se plantea un proyecto posible que empuja la relación y el diálogo entre culturas, pero este proyecto compete y es construido por sujetos capaces de definir el futuro intercultural, donde el diálogo sea el eje rector de la realización social, no un diálogo entre los mismos grupos de académicos, diálogo endógeno que da continuidad a la incomprensión.

“De esta comprensión centenaria dan cuenta el mismo proceso de consolidación del Estado Mexicano y los actuales debates sobre sujetos sociales que, para la mayor parte de la población, son tan desconocidos como los habitantes de tierras remotas. Y es que para transformar las percepciones del “otro” no nos podemos limitar a replantear la concepción que tenemos de él en el restrictivo marco del diálogo con nosotros mismos, debemos partir de una relación “hacia afuera”, que nos aproxime a aquellos que parecen ser distantes, pero

³³ Es en la concepción moral democrática basada en la teoría del reconocimiento de Axel Honneth donde se plantean las reivindicaciones de redistribución material, que es normativa en cuanto a igualdad jurídica, en que cada ciudadano pueda participar en el proceso democrático de construcción pública de la comunidad de derecho; así como el que cada miembro tenga la oportunidad de ser socialmente valorado por sus aportaciones individuales.

Sin reconocimiento no hay avance o sentido, “los sujetos dejan de sentirse miembros cooperativos de una comunidad democrática porque ello va unido a la condición de experiencia de cooperación o de la participación socialmente reconocida en la producción de la sociedad”, señala Axel Honneth y además sentencia que “habrá un número creciente de luchas por el reconocimiento relacionadas con las definiciones de y los patrones institucionalizados de la apreciación social, a través de los cuales se establece que las actividades y capacidades son merecedoras de reconocimiento material o al menos simbólico”, se puede ampliar sobre esta teoría en su texto *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Katz, Argentina, 2011.

con los que compartimos la común humanidad que nos une a pesar de las fronteras impuestas por muchos años de discriminación social”. (Bartolomé, 2005)

La escuela es determinante en esta tarea, el espacio escolar debe ser comprendido y construido como el espacio de conflicto, la creatividad y la resistencia, no de la reproducción. Habrá que perfilar al sujeto social que pueda determinar la configuración de este espacio como un futuro posible en la universidad pública, en donde exista una convivencia en un marco de respeto, pero sobre todo de reconocimiento de otras formas de vida y poder compartir en el diálogo. Como menciona Bartolomé, se debe “contribuir al conocimiento de aquellos a quienes se ha preferido imaginar antes que comprender”, idea que creo es afín a la propuesta intercultural.

En el caso de la UACH se ha comenzado un proyecto en este tenor, pero ¿qué demandas están articuladas en este proyecto institucional?, ¿quiénes son los sujetos sociales lo han articulado y que pueden determinar su continuidad?, ¿se les puede exigir realmente la consecución del mismo?, ¿son capaces los miembros de la comunidad universitaria de pensar y actuar con el presente en movimiento hacia un futuro potenciando una visión determinada de cambio y determinar la dirección de este proceso social amplio que busca sumar a hacer frente al momento de crisis, un momento coyuntural, en el cual surge la necesidad de la transformación ante la amenaza del futuro humano?

El proyecto de transformación conjunta la acción del sujeto, capaz de transformarse en voluntad social, como movimiento subjetivo y exterior, pero determinado por él mismo. Para ello, como señala Zemmelman, deben también darse un estímulo exterior en un plano de ajuste político. Creemos que en la UACH se ha venido dando este estímulo por la generación de proyectos impulsados por distintos sujetos que han logrado cambios en la direccionalidad de los proyectos universitarios y la generación de propuestas alternas como lo son la

creación de las Universidades Interculturales. Al interior de la UACH de ha venido también exponiendo la necesidad de transformación logrando integrarla al Plan de Desarrollo Institucional, sin embargo, es indispensable fortalecerlo y conocer sus condiciones.

Hay que poner en el centro la posibilidad de transformación y dejar atrás las propuestas estructuralistas radicales:

“Nos interesa destacar el carácter relativamente estable de las estructuras, así como los espacios de autonomía relativa de cada ámbito o esfera social y la importancia de relación entre estructura y génesis, estructura y devenir, así como entre estructuras y proceso” (Alba, 1991).

Para Alicia Alba, esto se puede ver a través de las luchas, negociaciones e imposiciones que se dan en el espacio universitario por distintos grupos que buscan la hegemonía del proyecto que respaldan para dar orientación básica y estructurante en el proceso de determinación universitaria (que en su estudio se concreta en la determinación curricular, sin embargo se puede ampliar a distintas reformas universitarias que buscan los proyectos), que es un proceso social.

Conviene mencionar que la concepción de espacios sociales, hace referencia a una serie puntos de encuentros donde la gente y las organizaciones sociales se citan para convivir e intercambiar una serie de manifestaciones culturales que, se presentan como problemas a compartir, al tiempo que promueven sus alternativas de solución en los distintos planos sociales y culturales. Aquí se incluyen las diversas organizaciones que se mueve en espacios formales e informales, tales como organizaciones de estudiantes, migrantes, jornaleros, profesores, trabajadores de un área determinada, entre otras.

3.3. Propuestas educativas latinoamericanas y el resurgimiento indígena.

La ideología moral se impone porque no hay propuesta política coherente- los derechos humanos- para crear una política nueva.

Badiu

3.3.1. El nuevo lenguaje

Visto desde una visión de histórica de larga duración, el problema indígena tiene más de 500 años. Bolívar Echeverría, retomando a Anibal Quijano, ha referido este largo proceso como una resistencia a un proyecto de conquista que comenzó con la llegada de los españoles y su imposición cultural, política y económica, desplazando, sometiendo e invisibilizando al indio que habitaba en un territorio donde los Estados modernos de América Latina siguen sumando a esta empresa. De esta manera los pueblos indígenas han vivido un periodo largo de resistencia en el que han logrado mantener mucho de su cosmogonía y sus formas de vida. La ineludible hibridación de algunos aspectos de su cultura, derivaron en la integración de algunos elementos, principalmente cristianos, y en medio de la resistencia también fueron influenciados en formas de economía o de alimentación.

Tras todos estos siglos en que fueron despojados de su riqueza natural y de que fuera a partir de los recursos de sus tierras como se construyeron los imperios modernos de Europa; después de haber sido marginados, explotados, oprimidos, los indios han resurgido para ser protagonistas de la historia en un contexto en que el proyecto de modernidad capitalista se ha potenciado a alcances globales nunca antes visto, con una competencia de mercado cada vez más libre y rapaz. Paradójicamente este sistema, aun cuando está en su auge, es más cuestionado por sus evidentes signos de insuficiencia de cubrir las necesidades sociales planetarias. Es evidente que no puede ser la vía para solucionar los problemas que este misma ha causado. En medio de esta crisis, los indígenas, se han

convertido en un sujeto político de gran vigor, han generado discursos donde se amalgaman múltiples voces de la inconformidad. Se han organizado y han construido un nuevo pensamiento desde su condición de necesidad, para salir de esa laberíntica forma de verse y ser vistos como “indios”, en ese lenguaje con el que se les ha nombrado sin reconocerse sus rasgos culturales, sus intereses, sus capacidades como naciones ancestrales de saberes cargados de ética y de alternativas a nuestros oscuros tiempos.

En las últimas dos décadas conformaron proyectos que no sólo buscan la respuesta a una demanda concreta que urgía al Estado, que les había ignorado históricamente, a que los incluyera en la cobertura social, con marcos jurídicos adecuados, representatividad política e inclusión educativa; los pueblos indígenas, sobre todo en los casos de Ecuador y Bolivia, han ido más allá, han liderado la fractura de las estructuras de gobierno en que la convivencia entre distintas culturas era imposible.

En esta transformación fue un punto nodal desconstruir el lenguaje del poder que les había significado como un sector social incapaz de hacerse cargo de su propio futuro, con formas de vida primitivas y pueblos con necesidad de la paternidad de las culturas hegemónicas para poder encausarlos en el mismo camino y sacarlos de su condición de pobreza. A través de un largo proceso histórico, se han constituido como sujetos políticos de la transformación nacional.

Teniendo como casos paradigmáticos Ecuador y Bolivia, podemos ver la constitución de sus identidades contingentes frente a un antagonista compartido por otros sectores sociales, y desde allí generar un proyecto cuya trascendencia fue la transformación de las relaciones sociales que sólo eran posible a partir de la transformación de la significación de nación; pasar de la nación unitaria (en el caso de Ecuador) a una plurinacional. Es así como a partir de un nuevo lenguaje articulado frente a un antagónico como estado unitario y su proyecto neoliberal, como definió a las nacientes naciones, plasmando en la constitución palabras

que pertenecían a sus necesidades y no sólo aquellas que eran parte de otras culturas que los negaban.

En nuestro país la irrupción neozapatista significó la reaparición de los sujetos sociales constituidos por los actores sociales que habían sido olvidados durante largo tiempo, el llamado a la sociedad mexicana era en pos de volcarse en la lucha por la transformación del Estado. La utilización de un nuevo lenguaje donde los indígenas se identificaban bajo el significante de Ejército Zapatista de Liberación Nacional, cuyo significado estaba relacionado por la regeneración del ímpetu social para buscar la transformación y sumarse a su proyecto, es decir, un cambio de gran alcance.

Después de haber tenido una respuesta espectacular, esta fue mermando al pasar de los años y terminó dejando a los mismos actores políticos en el poder, aunque logrando el giro en las políticas indigenistas, el reconocimiento de sus derechos fundamentales y la autodeterminación de las comunidades zapatistas. En Ecuador el movimiento indígena de 1990 no sólo logró la apertura a una transformación estructural del Estado, sino que rompió los paradigmas que limitaban los alcances políticos de los pueblos indígenas y de agrupaciones civiles, sectores sociales que vivían pobreza, exclusión y olvido.

3.3.2. Los estados plurinacionales

Para Anibal Quijano, los grupos que han emergido en los últimos años indigenizado sus demandas, han articulado propuestas no sólo en beneficio de estos pueblos, sino opciones de otro tipo de convivencia, un nuevo horizonte donde el “lucro y la desigualdad no sean la única forma de existencia”, dicho contexto requiere del compromiso y la decisión individual y colectiva para hacerse cargo de las posibilidades.

Ya en 1988, el autor ecuatoriano veía el resurgimiento de los pueblos que habían sido el objetivo de la conquista europea. El capitalismo habría dejado a la luz en los ochentas, profundas fisuras no sólo en los mercados y sus flujos monetarios, en el acotamiento del poder político de sindicatos o la caída de los programas de bienestar social, sino una fractura y conflicto en la forma de pensar la realidad, así como en los sentimientos de los individuos que veían resquebrajarse las promesas de la modernidad europeo-americana. Los conflictos fueron: “Tan profundos, que afectan las raíces de toda la subjetividad social e individual predominante, por lo menos tal como había sido constituida con la modernidad y la racionalidad europea”.

La identidad de las sociedades latinoamericanas, se fragmentaba, al estar unida a este contexto global por relaciones ineludibles y ante las constantes crisis del sistema. La insuficiencia de los Estados para garantizar el bienestar social, la exclusión de las distintas culturas, la corrupción en los sistemas de gobierno, el impacto de los mercados y su búsqueda incesante de la ganancia, las pésimas condiciones de trabajo y vida de los asalariados, así como la violencia ejercida contra los pueblos indígenas, son problemáticas que se sumaron a las movilizaciones que en 1990 emergieron en Ecuador y posteriormente se articularon en Bolivia, este nuevo horizonte que piensa en ir más allá del capitalismo, los protagonistas fueron los grupos indígenas.

Pero son muchos los sectores que se han manifestado frente a un modelo universal de civilización occidental. Ante esto surgen nuevas formas de convivencia, ampliación de los límites epistémicos. Un horizonte frente al cual la acción del sujeto es la que puede concretar la transformación. Resistencia e insurgencia, articulan el proyecto de transformación radical que se dio sobre la base del movimiento indígena.

El pensador Ecuatoriano ya había visto con claridad en 1988:

“...actualmente, en el seno mismo de las ciudades latinoamericanas, las masas de dominados están constituyendo nuevas prácticas sociales fundadas en la reciprocidad, en su implicada equidad, en la solidaridad colectiva, y al mismo tiempo en la libertad de la opción individual y en la democracia de las decisiones colectivamente consentidas, contra toda imposición interna” (Quijano, 1988: 68).

En mayo de 1990 Ecuador fue el escenario de una lucha que comenzaron campesinos e indígenas. La demanda era la promesa del reparto de tierra que había sido un lema de campaña del presidente Borja. Sin embargo en un proceso de adhesiones y descalificaciones, los líderes indígenas articularon su discurso teniendo como eje principal su identificación con las naciones indígenas y su búsqueda por el reconocimiento como naciones autónomas.

“Afirmaron nacionalidad contra etnia, a su juicio una dominación externa que los ubica como minorías. Cuestionaron el Estado uninacional, negándose a subsumirse en la identidad nacional mestiza. Los 16 puntos del pliego de la CONADE incluían solución de conflictos de tierra, condonación de deudas con la banca de fomento y responsabilidad del estado en la educación bilingüe”³⁴.

Con la articulación de diferentes demandas se logró constituir un frente amplio de sectores sociales que se identificaban frente a la idea de un enemigo común. En términos de Laclau, la significación que estaban en disputa por la hegemonía el significante de nación, cuyo significado estaba ausente entre las disputas y demandas de distintos grupos, esta falta de identidad fortaleció a la constitución de una identidad colectiva cohesionada en el discurso que puso como universalidad la necesidad de un cambio de modelo de nación, para pasar de ser unitaria a una plurinacional que no dejaba de ser unitaria, proyecto que si bien

³⁴ Recuperado en

<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/americalatina2012/edwincruzrodriguez.pdf>

había sido creado alrededor de la lucha indígena, el alcance de las demandas sumadas era mucho más amplio.

Si los sujetos constituyen su identidad en la lucha, frente a un contrario con el que pugnan por la hegemonía, es el proyecto común el que les hace reconocer al enemigo común, ante el cual el proyecto se hace igualmente común. Según cruz fue la alianza con los sectores opositores a las reformas neoliberales lo que le permitió a los sujetos políticos indígenas, lo que permitió pasar de “una lucha sectorial centrada en las demandas indígenas a una lucha nacional definiendo un proyecto de nación sintetizado en el Estado Plurinacional” (Cruz:Ibidem).

Las demandas estaban articuladas, por la búsqueda de la autonomía de los territorios indígenas, la definición de un estado plurinacional, donde se representará también a las naciones ancestrales y la lucha contra la política neoliberal, sus ajustes, reformas y el rescate bancario que había dejado a la población en una severa crisis generalizada. El ejército jugó un papel fundamental, pues si bien no siempre estuvo involucrado, mantuvo un acercamiento con el movimiento y cumplió un papel fundamental en la toma del congreso en el año 2000; el sector castrense también estaba inconforme ante el rescate bancario. Por otro lado el discurso de los grupos de gobierno y prensa, trataron de deslegitimar las demandas, definiéndolas como anticonstitucionales, separatistas y con una fuerte influencia de fuerzas extranjeras. En estas negaban la capacidad de la iniciativa de los líderes indígenas para estructurar un proyecto de alcances históricos.

Durante el proceso que culminaría en 2008 con el reconocimiento institucional del Estado plurinacional, las tensiones entre distintos discursos que planteaban la resignificación de la nación a partir de los significantes nación multiétnica o pluricultural, así como el posicionar propuestas y demandas que no fueran sólo vinculas a las problemáticas indígenas y que confluyeran con otros sectores de la población, tuvieron distintos episodios en los que mediante alianzas y rupturas,

apoyo a presidentes y su posterior deslegitimación, una dialéctica donde los consensos lograron transformar una nación. En el llamada “revolución ciudadana”, movimiento indígena y el gobierno, se dieron las negociaciones, conflictos y rupturas.

Sin embargo, en 2008 se declaró al Ecuador como un Estado unitario y plurinacional; la cual integra a las naciones indígenas, así como sus saberes (a la altura de cualquier otra ciencia), oficializa sus lenguas, les permite la autonomía en el gobierno de sus territorios; la responsabilidad del Estado de desarrollar y proteger la educación intercultural, el ser consultados para la comercialización de sus tierras, el reconocimiento de la justicia indígena. Así mismo, el bienestar social, está profundamente ligado con el *buen vivir* y el *sumak kawsay*, cuyos fundamentos no descuidan la relación con la naturaleza.

Catherine Walsh, recalca el lenguaje renovado que se ha plasmado en la constitución ecuatoriana, redefiniendo los límites sociales, culturales y políticos, por ejemplo en esta carta se habla de ciencia como una pluralidad de conocimientos derivados tanto de la tradición filosófica y científica occidental, como de los saberes construidos por los pueblos a través de siglos de existencia. En este se trata de dar el mismo estatus a las formas de conocimientos distintas.

Esto es sumamente trascendental, ya que la Constitución es el documento guía y la propuesta de una forma de vida de una nación, además es un documento que sintetiza un momento histórico y los procesos sociales acumulados, sin que esto quiera decir que el hecho de plasmarlo es llevarlo a cabo, la sociedad en su devenir es indecible totalmente, los discursos siempre están abiertos.

Dos ejes son primordiales en la innovadora Constitución de Montecristi de 2008, el régimen del buen vivir y el régimen de desarrollo en el Ecuador plurinacional:

- Regimen de desarrollo es según la Constitución: “el conjunto organizado, sostenible y dinámico de los sistemas económicos, políticos, socio-culturales y ambientales, que garantizan la realización del buen vivir, del sumak kawsay. (art. 275)
- Por su parte “el Buen Vivir requerirá que las personas, pueblos comunidades y nacionalidades, gocen efectivamente de sus derechos, y ejerzan responsabilidades en el marco de la interculturalidad, del respeto a sus diversidades, y de la convivencia armónica con la Naturaleza.” (art. 275)³⁵

Un hecho destacable es la incorporación de la interculturalidad como parte fundamental de la convivencia ideal entre los integrantes de la sociedad plurinacional, ya que si hablamos del pacto entre educación y gobierno, la transformación de esta nación es transversal al cuerpo de sus instituciones. El gran mérito de esta conquista del movimiento indígena y todos los sujetos sociales que se le unieron, es que han puesto en práctica el repensar el Estado, a partir de la generación del discurso político lograron dar significado a un significativo vacío que permanecía dando dirección a una nación que había perdido significación en el agotamiento de su proyecto.

Repensar el Estado desde lo plurinacional y lo intercultural, y no sólo generar cambios en los programas para abordar las problemáticas de exclusión y el integrar al desarrollo en curso a las naciones indígenas; sino generar los cambios estructurales donde sea posible la realización del ejercicio de Estado y el concretar el proyecto social, desde relaciones verticales de poder.

³⁵ Recuperado en <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/quito/07671.pdf>. El Buen Vivir en el camino del Post-desarrollo. Una lectura desde la Constitución de Montecristi. Consultado el 4 de noviembre de 2014

3.3.3. El discurso poscolonial

La innovación de este proyecto, ha surgido también desde la imaginación y un giro epistemológico que se sumergió en los límites del pensamiento crítico para transformar la forma de entender la historicidad de los procesos de hegemonía en los países latinoamericanos. Desde el pensamiento poscolonial y decolonial, autores como Anibal Quijano, Bolívar Echeverría, Bonaventura de Sousa, Enrique Dussel y Walter Mignolo. Los autores han partido a partir del subalterno, desde las urgencias de la retaguardia y desde el pensamiento periférico. Hoy en día han configurado un bloque de pensamiento de América Latina, para hacer frente a la hegemonía del pensamiento occidental.

En este sentido, la idea de la transformación de las relaciones entre culturas basadas en la opresión, violencia y exclusión, en una que puedan convivir en un marco de igualdad que las ponga a la misma altura, involucra también el poder configurar proyectos para abordar ese horizonte de convivencia en diálogo. El discurso de la nación debe ser como un referente con suficiente potencia de realización como lo tienen los países más ricos.

El discurso del pensamiento poscolonialista es una apuesta por la superación de la condición de subalterno, de traspaso en la construcción de historia del pensamiento que ubica a nuestro continente en un sitio de conquista y dependencia. Como consecuencia de la reproducción del saber occidental, el pensamiento de las naciones americanas a partido siempre desde la centralidad de la historia que se ubica en Europa, sin embargo, el giro poscolonial, viene a cambiar la posición para repensarnos a nosotros mismos desde nuestra centralidad.

Retomando la postura teórica-metodológica de Laclau, la constitución del sujeto político se da partir de su toma de posición frente a un contexto a partir de su discurso. Un continente conquistado es la definición que había permanecido

durante siglos, pero no había surgido un discurso suficiente para encarnar una disputa por la hegemonía del significado de este continente como un significante en disputa y por lo tanto vacío. En esta idea de ontológica frente al contrario, podemos ver que la articulación de las posturas poscoloniales y decoloniales, constituyen a sujetos políticos del pensamiento latinoamericano que se afirman así precisamente en su relación de conflicto frente al discurso conquistador. La hegemonía es la relación del poder donde los sujetos del discurso adquieren su identidad. Es por ello que el término pensamiento decolonial o poscolonial, se plantean precisamente frente a lo colonial. Las posibilidades de continentes americanos imaginados, se basan en estos discursos, es así que durante la hegemonía de la versión europea, América permanecía en la periferia, en la dependencia, que no podía construirse y generar su propio devenir histórico.

Actualmente la apertura a este pensamiento, ha redefinido los cánones académicos y la orientación de las investigaciones, en el quehacer político y en las luchas locales que se articulan a esta propuesta pues sus demandas son equivalentes a esta demanda de pensar el continente latinoamericano como una fuerza política que exige estar en la centralidad de su propia historia, un pensamiento que también busca autonomía de la visión imperialista.

“La identificación de las condiciones epistemológicas permite mostrar la vastísima destrucción de conocimientos propios de los pueblos causada por el colonialismo europeo –lo que llamo epistemicidio- y, por otro lado, el hecho de que el fin del colonialismo político no significó el fin del colonialismo de las mentalidades y subjetividades, en la cultura y la epistemología y que por el contrario continuó reproduciéndose de modo endógeno.” (Sousa; 2010:8).

