

Reflexiones multidisciplinares sobre la interculturalidad
VOLUMEN I

EL PARADIGMA de la INTERCULTURALIDAD

Entre el deber ser
y el ser

María Guadalupe Huerta Morales
Luis Roberto Canto Valdés
(Compiladores)



Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Universidad Intercultural del Estado de Puebla

COLECCIÓN: REFLEXIONES MULTIDISCIPLINARIAS SOBRE LA INTERCULTURALIDAD
VOLUMEN I

EL PARADIGMA DE LA INTERCULTURALIDAD:
ENTRE EL DEBER SER Y EL SER



RED DE INVESTIGACIÓN Y COOPERACIÓN EN ESTUDIOS INTERCULTURALES

EL PARADIGMA DE LA INTERCULTURALIDAD:
ENTRE EL DEBER SER Y EL SER

MARÍA GUADALUPE HUERTA MORALES
LUIS ROBERTO CANTO VALDÉS
(COMPILADORES)

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA
UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DEL ESTADO DE PUEBLA

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material siempre que se den créditos a los autores y editoriales.

Cada autor es responsable del contenido de su escrito y no expresan las opiniones de las editoriales.

Correctores de estilo:

Sandra Torres Larraza

José Espinoza Pérez

Primera edición: 2017

Fecha de edición: marzo 2017

D.R. © 2017, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla,
4 sur 104, Centro Histórico de Puebla, Puebla, CP 72000.

Facultad de Filosofía y Letras

Colegio de Antropología Social

<http://www.filosofia.buap.mx>

ISBN OBRA COMPLETA: 978-607-525-261-2

ISBN VOLUMEN 1/ I I I : 978-607-525-262-9

D.R. © 2017, Universidad Intercultural del Estado de Puebla,
Calle Principal A Lipuntahuaca S/N, Lipuntahuaca, Huehuetla,
Puebla, CP 73475

Dirección de División de Procesos Sociales

<http://www.uipe.edu.mx>

ISBN OBRA COMPLETA: 978-607-96337-1-4

ISBN VOLUMEN 1: 978-607-96337-2-1

Editado, formado y hecho en México

Edited, formed and made in Mexico

ÍNDICE

REFLEXIONES MULTIDISCIPLINARIAS SOBRE LA INTERCULTURALIDAD <i>María Guadalupe Huerta Morales</i> <i>Luis Roberto Canto Valdés</i>	9
LA INTERCULTURALIDAD, UN PARADIGMA INCÓMODO <i>Neptalí Ramírez Reyes</i>	11
SABERES Y VALORES QUE SE TRANSMITEN EN LAS PRÁCTICAS CULTURALES DE LAS COMUNIDADES INDÍGENAS EN LA REGIÓN OTOMÍ TEPEHUA, HIDALGO <i>Rosa Elena Durán González</i> <i>Lydia Raesfeld</i>	17
ETNOGRAFÍA, INTERCULTURALIDAD Y POLÍTICAS PÚBLICAS <i>María Guadalupe Huerta Morales</i>	29
UNA REVISIÓN HISTÓRICA DEL CONCEPTO ANTROPOLÓGICO DE LA INTERCULTURALIDAD <i>Luis Roberto Canto Valdés</i>	51
PENSAR LA CULTURA Y LA INTERCULTURALIDAD EN LOS ESPACIOS URBANOS O CIUDADES CONTEMPORÁNEAS <i>Irving Samadhi Aguilar Rocha</i>	61
INTERCULTURALIDAD: UNA PERSPECTIVA DES-COLONIAL <i>Pablo Gaytán Santiago</i>	69
POLÍTICA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y BILINGÜE DEL INTERCULTURALISMO A LA INTERCULTURALIDAD PLENA <i>Luis Francisco Rivero Zambrano</i>	79
EL DESARROLLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS CON PERSPECTIVA DE DERECHOS HUMANOS PARA LOS GRUPOS VULNERABLES: LOS PUEBLOS INDÍGENAS DE MÉXICO EN EL SEXENIO 2006-2012 <i>Berenice Alfaro Ponce</i> <i>Rosa Elena Durán González</i>	99

ALGUNAS DIFICULTADES DE LA PRAXIS DE LA INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA <i>Patricia de Leonardo y Ramírez</i>	111
LA INTERCULTURALIDAD Y EL CONFLICTO EN ÁMBITOS MULTICULTURALES <i>María de Lourdes Vargas Garduño</i> <i>Irma Leticia Castro Valdovinos</i> <i>Ana María Méndez Puga</i>	121
LA GLOBALIZACIÓN, EJE RECTOR DE LA CRISIS ÉTNICA Y CULTURAL <i>Blas Jonathan Muñoz Pérez</i>	133
CIUDADANÍA MODERNA: GENEALOGÍA DE UN CONCEPTO POLISÉMICO Y CONTESTADO <i>Adriana Elizabeth López Belda</i>	145
SOBRE LOS AUTORES	157

REFLEXIONES MULTIDISCIPLINARIAS SOBRE LA INTERCULTURALIDAD

MARÍA GUADALUPE HUERTA MORALES
LUIS ROBERTO CANTO VALDÉS

La interculturalidad es uno de los temas que más discusión ha generado en los últimos quince años en Latinoamérica, los países anglosajones y Europa. Todo ello ha propiciado reflexiones y posturas que tomaron múltiples senderos dentro de las ciencias sociales. La interculturalidad, por tanto, ha sido entendida de muchas maneras ya que se ha abordado como paradigma epistemológico, como principio fundamental para la comunicación en contextos multiculturales, enfoque para la elaboración de políticas públicas, utopía, entre otros.

Los libros que el lector tendrá en sus manos buscan ser un punto de encuentro paradistintas vocesque, desde diferentes ámbitos académicos, políticos y de la sociedad civil, se han dado a la tarea de construir conocimiento. La intención es presentar algunas reflexiones multidisciplinarias que permitan avanzar hacia el reconocimiento de la diversidad cultural, y su atención en los diferentes ámbitos de la vida social.

De esta manera, la interculturalidad se presenta como un abanico de oportunidades para el abordaje de las situaciones multiculturales, en conflicto, en solidaridad o en contradicción dentro de las sociedades contemporáneas. Las reflexiones sobre la interculturalidad son pertinentes en múltiples ámbitos de nuestra vida diaria: la economía, los procesos políticos, las reivindicaciones étnicas, los movimientos sociales, la planeación urbana, los programas sociales, la educación, la relación con el medio ambiente, el género y la sexualidad, los saberes tradicionales y la ciencia, por citar algunos. El reconocer la diversidad y discutir su gestión en cada uno de estos ámbitos nos ofrece oportunidades para mejorar nuestras actuales prácticas políticas, económicas, sociales y culturales a fin de construir sociedades incluyentes. Por esta razón, esta colección presenta trabajos de autores de distintas áreas del conocimiento, con divergentes niveles de profundización, que elaboran propuestas sólidas para el análisis, la investigación o la reflexión de situaciones o propuestas en las que es pertinente el abordaje de la noción de interculturalidad.

Los trabajos que figuran en esta colección son producto de los diálogos entre investigadores, sociedad civil y funcionarios, y su reflexión sobre su entorno inmediato. Todas las investigaciones que se presentan

son resultado del encuentro dado en las tres emisiones del Coloquio de Interculturalidad organizado desde el Colegio de Antropología Social de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. A este espacio de difusión del conocimiento se han sumado otras instituciones como la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, la Universidad Veracruzana-Campus Poza Rica y la Universidad Intercultural del Estado de México. Esta suma de esfuerzos ha permitido la creación de la Red de Investigación y Cooperación en Estudios Interculturales (RICEI) desde la cual se propicia la vinculación interinstitucional para dar cabida a las discusiones que se realizan en nuestro país y fuera del mismo.

La primera edición de esta colección, publicada en 2017, consta de tres volúmenes con los siguientes títulos: 1) El paradigma de la interculturalidad: entre el deber ser y el ser; 2) Las políticas públicas: entre el Estado y la cultura, y; 3) Sociedad, diversidad y educación en la interculturalidad. En el primero se retoman textos que discuten sobre la noción de interculturalidad y abonan sobre sus múltiples usos en la reflexión y la praxis. En el segundo volumen se agrupan trabajos que refieren la necesidad de reconocer, discutir y gestionar la diversidad cultural en las acciones públicas. En el último volumen, se compilan una serie de artículos que abordan distintos aspectos de la vida cotidiana en nuestras sociedades.