Acosta plantea que la Constitución del Ecuador plurinacional logra establecer un crítica al desarrollo planteando una alternativa de realización que realmente pueda alcanzar lo que este plantea pero dese otro significado. El desarrollo

planteado por los proyecto de nación que se basan en los presupuestos del capitalismo, no ha podido ser alcanzado en siglos del devenir histórico. A través de un amplio diálogo y análisis crítico sobre lo que debía sr el desarrollo, donde se retomaron elementos planteados tanto en otras latitudes como en el propio país, esta forma dialógica de construir la carta magna, también incluyó el pensar desde las problemáticas de los marginados, desde su punto de vista.

En este sentido, la realización de la interculturalidad comenzó desde la reformulación del discurso constitucional que regiría el devenir de la sociedad ecuatoriana.

3.3.4. El Buen Vivir y el otro desarrollo

El objetivo del buen vivir, no se diferencia de los objetivos de las utopías de la modernidad, es decir lograr una convivencia social en equilibrio, sin desigualdades, un progreso donde se tenga la plena realización de la libertad. Pero existe una diferencia fundamental, la forma de llegar a esta aspiración y los valores sobre los que se construirá. Incluir en un proyecto que se plantea a una sociedad para su plena realización, pilares como la relación con la naturaleza, una plenitud no basada en lo material, en el reconocimiento del otro y en el diálogo, es innovador. El Buen Vivir, es una forma de concebir el modelo civilizatorio.

Este proyecto, aún en construcción, no está en contra de la modernización, las aportaciones de los avances tecnológicos o las grandes conquistas del pensamiento universal. Como se ha señalado, en la concepción indígena no existe un forma histórica lineal, por lo que el desarrollo no podría concebirse sin la apertura al pensamiento occidental. El Buen Vivir es construido a partir del diálogo entre el saber ancestral indígena y el pensamiento universal con el cual puede ser a fin. Son varias las nociones que se integran en este discurso, que no es sólo en

beneficio de una etnia, sino de convivencia equilibrada entre distintas naciones e incluso con la naturaleza, pues esta es también sujeto de derecho.

En general, las propuestas de esta forma de convivencia y desarrollo alternativo, pone una crítica a la forma en que hasta ahora se han regido las sociedades modernas, desde un consumo irracional, la noción de éxito en la acumulación material o el pensamiento que se desvincula con la naturaleza. Además de esas propuestas de sustentabilidad que solamente pretenden el ocultamiento del saqueo capitalista de recursos naturales y otras formas de violencia contra los sectores sociales más desprotegidos

Finalmente, es importante ver las concepciones de relación con la naturaleza y con el otro, como una forma que se contrapone a la lógica del crecimiento económico a costa de la explotación del otro. En este sentido la naturaleza tampoco puede ser percibida como en el proyecto clásico de progreso, como ente de explotación para los fines humanos. La dislocación entre hombre y naturaleza, es imposible para la supervivencia humana, pues el hombre es naturaleza y requiere de ella para sobrevivir.

Sin embargo esto requiere de una transformación profunda en la concepción de ver a la naturaleza como un simple objeto al servicio del hombre.

“Para lograr esta transformación civilizatoria, la desmercantilización de la naturaleza se perfila como indispensable. Los objetivos económicos deben ser subordinados a las leyes de funcionamiento de los sistemas naturales, sin perder de vista el respeto a la dignidad humana y la mejoría de la calidad de vida de las personas... Dotarle de Derechos a la Naturaleza, significa, entonces, alentar políticamente su paso de

objeto a sujeto, como parte de un proceso centenario de ampliación de los sujetos de derecho”.³⁶

El paso del antropocentrismo al biocentrismo ha sido punado por varios autores, lo cierto es que la naturaleza debe ser protegida de alguna forma efectiva, ya que el deterioro ha encendido ya los focos de alerta del mundo entero. Así lo han enfatizado las Cumbres de Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible. En su tercera edición llevada a cabo en Johannesburgo en 2002, reconoce en el punto uno de los grandes problemas a resolver:

“Reconocemos que la erradicación de la pobreza, la modificación de pautas insostenibles de producción y consumo y la protección y ordenación de la base de recursos naturales, para el desarrollo social y económico, son objetivos primordiales y requisitos fundamentales de un desarrollo sustentable”.³⁷

Aquí se pueden sintetizar los elementos a los que también responden propuestas como las del Buen Vivir. Sin embargo, como hemos señalado, los fundamentos y la forma de llegar a estos objetivos, pasa por una nueva concepción de la relación social y con la naturaleza. Todos estos elementos se integran a la visión intercultural, basada en el diálogo. Cabe señalar que Bolivia también ha incluido el Buen Vivir como el fundamento de desarrollo, que son la guía de sus instituciones, entre ellas las educativas, donde el sentido de esta es el educar para el vivir bien. Su definición es también como una educación intercultural. Bolivia se definió en su Constitución Política del Estado de 2006, como un país multiétnico y pluricultural, con 36 lenguas oficiales, con una educación laica, pluralista y espiritual. El lenguaje se ha transformado, hoy en día este concepto está en más del 90% de los niños bolivianos.

³⁶ <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/quito/07671.pdf>, El Buen Vivir en el camino del Post-desarrollo. Una lectura desde la Constitución de Montecristi. Consultado el 4 de noviembre de 2014

³⁷ Declaración de Johannesburgo sobre el Desarrollo Sustentable. Aprobada en la 17ª sesión plenaria, realizada el 4 de septiembre de 2002.

3.4. Educación Interculturalidad y la búsqueda de paradigmas.

Dos significantes están en el centro de la concepción de un modelo de educación alternativa que permita superar la exclusión y la violencia simbólica ejercida por distintos mecanismos de poder, desde culturas hegemónicas hacia los miembros de culturas periféricas o que no tienen el reconocimiento social necesario para ser valoradas: multiculturalidad e interculturalidad. En ambos hay una pugna de significaciones que pretenden dar solidez a un concepto desde el cual realizar el proyecto más adecuado. Ambos se han construido desde distintas demandas y posturas, cabe señalar que a veces suelen utilizarse indistintamente. Al interior de la interculturalidad también suele establecerse una diferencia de lo intercultural. Pero antes de comenzar el análisis de estos términos, habrá que establecer el contexto de su nacimiento.

3.4.1. La sociedad red

La asimetría en las relaciones de las sociedades modernas es el punto de partida para abordar el tema de la educación intercultural. Porque es el principal problema que deriva en la construcción de opciones de educación que no reproduzcan esta condición. La diversidad cultural de las sociedades ha complejizado de tal forma el encuentro entre distintas formas de ver el mundo, que fue ineludible comenzar a elaborar normas y rediseñar las definiciones de Nación, Estado, ampliando la paleta de Derechos Humanos, para ello fue necesario generar nuevos valores para una convivencia en armonía.

Hoy que vivimos los procesos de integración a la Red, las tecnologías de comunicación han abierto canales de información que podrían unir una punta del mundo con otra. El flujo de información crece día a día, las relaciones interculturales se potencian e incluso los movimientos sociales han adquirido nuevas formas al tener el alcance de inmediatez y cobertura, a través de redes

sociales y las virtudes audiovisuales que los dispositivos ponen en manos de los ciudadanos del mundo. Castells ha insistido en el concepto de Sociedad de la Información.

“La sociedad de la información es un concepto hegemónico que designa a la sociedad posindustrial”, nuestra actualidad ha sido nombrada bajo este concepto que se define por la importancia de la información, es decir su administración, producción, distribución, la cual se supone debe basarse en los mismo principios de humanidad sobre los que se sustentan las sociedades modernas buscando la igualdad entre las sociedades. Suponemos así, según los posicionamientos en los foros internacionales, que la información es primordial para alcanzar la equidad en las relaciones de un mundo globalizado, del que todos los pueblos por pequeños que sean forman parte³⁸.

Esto potencia el flujo del conocimiento que puede ser compartido a todas las poblaciones del planeta, la oportunidad que brinda el avance tecnológico y la producción de conocimiento, puede ser una oportunidad única para enfrentar los problemas locales. Bajo el concepto de **sociedad del conocimiento**, supondríamos entonces la materialización de la “democracia de la comunicación” que se trasladaría a otras esferas; es decir, que la apropiación de las *Tecnologías de Información y la Comunicación* (TIC), ayudaría a los países en su desarrollo político, social y económico, de manera que sus integrantes pudieran tener una vida plena, con posibilidades de progreso y la realización de sus derechos.

Es por eso, que los medios de comunicación son una parte esencial en nuestra contemporaneidad, ya no sólo los medios masivos (formales) que estaban aglutinados en monopolios cerrados, o duopolios, Televisa/Tv Azteca, como es el caso de México, con sus extensiones en prensa, cine y radio. Hoy, los proyectos alternativos/independientes son fundamentales para la realización del ideal propuesto a nuestra época. Sin embargo, el camino aún es sinuoso y los

³⁸ <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001798/179801S.pdf> (1.1).

intereses de quiénes también pueden utilizar las virtudes de la Red, son los mismos que antes de que esta tuviera estos alcances. La situación mundial, nacional y local, continúa caracterizándose por la desigualdad y la violación de derechos humanos.

Por otro lado, el derecho de comunicar fue una noción básica, enclavada en un marco de violencia en donde periodistas, organizaciones civiles o individuos fueron víctimas de las instituciones de poder contra las que atentaban, la larga lista de represión llevó a poner el tema en la mesa de los organismos internacionales; una sociedad de la información debe tener derechos específicos, en los que informarse, informar y manifestarse fueran los pilares fundamentales. La discusión sobre el “libre flujo de información”, compete a distintos actores sociales (por no decir que a todos, si lo vemos desde una perspectiva inclusiva). Aquí se encuentra la lucha de dos discursos cargados de distinta ideología *sociedad de la información* y *sociedad del conocimiento*, ambos podrían contener dos proyectos de transformación global que se contraponen.

La discusión tiene varias aristas, primero el que la definición de una sociedad de la información no se basará en privilegiar el desarrollo y masificación de la tecnología, sino precisamente en la inclusión social, cual parece contenerse en la segunda opción.

En su devenir, las posibilidades que tienen las sociedades contemporáneas de concretar el proyecto de inclusión contenido en los fines de la *sociedad del conocimiento* que se caracteriza por la oportunidad del manejo de tecnologías de comunicación de alcances inimaginables, son amplios, para algunos se ensanchan los márgenes de posibilidades de transformación en la sociedad red. La comunicación es pues, un pilar de la transformación social.

El escenario mundial está lleno de posibilidades, aperturas tecnológicas, organismos nacionales e internacionales que parecen gestionar una paz

duradera. Sin embargo, al interior de las naciones, algunas manifestaciones de descontento e indignación se multiplican como la expresión de síntomas muy focalizados: crisis de la legitimidad en los órganos de gobierno, el que los ciudadanos y empresas privadas tomen en sus manos la gestión de los asuntos públicos, erigir demandas y críticas a las entidades de poder político a través de distintos canales para buscar una mejora social, hasta la publicación de proyectos terroristas. Si bien suelen incursionar en lo que algunos teóricos pueden considerar el desorden social, podemos entenderlos también son la expresión del resquebrajamiento y la crítica a los proyectos nacionales e internacionales de civilización.

¿Cómo se puede movilizar desde la Red? Retomando un postulado de la neuropsicología el sociólogo francés Manuel Castells, menciona que las emociones básicas son miedo, asco, sorpresa, tristeza e ira. Según este pensador para “la teoría de la inteligencia afectiva en la comunicación política, la ira es el detonante y el miedo el represor”. Además enfatiza que la ira aumenta con la percepción de la una acción injusta y cuando se ubica a agente culpable, esto lleva a asumir riesgos; mientras que el miedo activa ansiedad en la búsqueda de evitar peligro, el cual se supera en el proceso de acción comunicativa, compartiendo, haciendo empatía e identificándose con otros en el mismo temor. “Cuando el proceso de acción comunicativa induce la acción colectiva... la emoción colectiva más fuerte prevalece: el entusiasmo que potencia la movilización social”. Este proceso se da en redes, que si bien son neuronales (cerebros estimulados), en nuestro contexto, la generación de reacciones se alimenta por las redes de información que están activadas y que configuran un entorno. La potencialización de la comunicación lograda a partir de los avances tecnológicos, ha logrado minar esa administración, creación y difusión de mensajes que era en una sola dirección, porque, siguiendo a Castells, se ha estructurado una “autocomunicación de masas, basada en redes horizontales de comunicación interactiva y multidireccional en internet”. Podría pensarse así, que esta sociedad está organizada como una red, las relaciones que se establecen en

la misma logran articular intereses comunes que se vinculen para construir un discurso que puede ser transformado en acción colectiva fuera y dentro de la red, es decir en lo virtual y lo real (Castells, 2012: 209-233).

Las posibilidades de cambio siguen cimentándose en la apertura del pensamiento crítico y de la capacidad de organización, en la constitución de sujetos sociales que generen discursos que entren en el campo de la lucha política. En los medios toda persona, institución, empresas o cualquier sujeto social, tiene un fin en su comunicar, y este, desde nuestros enfoques teóricos, manipula la información para tratar de obtener cierta respuesta. El uso de los lenguajes que se usan normalmente en el espacio público, y que materializan las relaciones de poder, son esenciales para saber decodificar los mensajes de esta sociedad.

Las Tecnologías de la Información (TIC's) han potenciado la interacción global, sin embargo, no han logrado tampoco ser una herramienta suficiente para enfrentar los problemas de las sociedades modernas en su contexto de globalización. Pese a eso, hay importantes oportunidades en los soportes y plataformas electrónicas, para impulsar un modelo de educación intercultural.

3.4.2. Una historia de desplazados y pobreza

La diversidad cultural de nuestro mundo, se ha configurado a través de procesos históricos que no siempre fueron un por voluntad propia y tampoco los podemos nombrar como encuentro de culturas. El conflicto y la necesidad ha sido uno de los orígenes de la movilidad social en el mundo. Podemos pensar en la posesión de esclavos negros que los europeos sacaron de sus mundos para trasladarlos a centros de trabajo donde serían explotados de forma inhumana. De la misma forma se dio un éxodo de los pueblos judíos de distintos países y en distintas épocas. Asesinos, ladrones y personas que estaban marcados por fracasos, y otros que no tenían cabida en sus sociedades, se trasladaron al territorio de Estados Unidos para construir una nación a costa del exterminio de las naciones

indias que habían configurado su mundo en tierras sagradas. Durante el siglo XIX, Europa vivió el desencanto de la promesa de progreso bajo la apogeo industrial, en sus ciudades se conformaron grandes cinturones de pobreza, las tierras privadas tampoco eran una opción y entonces las naciones del continente se convirtieron en un territorio hostil para miles de familias que viajaron a través del mar a la “América de la libertad”. De la misma forma los sueños expansionistas de las potencias europeas les llevó a colonizar a los pueblos de África, Asia, Oceanía y América, dejando a su paso saqueo, miseria, enfermedades, dependencias y sí, también una hibridación cultural que hoy constituye la riqueza cultural de muchas sociedades. El exilio por dictaduras militares en América Latina (impulsadas por Estados Unidos), así como guerras civiles en Medio Oriente, la persecución racial, entre muchos otros problemas, dejó a millones de refugiados instalados en un país distinto.

Durante dos guerras mundiales, cuyos protagonistas fueron los países europeos, las colonias fueron utilizadas para reforzar ejércitos y para reconstruir ciudades en ruinas. Tras los conflictos bélicos se alzó el proyecto de Comunidad Europea, en cuyo discurso se hablaba de la apertura de fronteras entre los países de ese continente, un ejemplo de la ética del espíritu del viejo continente y una forma de convivencia entre naciones hermanas que se ayudarían mutuamente y se respetarían. No habría extranjeros, sino seres humanos. La ONU, constituyó el sueño de un gobierno mundial que regularía las relaciones de los países para evitar el sometimiento de una nación a otra, el uso indebido del poder militar y las barbaries que las guerras habían dejado a su paso. En la frontera norte mexicana, ante la falta de mano de obra en los Estados Unidos y la necesidad de trabajo en un país que no terminaba por obtener los frutos de la modernización, se inició la tradición de la necesidad que llamó espaldas mojadas a los que atravesaban el Río Bravo nadando. En fin, mucha de la migración global ha sido por las necesidades generadas en un mundo regido por lucha hegemónica de los países en el tablero mundial.

Por supuesto, también la migración ha sido por cuestión de oportunidades académicas, viajes de placer, por fortalecer relaciones políticas y comerciales, así como el cooperativismo. Sin embargo, es evidente que estos motivos no son los que más abundan, de ser así, los conflictos entre miembros de distintas culturas, no serían una urgencia global, puesto que el mayor detonador de las problemáticas en las sociedades multiculturales suelen estar relacionadas con la pobreza, derivada de la exclusión, dominación y conflictos políticos en una historia de larga duración. El llamado racismo sin razas, es la violencia más ejercida alrededor del mundo, es decir sobre los pobres.

Así se ha ido configurando la historia de la migración y los conflictos derivados de la misma. Así se han creado los países con diversidad cultural.

3.4.4. Interculturalidad, interculturalismo y multiculturalidad

En los 90's confluyeron diversas corrientes epistémicas que volvieron los ojos a un problema que se había potenciado por la movilidad social y el surgimiento de nuevos actores que habían permanecido excluidos del alcance de las políticas sociales y el reconocimiento de sus derechos. Se trataba de la convivencia en medio de una compleja diversidad cultural, esta problemática se vinculó principalmente a la desigualdad y la discriminación, aunque en el camino se iría expandiendo el campo de necesidades sociales y de sujetos sociales que buscarían institucionalizar distintas demandas.

En América Latina, la irrupción de nuevos actores, configuraron fuerzas emergentes que confluirían en la constitución de nuevos sujetos. Los movimientos indigenistas, lograrían establecer demandas muy puntuales correspondientes a sus problemáticas, entendiéndolas como necesidades políticas, lo que les permitió construir proyectos que a través de la organización lograron tener una coherencia que traspasó el tiempo y el espacio de su emergencia.

En Europa y Estados Unidos, los problemas se vincularon a la discriminación y a los conflictos que confrontaba a miembros de distintas culturas, sobre todo observadas desde el racismo; aunque estas no serían las únicas formas de diferenciación negativa, pues también había nuevas demandas por parte de los grupos feministas, y se comenzaría a dar mayor espacio de demanda a problemas como la discriminación por diferencias religiosas, ideológicas, sexuales, de género y étnicas. En la búsqueda de una solución de largo alcance, se trabajó en nuevos marcos explicativos y conceptos desde los cuales interpretar estos fenómenos; además, el objetivo común e los diferentes contextos era lograr establecer estrategias efectivas para la gestión de la diversidad cultural. El problema fundamental para los estados, era que la identificación de los individuos se estaba constituyendo a partir de estas necesidades. Los cuerpos académicos, retomaron retomando el discurso de los movimientos sociales, llegarían a cuestionar la forma del Estado-Nación, como una estructura que impedía la convivencia de la diversidad en un marco de respeto hacia sus particularidades.

El alcance de los conflictos y los movimientos sociales, así como el arduo trabajo de investigadores y teóricos, derivó en nuevos planteamientos epistemológicos. De este complejo escenario, pariría una nueva forma de ver el mundo, que algunos se atreven a llamar un nuevo paradigma, el paradigma intercultural, que es un paradigma de la complejidad (Sámano, 2002).

Hay una cercanía entre los significantes interculturalidad e interculturalismo, pues están articulados por significados similares que son referencia de algunos académicos aunque en distintos contextos. Aunque para algunos suelen confundirse o utilizarse indistintamente, su utilización se identifica bajo significados que dan coherencia al discurso intercultural.

La interculturalidad o el interculturalismo, son ante todo un discurso articulado por demandas que buscan trascender y que se han construido en contextos de

inconformidad de miembros de grupos culturales excluidos en sociedades con una presencia mayoritaria y empoderada, de miembros de una cultura que parece ser homogénea y que está en buena medida por el discurso nacional.

Las relaciones asimétricas, basadas en las diferencias culturales que se da al interior de las naciones modernas, no es un tema clásico que haya sido objeto de estudio desde hace tanto tiempo. En realidad se trata de problemáticas de vanguardia, pues aún tienen mucho camino que recorrer. La elaboración de marcos normativos de convivencia y de la generación de modelos educativos, es relativamente nuevo; aunque surgió en la Europa anglosajona y en Estados Unidos, en nuestro continente es la continuación y ruptura de aquellas sus propuestas educativas, ya que han sido retomadas o rechazadas en la búsqueda de soluciones frente al problema de exclusión indígena. Los proyectos de talante europeo, han sido criticados al no lograr realmente plantear una nueva forma de convivencia entre culturas, pues siguen tratando de integrar a los indios a la dinámica del desarrollo nacional de forma abrupta, reproduciendo la discriminación, exclusión y desvalorando las capacidades y los conocimientos contruidos al interior de sus culturas y en su convivencia con otras.

Heredero del multiculturalismo, el proyecto intercultural se ha convertido en una propuesta con características particulares en América Latina, basta decir que su alcance ha sido tal, que hoy en día está integrado en constituciones políticas, discursos electorales y como punto de referencia de distintos movimientos sociales que no sólo están contruidos por miembros de pueblos indígenas.

En el caso de la complejidad de la problemáticas sociales de nuestro país, amplían aún más la posibilidad de empoderar al discurso de la interculturalidad como un discurso hegemónico que oriente la conformación de políticas y modelos educativos, e incluso como un pilar fundamental en la transformación del proyecto de Estado Nación. Los casos de Bolivia y Ecuador, son paradigmáticos. Distintos sujetos sociales, contruidos a partir del proyecto indígena, han mantenido

importantes luchas políticas por ocupar el significativo vacío de Nación y por ende, de educación nacional, dos proyectos constituidos hoy en un nuevo discurso de modernidad, cuya significación es opuesta en muchos sentidos a la propuesta de modernidad que hasta hace algunas décadas, y pese a sus altibajos, había sido la guía universal del progreso y desarrollo de muchas naciones.

Pero antes de pasar a revisar el proyecto de la interculturalidad o el interculturalismo, analizaremos la configuración del proyecto del multiculturalismo, que se consolidó a partir de los movimientos sociales de las llamadas minorías, con fuerte influencia de las luchas feministas; logrando la institucionalización de muchas de sus demandas y pasando a ser parte del contenido académico y el elemento frente al cual se ha erigido un álgido debate frente al discurso de pluralismo.

3.4.4. Conceptos confusos

Silvia Schmelkes establece algunas diferencias en la utilización de los conceptos, que nos puede ayudar a entender cuál es el proyecto, si es que lo tiene, que sostiene en cada uno: multiculturalidad, pluralidad, multiculturalismo, interculturalismo, intercultural.

La multiculturalidad, sería desde esta propuesta, una forma de describir la diversidad cultural y su convivencia en un territorio. Si bien reconoce las relaciones que se dan en ese espacio no las califica. Utilizado en muchas veces como sinónimo, la **pluriculturalidad** nos daría la misma noción, algunos críticos vinculan ambos conceptos con el lenguaje de la globalización que pretende ver a todos los individuos bajo una noción estática de intercambio de conocimiento e información a través de la comunicación y ligada por su generación de un saber universal. Como bien se ha mencionado, utilizando la adjetivación del concepto,

se puede ser multicultural o pluricultural y racista a la vez; un país multicultural es desde esa condición potencialmente un espacio de con racismo y desigualdades.

Por otro lado, el **multiculturalismo** parece estar ligado a la edificación de un proyecto de Estado que busca fortalecer y dar prioridad a la diversidad étnica y cultural, en un marco de tolerancia. Este concepto nace con el objetivo de gestionar la diversidad. Podríamos entenderlo también como una ideología y una propuesta, principalmente, político-jurídica que se consolidó en Europa y Estados Unidos, emanada de los movimientos sociales de las minorías que desde los años 70's comenzaron a empujar la creación de políticas de diferenciadas. Este discurso se construyó en torno al tema a la idea de globalización.

Aunque hay confusión en su definición, la principal característica es que se le vincula tanto al fortalecimiento de la diversidad étnica, mediante el establecimiento de un marco jurídico que les proteja e incluso impulsando la autonomía; pero su principal rasgo sería el basarse en las diferencias culturales, teniendo como referencia una noción esencialista de cultura, como si esta estuviera contenida ya en el individuo pese a su trayectoria social y sus respectivas experiencias de vida en la dialéctica social. Si bien se puede ver también como:

“...la respuesta de las sociedades diversas por reconocer la diversidad y lograr que todos sus miembros conozcan, comprendan y aprecien las diferencias culturales. Esta es la forma como se denominan los proyectos de gestión de la diversidad en muchos países europeos, es estados Unidos...” (Schmelkes, 2009).

Cabe señalar que las variantes en la idea de multiculturalismo desde las posturas más críticas, llegan entenderlo como un proyecto de corte liberal, que se sustenta solamente en nociones de la problemática de las diferencias, como diferencias culturales, sin poner énfasis en las determinaciones económicas o sociopolíticas

que irían contra el liberalismo, propio del discurso de Nación al que está ligado. Aunque algunos lo posicionan en un álgido debate donde enfrenta la defensa del proyecto del pluralismo.

Como ha señalado Dietz, el fundamento del multiculturalismo se conforma desde nociones que se construyeron frente a la idea de la diferencia y buscando reivindicar la exclusión histórica que habían ejercido grupos hegemónicos contra minorías marginadas. A partir de la aceptación de esta circunstancia, se pensó el foco de la discriminación y su solución desde un enfoque que no superaba la noción de racismo (basado sólo en los rasgos físicos, es decir una forma rígida de interpretar la matriz de la discriminación), por ello el diferencialismo tenía que ser basado en tipologías donde cada uno de los afectados tendría que identificarse. Al no ser precisamente razas, la discriminación se pensó desde la categoría cultural, recurriendo a definiciones rígidas y esencialistas (Dietz; Lara, 2011).

Las políticas de antidiscriminación se plasmaron en estrategias de diferencia normativa y de educación, acción afirmativa, discriminación positiva y las cuotas de acceso al poder retomadas del feminismo, pero estas se encontraron con dificultades en la definición de las fronteras culturales para delimitar quiénes eran los que serían los beneficiados con dichas políticas sociales, y a quiénes, por el contrario, se les debía educar para la tolerancia. El discurso del multiculturalismo utilizó las demandas que habían sido institucionalizadas, para reforzar la hegemonía discursiva frente al proyecto de Nación que se veía amenazado ante la fragmentación indentitaria. El problema es que se mezclaba la noción identidad con la de cultura, como si la cultura fuera ya determinada desde el nacimiento y no estuviera expuesta a hibridación. Así el multiculturalismo más que reflexionar en las particularidades, se convierte en un sistema binario de carácter normativo que pretendía ser una forma de erradicar las prácticas de discriminación.

Se logró ver que esta noción de diversidad cultural cuyas diferencias apelaba a la etnicidad, tendrían que extenderse en los marcos jurídicos y políticos (con la

forma de una nueva confrontación de clases) con la intensión de poder gestionar la diversidad. La afirmación de la diferencia se sustentaba en las diferencias con respecto a los otros.

3.4.5. El multiculturalismo y el proyecto identitario occidental

Dietz plantea un modelo de análisis en el que se puede entender las determinaciones subyacentes al discurso del multiculturalista, que pretendía una convivencia entre culturas diversas en marco de respeto, tolerancia, comprensión y hasta apreciación, pero a través de la normativización. Lo primero que hace es plantear una noción de estructuras nacionalistas, conformada por una pugna hegemónica entre las políticas multiculturales del Estado-Nación, frente a la praxis institucionalizada. Esta praxis estaba contenida en el discurso académico y entre las elites intelectuales emergentes de la minoría, que en su discurso contra hegemónico articulaban demandas de distintos grupos con necesidades como: étnicas, de género, de diversidad sexual, entre otras, que mediante la institucionalización buscaba tener mayor impacto social. Es desde esa estrategia, como en los 90's el discurso de multiculturalismo toma fuerza al constituir este discurso que une las diferencias bajo una lógica que corresponde al racismo, como conflicto étnico, para constituirse contra el discurso de nacionalismo nacionalizante del Estado. Al retomar el modelo de Bourdieu, Dietz separar cultura y etnicidad, dando vuelta al esencialismo étnico-cultural y con la noción de "praxis habitualizada" como cultura, y discurso identitario como etnicidad, logra esclarecer planteamiento del multiculturalismo, que es entendido como contrario al pluralismo de corte liberal y con hegemonía del discurso de identidad nacional que se refiere a una cultura hegemónica. Al ubicar las pautas subyacentes que determinan el discurso logra ubicar la estructuración de la percepción de lo propio y lo ajeno. Esta lógica puede ubicarse como lo que él llama una "gramática de la diversidad" (Dietz, 2011: 33).

En esta idea de constituir la identidad social mediante las diferencias con el otro, se creaba una relación de “nacionalismos hegemónicos” contra “etnicidades contrahegemónicas”, una estructura contingente que reforzaba la idea de mantener los rasgos particulares para diferenciarse. Tras las demandas del discurso de la multiculturalidad y su proyecto de gestionar la diversidad a partir de la aplicación de estrategias normativas, fueron generados indicadores de discriminación que se convirtieron en un requisito para empresas y sector público. En Europa esto llevó a la creación de la Directiva de Raza y la Directiva de Empleo, donde se velaba por espacios libres de discriminación que incluís sexo, edad, discapacidad y religión. De lo que se trataba era de poner un árbitro que resguardara la tolerancia, significaba construir marcos donde podían convivir dos culturas sin afectarse. En este camino se dio valor intrínseco a la diversidad como algo positivo para las naciones.

“...lo característico de las propuestas multiculturalistas en el mundo actual es que amplían la noción de reconocimiento del otro al plano jurídico-político-. Esto quiere decir que no se trata simplemente de reconocer, tolerar y respetar la diferencia en el ámbito estrictamente cultural... son también de dar este reconocimiento, curso legal en el ámbito legislativo y constitucional”³⁹.

Nociones como la de hibridación, que trabaja Canclini, son una crítica al proyecto del multiculturalismo, al poner énfasis en el contacto, en la interacción entre grupos culturales; una relación que no siempre es rígida y entre dos que son completamente ajenos, desconocidos o contrarios, sino que están en continua hibridación. Canclini no niega la posibilidad de relaciones hegemónicas, pero aporta una importante reflexión sobre la afectación del otro si fines de conflicto.

³⁹ <http://www.upf.edu/materials/polietica/img/int12.pdf>, Buey, Fernández, texto. “Para el debate sobre el multiculturalismo”. Consultado el 10 de diciembre de 2014.

Pese a las críticas que se han hecho a este modelo, sobre todo por Sartori, este proyecto surgido en los 90's en Estado Unidos, pone temas fundamentales, marcos teóricos y modelos de intervención que migrarán a distintos contextos en diferentes partes del mundo, incluyendo la problemática de los pueblos indígenas en América Latina. Finalmente como señala Dietz, este debate europeo entre el multiculturalismo y el discurso nacionalista nacionalizador del Estado, está protagonizado por dos posturas que son parte del proyecto identitario occidental.

3.4.6. ¿Pluralismo o multiculturalismo? El debate occidental

Giovani Sartori publicó en 2001 un libro donde elaboró una intensa crítica al multiculturalismo y una apasionada defensa del pluralismo. En este texto su discurso se contrapone contra aspectos del multiculturalismo que hoy en día han sido retomados por los proyectos interculturales en América Latina. Siendo que encuentra a su antagónico en multiculturalismo, tendríamos que ver el conflicto en ese contexto, pero no limitarlo, pues el discurso retomado en los proyectos de algunos países de América Latina como Bolivia y Ecuador, será parte de una lucha por buscar articular la significación hegemónica al significante Nación.

Para Sartori, el aspecto central es en que el multiculturalismo se decanta a favor de la diversidad cultural, y no sólo la reconoce, sino que promueve la idea de que los países deben ser aún más plurales, por ello deben fortalecerla, lo que debilitaría, según la visión del politólogo italiano, el consenso y la integración: "... el pluralismo asegura ese grado de asimilación que es necesario para crear integración... la homogeneización es un mal, pero la integración un bien". De esta forma cree que la tolerancia debe ser un valor con límites claros y esos límites son los que permiten mantener la comunidad pluralista, que resguarda sus principios y su estructura.

Haciendo alusión al caso de Europa, como un destino de migrantes, ve en la defensa de su condición de Estados plurales la necesidad de plantearse una pregunta: “¿debe y puede existir una ciudadanía gratuita, concedida a cambio de nada? Desde mi punto de vista no. El ciudadano contra, el contraciudadano es inaceptable”. Respecto a esta postura plantea también su noción de tolerancia: “no es indiferencia... si somos indiferentes no estamos interesados... no presupone una visión relativista... la tolerancia siempre está en tensión y nunca es total”. Basándose en una noción kantiana del deber, postula que la reciprocidad es un aspecto ineludible, pues las sociedades esperarían que al ser tolerantes deben ser tolerados.

Por otro lado, plantea que ante el actual contexto global critica la noción de “comunidad mundial”, pues en esta se estaría evaporizando el concepto mismo de comunidad, poniendo énfasis en la necesidad de cerrarse como sociedad al entrar en relaciones con otras naciones.

“Nosotros es nuestra identidad, la alteridad es el complemento necesario de la identidad: somos quiénes somos, y cómo somos, en función de quienes o como no somos. Toda la comunidad implica clausura, un juntarse que es también un cerrarse hacia afuera, un excluir” (Sartori: 2001)

Es evidente que si bien Sartori se parte del contexto de las sociedades europeas, se suma al discurso de las naciones con conflictos derivados del flujo de migración que tienen. El problema es que si bien, cuestiona a los extranjeros que al ingresar a un país ajeno no terminan por integrarse a una forma política y cultural, que supone resguarda los principios de esa nación, esta es una actitud que debe ser analizada con mayor complejidad. La movilización determinada por necesidad, puede leerse también como la identificación con uno de los discursos que aquí se plantean; muchos migrantes viajan a países cuyos proyectos son de “sociedades abiertas”, que tienen una calidad de vida sustentada en el respeto a

los derechos humanos y las garantías individuales, estas sociedades se adscriben como naciones democráticas, y uno de los significados que aquí se ha implantado es el de la libertad.

Como bien se señala el problema del discurso multiculturalista y el pluralista, es que sus significados no son cerrados, pueden ser llenados por diversos referentes. Aquí la dicotomía puede resumirse en:

“Por un lado, están quienes insisten en el valor de cada cultura y el respeto integra a cada una, defendiendo una sociedad-mosaico, donde cada tradición conviva con las otras sin posibilidad de comparación axiológica... Por el otro lado se insiste en la necesidad de mantener para la convivencia una cultura “común”, a la que las culturas minoritarias o tradicionales se amolden, al menos en los puntos en que entren en conflictos públicos con la cultura mayoritaria o tradicional de acogida. Es el llamado asimilacionismo o integrismo”. (Oriol: 2009)⁴⁰

Libertad o aculturación, son las dos propuestas que se enfrentan, ambos son contenidos en las posibilidades que resguardan las naciones, por ejemplo al reconocer los Derechos Humanos o los del Ciudadano del Mundo, la autodeterminación, pero también el reconocimiento de sus leyes, sus normas sociales. Aquí se sigue planteando un dilema difícil que tiene vigencia en países como Francia, con una importante población de religión musulmana. ¿Cómo podría realizarse de manera óptima la laicidad en el contexto escolar?, ¿dejando que todos los que tengan símbolos y vestimenta propia de cultura y religión puedan utilizarla al interior de la escuela, o limitando el acceso con este tipo de expresiones propias de sus identidades? Es evidente que la matriz de este

⁴⁰ Los retos del multiculturalismo. Recuperado en:

https://books.google.com.mx/books?id=2lvcE8KFqIYC&pg=PA12&lpg=PA12&dq=Los+retos+del+multiculturalismo,+espa%C3%B1a&source=bl&ots=H3_3ftgQqd&sig=JbOZEOK1390POu889n47TXmHxDg&hl=es&sa=X&ei=KGrHVOejF86oyATdgoHgAg&ved=0CCIQ6AEwAQ#v=onepage&q=Los%20retos%20del%20multiculturalismo%2C%20espa%C3%B1a&f=false

problema es el evitar el conflicto. Pero el multiculturalismo exalta la importancia del mismo como necesario para el diálogo. En el discurso intercultural este es un aspecto fundamental.

3.4.7. Interculturalidad e interculturalismo

Para Schmelkes, interculturalidad e interculturalismo son utilizados indistintamente en el contexto de América Latina, ambos conceptos refieren a un proyecto de nación, “centrado en las relaciones cualificadas entre los grupos culturales de un país: relaciones que se basan en el respeto y se dan desde posiciones de igualdad –desde el ser de cada cultura- y que resultan mutuamente enriquecidos” (Schmelkes, 2009: 442).

Este primer acercamiento al concepto, nos deja ver lo que quizá son los dos aspectos más importantes. Por un lado, el aprecio a lo diferente, que trasciende el reconocimiento, la comprensión y la interacción, y se basa en la posibilidad de nuevas comprensiones del mundo, de transformación, de la amplitud de percepciones; no admite asimetrías entre diferentes y su realización debe estar velada por el Estado, es un proyecto de Estado (Schmelkes, 2009).

3.4.8. La utopía intercultural

Al ser un proyecto de Estado que basado en relaciones simétricas entre distintas culturas, la interculturalidad se puede entender como un significante que refiere a una posibilidad de transformación que tiene objetivos para cumplirse. Cabe señalar que no sólo busca la interrelación entre culturas diferentes con capacidad de lograr apreciar al otro, es decir, valorizar simétricamente los elementos de cada cultura. También se relaciona con el diálogo, con la posibilidad de compartir

saberes, ciencias, entre distintas culturas, esto se ha tratado de precisar bajo el concepto de ***interculturalidad científica***.

Desde la perspectiva de Schmelkes las características de la interculturalidad podrían sintetizarse de esta forma:

- No ignora el conflicto, lo considera inherente a las relaciones interculturales.
- Se basa en un diálogo que parte de dicho conflicto, este permite conocer y valorar al otro.
- Es compatible y es un elemento fundamental de la democracia en una sociedad pluricultural, pues ésta supone escuchar, entender, incluir distintas formas de ver el mundo y desde allí generar soluciones.
- Al estar abierta a otros horizontes, es crítica de la pretensión de homogeneización. Está en diálogo abierto y permite nuevas reflexiones.
- No admite asimetrías, las desigualdades derivadas de la diferencia cultural. Por ello es
- Parte de una larga lucha contra las desigualdades, sobre todo aquellas que afectan a los pueblos indígenas, que abarca casi todas las esferas sociales pues es parte de la configuración jurídica, de las instituciones y de la vida cotidiana.

Como parte de un proyecto nación, se aleja del proyecto vigente, es decir, al ser una propuesta diferente a lo que hoy se vive al interior de países como México, está planteando una crítica a lo establecido. Para pensadoras de la ***interculturalidad crítica***, como Catherine Whalsh, se trata incluso de deconstruir los actuales Estados nacionales para crear otros donde sea posible esta convivencia, estas nuevas formas políticas tendrían que ser más plurales e incluyentes. Por ello habla de la interculturalidad como parte esencial de una insurgencia política y epistémica, que emerge frente al proyecto de dominación colonial emprendido hace más de 500 años.

“Es esta insurgencia política y epistémica que está trazando nuevos caminos –tanto para los pueblos indígenas y afros como para el conjunto de la población- que realmente dibujan un horizonte decolonial, haciendo dar la vuelta a lo que hemos entendido como Estado y a las lógicas y significantes que han sostenido tal entendimiento” (Walsh, 2008: 131-152).

La visión del mundo, ese saber hegemónico que se ha instaurado y que funciona como poder que limita y normaliza las prácticas de exclusión en todos los niveles, es para Walsh una “violencia estructural, asumidos como actitud, proyecto y posicionamiento- político, social y epistémico...” Vinculado al concepto de decolonización, que puede ser entendido como eje de lucha y herramienta de análisis. La interculturalidad es parte de un repensar “perspectivas y paradigmas teóricos y políticos”.

Dos elementos fundamentales son mencionados aquí, la interculturalidad es un proyecto que aspira a transformaciones político, social y epistémicas, vinculadas las tres como una nueva relación en la conformación nacional, una nueva forma de pensar la construcción social. Evidentemente al ser definida como proyecto, como parte de una insurgencia y como aspiración, se refiere claramente a algo que está en camino de su realización. En este sentido aún es un proyecto abierto, que es también una utopía de lo posible. La interculturalidad puede ser entendida como un discurso de la transformación, de la posibilidad que al ser también un cambio epistémico, está ampliando los límites de la realidad.

“Es algo por construir. Va muchos más allá del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad; señala y alienta, más bien un proceso y proyecto social político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas. Aquí me refiero no sólo a las condiciones económicas sino también a

aquellas que tienen que ver con la cosmología de la vida en general, incluyendo los conocimientos y saberes, la memoria ancestral, y la relación con la madre naturaleza y la espiritualidad, entre otras” (Walsh, 2008: 131-152).

Esta visión tiene coherencia si se piensa el interculturalismo, o interculturalidad, como la posibilidad de relación de culturas sin asimetrías, no sólo materiales, sino también deben ser valorados sus saberes, y esto sólo puede lograrse a través del conflicto y el diálogo, que estaría potenciado por una nueva idea de Nación, una comunidad imaginada de distinta forma⁴¹. Sin embargo, esto parece algo difícil, cuando no imposible, en un proyecto nacional que se hace fuerte y cohesiona socialmente a partir de un discurso que une e impone ciertas representaciones que no permiten pensar la pluralidad y el diálogo vertical entre distintas culturas. Su significación como la forma política que se basa en los ideales de las sociedades democráticas liberales del mundo, no es compatible con el ideal de valorización de distintas culturas. La cultura que es enunciada como mestiza y que conforma parte del discurso nacionalista, está posicionada como la central; en la educación los objetivos aún están dirigidos a conocer y desarrollar los preceptos de una nación mestiza. Es decir, la legitimidad de su proyecto se sustenta en principios que emanaron de viejas necesidades que convocaron a ciertos sujetos a identificarse en aquel proyecto que se levantó contra las formas de estado dictatoriales. Todo esto está vinculado a una forma de saber que legitima ciertas prácticas de conocimiento, que incluyen metodologías, conceptos y teorías que son afines a mantener la misma dirección de un proyecto nacional que reproduce la exclusión. Por ello se ha señalado una emergencia por cambiar la forma de pensar al mundo; las ciencias y las disciplinas son fundamentales, pues como hemos visto, desde la perspectiva de Foucault, son mecanismos de

⁴¹ El concepto de *Nación Imaginada* o *comunidad imaginada*, es trabajado por Benedict Anderson. Este refiere que “Todas las comunidades mayores que las aldeas primordiales de contacto directo (y quizá incluso estas) son imaginadas. Las naciones no deben distinguirse por su legitimidad o falsedad sino por el estilo en que son imaginadas”.

poder dese los que se ejerce poder, que a través del discurso permea al cuerpo social.

Por lo anterior esta autora puede vincular interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad, reconociendo este discurso como propio y continuidad de las luchas e insurgencias socio-históricas y de las demandas y propuestas de los pueblos ancestrales. Aquí se confrontan dos visiones, o una “geopolítica del conocimiento”, entre el mundo multicultural y el intercultural que es resistencia y transformación. Para Fidel Turbino, esto se trata de tener claras dos posiciones, dos formas de interculturalidad, una que es funcional, que sirve al modelo dominante que impide la realización de la otra, que una “interculturalidad crítica de carácter colonial”. Lo plurinacional, es frente al mundo multicultural, un marco más adecuado para unir, no para separar, pero para lograr esta visión es necesaria una nueva forma de pensar. La utopía intercultural está más cerca para países como Ecuador y Bolivia, en el caso de México apenas está arrancando.

3.4.9. Los niños triquis, ¿héroes nacionales?

Un grupo de niños pertenecientes a una comunidad de Oaxaca, han ganado un torneo mundial de basquetbol infantil en dos ocasiones, la sociedad mexicana les ha aplaudido y ha reconocido el esfuerzo de estos infantes al competir teniendo unas circunstancias tan difíciles pues forman parte de comunidades en condiciones de pobreza. El Estado les ha financiado y han tenido una cobertura mediática muy importante, lo que les ha convertido en orgullo nacional. Pero se ha evitado dar información acerca de los proyectos y demandas políticas de estas comunidades, basta recordar que en 2010, mantuvieron una huelga de hambre en el zócalo exigiendo el cese a la violencia ejercida por paramilitares, pedir ayuda ante la extrema pobreza que se vive en el municipio autónomo de San Juan

Copala. Mujeres y niños triquis pertenecientes al Movimiento de Unificación y Lucha Triqui Independiente (MULTI)⁴².