Los compiladores agradecemos a nuestras casas editoras, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, por el entusiasmo con el que difunden voces plurales en el afán de construir conocimiento que incida socialmente. Reconocemos también a cada uno de los autores quienes se esforzaron por difundir sus pensamientos y reflexiones en torno a la interculturalidad. Lanzamos esta colección con la esperanza de coadyuvar a que la propia construcción del conocimiento sea incluyente.

LA INTERCULTURALIDAD, UN PARADIGMA INCÓMODO

NEPTALÍ RAMÍREZ REYES

Cuando uno abre los ojos cada mañana, es altamente probable reflexionar que, en este mundo habitado por sociedades diferentes, culturas diversas y lenguas distintas, los problemas sociales y culturales no se detienen y que los conflictos son un imperativo irresoluble del presente.

Ciertamente, en la actualidad, en este escenario mundial, se han convertido en “normal” los feminicidios, la violencia social, la crispación hacia las poblaciones migrantes, las narcoejecuciones, la violación de Derechos Humanos, la pobreza sistemática, la xenofobia, el despojo de las tierras, el extractivismo irracional, el terrorismo, los conflictos interétnicos, los problemas entre el Estado y la Comunidad, el racismo, la discriminación, entre otras situaciones, problemas o conflictos que prevalecen en este momento.

Los contextos y las situaciones de conflicto, se deben, entre otras razones, a la escasa disposición por conocer, aprender y enriquecerse mutuamente. Cuando una matriz dominante (individual, colectiva, institucional) afirma su posición y ejerce su influencia de manera negativa, con regularidad se detonarán problemas difíciles de resarcir. El poder y la convicción vertical, sin conciencia social, atenta contra la diversidad y obstaculiza la interculturalidad.

Desde luego, es importante tomar en cuenta que, la historia del devenir humano está llena de pactos, alianzas, convenios, acuerdos en los que se hace evidente, sino la habilidad por ilustrarse mutuamente, si la disposición, aunque sea primigenia, por conocerse para avanzar y encauzar vías de solución a los conflictos y el equilibrio de fuerzas sociales y culturales.

Con otras palabras, pero en el mismo sentido, hace más de un siglo, Nietzsche en *El Anticristo*, refería, *hace mucho tiempo observé que las convicciones son, acaso, enemigos más peligrosos para la verdad que para las mentiras... Toda convicción tiene su historia, sus formas primitivas, sus tentativas y sus errores; se torna convicción después de mucho en que no lo ha sido sin que pueda comprometerse que seguirá siéndolo*. De hecho, las formas o maneras para solucionar conflictos del presente, no han de surgir de las convicciones de una matriz dominante. Las convicciones deben construirse a partir de la interacción, el

diálogo, el conocimiento, el reconocimiento, el enriquecimiento mutuo y la ilustración mutua.

El equilibrio de fuerzas, como convicción cultural y acción social, construye otros entornos, quizás más amigables con la diversidad. Dentro de los esquemas de la interculturalidad, la convicción tiene otra connotación, no es vertical puesto que no hay matriz dominante; el poder, es sinónimo de influencia social, no coerción, dominación o negación de las diferentes formas de vida humana.

¿Está derrotado el multiculturalismo francés y estadounidense?

La negación dolosa o indolente de la existencia de las formas diversas de vida humana, están presente en Estados que buscan asimilar a la diversidad social y cultural. Un ejemplo, duro, muy difícil de digerir, lo encontramos tanto Estados Unidos como en Francia, como casos emblemáticos, con sus diferencias ideológicas, estratégicas y tácticas, pero con un objetivo común: la asimilación cultural.

Lo mismo en Estados Unidos que en Francia, los hijos y nietos de migrantes, son imperceptibles, su descendencia ahora es francesa o estadounidense. La asimilación ha sido efectiva, han perdido, lengua y cultura. No hay certeza de que hayan ganado los tres valores fundamentales: libertad, igualdad y fraternidad.

Es verdad que tanto Estados Unidos como Francia, han legado al mundo ideas, prácticas, discursos, importantes intelectuales, avances tecnológicos y experiencias positivas que se han difundido por diversos continentes y distintos países. Su devenir histórico se ha convertido en experiencia y aprendizaje que se comparte para enriquecer el desarrollo local y también mundial. El bagaje de contenidos tiene una fuerza sólida que ha inspirado a sujetos e instituciones para transformar los espacios, las relaciones, las condiciones y las circunstancias sociales y culturales de sus entornos para hacerlos más humanos.

En efecto, la fuerza cultural francesa y estadounidense son inobjektibles. Sin embargo, debido a esta afirmación concluyente, a priori es difícil entender los motivos por los cuales un país que abre las puertas a migrantes, religiones, perseguidos políticos, ideologías y tradiciones, puede recibir una puñalada en el corazón.

Es difícil aceptar que individuos cuyos padres o abuelos fueron acogidos hace no muchos años atrás, justo cuando sus países de origen los expulsaban, no les brindaban oportunidades y los condenaban a

la muerte en vida, hayan ejecutado un acto brutal y dejado una huella imborrable en la sociedad francesa, justo cuando en el Bataclan (una sala de espectáculos eclécticos) se presentaba la banda de música *Eagles of Death Metal*. El golpe ha sido venenoso porque si antes se integraba a todos en una sola cultura, la francesa, ahora la situación será distinta. Por eso es importante ponderar si el tamiz de la asimilación y la integración son adecuados en un contexto y bajo las circunstancias actuales no sólo francesas.

Los que hoy atacan a Francia, incluso a Estados Unidos, se hicieron invisibles en el sistema, perdieron sus lenguas y modos de vida, dejaron de ser para convertirse en franceses o estadounidenses. Se integraron porque no tenían más alternativas. Fueron asimilados para asentarlos en un entorno que les brindaba una opción de vida, por supuesto, con las implicaciones que tiene tomar una decisión que no compete al Estado, sino al individuo.

Asimilar a los individuos, con regularidad traerá inconvenientes porque se actúa pensando que una cultura es mejor que la otra. Así, la asimilación se traduce en una transformación de la identidad de la persona, no siempre de manera voluntaria.

De esta forma, el multiculturalismo tiene una repercusión directa en la vida de las personas y entre las personas socioculturalmente diferentes. Ya que una cosa es acoger y brindar un espacio para el desarrollo -al estilo francés o estadounidense-, y otra muy distinta, es hacer lo anterior, más encauzar un proceso de diálogo, conocimiento, comprensión y entendimiento para enriquecerse de forma recíproca social y culturalmente.

Cuando la visión multiculturalista es vertical, resulta potencialmente negativa, crece cuando el relativismo cultural se confunde con la indiferencia y la denostación hacia aspectos religiosos, costumbres y tradiciones, y se sitúa en la cotidianidad de una sociedad. Pero, sobre todo, se cataliza cuando desde el Estado se induce un nacionalismo xenófobo y se impulsa un modelo republicano de integración.

Ante tal situación, no debería sorprender que los jóvenes franceses se revelen quemando autos y enfrentando a la policía (julio, 2010), ejecutando actos terroristas (13 de noviembre, 2015). En realidad, la integración es un problema social, una situación de orden público con efectos cotidianos, que el Estado francés no quiso atender de manera consciente.

El multiculturalismo ha sido derrotado en la práctica por los ciudadanos progresistas franceses y también, estadounidenses. Paradójicamente, la sociedad francesa y la estadounidense, ha sido la víctima de las deficiencias del Estado.

Un paradigma incómodo

Las víctimas de las deficiencias del Estado, siempre son las poblaciones más vulneradas: los grupos LGBTTTI, pueblos indígenas, afromexicanos, adultos mayores, denominaciones religiosas diferentes, migrantes, mujeres, discapacitados, personas con VIH, entre otras poblaciones. Estos grupos “complican” las acciones inerciales “normales”, obligan a pensar más y a actuar diferente, fuerzan la transformación del status quo social e institucional y, hacen que las estructuras sociales, culturales y políticas, asumidas como móviles pero inmutables, se conviertan en estructuras móviles mutables.

Justo por esta necesidad de transformación, es no sólo oportuno, sino útil y necesario comprender que es necesario construir nuevas formas de relaciones humanas, por muy controvertibles que puedan ser y, por muy utópicas que parezcan. Las relaciones humanas son más fructíferas cuando se apunta hacia la ilustración mutua como un medio para la convivencia entre diferentes.

Es así como la interculturalidad como un modelo teórico, tiene un contenido epistemológico, metodológico, ontológico, gnoseológico y teórico-conceptual para la acción y la praxis. Es, por lo tanto, un paradigma incómodo para el Estado, la misma sociedad y los académicos ortodoxos de las diversas ciencias sociales.