El Estado, no exaltó esta lucha, ni publicitó las demandas, al integrar el triunfo de los niños en una competencia deportiva, lo hizo retomando aspectos como el esfuerzo, la capacidad y las ganas de salir adelante a pesar de las difíciles condiciones, pero no refirió a la capacidad que tienen esos pueblos de construir proyectos de autonomía y al mismo tiempo impulsar las prácticas deportivas.

La admiración ante la hazaña, nos habla de las representaciones que tiene gran parte de la sociedad mexicana, que reconoce las carencias, pero las ve como parte normalizada de las condiciones de los grupos indígenas, sin que esto les lleve a establecer una crítica de los paradigmas sociales que se construyen desde el discurso nacional que mantiene vigente la exclusión, al mantener la imagen de un indio que puede aún integrarse a la cultura mestiza nacional, si se esfuerza al triple por alcanzar sus metas. Pero en un contexto de verdadera interculturalidad, el mismo reconocimiento se daría si niños pertenecientes a la población que se afirma mestiza también fueran a concursar a las comunidades triquis en un evento de cantos en su lengua original y tuvieran que hacer un triple esfuerzo para competir y esto fuera del reconocimiento nacional.

Por eso para Walsh es evidente el campo de conflicto político donde se enfrentan dos discursos. El interculturalismo tiene como una de sus demandas más importantes la necesidad de la plena realización de la autonomía de los pueblos, eso significaría reconocer realmente a las culturas y sus derechos, los cuales están cuarteados por sistemas políticos como el mexicano. Este proyecto busca terminar con la hegemonía de un discurso propio de una cultura dominante, lo que implica reforzar las identidades excluidas para lograr construir un “con-vivir-respeto”, que no sólo se dé en academias o espacios destinados a prácticas

⁴² Recuperado en <http://www.jornada.unam.mx/2010/09/21/politica/020n1pol>

interculturales, sino que se lleve a cabo en todos los espacios sociales, en la vida cotidiana y en las instituciones sociales.

Siendo un proyecto que busca mantenerse y concretarse, el interculturalismo es sólo una parte del camino que aspira a la concreción futura de una Nación Intercultural, Schmelkes señala que actualmente la educación no es intercultural, pero sí una educación para la interculturalidad.

Un baluarte fundamental en la realización de esta transformación es la educación, por ello los proyectos como el de la Educación Bilingüe e intercultural, son fundamentales, pese a las críticas sobre la ideología castellanizada de los profesores. El camino aún es largo. En México es clara la brecha que se tiene para lograr si quiera dar cobertura educativa a los miembros de pueblos indígenas, las asimetrías pasan por lo valorativo, por el acceso a la educación, así como la calidad de la misma.

La interculturalidad puede ser entendida como un discurso que ha sido configurado por sujetos sociales que en su articulación de demandas han establecido una fuerza hegemónica que traspasa el ámbito escolar formal, sin embargo, está fuertemente vinculado a éste, pues ha sido el campo donde se generaron modelos educativos que buscaban resolver las problemáticas de estos grupos. Hoy en día incluso se concibe a la interculturalidad como un nuevo paradigma.

3.4.10. Interculturalidad ¿un paradigma?

Pero el horizonte en el que se posiciona el discurso intercultural, tiene muchas más demandas articuladas a su interior, su trascendencia no es sólo local, nacional o global, sino una trascendencia hacia el futuro humano. La ética es un

fundamento ineludible, en su articulación con aspectos ambientales, económicos, políticos, sociales, culturales y de otras índoles. Por ello se vincula a las propuestas teóricas de la transformación.

La actual estructura social global está definida por su constitución pluricultural, la visualización de las problemáticas de las relaciones que se dan a su interior tuvieron un importante auge durante los 90's, el boom de términos como multicultural e intercultural traspasó las fronteras Europeas y norteamericanas para migrar a los centros académicos de otras latitudes, tomando formas distintas se instauraron en los aparatos teóricos-metodológicos de análisis de los fenómenos sociales de América Latina.

Esta migración de terminología está basada en lo que puede ubicarse como su configuración histórica, ya que para algunos es parte de las posturas académicas que tras la institucionalización de los movimientos sociales, se convirtieron en parte de:

“... la nueva lógica multicultural del capitalismo global... sustentando su producción y administración dentro del orden nacional, neutralizándola y vaciándola de su significado efectivo, volviéndola funcional a este orden y, a la vez, a los dictámenes del sistema-mundo y la expansión del neoliberalismo” (Walsh, 2009).

Por su parte para Gunther Dietz, pueden ser vistos como parte de un proyecto identitario occidental, que al ser analizado con profundidad, se observa que hay similitudes y coincidencias a nivel estructural en los argumentos de nacionalismo hegemónicos y etnicidades contra hegemónicas, ambos discursos encarnan una lucha política por ser eje de la gestión de políticas de identidad, activando estrategias de temporalización, territorialización y sustancialización. Haciendo un estudio comparativo de esta conformación de lucha política contrahegemónica en la que de los intelectuales emergentes de las minorías, entre ellos académicos, se

oponen a al discurso de la institucionalidad establecida del Estado-Nación, entendido como:

- Nacionalismo nacionalizante del Estado
- Entidades contestatarias formuladas desde abajo

Aquí los movimientos de identidad colectiva basados en la etnogénesis aborígen y etnogénesis migrante. A partir del análisis del discurso de ambas posturas, desde un enfoque comparativo, se pueden ubicar las pautas subyacentes que estructuran en cada caso la percepción y la interacción entre lo propio y lo ajeno”. Porque en esta confrontación se establece una gramática de diversidad, con la lógica identidad-alteridad, encarnada en dos proyectos distintos. Así se puede ver que en dichos procesos contrahegemónicos dotan de “guiones subyacentes de resistencia contra indentificaciones e institucionalizaciones”. Este tipo de análisis se pueden establecer fácilmente en contextos de diversidad con asimetrías de poderes de definición. La idea de migración discursiva trasnacional, se comprende que la innovación conceptual pueda migrar a través de viajeros, académicos, investigaciones en red y otras formas de interacción, que se hace no sólo geográficamente sino también a través de forma disciplinar, sobre todo a integrado nuevas formas de análisis, teorización académica, teniendo una importante presencia en el discurso de la educación intercultural y la intervención pedagógica. Los actores se apropian del discurso, lo importan, lo aplican a sus contextos académicos y pedagógicos. Así es como en los 90s migran los discursos a América Latina, con nuevos contextos y pasando de un sujeto a atender que era migrante, al sujeto del que llama “postindigenismo”.

No obstante Dietz advierte el carácter polisémico, que convierten el significante en un campo de fuerzas políticas para construir el sentido y práctica del mismo. Para ello es petienente la utilización de una antropología de la interculturalidad, a partir de la cual se pueda observar e interpretar la puesta en marcha de los discursos en la realización pedagógicas.

El campo de investigación educativa, hoy tiene una importante actividad en el área de la educación intercultural. Aunque este también se ha convertido en un enfoque reciente, que según Ramírez, se ha convertido en un nuevo paradigma. Para explicar dicha condición, retoma el planteamiento de Khunn, quien ve el paradigma como una realización científica, que tiene reconocimiento y que proporciona modelos y soluciones científicas a problemas. La idea de revoluciones científicas, es aplicable, pues esta realización científica amenaza conceptos, estatus y prestigio de las ciencias. Además “irrumpen como pensamientos emergentes en contra de viejas estructuras paradigmáticas de conocimiento”. El autor sustenta además que es un paradigma de la complejidad, pues estudia hechos reales dentro de un contexto, en su globalidad y a través de la multidisciplinaredad. Esta globalidad da sentido al contexto, pues está intrincado en un mundo de interrelaciones que no pueden ser separadas en partes para su análisis.

Algunas de las dimensiones de la interculturalidad serían Estados plurinacionales, comunitarios, multicultural como convivencia pacífica, multilingüe, productiva, tecnológica y científica (vinculadas a prácticas armónicas y sustentables), es decir construir saberes a través de las distintas ciencias.

3.4.11. Educación intercultural

Sin duda alguna es difícil pensar la interculturalidad sin hacer referencia al papel de la educación como un aspecto central frente a las problemáticas que hemos mencionado. Hemos repasado la construcción conceptual de la interculturalidad desde el surgimiento de las propuestas del multiculturalismo, el cual se articula a partir de las luchas y demandas institucionalizadas de los movimientos de las minorías, y con la base de diferenciación identitaria y cultural, que buscaron

establecer marcos de convivencia en igualdad, respeto y basándose en la tolerancia, así como promoviendo el aprecio y la promoción de la diversidad, a partir de la normatividad y la implementación de nuevas políticas; principalmente desarrollado en Europa y Estados Unidos. Este enfoque ha prevalecido, pero en su migración a otros contextos se ha transformado. Bajo un nuevo discurso que se fortaleció al migrar al contexto latinoamericano, donde la emergencia de nuevos sujetos sociales, indígenas, y su discurso reavivaron demandas y plantearon una crítica a Estados que bajo su forma liberal y democrática han reproducido la desigualdad y exclusión que padecen los miembros de pueblos indígenas. Así, la interculturalidad, en sus versión crítica, se ha constituido como un proyecto de Nación más plural e incluyente y que rompa con la relación basada en una cultura hegemónica y proyecto colonizador que continúa; mientras que bajo otras definiciones se la ha vinculado más a la transformación de las relaciones entre distintas culturas a partir del diálogo que permita ponerlos en un mismo plano de valorización desde el cual se pueda conocer, valorar y escuchar al otro, ésta es llamada interculturalidad funcional.

En cada una de estas vetas de análisis y de soluciones frente a los problemas de diversidad cultural, la educación es el punto fundamental para concretar sus aspiraciones, ya que no se puede lograr una transformación, ya sea estructural, social o de marcos jurídicos, sin suministrar a través de la escuela las nuevas pautas de interacción y permear los valores que emergen a todo el cuerpo social. Además es la escuela el espacio social donde es posible entablar el diálogo y el conflicto, así como enseñar conocimientos pluriculturales que permitan repensar la realidad y su relación con el otro.

México es el país con mayor población indígena, a rededor diez millones, que según la UNICEF conforman a 67 culturas originarias, sin embargo, históricamente se les ha mantenido en la marginalidad y los intentos de atender sus necesidades, generadas a partir de un proceso de conquista y la instauración de un Estado democrático, estuvieron caracterizadas por una fuerte influencia

integracionista y asimilacionista. La mestización fue el objetivo común a los distintos modelos de educación que se planteaban. Pese a esto la cobertura educativa ha crecido, pero no ha podido paliar el problema de la calidad, ni ha terminado por materializar las aspiraciones de la interculturalidad, porque el entorno social sigue siendo adversos; la discriminación es generalizada, el acceso al trabajo es una problemática difícil de afrontar, luego de que la demanda laboral está sustentada por empresas que se basan en un modelo de mercado global, donde se exigen competencias que no son afines a sus contextos. El panorama no es alentador, pese a que se ha dado apertura a escuelas interculturales y se ponen en marcha estrategias en escuelas públicas, todas ellas basadas también la integración más que en la construcción de un espacio donde la interculturalidad sea materializada.

Pese a que las iniciativas no han cesado, como señala Schmelkes, hay dos retos que no han podido superarse: la calidad y el acceso a la educación, y la valorativa, que sería primordial para enfrentar el racismo; es imprescindible, en la aspiración del diálogo, que se conozca la identidad de uno y la del otro. Esto no se puede lograr sin abrir la educación intercultural para toda la población sea cual sea la cultura con la que se identifiquen. El objetivo es de esta forma, tener una educación donde se eduque para la interculturalidad.

La educación intercultural tiene muchas definiciones, una de estas, que es utilizada por otras instituciones públicas, es la de la Dirección General de Educación Indígena (DEGI):

“Se entenderá por educación intercultural aquella que reconozca y atienda a la diversidad cultural y lingüística; promueve el respeto a las diferencias; procure la formación de la unidad nacional, a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de libertad y justicia para todos” (Vargas, 2013).

Fue los 90's cuando se empieza a hablar ya no de una educación únicamente bilingüe, sino intercultural. Ante escuelas evidentemente multiculturales y relaciones asimétricas, el reconocimiento de nuevas demandas, emanadas de movimientos sociales y la apertura del debate sobre la educación destinada a los pueblos indígenas, se complejiza las exigencias del espacio escolar; ya no es sólo la lengua, sino la valorización de la cultura del otro y la propia, así como acabar con la discriminación. En los últimos años, el problema está lejos de resolverse, pero hay dos puntos que deben conocerse y que son determinantes: Tenemos un sistema educativo colapsado en distintas regiones del país, que no alcanza los niveles de calidad deseable, y que en el caso de la educación que atiende la diversidad es aún más desolador; además los indígenas viven en una situación de pobreza que margina a los grupos sociales más vulnerables (Vargas, 2013).

Con la creación, en 2001, de la **Coordinación General de Educación Intercultural (CGEI)**, se dan cambios importantes en la orientación educativa para indígenas, que hasta entonces había mantenido su fortaleza en los enfoques bilingüitas:

- 1) La consideración de que la educación intercultural y lingüística debía abarcar todos los niveles, no sólo la primaria
- 2) La necesidad de una educación intercultural para todos, no sólo para los indígenas (Vargas, 2013).
- 3) Se debe incidir en la recuperación y autovaloración de las culturas; en la difusión y rescate de las lenguas.
- 4) Se debe trabajar en la modificación de los currículums hacia lógicas que integren visiones indígenas y las occidentales.

La labor ante estos retos ha sido difícil de cumplir. Tan sólo en el Distrito Federal, la presencia indígena comenzó a ser atendida con algunos programas, para resolver problemas como la invisibilización, ante la cual no era posible reconocer

que eran escuelas multiculturales y buscar estrategias pedagógicas; los índices de reprobación y ausentismo, que por lo mismo no era vinculado con las desventajas de pertenecer a una cultura diferente; la percepción de padres era de contexto difícil y no deseable el tener compañeros indígenas. La búsqueda de responder a este contexto llevó a la construcción de un enfoque intercultural, el cual se iría integrando poco a poco, lo que involucraba capacitación, apoyos técnicos con atención a la diversidad, entre otros. Siendo asimilado el discurso intercultural se buscaba que esto fuera para todo tipo de población e involucraba a todos los que conformaban la institución. Estos programas se extendieron de la educación básica a la secundaria.

La innovación educativa⁴³ fue un aspecto central para comenzar a poner en marcha soluciones que no serían vistas como inmóviles, sino con parte de un proceso en el camino hacia la interculturalidad. Las estrategias pedagógicas, es el aspecto más complicado, pues atiende al cómo atender la diversidad, como recuperar los saberes y conocer a los grupos. Fue generada la serie audiovisual, *Ventana a mi comunidad*. El otro elemento pendiente era el de alcanzar la calidad, lo cual era todo un reto, pues fue necesarios crear indicadores. Para hacer frente a estas demandas fue fundamental la creación de la **Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB)**, descentralizada de la SEP.

Por su parte el Programa Nacional de Educación 2001-2006 estableció tres líneas de acción para mejorar la atención educativa de los niños en las zonas indígenas:

- 1) Consolidar los planes y programas de educación básica
- 2) Mejorar la gestión educativa y el funcionamiento de las escuelas

⁴³ Carbonell señala sobre la innovación educativa es "...conjunto de ideas, procesos, estrategias, más o menos sistematizados, mediante los cuales trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes".

- 3) Reforzar el componente de formación en educación intercultural bilingüe en los docentes que elaboran en las zonas indígenas.⁴⁴

Las mejoras son sobre todo en la calidad, más que en el acceso. Pero las metas son difíciles de cumplir debido a la carencia de presupuesto, los sistemas burocráticos y la influencia en la gestión de la educación y el presupuesto, por parte de las dos vetas del sindicalismo CNTE y SNTE, y sus constantes conflictos, además la educación intercultural requiere de más presupuesto, ya que no hay una estructura y requiere de otros conocimientos.

En 2003 se emite la Ley General de Derechos Lingüísticos, en la que se garantiza que los miembros de pueblos originarios tengan “acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural”, además pide a las autoridades asegurar que el SEM, “asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua”. Finalmente extiende sus atribuciones a los niveles medio y superior donde “se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos”⁴⁵.

Estas inclusiones constitucionales son fundamentales para reforzar el cambio que en 1992 definía ya a México como un país pluricultural, plasmado en el Artículo 2 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Lo que irá sumando al diseño de modelos educativos para atender a esta población pluricultural mexicana, que se sustentaba en los pueblos originarios y a quienes se les reconocían sus instituciones, y donde se asumía que “La conciencia de su entidad indígena deberá ser criterio fundamental para determinar a quienes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas”⁴⁶.

⁴⁴ Ambas listas de datos están basados en la misma fuente. Vargas, María de Lourdes. *La educación intercultural bilingüe y la vivencia de la interculturalidad en familias P'urhepecha. En el caso de Arantepacua, municipio de Nahuatzen, Michoacán*. SEP, 2013.

⁴⁵ <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257.pdf>, Artículo 11. Consultado el 20 de noviembre de 2014.

⁴⁶ http://www.normateca.gob.mx/Archivos/66_D_3867_08-07-2014.pdf Artículo 2. De la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Consultado el 22 de noviembre de 2014.

En sus niveles básicos la práctica de la educación intercultural ha tenido importantes avances, pero aún está lejos de una meta concreta que significaría alcanzar la utopía, el que sean los propios indígenas los que diseñen, promuevan y definan el rumbo de su educación, esto materializaría el diálogo verdadero entre culturas diferentes. Pues son ellos los que viven sus contextos, los que tienen proceso de hibridación y los que han vivido la exclusión.

3.4.12. Educar para la interculturalidad es educar para la utopía

Para la educación intercultural con enfoque crítico, la interculturalidad debe ser el fundamento y deber en la educación, esto significa romper con el proyecto integracionista de los Estados liberales democráticos, porque si bien la interculturalidad es una aspiración, la implementación de estrategias pedagógicas, cuotas indígenas, la aplicación de formas de acción afirmativa, no son suficientes para alcanzarla.

Hay autores que señalan que el modelo de educación bilingüe es una nueva forma de inclusión del indígena al engranaje del neoliberalismo; se trata pues, de otra forma de integración y no de lograr igualdad entre culturas. Uno de los cuestionamientos más fuertes es el que respecta a la afinidad que tiene la educación con el actual modelo de mercado, que finalmente determina en gran proporción el mercado laboral y las competencias necesarias para lograr insertarse en el mismo. El modelo educativo está determinado por las directrices del Estado, quién es el que legitima el proyecto en turno; a partir de la apertura al libre mercado y la cada vez menor presencia de los gobiernos de los países en vías de desarrollo, como es nuestro caso, la oferta educativa y la orientación de la matrícula escolar a tenido importantes modificaciones; los planes de estudio también han cambiado. La finalidad de la educación es generar profesionales que aporten al desarrollo del país y satisfagan sus necesidades. Este es el punto

medular, si la educación intercultural también está vinculada con el desarrollo de los pueblos indígenas, primero habría que preguntarse qué es el desarrollo para esos pueblos.

El vincular desarrollo y cultura es algo complejo, porque es la propia cultura una idea de lo que es deseable, y si este desarrollo se plantea desde una cultura hegemónica, no estará siendo algo que corresponda a las necesidades de otras culturas. Amayrta Sen, ha reflexionado ampliamente sobre este tema, observando que desarrollo es cultura también, y es una aspiración a reproducir, extender y conservarla. Es por eso que los indicadores deben construirse desde la visión y los derechos colectivos de los pueblos⁴⁷. Sin embargo, la interculturalidad crítica no va por el mismo camino.

Caterine Walsh propone en su genealogía del uso de lo intercultural en la educación, dividiéndola en tres momentos coyunturales que son similares en el contexto latinoamericano: educación intercultural bilingüe reformas educativas de los 90 y las políticas educativas emergentes en el siglo XXI.

1. Es desde los 80, teniendo como momento referente, la reunión regional de especialistas de educación bilingüe, es cuando se generan la primera políticas que tenderán a la educación y a la oficialización nacional o regional de las lenguas. Además se pasa del modelo de *educación bilingüe bicultural* a *educación intercultural bilingüe*; con el argumento de que las sociedades no serían biculturales pues la tendencia era hacia la homogeneización. El fin era preparar al indígena para interactuar con un mundo complejo, y no transformar una sociedad. Si bien se busca minar la exclusión y reconocer la lucha indígena, así como poder acceder a una educación en su propia lengua, la institucionalización y el soporte jurídico, derecho étnico y colectivo, significó permitir mecanismos de control y

⁴⁷<http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/eventos/IXeieg/doctos/30desep/sesion%204%20b/informe.pdf> *Los pueblos indígenas y los indicadores de bienestar y desarrollo. "Pacto pedregal"*. Informe preliminar. UNAM, 2008. Consultado el 13 de julio de 2014.

reducir su importancia en su autonomía de gestión de algunos proyectos. Este modelo iba en una “sola direccionalidad: desde la lengua indígena hacia la lengua nacional.

2. En los **90, los movimientos sociales** establecieron demandas que lograron el reconocimiento pluricultural de las sociedades, con lo que comienza a diseñarse políticas de protección (constitucionalismo multicultural). En un escenario de auge neoliberal las reformas educativas estuvieron en sintonía, buscando que la educación estuviera a la altura de los retos de desarrollo y modernización. Mientras se integra a los proyectos la interculturalidad para generar espacios de convivencia más simétricos, no se repiensen los sistemas educativos sólo se acomoda “un discurso de la diversidad... entendida como convivencia, tolerancia, respeto y reconocimiento...”. Además se integra a los materiales didácticos referentes sobre estos pueblos, pero sólo como folklore.
3. En las **emergentes políticas educativas del siglo XXI**, hay dos ejes, el de corte funcional, basado en el desarrollo humano integral en contextos de crisis, cuya característica es vincular al individuo como el encargado y capacitado para sumar al desarrollo social y del Estado, que puede mejorar la calidad de vida y lograr el bienestar individual y social. Aquí se habla de democracia, equidad, protección a recursos naturales y respeto a la diversidad étnico-cultural. Cada uno tiene el control de su vida. Desde esta postura se busca fortalecer la cohesión social, y está cerca de la idea de gestión de la diversidad de la UNESCO, así como de los pactos políticos entre organismos internacionales, instituciones públicas y privadas, que sumaban a frenar las posibilidades de amenaza de la diversidad, ya mostrada en los movimientos sociales. La estrategia es la “radicalización de imaginarios étnicos y la necesidad” que es afín al mercado. Aquí se promueve la competitividad en un contexto global y de modernización,

“asumida como cultura propia latinoamericana”. La educación tiende a ser universal, única pero diversa, es decir intercultural. En este México sería vanguardia; en 2001 planteó un modelo educativo que iba desde la primaria hasta educación superior. Aquí comenzó un importante proyecto de universidades interculturales (Walsh, 2009).

En esta visión global de la puesta en marcha de distintos discursos de la interculturalidad como discurso emitido desde el Estado, podemos el papel de la educación como elemento fundamental que ha dado continuidad a un proyecto liberal. Pero es imposible dejar de señalar sus importantes avances en la búsqueda de adecuar los modelos. Pero como se ha señalado, sigue siendo un subsistema y eje integrador, pero sin llegar a cuestionar realmente la conformación de un Estado que impide la convivencia pretendida.

Los casos de Ecuador y Bolivia son paradigmático en el sentido de tener una educación vinculada también a la idea de transformación de largo alcance; si como menciona Schmelkes, la interculturalidad es un aspiración, algo en construcción y es un proyecto de Estado, se está hablando de una utopía que parece ser inalcanzable debido a que las relaciones y el conocimiento aún parte de una cultura dominante. La lógica administrativa, las figuras políticas, las definiciones de Nación, todas son parte de esta cultura. Si bien no se puede comenzar a construir una sociedad de cero, ni caer en un delirio comteano de renombrar los días, los héroes y estructurar una sociedad de acuerdo a una noción científicista, es posible realizar el cambio al que aspira la interculturalidad como un proyecto con potencial de futuro.

Las demandas de las luchas sociales lideradas por las organizaciones indígenas en Ecuador y Bolivia, ganaron la batalla discursiva y han orientado las políticas hacia la necesidad de transformar, refundar y Decolonizar el sistema educativo, “acabar con el problema estructural de la diferencia y desigualdad”. En su nueva Constitución de 2009, se plasma:

“...el carácter “intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo” (Art. 78: 2) y su fundamentación “abierta, humanista, científica, técnica y tecnológica, productiva, territorial teórica y revolucionaria, crítica y solidaria” (Art. 78: 3), y su contribución al “fortalecimiento de la unidad e identidad de todas y todos como parte del Estado Pluricultural, así como la identidad y desarrollo cultural de los miembros de cada nación o pueblo indígena originario campesino, y el entendimiento y enriquecimiento intercultural dentro del Estado” (ART. 80: 2)” (Walsh, 2009).

Por otro lado en la Constitución de Ecuador se plasma:

“El sistema nacional de educación tendrá como finalidad el desarrollo de capacidades y potencialidades individuales y colectivas (...) que posibiliten el aprendizaje, y la generación y utilización de conocimientos, técnicas, saberes, artes y cultura (que) integrarán una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades (Art, 343)” (Walsh, 2009).

En el caso de la educación, es evidente que aunque se han abierto universidades y se da continuidad a proyectos biculturales que han evolucionado al tomar los elementos de la interculturalidad y combinar las estrategias pedagógicas con la ideología que vela por el diálogo entre culturas. Se sigue partiendo de una posición desde la que es el saber de la cultura hegemónica el que prevalece. Toda vez que los retos son difíciles, pues hay lenguas que no tienen una tradición de escritura reconocida. Sigue siendo la educación un sinuoso camino para aprender una lengua ajena.

En el marco constitucional, si bien tiene ya avances en esta materia, sin embargo siendo la Nación con más indígenas, debería tener el alcance de países como Bolivia y Ecuador. Pese a esto, la violación a Derechos Humanos, el rezago educativo, los datos que indican que el 80% de indígenas son pobres en municipios con alta población de pueblos originarios y 40%, donde no hay mucha población. Nos indican que la desigualdad de oportunidades de vida plena es aún una meta que queda muy lejana.

3.4.13. La universidad intercultural

En México, la lucha por posicionar la educación intercultural como un nuevo paradigma pertinente a nuestra realidad económico, político y social, tiene una confrontación entre dos visiones que se asumen originadas bajo las mismas demandas e impulsadas por la lucha de los movimientos indígenas. Bajo distintas tonalidades interculturales en las propuestas de las universidades interculturales, unas se han generado bajo la guía del **CGEIB**, creado en 2003, que trataron de cumplir con las metas plasmadas en el Plan Nacional de Educación 2001-2006. Esta institución se crea para ser la gestora de la atención a la educación indígena de la SEP. De su trabajo y la organizaciones estatales, regionales y municipales se lograron articular hasta 2007, 10 universidades interculturales. Pero en el mismo contexto de demandas y la insuficiencia de cobertura educativa de los miembros de grupos indígenas, se han creado universidades que no cuentan con validez oficial y cuya propuesta educativa es una crítica a los modelos que impulsa el CGEIB. Estas escuelas se han mantenido en actividad pese a la falta de apoyos estatales, carencias de infraestructura y no contar con registro ante la SEP. Además hay escuelas que aún están buscando el registro, otras que lo han logrado y algunas que no están interesadas en tener la acreditación, pues consideran que las propuestas que hay siguen reproduciendo la desigualdad, exclusión y discriminación.

Por lo anterior es difícil precisar el número de universidades interculturales que hay actualmente, entre reconocidas, no reconocidas y las que se han mantenido en proyecto que busca concentrarse, tal es el caso de la **Casa de Saberes**, en la montaña de Guerrero y la **Escuela Para la Vida (EPLV)** en la montaña baja del mismo estado.

Las razones de por qué se ha buscado este modelo universitario son diversas. En el PNE 2001-2006, se plasma que el reto no sólo involucra la apertura de este tipo de espacios, también lograr que haya más participación indígena en escuelas convencionales. A través de distintas estrategias como son: becas, apoyo académico paralelo, es decir las llamadas acciones afirmativas, las cuales ya existían desde antes de la existencia de las universidades interculturales. Sin embargo, es a partir de las políticas educativas emanadas de la lucha de los movimientos indígenas que la apertura a estos tópicos tuvo lugar en los primeros años del presente siglo; los espacios académicos, políticos, formales e informales se convirtieron en foros donde el tema de la educación ideal para miembros de pueblos indígenas tuvo auge, surgieron aquí los discursos.

El resurgimiento del tema en las agendas fue estructurado de forma sintética en la acción de movimientos sociales que demandaron inclusión, el Estado retomó las demandas y la convirtió como proyectos de educación que les llevaba a cumplir su papel, sin embargo las condiciones de equidad planteadas en los objetivos fueron insuficientes. Sin embargo, otros proyectos, sobre todo concretados en Sudamérica, tomaron otra ruta, sumando a crear una coyuntura en la que se dio una alternancia de proyecto de nación profunda. Aquí nos referimos nuevamente a los que autores como Torbino, ven en interculturalidad funcional y la interculturalidad crítica. El primero está caracterizado por pretender un diálogo descontextualizado, que no toma en cuenta el real estado de pobreza y reproduce el Estado homogeneizador y el sistema poscolonial; el segundo entiende la

situación busca suprimir las carencias que se tienen en un contexto de injusticia social, buscando formas de aportar a un proyecto social colectivo.

3.4.14. Radiografía de una educación en ciernes

Las condiciones de la educación rural han estado caracterizadas por baja calidad, la falta d recursos suficientes para su realización, así como por un contexto totalmente distinto al de la educación urbana, y sin embargo muchas veces han contenido los mismos tipos de contenidos. En el caso de las zonas con fuerte presencia de miembros de pueblos originarios, las condiciones son aún peores, pues el tener una población multicultural en los espacios escolares requiere de otras capacidades y una forma distinta de encarar el reto pedagógico. Las condiciones de familia, la lengua, las marcas de discriminación, la incompatibilidad de saberes y formas de aprendizaje, crean una brecha difícil de vencer, cuando esto significaría lograr establecer un modelo equitativo entre miembros de distintas culturas. Hay que resaltar además que en la Ciudad de México y zona conurbada también hay una fuerte presencia indígena que algunos ubican en casi un millón de habitante, lo que correspondería a un 10% de la población total. De allí que el problema no sea solamente de la provincia.

Por otro lado, se calcula que el 10% de la población mexicana es indígena, lo que se aproxima a 10 millones, es decir somos el país con más habitantes de pueblos originarios, con 68 lenguas. Además existen dato que señalan que hasta 2003 la matrícula nacional de estudiantes tenía sólo entre el 1 y 3% de indígenas. El problema de acceso a la educación media superior y superior, está marcado por circunstancias que van desde la poca calidad educativa (el total de telesecundarias en zonas rurales es de 15, 781), la dificultad que representan los exámenes de admisión a universidades, que están basados en conocimientos y

habilidades del contexto urbano, por lo que las trayectorias escolares diversas no permiten un concurso en igualdad de condiciones escolares⁴⁸.

En el caso de las universidades, se debe resaltar que existen como ya indicamos, subsidiadas por el Estado, las que aún no tienen registro y deben tener financiamiento por sí mismas y aquellas que apoyadas por instituciones privadas, como fundaciones, universidades y bancos. El CGEIB, que coordina diez universidades, dio atención hasta 2013 a una matrícula de 9,448 estudiantes, estas están conformadas por:

Universidades interculturales

universidad	misión	fundación	Ubicación
Universidad Intercultural Estado de México	La UIEM tiene la misión de formar profesionistas solidarios y comprometidos con el desarrollo económico, social y cultural de sus comunidades y del país; revalorar los saberes y los valores de los pueblos originarios; realizar investigación, difusión y preservación de la cultura, extensión de los servicios y vinculación con la sociedad.	2004	San Felipe del Progreso, Estado de México
Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET)	Formar profesionistas-intelectuales que contribuyan a elevar el nivel de desarrollo humano de su región mediante la generación y gestión de proyectos autogestivos que promuevan la conservación y difusión de su patrimonio cultural y natural, respetando la diversidad cultural y su entorno.	2006	Oxolotán, Tacotalpa Tabasco
Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH)	... sobre la base del modelo educativo intercultural forma profesionistas de calidad, con valores, compromiso social y dominio de lenguas originarias de la entidad, a partir de la integración de conocimientos de los pueblos originarios y científicos para contribuir a la construcción de una sociedad con mejor calidad de vida.	2005	Cuenta con varias unidades académicas: • Las Margaritas • Yajalon • Oxchuc • San Cristóbal de las Casas
Universidad Intercultural de	Formar profesionales, intelectuales e investigadores a través de un modelo de educación basado en principio	2006	Lipuntahuaca, Huehuetla, Puebla,

⁴⁸ <http://www.bitacoradigital.com.mx/2014/07/16/conferencia-magistral-evaluacion-de-la-educacion-en-mexico/>

Puebla (UIEP)	de sustentabilidad con enfoque intercultural que contribuya a promover el desarrollo humano, económico, social, cultural y territorial de los pueblos y culturas indígenas con los diversos sectores sociales en un marco de equidad, respeto y cooperación.		José María Morelos, Quintana Roo
Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo	Contribuir al desarrollo socioeconómico del estado de Quintana Roo y la región, mediante la formación de profesionistas (profesional asociado, licenciatura y postgrado) y la generación y aplicación de conocimiento innovador; a través de un modelo educativo intercultural, multilingüe y con una fuerte vinculación entre los diferentes sectores a nivel local, estatal, nacional e internacional. Asimismo, reconocer e impulsar todas aquellas actividades que promuevan el estudio, desarrollo y fortalecimiento de la lengua y cultura Mayas de la Península de Yucatán.	2007	José María Morelos, Quintana Roo
Universidad Inter cultural del Estado de Guerrero (UIEG)	Ser una institución de educación superior, reconocida por la formación integral de profesionistas que se distinguen por su ética y compromiso social, emprendedores y líderes en el fomento del desarrollo cultural y sustentable tanto local como nacional, respetuosos de la diversidad cultural y comprometidos con el desarrollo humano.	2007	Tlapa-Marquelia, la Ciénega, Mpio., de Malinaltepec, Guerrero
Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM)	...promover la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social y cultural, particularmente, de los pueblos indígenas del país; revalorar los valores de los pueblos indígenas y propiciar un proceso de síntesis de con los avances del conocimiento científico, fomentar la difusión de los valores propios de las comunidades, así como promover espacios para promover la revitalización, desarrollo y consolidación de lenguas y culturas originarias para estimular una comunicación pertinente de las tareas universitarias con las comunidades del entorno...busca favorecer un dialogo permanente de las comunidades con el desarrollo científico y cultural contemporáneo.	2007	Comunidad de Pichardo, Michoacán.
Universidad Veracruzana Intercultural (UVI)	...es una entidad de educación superior facultada para generar, aplicar y transmitir conocimiento mediante el diseño e implementación de programas educativos con enfoque intercultural, centrados en el aprendizaje situado y la investigación vinculada; procurando el diálogo de saberes, la armonización de las visiones regional, nacional y global, promoviendo el logro de una mejor calidad de vida con	2005	Integrada por 4 sedes regionales: • Huasteca • Totonacapan • Grandes montañas • Selvas

	sustentabilidad y fortaleciendo las lenguas y culturas del estado de Veracruz.		
Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) *De carácter privado	Formar profesionales interculturales que, situados desde el contexto y experiencia de las comunidades, impulsen el desarrollo integral-sustentable y fortalezcan la libre determinación de los pueblos indígenas.	2006	Jaltepec de Candayoc Mixe, Oaxaca.
Instituto Intercultural ÑOÑHO	Impulsar la formación y educación integral de los pueblos ñoñho a partir de la diversidad y riqueza de las culturas, desde los principios de la 'Economía solidaria' y la interculturalidad. Posibilitar la creación de nuevos aprendizajes para contribuir a la construcción de un pueblo solidario y una vida digna que sustente el desarrollo comunitario.	2010	San Ildefonso Tultepec,, Querétaro.

Cabe señalar, que no todas han sido construidas por el organismo del Estado, sino también a través de la demanda y organización de organizaciones comunales, estableciendo un vínculo entre universidades y autoridades indígenas. Se trata de una forma de no imponer un modelo educativo como una forma de necesidad exterior, sino construirlo de acuerdo a lo que se necesita en lo local, basado en los alcances de sus recursos y las necesidades. Es así como universidades como la UVI, está constituida por cuatro sedes que tienen alcance para distintas culturas como la totonaca y náhuatl, la ampliación a campus permite tener presencia en las localidades.

El caso del ISIA, fue creada para hacer frente a demandas de la zona mixe de Oaxaca, con la propuesta dl CGEIB, pero financiada por el aporte de empresas privadas, por lo que es una escuela de carácter privado pero sin fines de lucro, y está organizada por el sistema de universidad jesuita, con apoyo de la Universidad Iberoamericana (UI), de Puebla y el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores Occidente.

La mayoría de las universidades cuentan con un presupuesto del Estado, que sin embargo, aún resulta insuficiente para dar cobertura a una educación que

requiere de grandes recursos debido al reto de dialogar con culturas diferentes, en un modelo donde lo bicultural es fundamental.

Además existe una Universidad Autónoma Indígena de México, Institución Intercultural del Estado de Sinaloa, que desde 2001 se concretó como proyecto y actualmente da cobertura a 24 etnias de distintos estados y estudiantes del extranjero. Con sedes en Mochicahui, los Mochis y Choix, aunque con una gran oferta de ingenierías y carreras convencionales.

Además la mayoría forma parte de la Red de Universidades Interculturales (REDUI), que apoya en cuestiones de planeación y diseño, como son desarrollo curricular, formación de profesores y evaluación.

Cabe destacar la oferta educativa de estas instituciones entre la que se encuentra:

- Lic. En arte y patrimonio cultural
- Lic. En desarrollo sustentable
- Lic. En gestión comunitaria y gobiernos locales
- Lic. En lengua y comunicación intercultural
- Lic. En turismo alternativo
- Lic. En lengua y cultura
- Ing. Forestal
- Ing. En Comunicación Intercultural
- Medicina intercultural
- Derecho intercultural
- Enfermería intercultural

Según los pilares de la educación intercultural, esta no sólo es dirigida a miembros de pueblos indígenas, para lograr el diálogo debe tener representantes de distintas culturas, por ello uno de los retos permanentes es tener una población

heterogénea. La educación intercultural no es una educación indígena, sino un diálogo que construye saber y suma a la construcción de la realidad. Según algunos datos estas universidades están conformadas por un 70% de alumnos de origen indígena y 20% de no indígenas.

Algunas de las problemáticas que tiene este proyecto de modelo educativo, son compartidas con todo el sistema educativo. La calidad, la insuficiencia de recursos, los problemas con la elección de docentes que puedan cumplir con el papel que éste requiere. Sin embargo también tiene problemas particulares, como el que cumple con las características de un subsistema que, como menciona Schmelkes, es un subsistema magisterial, que no es considerado sino como un rubro secundario de cobertura. La elección de maestros afines con el programa ha sido una ardua tarea, luego de que en las escuelas superiores para maestros, la educación intercultural sigue siendo una extensión sin atención; preparados con cursos de baja calidad y poco material didáctico, la cobertura a niveles básicos es deficiente. Los profesores no cuentan con las estrategias adecuadas y poco son realmente bilingües.

3.4.15. La lucha por otra educación

Mientras los ejes sobre los que se mueven actualmente las universidades interculturales buscan terminar el racismo, construir un modelo en el que se pueda dar docencia en lengua originaria y a partir de la cultura local, respondiendo así a la demanda de los pueblos que pueden ser sintetizadas así:

1. Acceso a la educación bilingüe y culturalmente pertinente a todos los niveles.
2. Tener relación y conocimiento con las culturas para poder darles valor y apreciarlas.

3. Y sumar al fortalecimiento de instituciones y líderes locales, para que éstos puedan decidir a partir de su capacidad y sus formas sociales sobre su futuro.

La realidad es compleja y plantea desafíos frente a los que es fundamental la profesionalización, capacitación y herramientas para competir en un entorno donde hay un mercado que exige se cumplan con sus estándares. Ante esto las carreras que se ofertan deben fluctuar entre la capacidad para que los saberes locales sumen al desarrollo de las regiones y pueblos, y también respondan ante lo que demanda la actual configuración socioeconómica. La oferta educativa es en este sentido la forma de encarar con eficiencia y logrando innovación.

Los Acuerdos de San Andrés, firmados en 1996, como parte de la capacidad de los pueblos indígenas de articular demandas en un proceso de construcción de una necesidad particular en una necesidad más amplia. A través de una necesidad histórica, los pueblos indígenas producen un discurso frente al vacío en el discurso nacional de cobertura de las necesidades sociales. El 12 de enero de 1994, tras un periodo de enfrentamientos con el ejército, se establece una tregua, que durará hasta febrero de 1995, cuando el Presidente Ernesto Zedillo ordena la militarización de la zona zapatista y buscando aprender a los líderes. Sin embargo, la presión de la sociedad que demanda el cese al fuego logra bajar la intensidad. En abril de este año se logra establecer las condiciones de diálogo, al amparo de una ley que se publica el 11 de marzo, Ley para el Diálogo, la Conciliación y la paz digna en Chiapas, logrando estabilizar las posturas que clamaban por la incursión militar y los que pretendían el diálogo. Allí se establecen 4 temas fundamentales a tratarse, entre ellos **Derecho y Culturas Indígenas**. Además se establece La Comisión de Concordia y Pacificación (Cocopa), que trabajará junto a la Comisión Nacional de Intermediación (Conai). Algunos analistas ponen énfasis en el paso de los asuntos indígenas para pasar a la mesa de Democracia y Justicia, que se dirigía a los asuntos nacionales. Tras un proceso de tensión, los acuerdos pasan por dificultades que se amplían hasta

2001, cuando se retoman acuerdos para llevarse a lo constitucional, sobre todo en el Artículo 2, donde se reconoce la autonomía y autodeterminación.

Emanados de estas negociaciones las demandas enfocadas a la educación podemos encontrarlas en los siguientes puntos que sintetizamos:

- Una educación que respete y aproveche sus saberes, tradiciones y formas de organización.
- Procesos de educación integral, que aproveche saberes, tradiciones y formas de organización.
- Mejorar la profesionalización, teniendo una perspectiva de desarrollo, capacitación y asistencia técnica. Para mejorar los procesos productivos y calidad de sus saberes. Capacitación que les permita tener una gestión de las comunidades.
- El gobierno debe respetar el quehacer educativo de los pueblos dentro de su espacio cultural.
- La educación que brinde el Estado debe ser intercultural.
- Integración de redes educativas regionales y la posibilidad de acceder a la educación en cualquier nivel.

Demandas como sustentabilidad, cultura, lenguas, empleo, educación, derechos, la capacidad de regularse de acuerdo a sus sistemas, jurisdicción, formas de gobiernos tradicionales, es decir tener autonomía, lo que les daba un nivel de nación en una región, resolver sus propios asuntos públicos. En el caso de la autonomía a niveles locales, hoy en día sea logrado vivir en la autonomía en municipios que conviven con formas de administración de acuerdo al modelo de Nación, con sus niveles de gobierno nacional, estatal, municipal, pero la estabilidad de esta relación no está garantizada, los proyectos autónomos también educativos.

La lucha por las demandas, no se ha detenido a partir de los acuerdos y su normativización, la demanda se extendía más allá de esta inclusión constitucional, que es importante pero no definitiva. En primer lugar, porque se ha señalado que no se ha logrado cumplir con los acuerdos en cuanto a que no quedó específicamente plasmada la autonomía. En segundo lugar el proceso de implementación, aún es insuficiente.

Hoy en día la situación de las universidades interculturales parece ser un reflejo de esta situación. Dos discursos continúan en el campo de batalla.

Emanado de un proceso de lucha de larga duración, la educación intercultural deriva de un arduo camino en que las instituciones coloniales y las del México independiente, buscaron integrar a los pueblos indígenas en el camino del proyecto nacional. Sin embargo, 1994, fue en México, el parte aguas, la irrupción de la movilización indígena cuestionó y planteó una transformación estructural frente a un modelo de nación que no tenía el alcance suficiente para lograr reconocerlos como sujeto de su propia historia.