La interculturalidad como un paradigma actual, constituye una visión del mundo que, dicho sea de paso, no es un dogma, sino una propuesta teórica de acción, ya que implica transformar prácticas sociales, exige innovaciones institucionales, reclama esquemas de pensamiento distintos, requiere pautas de acción sensibles, demanda contenidos discursivos inclusivos, induce el desarrollo de un método de investigación proactivo y estimula una actitud metodológica contextualizada.

La interculturalidad cobra sentido no sólo cuando hay conocimiento o reconocimiento recíproco, sino cuando existe una ilustración mutua. La interculturalidad, entonces enriquece a las personas, robustece su contenido cultural y afianza la sana convivencia entre sujetos diferenciados. La interculturalidad no puede ser sólo una relación entre culturas, sino una relación intersubjetiva-transaccional porque los sujetos se encuentran vinculados interactivamente. La disposición por el contacto, el encuentro y el diálogo es una muestra de la posibilidad de relaciones entre personas con bagajes culturales diferentes, socialmente distintos, y en no pocas ocasiones, desiguales y, posiblemente antagónicas.

La interculturalidad se concibe como un proceso a través del cual se construye el conocimiento; su vehículo es la palabra no sólo escrita

sino hablada, aquella que se transmite a través del diálogo y se expone, confronta y razona por medio de la dialéctica. Al partir, se genera una forma cercana de relación entre sujetos o actores sociales. Lo que implica un modo claro de actuación, en este caso, discursiva y razonada, en medio de la diversidad social y cultural del contexto. Cuando se construye el conocimiento a través del diálogo y la dialéctica, se edifica una nueva relación entre sujetos y se actúa con una clara consciencia de que, la persona diferente, también puede enriquecer nuestro bagaje y aumentar el capital cultural de los sujetos.

Esto que parece intrascendente, no lo es, ya que denota desde la práctica una clara posición filosófica diferente, debido a que muestra en los hechos la puesta en marcha de aspectos epistemológicos, ontológicos y gnoseológicos distintos, más sensibles y, por lo tanto, más humanos. La interculturalidad es un modelo teórico de acción diferente porque recrea la profundidad de la diversidad y sitúa el momento de los sujetos en su contexto y circunstancias. De esta forma, se construye una interacción, fundamentada en la consciencia más informada y con menos prejuicios desde una perspectiva académica.

Justamente, los escritos que se encuentran en esta obra *El paradigma de la interculturalidad: Entre el deber ser y el ser*, aportan ideas para construir una consciencia más informada. Constituyen el esfuerzo de investigaciones, reflexiones, análisis, explicaciones e interpretaciones desde diversas perspectivas científicas, de distintos autores y autoras que, contribuyen teniendo como referente de partida sus ámbitos de acción, el enriquecimiento y construcción del paradigma de la interculturalidad.

Once son los trabajos que componen esta obra: *Saberes y valores que se transmiten en las prácticas culturales de las comunidades indígenas en la Región Otomí Tepehua, Hidalgo*, de las autoras Rosa Elena Durán González y Lydia Raesfeld; *Etnografía, interculturalidad y políticas públicas* de María Guadalupe Huerta Morales; *Una revisión histórica del concepto antropológico de la interculturalidad* de Luis Roberto Canto Valdés; *Pensar la cultura y la interculturalidad en los espacios urbanos y ciudades* de Irving Samadhi Aguilar Rocha; *Interculturalidad: una perspectiva des-colonial* de Pablo Gaytán Santiago; *Política de educación intercultural y bilingüe. Del interculturalismo a la interculturalidad plena* de Luis Francisco Rivero Zambrano; *El desarrollo de políticas públicas con perspectiva de derechos humanos para los grupos vulnerables: Los pueblos indígenas de México en el sexenio 2006-2012* de Berenice Alfaro Ponce y Rosa Elena Durán González; *Algunas dificultades de la praxis de la interculturalidad en la educación universitaria* de Patricia de Leonardo y Ramírez; *La interculturalidad y el conflicto*

en ámbitos multiculturales de María de Lourdes Vargas Garduño, Irma Leticia Castro Valdovinos y Ana María Méndez Puga; *La globalización: eje rector de la crisis étnica y cultural* de Blas Jonathan Muñoz Pérez; *Ciudadanía moderna: genealogía de un concepto polisémico y contestado* de Adriana Elizabeth López Belda.

En conjunto, los trabajos tienen cinco puntos de encuentro que, es importante mencionar con respecto a la interculturalidad:

- Visibilizan a la interculturalidad como un método para conocer de manera sistemática la diversidad de manifestaciones humanas.
- Desarrollan de manera directa e indirecta una práctica política que, implica el desarrollo de habilidades intelectuales, experiencias constructivas y destrezas para generar espacios que faciliten el beneficio mutuo.
- Favorecen el conocimiento y el robustecimiento de la interculturalidad como un paradigma práctico que, se fortalece al desarrollar una praxis política surgida de la consciencia y el conocimiento.
- Colaboran en la construcción de un proyecto sociopolítico debido a que, visibiliza la situación de actores sociales diversos y la reivindicación de sus derechos.
- Hacen realidad la construcción de una utopía, justo cuando el sujeto investigado hace ejercicio de su libertad, voluntad y decisión para visibilizarse.

Estos puntos de encuentro, constituyen elementos básicos que, configuran a la interculturalidad como un paradigma incómodo debido a que contrarresta la homogeneidad, visibiliza aristas de las formas diversas en que se desarrollan las manifestaciones y expresiones humanas. En efecto, la interculturalidad es un paradigma incómodo porque intenta cimentar un tipo de sociedad al que se aspira; en la que no sólo se reconoce la diversidad, sino que esta diversidad se pone en práctica cuando se desarrollan relaciones recíprocas que, favorecen la ilustración mutua y la revaloración fáctica de la diversidad social y cultural.

SABERES Y VALORES QUE SE TRANSMITEN EN LAS PRÁCTICAS CULTURALES DE LAS COMUNIDADES INDÍGENAS EN LA REGIÓN OTOMÍ TEPEHUA, HIDALGO

ROSA ELENA DURÁN GONZÁLEZ
LYDIA RAESFELD

El marco legal que reconoce a México como una nación pluricultural sustentada en los pueblos indígenas en el artículo 2º de la Constitución generó dinámicas para que sean reconocidas las particularidades de cada cultura, de sus saberes y formas de transmisión a las nuevas generaciones. La ONU resalta que los pueblos indígenas tienen pleno derecho a manifestar, practicar, desarrollar y enseñar sus tradiciones, costumbres y ceremonias. Al respecto la UNESCO¹ se ha pronunciado a favor de la diversidad cultural y sugiere, que los países realicen este reconocimiento a partir de observaciones etnográficas.

Tanto documentos normativos internacionales como nacionales resaltan la iniciativa de crear medios de aprendizaje adaptados a la cultura específica de las comunidades, pero son las propias comunidades y los sujetos mismos los que han transmitido a las nuevas generaciones sus saberes y formas de relacionarse con el mundo a través de la socialización y prácticas culturales. Es por lo anterior que este documento recupera desde una metodología etnográfica y participativa las formas de cómo se transmiten los saberes, valores, organización y formas de relacionarse que se desarrollan en las prácticas culturales de las comunidades indígenas. Cada costumbre, cada tradición tiene un fuerte componente de significados y saberes que son transmitidos a las nuevas generaciones.

Al respecto surgen las siguientes preguntas. ¿Cuáles son las prácticas y tradiciones que se desarrollan en la región Otomí Tepehua? ¿Qué saberes, valores y procedimientos se transmiten en las prácticas culturales de la comunidad? ¿Quién enseña y quién aprende? ¿Cómo se valoran los saberes comunitarios?

Antecedentes

A finales del siglo xx se vislumbraba un panorama optimista para México, el proceso de globalización e integración comercial con países desarrollados junto con las nuevas tecnologías prometía un mayor crecimiento

1. UNESCO, Invertir en la diversidad y el diálogo intercultural: Informe Mundial de la UNESCO.

económico, así como aspiraciones a mayor riqueza y bienestar social, sin embargo, la subordinación de la política a la lógica de mercado continúa a la fecha, con grandes desilusiones. Actualmente en el modelo capitalista de mercado el referente de éxito y felicidad es el consumo a costa de las crisis en los ámbitos económico, ambiental, social y cultural.