Al llamarse ejército de liberación nacional, planteaba trascender la situación de sus comunidades para vincularlas con las que amplios sectores sociales padecían. Los proyectos interculturales retoman demandas emanadas de esta coyuntura para articularse como un discurso de transformación. Si bien fue el movimiento zapatista el que logró construirse a partir de un discurso que llamaba a la transformación nacional como necesidad ante la injusticia, marginación y pobreza que han vivido los pueblos indígenas, cuyas condiciones se extendían al resto de la sociedad. Los rebeldes que se levantan en armas, principalmente indígenas, lo hacen cuando se da la firma del Tratado de Libre Comercio (TLC), al que años más tarde confrontarán en los Acuerdos de San Andrés, al exigir tener la posibilidad de administrar sus propios recursos naturales, así como sustentabilidad y autonomía.

Mientras que a partir de los acuerdos ya mencionados se comienza a estructurar el CEGBI, en Chiapas se articula la administración autónoma de la educación. En agosto de 2003 se crean los 5 Caracoles con sus Juntas de Buen Gobierno (JBG). El mismo panorama aparece hoy en día en la configuración de la educación intercultural. En el caso de las universidades los dos discursos parecen vivos y contrapuestos, uno del Estado, que es mucho más normativo, que busca la gestión de la diversidad a través de proyectos, mientras que el otro busca permanecer en la autonomía frente a la administración de la educación. Finalmente, ambos corresponden a la lógica de la lucha por la hegemonía en el sector educativo destinado a grupos indígenas.

En una nota publicada en 5 de abril de 2013 por el diario Animal Político, se relatan algunos aspectos sobre el Encuentro Internacional sobre Educación Superior y Pueblos Indígenas, al cual acudieron representantes de diversas universidades interculturales de México y América Latina, en la nota se resalta la ausencia del CGEDI en un evento que se caracterizó por la fuerte crítica a los proyectos que no están yendo por la línea que más favorece a las comunidades y el diálogo de saberes en igualdad de condiciones. Los enfoques epistemológicos fue un tema fundamental, como sumar a hacer frente al poder un saber hegemónico que impide el diálogo. Al evento acudieron universidades que han emanado de las luchas indígenas, y entre estas las que tienen registro de validez oficial y las que no⁴⁹.

Dentro de este universo de universidades en México, además de las 10 creadas por el Estado, a través de la SEP, existen tres que surgieron de proyectos comunitarios junto con otras organizaciones civiles. En Guerrero un proyecto muy importante es el de la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (UNISUR), con influencia en la región de la Montaña Alta y de la Costa Chica, atiende a mixtecos, nahuas, amuzgos, tlapanecos y afroamericanos, así como a estudiantes

⁴⁹ <http://www.animalpolitico.com/blogueros-codices-geek/2013/04/05/universidades-indigenas-sin-reconocimiento-del-estado-primera-parte/#ixzz2PbJc8eXJ>. Consultado en marzo de 2014.

que no pertenecen a culturas originarias. A las instalaciones que son prestadas o construidas con algunos recursos gestionados mediante sus organizadores, van profesores voluntarios, casi todos con posgrados en universidades de primer nivel como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), UACH y Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM). Pese a que han pugnado por el reconocimiento ante la SEP, este no les ha sido otorgado. Organizado por dirigentes de las comunidades indígenas, surge también de la lucha articulada por los profesores bilingües de origen indígenas, la lucha por los Derechos Humanos, que se materializa en el Centro de Derechos Humanos de la Montaña Tlachinollan A.C., proyectos comunitarios y la lucha por el reconocimiento de los afromexicanos, así como el aporte de investigadores de las universidades. Desde el 2003 buscaron ser una universidad avalada por la SEP, pero la respuesta fue la apertura de la UIEG.

Pese a esto los jóvenes asisten a alguna de las unidades ubicadas en Xochistlahuaca, Cuijnicuilapa y Santa Cruz del Rincón, en el municipio de Malinaltepec (sede central), que fueron las primeras sedes, aunque actualmente se cuenta ya con 7 sedes más en Guerrero: Xalitla (en el municipio de Tepecoacuilco), Hueycantenango (municipio de José Joaquín Herrera), El mezón (municipio de Ayutla) y Metlatónoc. Lo hacen sabiendo que no tendrán papeles que avalen sus estudios, pues el trámite no ha sido posible; pese a esta situación, los jóvenes ingresan a los módulos donde trabajan a través de la investigación de procesos, mediante el planteamiento de las problemáticas locales, generando una relación entre el conocimiento y el entorno en el que se desarrolla el sujeto, desde allí se generan soluciones; se trabaja con categorías como sujeto, contexto y proyecto. Hasta ahora son tres las licenciaturas: Culturas lengua y memoria; Gobierno y administración de territorios y Desarrollo comunitario sustentable.

El trabajo parte a partir de la ubicación histórica de los pueblos como sujeto de transformación y no desde la centralidad europea. Así lecturas como los comunicados del EZLN, permiten dar una contextualización que rompe con la

hegemonía del saber occidental, donde ellos son conquistados y no son parte de la construcción de la historia nacional. Con cuatro años de duración y articulados por la vinculación entre conocimiento y práctica, este modelo educativo fue articulado con la asesoría de académicos de la UAM. El sistema es semipresencial y es modular.

Se trata de un proyecto con fuertes vínculos con la comunidad, los estudiantes viven en la región y presentan proyectos para afrontar las problemáticas de sus pueblos. Durante 2013 acudí al municipio de Cauajuiniquilapa, Guerrero y pude presenciar algunos de los módulos en el plantel ubicado allí. Al entrevistar a uno de los jóvenes mencionó que la educación que recibía le servía para darse cuenta de lo que pasaba en sus comunidades, respecto a los proyectos privados que pretendían explotar las minas de la montaña alta. Así mismo, mencionó que el registro no era lo más importante, sino que aprender para vivir en su entorno, para ayudar a los pueblos.

Actualmente la lucha por el reconocimiento no ha cesado, hoy en día (según el reportaje de Animal Político) la UPOEG les está brindando apoyo. Cabe resaltar que esta postura ha hecho que allá importantes escisiones al interior de la UNISUR, pues algunos grupos, argumenta que la búsqueda de una educación que impulse el desarrollo de los pueblos, no es compatible con la propuesta del Sistema de Educativo Mexicano.

3.4.16. Consideraciones finales

Los dos discursos que hemos visto en este apartado, se configuran y reconfiguran como dos antagonistas que buscan la hegemonía del proyecto educativo a fin a su propia propuesta de Nación, como una nación que se puede nombrar pluricultural, o que puede llegar a ser, en el caso de los proyectos que buscan

mayor autonomía, una continuación de la veta de interculturalidad crítica, una país plurinacional. El reconocimiento constitucional, de autodeterminación, autonomía, sustentabilidad, administración de los recursos naturales por parte de las comunidades, son demandas que articularon el discurso de los movimientos sociales de los noventa en México y otros países de América Latina, en ellos el papel de los pueblos indígenas ha sido fundamental. Si la arena política requiere de sujetos con capacidad de luchar por la hegemonía del proyecto que guíe el proyecto-nación, configurando su capacidad de propuesta a futuro, que logre la equivalencia de demandas, y tiene la capacidad de mantenerla y transformarla en necesidad política, con coherencia y perdurando en el tiempo. Eso lo han logrado los movimientos indígenas. La fuerza permanente de este discurso del sujeto indígena, como agente de transformación, aún mantiene vigencia, aunque como discurso abierto ha tomado nuevos cauces. Los sujetos construyen la realidad en su actuación y coexistencia; la capacidad para articularse constantemente como fuerza entorno al objetivo de la transformación estructural de la relación entre Estado y pueblos indígenas, ha servido para sumar a otros sectores sociales; allí convergen estos actores, para constituir el sujeto de la transformación, que es más fuerte a partir de los proyectos autónomos.

Sin embargo, el papel de las universidades convencionales es fundamental. Pues el proceso para lograr transformarnos en una Nación intercultural es un largo camino. Si las universidades convencionales se abren como espacios en los que los miembros de pueblos originarios puedan participar, se aprovechará la diversidad y se puede ir configurando el diálogo, aprovechando el conflicto, esa red de significaciones que se rearticulan constantemente frente al otro, lo que puede permitir que la creatividad potencializa la búsqueda de nuevos escenarios y transformaciones.

En el caso de las universidades convencionales, los sujetos de la transformación que puedan alcanzar el ideal intercultural, deben estar constituidos por distintas

culturas, que se han capaces de producir discursos de transformación, que se articulen en proyectos de futuro posibles.

Repetimos pues que dos significantes están en el centro de la concepción de un modelo de educación alternativa que permita superar la exclusión y la violencia simbólica ejercida por distintos mecanismos de poder, desde culturas hegemónicas hacia los miembros de culturas periféricas o que no tienen el reconocimiento social necesario para ser valoradas: multiculturalidad e interculturalidad. En ambos hay una pugna de significaciones que pretenden dar solidez a un concepto desde el cual realizar el proyecto más adecuado. Ambos se han construido desde distintas demandas y posturas, cabe señalar que a veces suelen utilizarse indistintamente. Al interior de la interculturalidad también suele establecerse una diferencia de lo intercultural.

Así agregamos que frente al discurso intercultural que pretende la transformación desde las esferas institucionales, como una forma de pelear la hegemonía de los proyectos monoculturales, universidades positivistas o vinculadas completamente a proyectos en beneficio del mercado, también existe el discurso de la interculturalidad crítica, que busca la transformación más radical, como una respuesta ante las problemáticas que tienen más de 500 años vigentes y que también se vinculan con otros problemas de las sociedades modernas, como lo es impacto ambiental, el racismo, el hambre, la desigualdad social; el contexto en el que emergen en la escena nacional ata caracterizado por el desmantelamiento del estado benefactor, así como de movilizaciones campesinas que respondían al abandono del campo y una crisis político-económica que había tenido ya la muerte de un candidato presidencial, un cardenal, un procurador y la caída dramática del peso que vino a abonar a una terrible crisis que evidenciaba la falta de capacidad de coherencia de un discurso basado en el progreso y el desarrollo con la apertura del libre mercado, y que en esta propuesta inauguraba el camino hacia la modernidad que ponía a México en la escena mundial. La emergencia compartida, logró posicionar un discurso contra hegemónico, cuyas demandas

siguen vigentes. La alternancia en el poder en 2000 comprobó el significativo vacío de la Nación democrática y moderna, que lograría la cobertura de las necesidades sociales. El discurso intercultural emerge de las formas contra hegemónicas.

Capítulo 4 LOS DISCURSOS DE LA INTERCULTURALIDAD EN LA UACH

4.1. La conformación de la UACH y su discurso de atención a los pobres y la explotación de la tierra.

4.1.1. La Universidad Autónoma Chapingo

El origen de la UACH se remonta al traslado de la Escuela Nacional de Agricultura (ENA) que inició cursos en 1854 y que en 1893 tuvo su primer Plan de Estudios. En 1924 fue instalada en la exhacienda de Chapingo y sería hasta los setentas con el auge de la educación agrícola con el fortalecimiento del Sistema General de Educación Tecnológica Agropecuaria (SGETA) dependiente de la SEP, cuando se da la posibilidad de convertirse en universidad, proyecto que se concreta en 1974.

El Dr. Bernardino Mata menciona que para 1970 “había 5,330 alumnos en educación agrícola superior y el 58% de ellos provenían del medio rural”, distribuidos en 16 escuelas. Para 1975 los centros de educación superior agrícola sumaban 28, con cuatro posgrados. “En 1976, existían 52 instituciones, incluyendo 17 institutos tecnológicos agropecuarios y 4 colegios de postgraduados”; en los siguientes años se dio un declive en el modelo educativo que en un principio aquejaba la falta de enseñanza práctica por la carencia de espacios idóneos y la preferencia por enfoques de enseñanza que preferían desarrollo teórico. A finales de los setentas el problema dio giro, y se dio una fuerte orientación tecnológica y de desarrollo rural empresarial, alejando a los estudiantes, investigadores y docentes de la realidad campesina:

“Las escuelas, que deberían ser centros de apoyo y servicio a la comunidad rural en su área de influencia, desconocen los problemas del campesino, dan pocas oportunidades a estudiantes y maestros

para entrar a la comunidad rural, y sus actividades de investigación y de servicio no están basadas en los problemas de la agricultura local” (Mata, 1981).

La transformación de una Escuela de Educación Agrícola a la primera Universidad Agrícola de México, fue un proceso difícil. Desde la elaboración del proyecto en 1972, se dio un enfrentamiento de grupos que conformaban la vida académica; había una fuerte resistencia a la transformación y algunos pretendían mantener ciertas características de la estructura anterior. Mata menciona que “... la transformación de la escuela a universidad respondía perfectamente a la Reforma Educativa que se implantó como política del sexenio”, que se dirigía a la capacitación de técnicos profesionales.

Tras difíciles confrontaciones la creación de la UACH tuvo lugar en 1974 la Ley expedida el 22 de diciembre de ese año, cabe destacar que en sus objetivos se buscaba (sintetizando las ideas): solucionar los problemas del medio rural; generar procedimientos que respondieran a las necesidades del desarrollo nacional independiente; impulsar la investigación abierta a distintas corrientes; combatir el subdesarrollo, así como promover el cambio social para lograr un mejor nivel económico y cultural de sus miembros y elevar la productividad; mejorar los ingresos y nivel de vida de los campesinos y otros trabajadores del campo.

Además destaca que dentro de los objetivos de estudio se debían proporcionar “las bases de una formación humana que le permite actuar libre y conscientemente en la transformación”, así como “homogeneizar el nivel académico de la población preparatoria, considerando las diferencias que tiene en la misma al ingresar”. Pese a estos fundamentos de carácter eminentemente social, el Dr. Mata, advertía a desde los ochentas la fuerte orientación hacia la preparación tecnológica buscando dar respuesta a la demanda agroindustrial

nacional y transnacional, lo que dejaba a esta universidad con pocas posibilidades para fortalecer aspectos sociales y críticos en la formación del alumno.

Con un pacto aparentemente sólido, la vinculación entre la UACH y el Estado estaba caracterizada por la determinación de la función social y política de acuerdo a los proyectos hegemónicos, alejados del interés en las problemáticas campesinas, quienes eran los grupos más vapuleados por la pobreza, marginación, exclusión y la profunda desigualdad. Como se puede corroborar, en este tipo de análisis aún no figura el problema indígena en la agenda para la transformación universitaria y su pacto social, ya que aún se les abordaba dentro de las problemáticas del campesinado. Los horizontes teóricos no estaban aún dispuestos a ver en los indigenistas un sujeto social capaz de exponer y sus propias demandas y elaborar proyectos alternos (Bartolomé, 2005).

Al respecto Miguel Alberto Bartolomé observa que los enfoques teóricos que pretendieron, en primer término, transformar al indígena en mexicano para después perderlo de vista como parte de problemáticas que no los definía, señalando que:

“...éste fue el panorama predominante hasta que surgieron las propuestas radicales de las décadas de 1960 y 1970, que con una pretensión marxista coincidían con el indigenismo oficial en la negación del carácter cultural de lo étnico, que fue reducido exclusivamente a su componente económico: ser indígena y ser campesino se consideraban términos equivalentes e intercambiables”.

Sin embargo, trabajos como el aquí citado dan cuenta de los esfuerzos de estudiantes, académicos e investigadores por elaborar una crítica al proyecto sociopolítico (con una fuerte determinación económica) que direccionaba los objetivos universitarios. A punto de entrar a la década de los ochentas, ya se advertía la necesidad de atender las problemáticas de sectores sociales que

serían aún más castigados por la crisis que estaban a punto de estallar, el tema del indígena era diluido en el ámbito rural.

Chapingo surge en el contexto de la decadencia de la llamada *Revolución Verde* (1940-1970), que impulsó la modernización de los procesos agrícolas para aumentar la producción de origen vegetal y animal, logrando grandes beneficios para ciertos agricultores y para empresarios agrícolas. Sin embargo este boom terminó por ser insostenible y rápidamente entró en decadencia:

“La modernización tecnológica de las actividades agropecuarias ha incrementado la producción de alimentos y la productividad de la agricultura a nivel mundial. Ello ha traído como consecuencia un elevado uso de fertilizantes, pesticidas y tractores, pero también el deterioro del ambiente, el aumento del desempleo y subempleo en el campo, la reducción de los precios internacionales de los productos agrícolas y, por lo tanto, el acelerado empobrecimiento de los campesinos y productores agrícolas” (Mata, 1998).

El discurso que impulsaba la transformación de la ENA a la UACH, estaba basado en los ideales sociales hegemónicos en la época, desde significantes que buscaban la defensa del hombre y de la tierra como su lugar de trabajo, más que de su cultura y el cuidado de dicha naturaleza. La ENA había plasmado su filosofía en 1934, con una fuerte determinación del Estado, como socialista y antirreligiosa, sin embargo dichos significantes no lograron su plenitud y nuevas demandas internas surgieron, que sin embargo identificaban con el proyecto socialista. En 1937 se gesta un movimiento que exigía además de recursos, la posibilidad de gestión por parte de los universitarios, como un cuerpo colegiado de académicos y alumnos. La constitución del discurso les llevó a definir la educación de la ENA bajo demandas como el que la preparación técnica sería al servicio del pueblo, para crear una base social más justa, con una conciencia clasista, con fuertes principios ideológicos y revolucionarios, para contribuir a la

liberación de las masas del campo. Los cambios al Plan de Estudios están regidos por estos principios ideológicos que están orientados a impulsar la educación del proletariado.

El discurso está identificado con los significantes del proyecto de Nación de corte socialista del cardenismo. Con el auge de la Revolución Verde, se rearticula el discurso estatal en torno al discurso que había logrado una hegemonía amplia en la visión del desarrollo mundial. Este había surgido en las universidades estadounidenses y apostaba por el desarrollo y el progreso que sería logrado con la privatización de la propiedad agrícola para que pudiera industrializarse rápidamente, vinculándose fuertemente a la demanda de urbanización. La tecnología era fundamental para lograrlo, desde la hibridación de las semillas, el uso de pesticidas, sistemas de riego y maquinaria. El discurso modernizador se cimentó ante la urgencia la falta de producción de alimentos y de la necesidad de estar a la altura de las potencias, principalmente Estados Unidos, que ya habían comenzado la transformación hacia la urbanización. Así, en 1946, se da un giro en la filosofía de la Educación Agrícola Superior (EAS), que ahora estaría orientada a portar conocimientos científicos y técnicos para analizar problemas agrícolas, regionales y locales, para buscar sumar profesionistas a la misión del Estado de desarrollar la agricultura nacional. En este periodo se da ventajas de ingreso a jóvenes que no pertenecían a sectores desfavorecidos.

A pesar de que la transformación de la ENA, fue un proyecto que diseñaron las instituciones del Estado, su concretización pasó por un proceso en el que participaron profesores y estudiantes. Mata, plantea que fue la identificación con las luchas que se articularon en 1968, donde hubo activismo de alumnos y profesores de la ENA, algo que determinó la construcción de un proyecto que un principio había sido impuesto. A través de un texto llamado “Aportaciones de los miembros del Colegio de Posgraduados de la ENA al Anteproyecto de la Universidad Nacional Rural Autónoma de México”, que hacía frente al proyecto que planteaba esta Universidad.

Lo importante en este capítulo histórico de la UACH, es ver la capacidad de articulación de proyectos trascendentes que lograron las organizaciones universitarias, que un proceso de tensiones participaron en la creación de la Universidad. Mata identifica claramente a los grupos que se veían enfrentados por la hegemonía del modelo y la forma de organización de la nueva institución. En esto ve a los que dan mayor peso a la formación técnico-científica sacrificando la formación social, a los que denomina como “conservadores”; otro bajo el mote de “izquierda”, proponen una institución más democrática, crítica y popular, y a los “progresistas”, entre los que ubica a profesores y alumnos que tienen una mayor preocupación con proyecto educativo que vincule teoría y práctica en post de los problemas del medio rural, principalmente los campesinos más necesitados. Pese a que el autor ve en unos grupos más cohesión que en otros, es claro que en el establecimiento de los objetivos de la universidad quedan plasmados varias de las demandas que promovían las distintas propuestas: “impartir educación de tipo superior-técnico... para formar personal docente... con juicio crítico, democrático, nacionalista, humanista... para contribuir a la solución de los problemas del medio rural”, además entre los objetivos de estudio está el proporcionar “las bases de una formación humanística que le permita actuar libre y conscientemente en la transformación de su medio” (Mata, 1981).

Finalmente es importante hacer alusión a la orientación que se da al Departamento de Sociología Rural, “hacia el conocimiento de las leyes que rigen el desarrollo de la naturaleza y la sociedad... que capacite a los estudiantes para aprovechar al máximo los recursos naturales y forme una conciencia crítica para evitar la explotación del hombre por el hombre”⁵⁰.

La cargada orientación positivista que hay en la definición de este Departamento, es afín al discurso imperante en esa época, vincular “conciencia crítica” con el

⁵⁰ Mata, Bernardino, *Una Tesis Educativa para la Educación Agrícola Superior en México (caso: Universidad Autónoma Chapingo)*, Chapingo, México, 1981.

aprovechamiento de los recursos naturales evitando el sometimiento del hombre, es parte de un discurso que se articula frente a la grave situación social que se vivía en los sesentas, y es parte del discurso construido a partir de los movimientos estudiantiles de 1968, que identificaron a diversos sectores sociales en torno a la equivalencia de demandas que si bien no se explicitaban en el pliego petitorio del Consejo Nacional de Huelga, si en el llamado a los sectores más desprotegidos de la sociedad, principalmente a obreros y campesinos, para hacer frente a la rigidez del Estado, buscando fortalecer la autonomía universitaria y estableciendo una crítica a un proyecto de estado que se llamaba democrático, donde los jóvenes no tenían participación alguna ni formas de exponer demandas. Es así como en uno de los discursos de la movilización se menciona que:

“...por reclamar un derecho nos tienen con el pie en el pescuezo, ya no somos dueños de nuestros intereses, con sus contribuciones tan altas, garantías hay para el americano, para el pobre mexicano el sacrificio por lo que trabaja es para mantener a tanto cacique funcionario que tiene en su gobierno...”⁵¹

Como podemos ver, la articulación de proyectos de los sujetos sociales al interior de la UACH ha sido crucial en su transformación. A partir de la divergencia de puntos de vista y orígenes ideológicos diferentes, se logró participar en la construcción de la primera Universidad Agrícola, fortaleciendo su organización en torno a la imposición de un proyecto que había sido sólo diseñado por el Secretaría de Agricultura y Ganadería con asesoría de fundaciones privadas. Un punto fundamental es la construcción del modelo democrático que se logró establecer en la organización de la UACH.