En la actualidad, las asimetrías económicas se objetivan en una creciente pobreza y desigualdad para gran parte de la población, contrario a la acumulación de grandes capitales en manos de unos cuantos en tanto que muchos de éstos capitales no se arraigan en nuestro país. Este orden global tiene grandes implicaciones en el ámbito social: el individualismo y competitividad es contrario al sentido de colectividad y colaboración de las culturas tradicionales; la desterritorialización de las culturas indígenas por el saqueo de sus territorios con fines de explotación y depredación de sus recursos naturales, así como expropiación de sus saberes locales es muestra de la crisis social y ambiental con la generación de grandes cantidades de desechos tóxicos y contaminación del medio ambiente. La crisis cultural del orden global es la negación de la diversidad y heterogeneidad de los pueblos y comunidades indígenas, la discriminación y desvalorización de la lengua está vigente en pleno siglo XXI y de manera contradictoria, las comunidades indígenas desafían al orden global al realizar prácticas culturales donde expresan sus costumbres y tradiciones con un sentido de colectividad y valores transmitidos a las nuevas generaciones.

Las comunidades se expresan e invitan a reflexionar sobre el reto de revertir el orden global desde el espacio local, repensar una nueva relación que empiece por valorar la riqueza, identificar los saberes y los valores que emergen de sus prácticas con un nuevo planteamiento que no sea desde la lógica del mercado. Si bien las reglas del orden global determinan la economía interna de cada país, existen formas de resistencia cultural y prácticas que dan sentido a las identidades locales, y que también abarcan todos los ámbitos sociales, económicos y políticos.

En este sentido, son los saberes y valores que las comunidades indígenas han conservado, se han transmitido de generación en generación mediante prácticas culturales que prevalecen. Estas prácticas tienen que ver con una constelación de saberes que las personas como ancianos, parteras, mayordomos, han sido los encargados de preservar el conocimiento de su cultura a través del tiempo y a pesar de las dinámicas de la globalización. Han compartido sus relatos e historias a los pequeños y jóvenes de sus comunidades con varios fines, enseñar, aleccionar, rezar, curar, a través de diversas narraciones, historias, mitos, rezos y tal vez otras expresiones comunitarias que dan cuenta de un pasado histórico

pero también de una resignificación del presente, es importante reconocer que las tradiciones orales están en riesgo de desaparecer porque los sujetos narradores de mayor edad mueren y los jóvenes a quienes fueron narradas estas historias o han realizado estas prácticas, han migrado a otras ciudades en busca de mejores oportunidades de vida, también el tiempo de ocio de los niños y niñas y de la población en general es absorbido por la televisión.

La dinámica familiar y el cambio de roles puede también ser un obstáculo para la trasmisión de saberes. La migración de uno o ambos padres en busca de trabajo, la incorporación al mercado laboral de la madre, ha modificado las prácticas culturales de las comunidades y paulatinamente, las tradiciones se modifican, o desaparecen. Los abuelos o personas mayores que conocen de juegos, cantos arrullos quedan solo en la memoria y ya no se transmiten a las nuevas generaciones. Si bien la escuela tiene el encargo y la función social de articular saberes locales a la escuela, es también cierto que muchas veces se requiere de un apoyo de orden interdisciplinar para una mayor intervención y sistematización para recuperar la cultura y anclarla a la escuela. Es por ello que, en este trabajo, el concepto antropológico de cultura es dinámico y en constante resignificación. Sin embargo, desde nuestro modelo hegemónico centrado en la homogenización, la oralidad no es percibida como válida y las prácticas de transmisión cultural se ligan al analfabetismo y han sido desvalorizadas. Este trabajo persigue recuperar y valorar la tradición oral, que reconocemos, está vinculada fuertemente con los aprendizajes y saberes transmitidos por generaciones. El ser humano necesita una educación simbólica y es a través de la cultura que se vincula la dimensión simbólica, con la percepción del mundo, para instalarse en el imaginario colectivo con significados compartidos que trasciendan a través del tiempo.

De acuerdo con la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), en 2010 en México el porcentaje de la población total de indígenas fue de 9.8% (el mayor porcentaje de población indígena en América Latina). Particularmente en el caso del municipio de Tenango de Doria en 2000 el total de población indígena fue de 45.92%, disminuyendo para 2010 a 39.72%. En el caso del municipio de Acaxochitlán la CDI, basada en Censo General de Población y Vivienda 2010 del INEGI, registró un total de 40,583 de la población total, de los cuales 21,387 (poco más del 50%) son indígenas. Ambos municipios, pertenecientes al Estado de Hidalgo, representan, en números, una población importante por lo cual cobra relevancia rescatar sus tradiciones culturales.

Las comunidades y los saberes locales

Las comunidades indígenas sustentan la transmisión de sus conocimientos y valores principalmente a través de la oralidad y la realización de prácticas culturales. Las costumbres, tradiciones, celebraciones y rituales entre otras, les permite fortalecer su identidad y construir su memoria colectiva. Es por lo anterior que este trabajo persigue identificar algunas prácticas culturales de la Región Otomí Tepehua porque están vinculadas fuertemente con los saberes y valores transmitidos por generaciones.

El ser humano necesita una educación simbólica y es través de la cultura que se vincula la dimensión simbólica, con la percepción del mundo, para instalarse en el imaginario colectivo con significados compartidos que trasciendan a través del tiempo.

La UNESCO remarca que los desafíos del siglo XXI son que la diversidad cultural además de analizarla en todas sus facetas se tiene que exponer a toda la complejidad del proceso, y hacerla visible en todos sus ámbitos, lengua, educación, comunicación, creatividad y fortalecer la cohesión social.

Constantemente se ha afirmado que las diferencias son riqueza que fortalece en tanto nos dirijamos a una cultura de la diversidad, en condiciones de que puedan desarrollar una vertiente positiva, constructiva y enriquecedora.²

Por lo anterior, se ha realizado un primer acercamiento a las prácticas culturales que están en peligro de desaparecer como: ceremonias relacionadas con la naturaleza y el universo, actos cívicos y festividades, gobiernos locales, historia oral, tradición oral, lenguaje, rituales, técnicas y conocimientos, costumbres sociales, medicina tradicional, gastronomía, fiestas patronales, artesanías y en este caso, las prácticas que se identifican en Tenango de Doria. Es muy particular encontrar en cada casa de la comunidad un altar religioso, característico del lugar son los adornos y sobre todo es de resaltar la elaboración de papel picado para los altares de diferentes diseños y colores utilizados según el evento o simbolismo.

Discusiones teóricas de pensamiento: los saberes de universos culturales y occidental moderno

Las discusiones teóricas respecto a los saberes de las comunidades indígenas están en dicotomía con los saberes occidentales. De Sousa³ plantea

2. Alba, García, "La educación personalizada como herramienta", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* (Dialnet), p. 177-189.

3. Boaventura, De Sousa, *Descolonizar el saber, reinventar el poder*.

una mirada teórica desde el pensamiento occidental moderno que ha generado un abismo o distancia con el pensamiento de universos culturales no occidentales. El modelo hegemónico de saberes ha concedido a la ciencia el monopolio de la distinción universal para determinar lo verdadero de lo falso. Tanto la ciencia, la filosofía y la teología han llegado a ser altamente visibles y tienen lugar y validez en este y el otro lado de la línea. Este pensamiento ha trazado una línea imaginaria pero tangible en tanto cómo excluye otros universos culturales como son las construcciones no occidentales y que éstas puedan estar las prácticas culturales de las comunidades indígenas.

Esta línea radical divide la realidad social legitimando el conocimiento moderno e ignorando el conocimiento de la otra línea. Su visibilidad se erige sobre la invisibilidad de formas de conocimiento que no pueden ser adaptadas a ninguna de esas formas. Los conocimientos subordinados o invisibles como son los populares, laicos, plebeyos, indígenas, campesinos, que se encuentran al otro lado de la línea, no pueden articularse, desaparecen como conocimientos relevantes o conmensurables porque se encuentran más allá de la verdad y la falsedad⁴. Es imposible aplicarles la distinción científica sino solo podrían ser cuerpos materia prima para la ciencia occidental.

Los universos culturales no occidentales y la tensión que existe con el pensamiento moderno son precisamente esa línea imaginaria excluyente y lacerante del no existente, del no valor. La deslegitimación radica en que no hay un conocimiento real. Hay creencias, opiniones, magia, idolatría, comprensiones intuitivas, subjetivas, las cuales en la mayoría de los casos se han convertido en materia prima para las investigaciones científicas o en exposiciones folclóricas mercantilizadas para turismo como parte de la lógica del mercado. Así la línea abismal las coloca en conocimientos o hechos inconmensurables, incomprensibles, por no obedecer a los métodos científicos legitimados de occidente.