⁵¹ Discurso pronunciado en un mitin de 1968, documentado en el documental El grito, de Leobardo López Aretche. <https://www.youtube.com/watch?v=SZeOH8U9AMw>, consultado el 13 de octubre de 2014.

4.2. Crisis agrícola, alimentación y pobreza, una urgencia de nuestra sociedad

En el primer lugar de los *Objetivos de Desarrollo del Milenio* de la ONU se encuentra erradicar la pobreza extrema y el hambre; el informe 2014 de este proyecto global señala que “en las regiones en desarrollo, aproximadamente una de cada cinco personas vive con menos de 1,25 dólares al día”⁵². El problema de la pobreza sigue siendo una condición de nuestras sociedades. América Latina está dentro de estas estadísticas. La UACH, se inscribe históricamente como una institución que ayudar a resolver los problemas del medio rural, buscando la realización del cambio social que mejore las condiciones de vida de los sectores sociales más vulnerables y la superación del subdesarrollo, entre otros retos. Su misión está fuertemente vinculada con los problemas fundamentales de las sociedades modernas. Es por eso que revisaremos los problemas de crisis agrícola, alimentación y pobreza, que son de suma importancia en el PDI, desde el cual se busca la pertinencia de la transformación de la UACH de acuerdo a las emergencias sociales contemporáneas.

La pobreza extrema y el hambre están totalmente relacionados, en América Latina el panorama no es alentador, sobre todo después de los cambios impulsados desde el Estado en el rumbo de las políticas agrícolas que de pronto sumergieron a los agricultores en un mercado global en desigualdad de condiciones, debilitando, además, la estructura de financiamiento por hectáreas de cultivo, dejándolos desprotegidos frente a la caída de los precios en el mercado internacional. El déficit en el financiamiento del desarrollo rural y el impulso al modelo agroexportador, con el nuevo modelo de “cultivos rentables”, que se concretaron durante el salinismo, fue un golpe muy duro para los que dependían directamente del sector agrícola.

⁵² <http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/mdg-report-2014-spanish.pdf>, consultado el 14 de mayo de 2014.

En 1994, el Dr. Rodolfo García Zamora, docente e investigador de la Universidad Autónoma de Zacatecas, recoge en un artículo las palabras del entonces Presidente del Consejo Nacional Agropecuario (CNA), quién enfatiza que “no habrá manera de competir en esta región dentro del tratado... el costo de esta política podría significar importar trigo, sorgo, soya, algodón y los demás básicos por un monto superior a los 2,500 millones de dólares”. Además el académico pone énfasis en la enorme inversión de Canadá y Estados Unidos en apoyo a la producción agrícola, mientras en nuestro país es mucho más bajo, lo que nos pone el escenario real de un verdadero suicidio del campo mexicano, por ello observa que “...si no hay los soportes adecuados para la actividad agropecuaria se corre el riesgo de que la agricultura nacional desaparezca o vuelque hacia un solo cultivo.”⁵³

Diversos académicos han hecho hincapié en la relación de la pobreza, la crisis agrícola y la insuficiente producción de alimentos que pese al avance científico-tecnológico de las últimas décadas no se ha logrado resolver. En uno de sus trabajos el Dr. Victorino hace una recuperación del planteamiento crítico de Julio Botvinik respecto a las perspectivas de la pobreza en América Latina presentadas en tres visiones emanadas de los organismos internacionales: Comisión Económica para América Latina (CEPAL), el Banco Mundial (BM) y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en su proyecto regional para la superación de la pobreza. Las sustanciales diferencias entre las tres formas de definir, cuantificar y analizar la pobreza, arrojan resultados dispares sobre el número de pobres en América Latina:

“Para la CEPAL hay 203 millones de pobres en 1990, el Banco Mundial estima una cifra sustancialmente menor: 133 millones en 1989, en tanto que el proyecto de PNUD rebasa las cifras anteriores 271 millones, lo que representa una tercera parte más que el estudio CEPAL y casi el doble que el Banco Mundial” (Victorino, 1996: 33).

⁵³ <http://www.uaz.edu.mx/vinculo/webvj/rev19-6.htm>

Según estas cifras, para el BM sería el 31.5%, para la CEPAL 47% y para el proyecto PNUD 60% de la población de América Latina. Pese a las diferencias en los enfoques, los datos ayudan a ver la relevancia del problema que puede vincularse a la problemática rural, ya que la pobreza, como se puede ver en los objetivos del milenio planteados por la ONU, está fuertemente relacionado con el problema del hambre, es decir de la *seguridad alimentaria*. Sin embargo, a partir de un análisis más profundo, lo alimentario no sólo tiene que ver con el abastecimiento de lo suficiente, se puede vincular a otras determinaciones sociales, como menciona Victorino, retomando la perspectiva de Boltvinik, “la alimentación humana es un concepto relativo que se ha ido ajustando a pautas socialmente prevalecientes en cada sociedad... ser pobre alimentario no significa necesariamente nutrición insuficiente”, desde esta concepción se puede ampliar el horizonte e incluir la visión de Peter Rosset *sobre seguridad y soberanía alimentaria*.

4.2.1. Seguridad y soberanía alimentaria

Para Peter Rosset el tema de la alimentación no sólo tiene que ver con tener lo suficiente básico para estar sano, que estaría sustentado en algo biológico de acuerdo a la cantidad de proteínas y vitaminas necesarias para una nutrición adecuada por día, también se debe tomar en cuenta dónde, quién y cómo se produce el alimento, pues si bien la opción para lograr la *seguridad alimentaria*, que es definida como la seguridad de que cada persona debe tener lo necesario por día, está supeditada a la producción e importación de alimentos desde un país rico, el que vive del campo del país que está necesitado se verá afectado, y al no tener posibilidad económica ni de competencia en el mercado tendrá que migrar a vivir en condición de pobreza y exclusión en las urbes. Esto sumará nuevamente al problema del hambre y la pobreza, pues el ingreso no será

suficiente y se estará abandonando la posibilidad de trabajo agrícola. Por esto Rosset observa que:

“Si para alimentar a su población, una nación debe depender de los caprichos del mercado internacional, o a la voluntad de una superpotencia al utilizar los alimentos como instrumentos de presión internacional... ese país no está seguro... Para lograr una seguridad alimentaria genuina, los pueblos de las áreas rurales deben tener acceso a tierra productiva, y recibir precios justos por sus cosechas que les permita gozar de una vida digna. La única duradera para eliminar el hambre y reducir la pobreza es a través del desarrollo económico local...”⁵⁴

Frente al modelo dominante que se basa en la agro-exportación con monocultivos a gran escala basado en la sobreexplotación de la tierra, con la ganadería y cultivo extensivo, está otra propuesta basada en el impulso a la agricultura que fortalece la economía local (producción tradicional y agricultura familiar de temporal que no se basa en un solo tipo de cultivo) pues el otro ha demostrado no ser adecuado al generar poca ganancia al campesino y provocar una relación de dependencia con el mercado y la banca nacional e internacional, así como salarios bajos y movilidad social en busca de mejores condiciones. Lo importante en este sentido es ubicar los signos de la crisis agrícola y vínculo con el problema alimentario, el cual, como ya hemos mencionado, es la principal urgencia mundial, urgencia que desde la visión del modelos educativos interculturales, tanto crítico como funcional, puede ser afrontada si se logra construir una sociedad intercultural.

La crisis de la producción agrícola afecta a un amplio sector social, la activación del modelo dominante hace que se tenga menos control de los proyectos

⁵⁴ <http://www.nyeleni.org/IMG/pdf/RossetSobAlimFinal.pdf>

agrícolas por parte de los campesinos y pequeños propietarios que dependen de programas subsidiados por capital estatal y privado, lo que les condiciona en la toma de decisiones. Además se han ido reduciendo las hectáreas de siembra y se ha dado un aumento del subempleo y desempleo, lo que suma a la migración de la fuerza de trabajo, y en los últimos años la integración a células del crimen organizado que están bien arraigadas en las zonas rurales, que en muchos casos cumplen con el papel del Estado a costa de la complicidad y el sometimiento a un poder que también impide la realización de sus propios proyectos y la búsqueda de autonomía.

La desprotección del medio rural a favor de los centros urbanos, es una de las características del presente modelo económico que permea en los proyectos estatales, sin embargo, actualmente también en las ciudades han subido los índices de desempleo y un nuevo retorno hacia la provincia en busca de oportunidades de trabajo. El bono demográfico mexicano no concretó las metas que se supone podría alcanzar y que fue tan festejado en los discursos de los representantes del gobierno en los últimos sexenios. Este supone que la población en edad de trabajar (15-64) es mayor a la dependiente representada por niños y adultos mayores, que han tenido que integrarse a la economía informal, migración y filas del desempleo. Esto plantea un futuro donde la población dependiente aumentará y se reducirá la fuerza de trabajo. Además según el INEGI (2011) sólo el 30% de los jóvenes egresados de una carrera encuentran trabajo en el primer año y sólo el 30% de los mismos de acuerdo a su perfil profesional.⁵⁵

Es así que hace evidente la falta de un proyecto que cambie el rumbo de nuestro país, las crisis han continuado y los jóvenes se encuentran hoy en día ante un escenario cada vez más complicado de inserción al mercado laboral. Para ver la dimensión del problema a nivel continental basta decir que en los noventas “61%

⁵⁵ <http://eleconomista.com.mx/finanzas-publicas/2011/05/09/mexico-desaprovecha-bono-demografico-desempleo-migracion>, consultado el 14 de octubre de 2014.

de la población rural de América Latina” se encontraba por debajo de la línea de pobreza.

Cabe aquí aclarar que para el trabajo que nos compete, uno de los sectores más vapuleados por el problema del hambre, la pobreza y la crisis de producción agrícola, es la población indígena, quienes viven en zonas rurales, sobre todo aquellas con menos de 2 500 pobladores, que son las que se ubican con un rezago social más alto según datos del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) publicados en 2005.⁵⁶

4.3. La UACH una Universidad determinante ante la crisis rural

La UACH, ha tenido importantes transformaciones a través de su historia, motivada por los distintos actores, su “modelo y proyecto histórico le otorga una orientación crítica, democrática, popular, nacionalista y científica”, es una institución descentralizada del gobierno, pública y autónoma. Además tiene como cabeza de sector a la Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos. Durante su transformación a una Universidad se reubicaron los posgrados en el Colegio de Postgraduados.

Victorino resume además otros aspectos más relevantes de la UACH en:

- Las políticas de ingreso y permanencia del estudiante. Las políticas de ingreso para estudiantes priorizan a la población rural, especialmente hijos de ejidatarios y pequeños productores. Por ello, el ingreso se define por dos acciones: aprobar el examen de conocimientos básicos y validar el estudio socioeconómico. Existen tres categorías de alumnos: becados internos (servicios y beca económica), becados

⁵⁶ <http://www.jornada.unam.mx/2011/07/16/pobreza.html>

externos, se les apoya un poco menos, y externos, servicio bibliotecario y descuento en alimentación

- Además se tiene una organización académico-administrativa de carácter departamental, desarrollando una gran cantidad de proyectos de investigación y actividad cultural, además de su actividad académica, vinculados a “necesidades sociales de los grupos mayoritarios en diferentes regiones del país”. El ingreso del personal académico es por examen de oposición, el cual junto a la permanencia está también determinado por el acuerdo bilateral entre sindicato y autoridades universitarias. Los académicos se clasifican de A1 hasta C2, que corresponden de pasante a doctor.

En el Plan de Desarrollo Institucional 2009-2025, se define la misión de la UACH como:

“...una institución mexicana federal de carácter público que contribuye al desarrollo nacional soberano y sustentable, preferentemente del sector rural, a través del aprovechamiento racional, económico y social de los recursos naturales, agropecuarios, forestales y agroindustriales. Para ello ofrece educación media superior, superior y de posgrado, que forma profesionales íntegros con juicio crítico, democrático y humanístico, y logra transferir oportunamente las innovaciones científicas y tecnológicas a la sociedad, sobre todo al sector rural, con el fin de mejorar su calidad de vida”.⁵⁷

Como parte del universo de las EAS, la UACH, tiene un reto e primordial importancia global, local e internacional, el de la atención a los problemas del medio rural, el cual está relacionado con la producción de alimentos, el equilibrio ambiental, el rezago social y las problemáticas de las diversas comunidades

⁵⁷ Plan de Desarrollo Institucional 2009-2025. Pág 21.

pertenecientes distintas culturas. Pero también tiene que atender las demandas que plantea el contexto global, que exige el “dinamismo de los sectores productivo y educativo”, para encarar la competitividad internacional, por lo que como observa Victorino, “la universidad debe diseñar y aplicar un plan de fortalecimiento y desarrollo integral con visión a largo plazo”. El actual contexto le exige ser un sujeto social capaz de articular proyectos a fines a la realidad social.

4.4. El discurso intercultural en la UACH

En su Plan de Desarrollo Institucional 2009-2025, que es el que actualmente mantiene la guía del complejo barco universitario, se plantean tres preguntas fundamentales: “¿qué es la UACH?, ¿cómo se encuentra?, ¿cuáles son las necesidades de desarrollo que enfrenta y las posibilidades que puede y debe desplegar en las primeras décadas del siglo XXI?” La primera pregunta se responde de la siguiente forma:

- **proyecto universitario:** “contenido simbólico-discursivo de donde se sustenta el quehacer universitario”, además su carácter “público, nacional y autónomo”, así como los “valores democráticos”, vocación nacionalista, popular y crítica.
- **Modelo educativo:** principios filosóficos axiológicos y las finalidades a cultivar en los estudiantes. A estos los clasifica en aprender a conocer, a actuar, a ser, a convivir. Además aborda, según la visión de Morín, los siete saberes de la educación del futuro, que se dice son pertinentes a las problemáticas actuales de medio ambiente, derechos humanos y democracia, que son principios axiológicos y filosóficos que deben enseñarse.

- **Modelo académico:** se trata de la organización que crea las funciones académicas y sociales que cumple la universidad en el modelo que está compuesto por su carácter de especializado, sus 4 funciones, tres niveles educativos, organización académico-administrativa, así como los perfiles y roles de los actores universitarios (PDI, 2009: 16).

Por otro lado, sobre el ¿cómo se encuentra? Se refiere a los sectores en los que se desenvuelve: agropecuario y forestal, el sistema público de enseñanza y la universidad pública, así como el análisis e identificación de aquellos proyectos de orden económico, social, científico y cultural que pautan el acontecer del país, que se marcan en la vida universitaria y definen muchos de su retos.

Mientras que en sobre la tercera pregunta, Se ubicó en la planeación, con los enfoques más difundidos, y orientándose hacia la resignificación y renovación de los fines socioeducativos: carácter autónomo, público, federal, gratuito, nacional, crítico, democrático, popular y nacionalista.

En estas tres preguntas se condensa la orientación, filosofía y principios del quehacer de la UACH.

En la presente investigación, hemos tratado de dar cuenta de cuál es la trascendencia del proyecto para fortalecer la interculturalidad en la UACH, por lo que hemos la posibilidad de comprender dicho proyecto como un discurso que aspira a la hegemonía que guíe la transformación de esta institución. Discurso que surge como demanda ante un contexto complejo de caracterizado por crisis y por ello por la construcción de discursos que aspiran a la superación de las condiciones en que se encuentran las sociedades modernas.

La interculturalidad ha surgido desde propuestas en distintos conceptos, como son el problema de migración y el conflicto que se genera al interior de las sociedades europeas y norteamericanas. Como menciona Dietz, la migración de

los discursos, vía intercambio académico, trabajos en redes internacionales, interacción entre estudiantes y el diálogo intercultural, ha permitido que los conceptos sean adoptados y resignificado de acuerdo a los distintos contextos en que se retoman (Dietz; Mateos, 2011). En América Latina, este concepto ha sido adoptado y reconstruido a partir de los enfoques teóricos y el empuje de los movimientos sociales indigenistas. Al ser estos los protagonistas de las problemáticas de relación entre las distintas culturas, han monopolizado el debate sobre la interculturalidad.

Vista desde una visión de larga duración, retomada por el enfoque decolonial, el problema indígena es parte de un proyecto de dominación de más de 500 años, desde esta visión, la resistencia ha sido la condición en la que han permanecido y en la actualidad mediante la toma de conciencia de dicha situación, es posible su emancipación y determinación en la construcción de su propia historia.

Desde la propuesta de Laclau, podemos entender la *interculturalidad* o *interculturalismo*, como un significante vacío que media la tensión entre distintos discursos que pretenden lograr dotarlo de significado. Estos discursos están articulados por distintas demandas que se presentan como una sola demanda coherente que trata de lograr ser un universal con capacidad de instaurarse como el proyecto único a seguir.

Como referimos en las primeras páginas de nuestro trabajo, el proyecto de fortalecimiento de la interculturalidad no ha sido nombrado como tal, sino que ha sido referido a partir de los cambios en las políticas para desconcentra la matrícula y dar mayor oportunidad de ingreso a esta institución a los miembros de pueblos indígenas.

El problema es evidente, la desigualdad en el concurso de ingreso, puede ser comprendida desde la teoría de la *reproducción social* de Bourdieu. Las desventajas han sido explicadas a través de datos duros en un trabajo del Dr.

Victorino (2009). Aquí sólo queremos recalcar que la noción de éxito escolar basado en el esfuerzo, talento y disposición, oculta las formas de discriminación y violencia simbólica, que se reproducen en un espacio social estructurado por los posicionamientos de clases privilegiadas que son las que dan legitimidad a cierto tipo de saberes. La escuela, al ser la encargada de dotar de saberes a sus estudiantes y estar acreditada como entidad capaz de ejercer la crítica al orden establecido, pues ser un lugar de reproducción de la desigualdad social.

Entendido como un orden establecido, esta función reproductora de la escuela, no es totalmente determinante, los sujetos sociales que participan en ella, tienen la capacidad de organización y creatividad de formas de resistencia y de propuestas de transformación. En el caso de la UACH, es especial, al ser una universidad convencional con una importante población de origen indígena. Como hemos visto, tan sólo en 2008, esta era del 20.21% del total de la población, mientras que en 2012 del ingreso total más de una cuarta parte eran indígenas. Esta transformación de la población estudiantil que ha pasado a ser una con una conformación multicultural, ha sido logrado por un proyecto que se sustenta en ciertas demandas, que buscan trascender la conformación de este tipo de población, porque aspira a lograr la interculturalidad.

4.5. La lucha hegemónica y la interculturalidad

“En la primera década del siglo XXI... se empezaron a proponer medidas de acción... que devolvieran la vocación de universidad popular y de excelencia a la UACH... con la finalidad de ser la universidad rural por excelencia y que llegaran a sus aulas los sectores más desfavorecidos socialmente, pero que contarán con un capital cultural aceptable para cursar exitosamente los estudios del nivel medio superior y superior” (Victorino; González, 2009).

Como se puede ver el proyecto se construye buscando refrendar la vocación popular y de excelencia rural, pero principalmente de la preocupación por la concentración de la matrícula en jóvenes de las zonas centrales del país. Ambas demandas surgen del actual escenario de exclusión de los miembros de los pueblos indígenas y la reconstitución de las relaciones entre miembros de distintas culturas y entre pueblos indígenas y Estado a partir de las movilizaciones indígenas de la última década del siglo XX. En éstas luchas se redefinió también al agenda de la investigación social y comenzó a tomar fuerza el discurso interculturalista.

A primera vista la propuesta de la UACH sólo contribuye a la integración de los miembros de pueblos originarios a una universidad convencional, cuyo modelo educativo está basado en saberes científicos, técnicos y humanistas de larga tradición occidental y algunas innovaciones latinoamericanas. Porque dar ingreso a estos jóvenes no asegura el impulso al desarrollo de sus comunidades. Así lo advierte en una entrevista un exalumno y actual docente de esta universidad, al hablar de lo complicado que es actualmente lograr que el alumno regrese a su comunidad a implementar lo aprendido:

“la UACH recibía preferentemente a hijos de agricultores, en especial de los más pobres –y para ello brindaba y sigue brindando internado con todos los servicios para los siete años que allí permanecen los estudiantes en su paso por preparatoria agrícola y universidad—, surgía un conflicto entre la intención del sistema de educar jóvenes para que luego regresaran a servir al campo, a sus lugares de origen, y la aspiración de los padres de los jóvenes de enviarlos a estudiar precisamente para que salieran de la realidad difícil del surco y de pobreza de la vida rural, para que ascendieran socialmente”⁵⁸.

⁵⁸ Entrevista realizada en 2012 a Gonzalo Chapela y Mendoza, docente hoy día en la UACH recuperada de <http://www.jornada.unam.mx/2009/12/12/ayer.html>, consultada el 13 de noviembre de 2014

Las Universidades Interculturales (UI) también buscan atender esta situación, como es el caso de la UV, que define sus programas educativos como:

“...con enfoque intercultural, centrados en el aprendizaje situado y la investigación vinculada; procurando el diálogo de saberes, la armonización de las visiones regional, nacional y global, promoviendo el logro de una mejor calidad de vida con sustentabilidad y fortaleciendo las lenguas y culturas del estado de Veracruz”⁵⁹.

El UIV, es un caso especial, al haberse creado a partir de un proyecto de Universidad Convencional, que buscó desconcentrar su actividad académica hacia distintas regiones del estado de Veracruz, mediante la implementación del enfoque intercultural que tiene entre sus estrategias el contar profesores con experiencia y amplio conocimiento de la región, quiénes además participan como investigadores junto a los alumnos y colaboran con expertos locales, que son miembros de las comunidades indígenas.

En el caso de la UACH, uno de los objetivos de las propuestas de cambio en las políticas de selección era el crecimiento regional y nacional, para tener una distribución más equitativa de las distintas zonas geográficas del país. Pero el potencial que tiene esta universidad es aún más amplio pues cuenta con una importante presencia en distintas regiones del país a través de sus Centros Regionales.