Discusiones epistemológicas saberes indígenas saberes globales

La epistemología occidental dominante, argumenta De Sousa, fue construida a partir de las necesidades de la dominación capitalista y colonial y asienta el diseño del pensamiento abismal. Este pensamiento opera por la definición unilateral de líneas radicales que dividen las experiencias, los actores y los saberes sociales entre los que son visibles, inteligibles

4. Ídem.

y útiles, los que quedan de este lado de la línea. Y los que son invisibles, ininteligibles y pueden ser un peligro que hay que descartar; son los que quedan del otro lado de la línea. De esta manera, la realidad social dividida en dos universos, el universo de este lado de la línea y el universo del otro lado de la línea de tal que el otro lado de la línea desaparece como realidad, se convierte en no existente y de hecho es producido como no existente.

El pensamiento abismal sigue vigente hoy en día mucho tiempo después del fin del colonialismo político. Para combatirlo De Sousa propone una iniciativa epistemológica basada en la ecología de saberes y en la traducción intercultural.

La identificación de las condiciones epistemológicas permite mostrar la vastísima destrucción de conocimientos propios de los pueblos causada por el colonialismo europeo lo que llamamos epistemicidio. Por otro lado el hecho que el fin del colonialismo político no significó el fin del colonialismo en las mentalidades y subjetividades, en la cultura y en la epistemología y por el contrario continuó reproduciéndose de modo endógeno. Para imaginar el fin del capitalismo y del colonialismo el planteamiento para superarlas es reducir la distancia teórica y epistemológica por ambos lados de la línea, pero más enfáticamente en el lado del colonialismo occidental.

Aspectos metodológicos

Los estudios culturales y sociales consideran a la diversidad conformada en un espacio temporal donde se comparten significados entre unos cuantos o todos de una propia comunidad. Estos estudios se apoyan de la etnografía como un primer momento del trabajo de campo en la comunidad para la recuperación de los datos directamente con los sujetos. Es importante conocer previamente aspectos relevantes de la cultura como la lengua que hablan, las costumbres, tradiciones y rituales para su recuperación y registro. De acuerdo con Álvarez y Jurgenson⁵, las realidades sustentadas por las prácticas cotidianas se originan por los procesos interpretativos propios de la persona que se involucra en las circunstancias sociales. Mencionan que este tipo de estudios buscan especificar en las propiedades o características de las personas o grupos. De esta manera se podrá dar forma a la fase descriptiva, que también requiere de la observación. Cualquier miembro de la población es potencial fuente de datos, pero la edad, sexo, estatus entre otras variables, es

5. Gayou Álvarez y Juan Jurgenson, *Cómo hacer investigación cualitativa*.

relevante de considerar para este estudio, ya que las personas de mayor edad que puedan formar parte del Consejo de ancianos, o integrantes de otras formas de organización de la comunidad así como integrantes de las familias que pueden ser fuente de información para recuperar todos los elementos de análisis y sobre todo las tradiciones orales que se han transmitido de generación.

Avances en el registro de prácticas culturales

Las prácticas culturales que se han identificado para este trabajo surgen a partir del proyecto Catálogo de Comunidades indígenas⁶, en donde se identificaron en el cronograma de fiestas, rituales, costumbres y prácticas que se realizan en la comunidad a partir de la cronología del ciclo agrícola y de las fiestas patronales. De este cronograma se han identificado por fechas próximas así como por contacto con la comunidad tres prácticas culturales.

A partir de este referente, en la Región de Tenango de Doria se ubicaron en trabajo etnográfico las siguientes prácticas culturales:

1. Los altares religiosos en las casas
2. El papel picado para los altares
3. El ritual del cerro de la cruz previo a la Fiesta Patronal de San Agustín

Altares en el municipio de Tenango de Doria

El altar es una ofrenda religiosa que se coloca en casi la totalidad de las casas de Tenango de Doria, principalmente las que se han visitado son de la cabecera municipal. El altar lo elaboran y colocan principalmente las mujeres de mayor edad que habitan en la casa, sin embargo, esto no deslinda a otros miembros de la familia del mantenimiento y cuidado así como la redecoración en fechas importantes para la familia o para la comunidad. Es un lugar considerado sagrado donde se ofrendan y realizan oraciones que pueden ir para pedir protección, salud, cuidado y bienestar, hasta las intenciones que tenga la familia o algún integrante de la misma. El altar es permanente y siempre disponible a todos los integrantes.

6. Lydia Raesfeld, *Catálogo de Comunidades Indígenas*.

La ubicación del altar es en el lugar más importante de la casa, puede ser la entrada principal, la sala o comedor. Es de fácil acceso y el espacio corresponde de un 25% hasta el 70% del espacio total de la habitación. Se coloca sobre una mesa grande y algunos relieves que pueden llegar hasta el piso.

Los elementos del altar son un mantel bordado que cubre la mesa, algunos bordados expresan motivos religiosos, otros simplemente son bordados de flores o hechos por alguien de la familia. Sobre la mesa se colocan esculturas religiosas que son devociones a santos que tiene la familia.

El segundo elemento son las flores que varían principalmente en ser flores naturales, artificiales o secas. También varían el tamaño, estilo y color. La constante son de variadas y muchas flores de tal forma que predomina en el altar al mismo porcentaje que las imágenes.

El tercer elemento son las veladoras que se colocan a cada imagen para ser ofrecidas como agradecimiento o petición. A este elemento se suma otro que son las fotos de algún familiar fallecido. En esta ofrenda son colocadas fotografías del difunto. Este elemento hace presente simbólicamente la memoria del familiar ausente. La familia evoca a la persona con una oración, una plática cotidiana o consulta, o simplemente funge como consuelo en momentos de inquietud o pesar. Esto hace referencia a fortalecer la línea familiar y de parentesco con todos los integrantes de la familia.

Un elemento característico de los altares de Tenango de Doria son los manteles de papel picado de colores que adornan el altar en varias posiciones. La primera cubre la parte frontal y lateral de la mesa. También se coloca al fondo del altar y techo en forma de cortina que hace la función de un nicho. Este adorno es delicadamente cortado por personas especializadas en la elaboración y que son escasas en la comunidad ya que tienen la habilidad de cortar el papel para muchos altares sobre pedido, principalmente en eventos de fiestas patronales, días de todos santos, o cabo de año, que es la fiesta de aniversario de un difunto. Se identificó que en cada celebración, o evento, el papel picado está presente y es muy característico de este lugar.

Manteles de papel china picado

La persona que hace el papel picado es la Sra. Yolanda, de edad avanzada, la cual afirma que hace estos manteles desde que era joven y los ha entregado a las diferentes casas de la región así como en las festividades donde se debe adornar el altar. Ha hecho manteles a solicitud de las ocho mayordomías de la fiesta de San Agustín aunque también para otras

festividades. Aprendió este oficio a partir de ver cómo los elaboraba la persona que se dedicaba a ello. No solicitó le enseñaran, ella desarrolló la habilidad de mirar, calcular y medir los dobleces del papel y los cortes y diseños. Con la observación, a través del tiempo y la práctica ella pudo crear nuevos diseños.

Los saberes que se transmiten en las prácticas culturales

Saberes conceptuales

Estos saberes corresponden al área del saber, de los hechos o fenómenos y que están relacionados por conceptos, leyes o principios. Los saberes están cargados de componente cultural que a diferencia del conocimiento occidental tiene un significado y carga subjetiva compartida. Es decir, el conocimiento se aprende con un sentido de colectividad y para un fin. Los saberes conceptuales de la elaboración de los manteles de papel picado no solo abordan un saber o conocimiento sino que éste se articula con otros saberes que no son curriculares y que no se pueden enseñar en las aulas como es la creatividad y arte. El diseño está cargado de creatividad, para su elaboración se eligen dos colores contrastantes, en el caso de la virgen del rosario, blanco, azul, que son los colores de su manto.

Entre los saberes conceptuales de esta práctica se complejizan y están internamente relacionados, es decir su epistemología es compleja y creativa. Entre los saberes o conocimientos que aplican están: el uso de fracciones, ejes de simetría, rotación de figuras, áreas, concepto de área, perímetro, medición que se dan en forma simultánea.

Saberes procedimentales

Los saberes que se aplican en esta tradición son las habilidades de doblado, corte con precisión milimétrica, exactitud de tamaño y medidas así como la selección y combinación de colores.

Procedimiento: El papel se dobla a lo largo para hacer tiras largas en 16 partes. El doblado del papel requiere de precisión y exactitud en el tamaño. Sin ella el corte es imperfecto y el papel se desperdicia. Los cortes se realizan en forma de hoja, línea, círculo, y otras figuras geométricas con tal precisión que parecieran hacerse con maquinaria especializada. En los cortes se diseña la figura y se conforma de flores, grecas, o diversos diseños.

Saberes actitudinales

La actitud del picado del papel de disposición y entrega. Es un servicio que se brinda a la comunidad como un saber adquirido y que proporciona satisfacción el poder elaborar el papel picado y ser entregado a las fiestas patronales, en este caso a la Virgen del rosario. Actitud de participación y rol dentro de la comunidad, reconocimiento simbólico por los integrantes de la comunidad, desarrolla una actitud de solidaridad, servicio y respeto, del trabajo bien hecho y disciplina para elaborarlo. Responsabilidad del rol asignado ante la comunidad.

La transmisión de saberes locales

¿Podemos hablar de proceso enseñanza-aprendizaje en las comunidades?

La escuela se mantiene alejada de esta transmisión de saberes locales, podemos distinguir que los universos aun cuando definan conocimientos, actitudes, valores y procedimientos se mantienen alejados, están en un abismo planteado por De Sousa⁷

El aprendizaje para elaborar el papel picado ha sido por una disposición del sujeto hacia el aprendizaje. Cuando un estudiante está dispuesto a aprender, lo único que puede pasar es que se podrá garantizar el aprendizaje. En este proceso el aprendiz desarrolló habilidades de observación, análisis, cálculo, síntesis y práctica de la actividad.

El proceso cognitivo de construcción implica conocimientos previos para incorporar nuevos, de esta manera el andamiaje permite incorporar los nuevos conocimientos.

Estamos en una relación donde el estudiante es responsable de su propio aprendizaje y busca las herramientas para llevarlo a cabo. Es decir estamos ante una posición de aprender a aprender. De buscar los aprendizajes y mecanismos para apropiarse de los saberes que transmiten las nuevas generaciones. Mientras exista un aprendiz dispuesto a apropiarse de los saberes y la cultura con la disposición y actitud así como un maestro o poseedor de los saberes locales dispuesto a comunicar y transmitir estos saberes, la cultura y sus prácticas podrán recrearse en las nuevas generaciones.

7.Boaventura , De Sousa, *Descolonizar el saber, reinventar el poder*.

Bibliografía

- Constitución, Política de los Estados Unidos Mexicanos. “Cámara de diputados” *Cámara de Diputados LXIII Legislatura Leyes Federales*. Honorable Congreso de la Unión. 10 de julio de 2015. [en línea] <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm> último acceso: 13 de agosto de 2015.
- Alvarez, Gayou, y Juan Jurgenson. *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós, Barcelona, 2003.
- De Sousa, Boaventura. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce, Santiago, 2013.
- Díaz-Polanco, Héctor. *Para entender la diversidad cultural y la autonomía en México*, Nostra, 2009.
- Dietz, Gunther, y Laura Mateos. *Interculturalidad y educación Intercultural en México Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. Editado por CGEIB. SEP, 2011.
- García, Canclini. *Diferentes, desiguales y desconectados, Mapas de la interculturalidad*. Gedisa, Barcelona, 2005.
- García, Alba, “La educación personalizada como herramienta imprescindible para atender la diversidad en el aula”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* (Dialnet), 2012, 6, n° 1.
- Geertz, Clifford, *La interpretación de las Culturas*, Gedisa, Barcelona, 2003.
- INALI, “Catálogo de Lenguas Indígenas Nacionales de México”, *Instituto Nacional de Lenguas y Culturas Indígenas*. INALI-GOB. 14 de enero de 2008. [en línea] http://www.inali.gob.mx/pdf/CLIN_completo.pdf último acceso: 2015 de marzo de 15.
- INEGI, *Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática*. INEGI. 2010. [en línea] <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx?e=9> último acceso: 30 de septiembre de 2014.
- Raesfeld, Lydia. *Catálogo de Comunidades Indígenas*, Editado por UAEH. Pachuca, 2013.
- Tourraine, Alan, *¿Podremos vivir juntos?*, Fondo de Cultura Económica, México, 2011.
- UNESCO. *Invertir en la diversidad y el diálogo intercultural: Informe Mundial de la UNESCO*. Mundial, UNESCO, París, 2009.

ETNOGRAFÍA, INTERCULTURALIDAD Y POLÍTICAS PÚBLICAS

MARÍA GUADALUPE HUERTA MORALES

El trabajo etnográfico ha sido un canon en la ciencia antropológica desde la primera década del siglo xx. Durante los primeros años, el trabajo de campo se entendió como descripciones¹ de corte académico sobre la cultura de un pueblo, producto del trabajo de un antropólogo que elegía un grupo con el que cohabitaba por un tiempo, acompañado de su diario de campo, y que posteriormente, regresaba a casa a escribir sus observaciones. Se asumió que la objetividad del trabajo antropológico se establecía a partir del distanciamiento del antropólogo en la relación emic/etic. Sin embargo, a mediados de la década de los 80, se suscitaron una serie de discusiones en torno al quehacer etnográfico. Se cuestionó el papel del antropólogo y su autoridad etnográfica, el lugar que se le daba a los informantes, el compromiso político de los antropólogos y el lugar del conocimiento antropológico en las estructuras de poder y en los mercados de conocimiento. A partir del surgimiento de esta antropología posmoderna que hizo énfasis en la representación del otro en los textos etnográficos se ha abierto una discusión sobre el quehacer etnográfico, su pertinencia y los retos que tiene en nuestro mundo contemporáneo.

¿Cómo realizar etnografías de las políticas públicas? ¿Qué parámetros y discusiones considerar? ¿Cómo entender el papel del antropólogo y de los múltiples actores que intervienen en las políticas públicas? En este trabajo abordaré algunas precisiones sobre el cómo entender a la etnografía en un mundo interconectado que está en reconfiguración y que para construirse utiliza, entre otras tecnologías, a las políticas públicas. Para ello, presento mi postura en torno a la etnografía como proceso de investigación. Desde esa perspectiva, explicaré la forma en que entiendo que la etnografía está intrínsecamente imbricada en procesos interculturales. Con esto en mente, señalo, a manera de cierre, las premisas derivadas de esta consideración que repercuten en la manera de entender el objeto de estudio, las racionalidades y el diálogo reflexivo.

1. Rosana Guber, *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Francisco Ferrándiz, *Etnografías contemporáneas*. Susana Narotzky, *La producción de conocimiento y de hegemonía. Teoría antropológica y luchas antropológicas en España*. Clifford Geertz, *El antropólogo como autor*. James Clifford y George Marcus, *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography*.

Etnografía y proceso de investigación antropológico

La construcción del conocimiento antropológico requiere de la combinación y síntesis intelectual de tres aspectos: un conjunto de referentes empíricos, un marco teórico y una estrategia metodológica. Convencionalmente, la manera en que los antropólogos hacen que estos elementos se conjunten en una investigación es mediante la etnografía, la cual puede entenderse como enfoque, método o texto². Como enfoque se refiere al proceso de investigación; es decir, constituye una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros. Por lo que hace al método, se entiende como el conjunto de actividades que suelen designarse como “trabajo de campo” y cuyo resultado se emplea para descripción o interpretación. Como texto alude a la relación entre teoría y campo, mediada por los datos etnográficos. Y en este sentido, una representación de la realidad³.

Ahora bien, en las discusiones sobre el trabajo etnográfico, se encuentran diferentes posturas acerca de la forma de producir conocimiento, sus alcances y propósitos. Siguiendo a Ferrándiz podemos ubicar las siguientes posturas:

Cuadro 1. Corrientes etnográficas

Autores	Corrientes sobre la producción de conocimiento etnográfico
Hammersley y Atkinson ⁴	<p>Positivismo. Modelo de investigación social basado en la ciencia natural: experimentos, métodos cuantitativos, leyes universales, estándares y lenguaje neutral.</p> <p>Naturalismo. Modelo de investigación social ajustado a la realidad estudiada y no a principios metodológicos inmutables. Lo más importante es acceder a los significados asociados a la acción social, en consecuencia, los etnógrafos buscan “descripciones densas”. Incluye al interaccionismo simbólico, la fenomenología y la hermenéutica.</p>

2. Rosana Guber, *La etnografía. Método, campo o reflexividad*, p.16.

3. *Ídem*. Honorio Velasco y Ángel Díaz de la Rada, *La lógica de la investigación etnográfica*.