La UACH busca hacer frente a la condición de desigualdad social que afecta principalmente a los pueblos indígenas. Sin embargo, a partir de del discurso emanado desde los proyectos educativos que han surgido desde las propias comunidades, se establece una crítica punzante a las escuelas convencionales se interculturales, como se puede ver en esta declaración de una joven

⁵⁹ <http://www.uv.mx/uvi/somos-la-intercultural/>, consultada el 30 de octubre de 2014.

exestudiante de la UNISUR, en su sede central en Santa Cruz del Rincón en la Montaña de Guerrero:

“Yo estudiaba en la UNISUR, allí en Santa cruz del Rincón, la universidad era diferente, pero se ha ido alejando de sus principios, ahora quiere tener registro de la SEP. Así ya no habrá esa unión con las comunidades, dependerá de lo que le diga el gobierno. Hay muchos intereses allí. Nosotros tenemos otra forma de ver las cosas y estamos buscando un nuevo proyecto, no es una escuela, es una casa de saberes. No buscamos una educación en la que haya maestros y estudiantes, sino donde se compartan saberes”⁶⁰.

Aquí podemos encontrar tres perspectivas diferentes respecto a la interculturalidad. Emanadas de demandas similares: inclusión, igualdad, justicia social, reconocimiento, valorización y diálogo, se han articulado en discursos que proponen proyectos distintos, que incluso se contraponen en sus propuestas educativas. Las diferencias de estos discursos académicos, políticos y escolares ha sido analizada y clasificada por Dietz como:

- Educar para asimilar
- Educar para diferenciar
- Educar para tolerar
- Educar para transformar
- Educar para interactuar
- Educar para empoderar
- Educar para decolonizar

De los cuales en el caso de la UACH podemos ubicar su discurso en el Educar para interactuar:

⁶⁰ Entrevista realizada a Graciela López, de origen amuzgo, es nativa de Xochistlahuaca, exestudiante de UNISUR en su sede central de Santa Cruz del Rincón y reportera de *Radio Zapata* y el periódico *La luciérnaga*, en la Región de la Montaña de Guerrero.

“educación intercultural a través del aprendizaje complejo... rescata la noción de empoderamiento, a la vez que recupera el ámbito escolar como foco de actuación... con medidas antidiscriminatorias hasta que la diversidad cultural del aula refleje la diversidad cultural extraescolar. Las competencias interculturales mutuamente adquiridas a través de la interacción grupal serían aprovechadas para un profundo aprendizaje cooperativo... modelo centrado en generar experiencias de interculturalidad vividas de forma conjunta por los educando, sin embargo, requiere de profundas reformas institucionales... transformaciones en el proceso de construcción de conocimiento... dando al alumno un papel más activo en dicha construcción... enseñando a reconocer la naturaleza positiva de dudas y conflictos como motores de crecimiento...” (Dietz; Mateos, 2011).

Además el autor menciona que al aplicar con éxito este enfoque, se logra integrar el discurso a la innovación pedagógica, compartiendo elementos la educación intercultural a través del pensamiento complejo y las innovaciones pedagógicas (Dietz; Mateos, 2011). Creemos afín esta caracterización a la propuesta en la UACH, al menos aquella que ha logrado establecerse como más pertinente, pues es compatible con los discursos de sustentabilidad, pensamiento complejo, innovación y transdisciplinariedad.

El discurso de la UACH, si bien no logra ser percibido con solidez, si aspira a una transformación más amplia, que vista bajo la lógica de las identidades sociales de la Laclau, se posiciona como un universal que plantea alternativas al discurso imperante que van más allá de su capacidad de realización, en este caso plantean la posibilidad del diálogo de saberes y de pasar a ser una universidad intercultural, así lo presentan algunas vetas del pensamiento y reflexión académica a su interior como lo es la contenida en un trabajo titulado: *Epistemología, educación agrícola e interculturalidad, una triada posible para*

coadyuvar al desarrollo sustentable, o Educación ambiental para la sustentabilidad, innovación, transdisciplinariedad e interculturalidad en educación superior. Ambos textos han sido realizados mediante el trabajo conjunto entre miembros de distintas instituciones nacionales e internacionales, lo que da cuenta de la propuesta en marcha también a través de una nueva forma de generación de conocimiento, acorde al modo 2, que privilegia el trabajo en diálogo entre ciencias, enfoques y experiencias de los investigadores.

Aquí podemos ver la afinidad con la caracterización propuesta por Dietz, y el discurso articulado por propuestas de nuevas formas epistemológicas que son construidas desde la advertencia de problemas deterioro ambiental, desigualdad o la falta de nuevas formas de conocimiento. Así podemos decir que el horizonte de necesidades frente al que surge el proyecto de fortalecimiento de la interculturalidad tiene un fuerte vínculo entre los problemas epistémicos, ambientales, de exclusión de pueblos indígenas, pobreza y las necesidades afines a la actual situación global y en las nuevas formas de estructuración social, basada en el informacionalismo, por lo que la necesidad de fortalecimiento es vista desde un enfoque de pensamiento complejo, que no puede dejar de pensar en la multidimensionalidad de estas problemáticas que son parte de un mismo problema.

Pero frente a este discurso de la interculturalidad hay otros, que si bien, plantean la interrelación de distintos problemas, en sus proyectos no hay otra forma de lograr construir esas nuevas formas de relación entre saberes, con la naturaleza y con el otro, sino con una transformación estructural profunda.

4.6. Las premisas

En el presente trabajo intentamos disertar cuatro premisas. La primera de ellas planteaba que 1) *los saberes de la universidad convencional e intercultural dan continuidad a la exclusión de miembros de pueblos originarios, por lo que se debe establecer una reflexión crítica a cerca de sus propuestas epistemológicas y sus formas de compartir el conocimiento.* En este sentido y con los argumentos expuestos en el capítulo III y IV, podemos concluir que la interculturalidad es una aspiración planteada desde distintas visiones, sin embargo, es cierto que los intentos tanto en universidades convencionales como en las llamadas interculturales, en sus distintas vertientes, aún no han terminado por dar un giro completo a la condición de exclusión de los pueblos originarios. Por lo que hasta ahora es un horizonte aún en proceso de alcanzar, y para ello la crítica a los a las formas de transferencias de conocimiento, así como las perspectivas teórico-prácticas desde las que se construye el mismo. Podemos decir que hemos cumplido con esta premisa.

En la segunda premisa se planteaba que 2) la transformación hacia la universidad intercultural es un proyecto producido por los sujetos sociales determinantes en la transformación universitaria, la cual es pertinente y necesaria para concretar los principios filosóficos del proyecto rector de la UACH. Como hemos visto, los retos a los que hoy se enfrenta la UACH, no son los que se planteaba hace ya algunas décadas. El ir de una universidad convencional a una que puede denominarse intercultural, es uno de los proyectos que están guiando la transformación universitaria, la cual ha sido empujada a partir de la organización de profesores en el Honorable Consejo Universitario (HCU), a través de la reflexión y la implementación de nuevas formas de pensamiento, que han logrado transformar demandas en proyectos que se han institucionalizado. La interculturalidad es una aspiración pertinente a los principios de la UACH que están basados en el impulsar el desarrollo de los sectores sociales rurales más desprotegidos, entre

los que se encuentran los pueblos indígenas. Esta premisa también ha sido cumplida.

La tercera premisa argumentaba que la apertura de los espacios escolares hacia la pluralidad cultural basada en la generación de políticas de la diferencia, debe ir acompañada de la generación de nuevos discursos, estrategias pedagógicas, para generar nuevas prácticas culturales que habitualizadas, que conformen una nueva estructura social. En el capítulo III, hemos revisado diversas propuestas de enfoques interculturales, allí se ha establecido la crítica que permite ver como las políticas y el ingreso de miembros de culturas originarias no basta para mitigar el problema de desigualdad y exclusión, sino que se requiere trabajar desde la deconstrucción de los modelos epistémicos, que modifique también los modelos pedagógicos y formas de establecer el diálogo entre saberes. Por lo tanto consideramos esta premisa también cumplida.

Conclusiones

De acuerdo al objetivo planteado en esta investigación, *comprender la trascendencia del proyecto para el fortalecimiento de la interculturalidad de la UACh como un pilar fundamental de la universidad del siglo XXI*, se concluye que la trascendencia está determinada por la capacidad de ayuda a mitigar la actual condición de exclusión, desigualdad y violencia que afecta a los pueblos indígenas en nuestro país, expresada también en los espacios educativos, la cual no sólo es ejercida a través de distribución de sus miembros en la matrícula escolar, también en la relación de hegemonía imperante entre los saberes y formas de vida, donde se sigue legitimando la forma de pensar y conocer (como es el giro decolonial) de una cultura privilegiada que delimita las formas de relación social basadas en la desigualdad. La interculturalidad aspira a ser un

nuevo paradigma de conocimiento, convivencia entre culturas y de nuevas interrelaciones con la naturaleza, cuestionando propuestas de desarrollo, proyectos de estado-nación y la implementación irracional de modernización y explotación de recursos naturales.

En el objetivo de *comprender la trascendencia de la universidad como una institución que puede contribuir a la disminución de la exclusión, desigualdad y violencia simbólica en la sociedad pluricultural mexicana*, mediante el análisis crítico del espacio escolar y la revisión teórica de las propuestas del horizonte histórico en cual nos pensamos a partir de nuestras posibilidades de cambio social, pudimos analizar a la universidad como un espacio de realización política, donde se dan conflictos, negociaciones, resistencias, donde se articulan proyectos alternativos, de los cuales hemos podido revisar los procesos de cambio que algunos han impulsado a partir de la constitución de sujetos sociales que al interior de las universidades juegan un papel determinante. Dicha transformación tiene relevancia más allá del quehacer académico, pues la universidad tiene un pacto con la sociedad y el Estado, y es una institución que participa en el devenir histórico. Pese a que es una institución convencional, el actual proyecto para fortalecer al interculturalidad, que se ha iniciado con la modificación en las políticas de ingreso, con el objetivo de lograr una cobertura educativa más equitativa de las regiones de nuestro país, se está contribuyendo a construir nuevas formas de relación entre miembros de distintas culturas y diálogos desde los que se pueden construir propuestas de cambio, como se ha dado a lo largo de la historia de esta institución.

En el objetivo de *especificar el contexto frente al que surge el discurso de la interculturalidad en la UACh*, hemos concluido como en el caso de la UACh, al ser una universidad agrícola cuyos principios están orientados a brindar educación a los sectores sociales más vulnerables, principalmente los que se encuentran en el medio rural, es fundamental la pertinencia que tiene al iniciar el proceso de cambio hacia la interculturalidad, pues este puesto nace frente a las emergencias

en un escenario glocal cuya lógica dominante está basada en el modelo capitalista, en el que no sólo no se ha logrado la justicia social, sino que se han incrementado problemáticas fuertemente ligadas a lo rural, como son el hambre, los problemas ambientales, las formas de relación con otras culturas y la movilidad social provocada por la pobreza.

Respecto al objetivo de *identificar las propuestas de educación intercultural de los sujetos sociales que han determinado la transformación educativa en América Latina ante el escenario antes descrito*, consideramos que no ha sido cumplido, pues falta profundizar en el universo de proyectos que actualmente tienen vigencia y mantienen la idea de interculturalidad como una utopía necesaria ante las problemáticas de nuestro tiempo; proyectos que plantean alternativas que se basan en el diálogo de saberes, la valorización de otras culturas y un cambio epistemológico necesario para revertir esta condición y lograr vislumbrar un mejor futuro, pero que mantienen también diferencias que bien pueden ser comprendidas a partir de un análisis más amplio.

Esta investigación se ha planteado como la primera parte de un análisis más profundo, en que se estudiará el discurso de los sujetos sociales determinantes en los diversos proyectos de universidades interculturales emergentes, públicas y privadas, que están dentro y fuera del Sistema Educativo Mexicano y en los sistemas educativos latinoamericanos. Consideramos esta continuación del presente trabajo necesaria, porque actualmente se han echado a andar nuevos centros educativos con enfoque intercultural que buscan un vínculo más fuerte con las comunidades indígenas y otros sectores sociales para lograr la realización de un verdadero diálogo de saberes.

Esta segunda etapa, está pensada para un trabajo que llevaría más tiempo, por lo que puede ser realizado como una investigación que se continuaría en el doctorado.

Finalmente, consideramos que mediante el presente trabajo se aporta al Estado de conocimiento de la educación intercultural.

Reflexión final

Consideramos que la interculturalidad planteada como utopía, debe ser un camino en el que se transite retomando los aportes teóricos y propuestas emancipadoras. Actualmente el llamado giro decolonial es la forma epistémica que acompaña a los enfoques educativos interculturales.

Esta investigación no sólo da cuenta de la trascendencia de un proyecto, sino de toda una nueva forma de pensamiento que ha logrado poner en el ojo del huracán formas de conocimiento, gobierno y de relacionarnos con otros, que nos impiden tener la capacidad de pensar en las posibilidades emancipatorias de los sujetos sociales.

Pese al avance de la tecnología y la colaboración cada vez más frecuente de distintos estudiantes e investigadores, se siguen perpetuando paradigmas rígidos que impiden construir los futuros posibles. La interculturalidad es una condición necesaria a alcanzar, pues no habla precisamente de la posibilidad de una nueva forma de habitar el mundo, cuyos primeros frutos ya se han dado, pese a las dificultades, en países plurinacionales como Ecuador y Bolivia.

Nuestro país cuenta con el mayor número de indígenas y tienen una importante diversidad cultural, por lo que puede tener las condiciones para la transformación. Actualmente los proyectos comunitarios, policías, casas de derechos humanos indígenas, formas alternativas de producción e intercambio, etc., están materializando la utopía de la transformación.

Por lo anterior este trabajo retoma posturas teóricas que se basan en la capacidad de transformación que tenemos y en la visibilización de los mecanismos de reproducción y dominación.

Los logros alcanzados a partir del proyecto de la UACh, dan cuenta de esa capacidad que tienen los sujetos sociales de la universidad para seguir siendo protagonistas de su devenir. La interculturalidad es un camino acorde a los retos del presente siglo y su realidad compleja.

Bibliografía

- Alba, Alicia, y Glazman, Raquel, *¿Qué dice la investigación educativa?* COMIE, México, 2009.
- Alba, Alicia, “¿Globalización, crisis, diversidad, exclusión, discriminación, racismo, en la relación educación-sociedad en México?”, en Alicia de Alba; Raquel Grazman, coordinadoras. *¿Qué dice la investigación educativa?*, COMIE, México, 2009. p. 485
- Aguirre, Rojas. Carlos Antonio. *Convergencias y divergencias entre los Annales de 1929 a 1968 y el marxismo. Ensayo de balance global*. Artículo publicado en *Historia Social*, núm. 16, Valencia, 1993.
- Bartolomé, Miguel, *Visiones de la diversidad: relaciones interétnicas e identidades indígenas en el México actual*. INAH, México, 2005.
- Bello, Juan, *Educación y Pueblos Excluidos*. Ed. Senado de la República, LX Legislatura, Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM y Miguel Ángel Porrúa, 2007.
- Bello, Domínguez, J. “Proyección histórica de la educación indígena en México”, *Revista Matices*, 2006. UNAM.
- Bello, Domínguez y Aguilar, Ma. del Recío, “La cultura de la integración de los indios de México en el cardenismo” Clío: *Revista de la Facultad de Historia de la Universidad Autónoma de Sinaloa*. Volumen I Número 27 Mayo - Agosto del 2002.
- Bourdieu, Pierre, *Capital cultural, escuela y espacio social*, Siglo XXI, México, 1997
- Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron, *Los herederos, los estudiantes y la cultura*, Siglo XXI, Argentina, 2009.
- Carral, Guillermo. *Un modelo contra México*, Universidad Autónoma Chapingo. México, 1995.
- Dennis, Huffman; Liberio Victorino; Ma. de Jesús Ayala. *El curriculum ante los retos del siglo XXI*, UACH-CIESTAAM, México, 1992.
- Dietz, Gunther, y Mateos, Laura, *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos en México*, SEP y CGEIB, México, 2011.
- Entrena, Durán F. *Modernidad y cambio social*. Madrid, Editorial Trotta. 2001.

- Eduardo Andrés Sandoval; Ernesto Guerra y Ricardo Contreras, *Educación Intercultural en México. La demanda indígena de educación y la educación intercultural bilingüe. El proyecto de Universidad Ayllu de la CSUTCB en Bolivia*, 2010.
- Fernando Solana, Raúl Cardiel y Raúl Bolaños (coordinadores), *Historia de la Educación Pública en México (1876-1976)*, México, FCE, 2008. P. 426-434.
- Foucault, Michel, *Microfísica del poder*. Ediciones de la Piqueta, España, 1973.
- Gadamer, H.G., *El problema de la conciencia Histórica*, Tecnos, Madrid, 2001.
- Galeano, Eduardo, *Las venas abiertas de América Latina*, Siglo XXI, México, 1993.
- Gil Rivero, José. La educación como espacio de resistencia y transformación social. Ensayo publicado en la revista Laberinto 14. <http://laberinto.uma.es>.
- Giroux, Henry A. *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*. UNAM y Siglo XXI, 1992.
- González, Margarita y Mazcorro, Elvira (coordinadoras), *Avances de investigación*, Universidad Autónoma Chapingo, Sociología Rural, octubre, 1998.
- Isabel H. Pozas, Ricardo Pozas, *Los indios en las clases sociales de México*, Siglo XXI, México, 2006.
- Kraemer, Gabriela. *Racionalidad práctica y dominación cultural*, Plaza y Valdes, México, 1999.
- Mata, Bernardino, *Una Tesis Educativa para la Educación Agrícola Superior en México (caso: Universidad Autónoma Chapingo)*, Chapingo, México, 1981.
- María de Lourdes. *La educación intercultural bilingüe y la vivencia de la interculturalidad en familias P'urhepecha. En el caso de Arantepacua, municipio de Nahuatzen*, Michoacán. SEP, 2013.
- Manuel, Castells. *La era de la información, México, Tomo I, Economía Sociedad y Cultura*. Siglo XXI, 1999.
- Ornelas, Carlos. *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. FCE, México, 1995
- Quijano, Anibal, *Modernidad, identidad y utopía en América Latina, Sociedad Política Ediciones*. Lima, 1988.
- Rojas, Bravo, Gustavo (2005). *Modelos Universitarios. Los rumbos alternativos de la universidad y la innovación*. México, FCE y UAM.

- Sartori, G. La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros. México, 2001, Taurus.
- Sousa, Boaventura, *Decolonizar el saber, reinventar el poder*, Trilce, Uruguay, 2010
- Sousa, Boaventura. *Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. S.XXI, 2009
- Victorino Ramírez, *Liberio. Corrientes socioeducativas y teoría del sujeto social universitario*. Trayectoria en la construcción de un campo de conocimiento. Trabajo que será publicado próximamente.
- Victorino, Liberio, *Determinaciones Sociales en el Proceso de Reforma de la UACH*. UACH, Texcoco 1996
- Victorino, Liberio, *Economía, sociología y epistemología de la sociedad de la información y del conocimiento*, UACH, México, 2013.
- Victorino, Liberio; Aurelio Reyes; Gladys Martínez Coordinadores. 2010. "La calidad de la Educación Superior". *Dialogo entre saberes. Innovación educativa, educación ambiental e interculturalidad*, Porrúa, México.
- Victorino, Liberio y María del Rosario González, Universidad y desigualdad social. Igualdad, equidad e interculturalidad en la Universidad Agrícola en México. Ponencia para el 2º Congreso Internacional de Educación Ambiental para la Sustentabilidad, Innovación Educativa Y Transdisciplinariedad e Interculturalidad. Texcoco, México. Mesa de Interculturalidad, 2009).
- Victorino Ramírez, L. Aurelio Reyes R. Coordinadores. *Epistemología, Educación Agrícola e Interculturalidad. Una triada posible para coadyuvar al desarrollo sustentable*. UACH-Castellanos editores, México, 2010.
- Vizcaíno Pina, P. "La recuperación de espacios públicos como símbolo de poder. El caso del Movimiento 15M". *Indignación. Desencanto en lo privado, descontento en lo público*. eug. Granada, 2013.
- Walsh, Catherin, "Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural, refiriendo a un argumento de Muijales". Ponencia presentada en el *Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural*, organizado por el Instituto de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009.
- Wallerstein, I. *El moderno sistema mundial. La agricultura capitalista y los orígenes de la economía-mundo europea en el siglo XVI I*, Siglo XXI, Madrid, 1984.
- Zimmelman. *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*. La Paz-Bolivia, 2011.

- Zimmelman, Hugo. *El pensar histórico desde la perspectiva del sujeto*. Destacados no. 37 México sep/dic 2011, material electrónico de SciELO
- Informe preliminar. UNAM, 2008. Consultado el 13 de julio de 2014.
- Plan de Desarrollo Institucional 2009-2025, Universidad Autónoma Chapingo. Publicado en octubre de 2009.
- *Un año más 2012*, Universidad Autónoma Chapingo, Dirección General Académica, Subdirección de Administración Escolar Departamento de Admisión, Promoción y Becas.

Fuentes electrónicas

- http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_09/ponencias/1589-F.pdf
- <http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/mdg-report-2014-spanish.pdf>
- http://www.dof.gob.mx/constitucion/marzo_2014_constitucion.pdf,
- <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf> (2006).
- <http://aristeguinoicias.com/3012/mexico/documento-primer-declaracion-de-la-selva-lacandona/>
- http://www.ieco.clarin.com/economia/stylecolorBF1424Espana-europeaibrJose-Luis-Sampedro-capitalismo_0_592140961.html (2011).
- <http://www.jornada.unam.mx/2012/11/17/cam-reconocimiento.html>.
- <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/americalatina2012/edwincruzrodriguez.pdf>
- <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/quito/07671.pdf>
- http://www.normateca.gob.mx/Archivos/66_D_3867_08-07-2014.pdf
- <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257.pdf>
- <https://www.youtube.com/watch?v=SZeOH8U9AMw>,
- <http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/mdg-report-2014-spanish.pdf>,
- <http://www.uaz.edu.mx/vinculo/webvj/rev19-6.htm>

- <http://eleconomista.com.mx/finanzas-publicas/2011/05/09/mexico-desaprovecha-bono-demografico-desempleo-migracion>
- <http://www.jornada.unam.mx/2011/07/16/pobreza.html>
- <http://www.uv.mx/uvi/somos-la-intercultural/>
- <http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/eventos/IXeieg/doctos/30desep/sesion%204%20b/informe.pdf>
- http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_09/ponencias/1589-F.pdf