4. En H. Velasco y Á. Díaz de la Rada, *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*, op. cit.

	<p>Antirrealismo. Cuestiona al naturalismo y el positivismo, ya que para esta postura el lenguaje de los antropólogos no refleja, sino que construye realidades y, por tanto, no es objetivo sino producto de una serie de condicionamientos culturales, políticos e históricos. Metodológicamente pugna por la flexibilidad e intersubjetividad. Tiende hacia una investigación militante y transformadora de la realidad.</p>
<p>Schweizer⁵ (1998)</p>	<p>Científicos. Propone una metodología unificada para todas las ciencias y humanidades. Busca descubrir leyes generales para utilizarse como explicaciones científicas. Para la validación de conocimiento se pone a prueba una hipótesis. Busca acumular conocimiento y sigue procedimientos racionales de investigación lógica y empírica.</p> <p>Humanistas. Incluye la antropología interpretativa y a la posmoderna o constructivista radical. No acepta los criterios del método científico, sino que se busca el desarrollo de una metodología para entender la significación en ciencias sociales. Usa la interpretación de textos, el conocimiento empático (<i>verstehen</i>) y explora significados en tradiciones culturales históricamente situadas.</p>

Fuente: Cuadro propio elaborado en base a la discusión de F. Ferrándiz, *Etnografías contemporáneas*, op. cit.

Como lo muestra el Cuadro 1, el fondo del debate sobre la etnografía como forma de producción del conocimiento social atañe a dos posiciones extremas: 1) la universalista/objetivista, y; 2) la relativista/hermenéutica⁶. La postura universalista sostiene la búsqueda de alguna matriz permanente e inmutable a la cual se pueda apelar para explicar la naturaleza humana, la racionalidad y la realidad. En este sentido, la labor de la ciencia antropológica es explicar los fenómenos socioculturales. Por su parte, la postura relativista señala que conceptos como naturaleza humana, racionalidad o realidad sólo pueden entenderse a la luz de un esquema cultural específico ya que no hay un metalenguaje que permita evaluar unívocamente a paradigmas alternativos y en competencia. Desde esta postura, el propósito de la ciencia es comprender las formas de vida concretas⁷.

5. En H. Velasco y Á. Díaz de la Rada, *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*, op. cit.

6. Rodrigo Díaz Cruz, *Los hacedores de mapas. Antropología y epistemología. Una introducción*, p. 6.

7. *Ibid.*, p. 3-4.

Lo anterior supone, por tanto, dos formas diferentes de entender y acercarse a la alteridad y las posibilidades de construir conocimiento social. Esto interesa a una etnografía que se ocupe de las políticas públicas en el sentido que éstas, entendidas de manera factual, son cursos de la acción pública en la que se toman decisiones “racionales” sobre recursos y regulaciones legislativas del bien común. Si seguimos a las políticas públicas en tanto acciones públicas, es necesario reconocer los diferentes actores involucrados en realizar esa acción pública, el cómo se decide qué son las decisiones racionales y las implicaciones del bien público. De esta manera, es necesario una etnografía de las políticas públicas, debe partir del explicitar su postura epistemológica y política.

En este trabajo, yo asumo siguiendo a Ferrándiz que tanto la postura objetivista como la relativista en la antropología generan una tensión que permite la sana crítica que impulsa el desarrollo de la disciplina⁸. Considero que existen diferentes tipos de preguntas de investigación y argumentos que permiten sostener a cada una de estas posturas, y que muchas de ellas las hacen irreconciliables. No obstante, considero que una etnografía de las políticas públicas debe tender puentes entre estas posturas, ya que las políticas públicas, como objeto de investigación, agrupan diversos niveles, procesos y acciones; en los que dependiendo del tipo de pregunta que se haga, el investigador puede adscribirse a una postura u otra. Me explicaré. Las políticas públicas atañen en ciertos aspectos a cuestiones objetivas y universalistas, en tanto su finalidad es contribuir al bien público de todas y todos los ciudadanos. No obstante, la manera en que ese bien público es entendido, requiere necesariamente, construir puentes de intersubjetividades y relativismos culturales para llegar a acuerdos. Es decir, lo universal sólo tiene sentido en tanto se reconozca la diversidad y variabilidad de lo particular. Y lo particular, sólo puede entenderse, en tanto se contemple la posibilidad de posicionarse en una totalidad universal.

Por lo anterior, sostengo que una etnografía de las políticas públicas tiene como propósito la explicación de los fenómenos sociales basado en la objetividad, definida como un acuerdo entre subjetividades diferentes que buscan su comprensión, con la intención de aprehender una realidad que es socialmente construida. De esta manera, mi postura en torno a la manera de construir conocimiento antropológico tiende a ser universalista sólo si reconoce los relativismos que le ayuden a sostener una objetividad incluyente. En consecuencia, considero que la postura política del investigador debe ser la de contribuir, mediante

8. F. Ferrándiz, *Etnografías contemporáneas*, op. cit., p. 15.

la generación de conocimiento y los procesos de investigación, a transformar la realidad social de la cual forma parte. En este sentido, esa praxis transformadora del investigador debe estar vinculada, posicionada y evidenciada de acuerdo a sus valores, sus vínculos comunitarios e incluso su ideología. En mi caso, mi postura política está conferida a abrir espacios de reconocimiento de las diversidades que nos permitan establecer parámetros universales que regulen nuestras vidas para poder vivir todos juntos. Mi premisa inicial es que el trabajo etnográfico está imbricado en procesos interculturales. En las siguientes líneas explicaré esta afirmación.

El trabajo etnográfico implica que el investigador se convierta en un instrumento de la investigación, ya que requiere su presencia corporal entre un grupo social ubicado en un contexto específico, que tradicionalmente, era una comunidad o localidad. El objetivo del trabajo en campo es el que el investigador pueda aprehender un sistema cultural distinto al suyo. Tradicionalmente, la cultura fue el objeto de estudio de la etnografía, y en gran medida, esta situación le permitió posicionarse dentro de los métodos de las ciencias sociales⁹. Para ello, el etnógrafo puede utilizar una gama de herramientas disímiles, por ejemplo, encuestas, planos cartográficos, revisión documental, entrevistas, observación participante, pruebas psicológicas, entre muchas otras.

La intención de utilizar esta variedad de técnicas y métodos es permitir que el investigador se adapte al contexto de tal forma que pueda captar el punto de vista de los otros, lo cual supone que se trabaja no con los hechos mismos sino con las interpretaciones que hacen los actores sociales¹⁰. Estas interpretaciones solamente pueden surgir en el devenir de las relaciones sociales. Por tanto, la materia prima de los etnógrafos son las relaciones sociales. Así, la etnografía es “una situación metodológica y también en sí mismo un proceso, una secuencia de acciones, de comportamientos y de acontecimientos, no todos controlados por el investigador, cuyos objetivos pueden ordenarse en un eje de inmediatez a lejanía”¹¹.

Por tanto, el papel del etnógrafo es crucial porque como señala Auyero: “hacer etnografía no es sólo un método. Es una interacción del etnógrafo con la gente, es un proceso de transformación de la propia

9. M. Hammersley y P. Atkinson, *Etnografía. Métodos de investigación*, op. cit., p. 23.

10. F. Ferrándiz, *Etnografías contemporáneas*, op. cit. R. Guber, *La etnografía. Método, campo o reflexividad*, op. cit.

11. H. Velasco y Á. Díaz de la Rada, *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*, op. cit., p.18.

persona”¹². La etnografía es ante todo un proceso relacional. En consecuencia, en el desempeño del etnógrafo se instauran ciertas pautas que dan originalidad al trabajo de campo:

1. Que los mejores instrumentos para conocer y comprender una cultura, como realización humana, son la mente y la emoción de otro ser humano;
2. Que una cultura deber ser vista a través de quien la vive, además de a través del observador científico, y
3. Que una cultura debe ser tomada como un todo (holismo), de forma que las conductas culturales no pueden ser aisladas del contexto en el que ocurren¹³.

En este sentido, el trabajo etnográfico aborda siempre la otredad en sus pesquisas: la pregunta antropológica aborda los aspectos individuales y el conjunto de estos fenómenos humanos que incluye tanto a la otredad percibida, como a lo propio, que nos es familiar¹⁴. La otredad entonces es una construcción que hace el antropólogo a partir de su propios capitales culturales, económicos y políticos, y de la manera en la que se posiciona dentro de la estructura social: “es más bien la organización cognitiva del investigador la que le permite formular ese cuestionamiento acerca de determinados aspectos de lo real y no acerca de otros”¹⁵. Y la pregunta antropológica es siempre “la pregunta por la igualdad en la diversidad y de la diversidad en la igualdad”, es decir, es “la pregunta por los aspectos singulares y por la totalidad de los fenómenos humanos afectados por esta relación”¹⁶. La etnografía es en principio una comparación dada en la relación entre el nosotros y el los otros.

La etnografía tiene en su trato con la alteridad, la base humanista del trabajo científico del antropólogo: “las relaciones sociales establecidas a través de la situación metodológica implican a la persona como una obligación de humanidad que contrarresta cualquier exigencia de asepsia

12. Edison Hurtado, *l oficio de la etnografía política*. Diálogo con Javier Auyero.

13. H. Velasco y Á. Díaz de la Rada, *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*, *op. cit.*, p.23.

14. Esteban Krotz, *La otredad cultural entre utopía y ciencia. Un estudio sobre el origen, el desarrollo y la reorientación de la antropología*, p.23.

15. R. Guber, *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*, *op. cit.*, p. 63.

16. Esteban Krotz, *Alteridad y pregunta antropológica*, p. 6-7.

metodológica”¹⁷. Es decir, los antropólogos trabajamos en, con y sobre relaciones sociales. Sólo a partir de la interacción con los otros a los que construimos como culturalmente diferentes es posible producir el conocimiento antropológico. Los antropólogos trabajamos las relaciones sociales para aprehender la forma en que se produce, distribuye y apropian los significados entre al menos dos adscripciones culturales (la del etnógrafo y la de los actores sociales). El trabajo de campo etnográfico se constituye a partir de relaciones interculturales en la que se compara lo propio con lo ajeno y viceversa. Y esta comparación la hacen sólo los etnógrafos, sino también los actores sociales.

Estos ámbitos relacional e intercultural están presentes durante toda la investigación, y le da un matiz político. Es decir, toda relación social implica una relación de poder, por tanto, toda relación social es una relación política. En consecuencia, todas las relaciones interculturales son relaciones políticas enmarcadas en procesos sociales más amplios. Estos procesos más amplios por supuesto que atañen al propio problema y proceso de investigación, pero también al lugar que tiene el conocimiento antropológico en el contexto social, político y académico. Como señala Narotzky¹⁸ “solamente las formas hegemónicas de conocimiento se presentan a sí mismas como apolíticas”.

Queda añadir algunos aspectos fundamentales del quehacer antropológico con miras al análisis de las políticas públicas. Los antropólogos tenemos nuestra materia prima de información en las relaciones sociales, pero trabajamos con personas. Los antropólogos no objetivamos a las personas, las personas no son “sujetos ni objetos de estudio”. Las personas son actores o agentes sociales que inciden en su realidad, la construyen y la transforman, y en esa misma medida inciden en el investigador y en su trabajo. En este sentido, cabe recordar que el objeto de estudio de la antropología ha sido la cultura. La cultura, siguiendo a Geertz:

denota un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas por medios con los cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida¹⁹.

17. H. Velasco y Á. Díaz de la Rada, *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*, op. cit., p.23.

18. S. Narotzky, *La producción de conocimiento y de hegemonía. Teoría antropológica y luchas antropológicas en España*, op. cit., p.203.

19. Clifford Geertz, *La interpretación de las culturas*, p. 88.

Objeto de estudio y procesos interculturales

En este orden de ideas, el objeto de estudio de los antropólogos no son las personas o los grupos humanos en sí mismos, sino aquello que producen al establecer relaciones sociales y que tienen un carácter simbólico. Por tanto, la definición simbólica de Geertz puede complementarse con la visión de García Canclini²⁰ quien entiende a la cultura como “el conjunto de los procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social”. De aquí que entiendo el objeto de estudio de la antropología de las políticas públicas como un ámbito cultural, es decir, como:

El conjunto de procesos a través de los cuales dos o más grupos representan e intuyen imaginariamente lo social, conciben y gestionan las relaciones con otros, o sea, las diferencias, ordenan su dispersión y su incommensurabilidad mediante una delimitación que fluctúa entre el orden que hace posible el funcionamiento de la sociedad, las zonas de disputa (local y global) y los actores que la abren a lo posible²¹.

Sostengo que estos procesos tienen como característica el ser interculturales. Siguiendo a García Canclini²² entiendo la interculturalidad como un proceso en el que están presentes la confrontación y el entrelazamiento dados cuando los grupos entran en relaciones e intercambios. Así, tanto la etnografía como la interculturalidad tienen como premisa las relaciones con la otredad. El giro cultural está dado en que la cultura ya no está centrada en los valores y las creencias compartidas, sino en las prácticas socialmente organizadas en las relaciones sociales, ya sea que estén incorporadas o institucionalizadas²³. Si bien, estas relaciones interculturales no son una novedad en la historia de la antropología²⁴, sí adquieren nuevas características en nuestro mundo globalizado. Ahora bien, quiero precisar que la interculturalidad como hecho social ha generado repercusiones epistemológicas, descriptivas, analíticas, prescriptivas

20. Nestor García Canclini, *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*, pp. 34.

21. *Ibid.*, p. 40.

22. *Ibid.*, p. 15.

23. Javier Auyero, “El lugar de la cultura en la sociología norteamericana”, en Javier Auyero (Ed.), *Caja de herramientas. El lugar de la cultura en la sociología norteamericana*, págs. 25-75.

24. Jorge Tirzo Gómez y Juana Guadalupe Hernández, *Relaciones interculturales, interculturalidad y multiculturalismo*.

y políticas en las investigaciones sociales, mismas que propongo se tomen en cuenta metodológicamente en las investigaciones antropológicas al considerarlas su objeto de estudio.

Me explicaré. Estos procesos de entrelazamiento y confrontación suscitados en la interacción entre grupos culturalmente diferentes en nuestro mundo globalizado implican, en primera instancia, el reconocimiento de grupos culturales diferenciados. De esta manera, las personas y los grupos se reconocen dentro de una cultura y se autoadscriben a determinada identidad en el marco de ciertas relaciones sociales. Con esto quiero señalar que ni la cultura ni la identidad son sustanciales, sino más bien relacionales, y las expresiones y adscripciones de los actores dependen del espacio-tiempo de las relaciones sociales en las que se inscriben.

En consecuencia, la identidad se presenta como un marcador que permite distinguir determinada cultura de otra en una situación relacional concreta. La identidad, recordando a Frederick Barth²⁵ permite la demarcación de fronteras entre lo “propio” y lo “ajeno”, es decir, entre lo emic y lo etic. Como señala Gímenez²⁶, la identidad es “la percepción colectiva de un ‘nosotros’ relativamente homogéneo y estabilizado en el tiempo (in-group), por oposición a ‘los otros’ (out group), en función del reconocimiento de valores, proyectos y orientaciones comunes, así como de una memoria colectiva supuestamente compartida”. Esta observación permite señalar que el reconocimiento de los grupos culturales y las identidades sociales está imbricado en las relaciones interculturales, dado que es a partir de éstas que es posible identificar, a su vez, estos procesos interculturales de producción, circulación y consumo de los significados sociales. Así que el asunto de la interculturalidad abarca el cómo, grupos culturalmente diferentes se reconocen y se diferencian a través de identidades, con las cuales se ponen de manifiesto estos procesos de significación. Es decir, los procesos interculturales requieren que se identifiquen los procesos de producción significativa, enmarcada en las relaciones entre culturas y que se evidencian en las expresiones identitarias. Se trata de procesos en los que están intrínsecamente inmersos tanto actores sociales como investigadores.

Hasta este punto me es posible señalar que parto de reconocer el trabajo etnográfico como un proceso intercultural de investigación que me permite, a su vez, el analizar otro proceso intercultural de política pública como objeto de estudio, que en este caso se trata de una

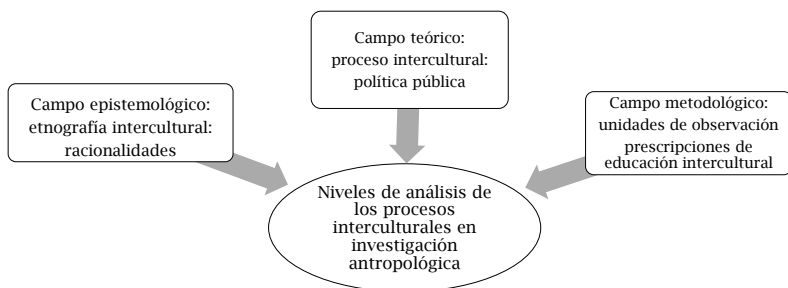
25. Frederick Barth, *Introducción*.

26. Gilberto Giménez Montiel, *Identidades sociales*, p. 54.

propuesta de educación intercultural como unidad de observación. Lo anterior no significa confundir el ámbito epistemológico, con el teórico ni con el metodológico. Más bien, lo que propongo es asumir distintos campos. En primer lugar, el establecimiento de relaciones y, por ende, de procesos interculturales trae consigo el debate en torno a cómo generar un conocimiento común que nos permita comunicarnos e interactuar, es decir, la interculturalidad puede ser entendida desde los presupuestos epistemológicos y comunicativos como lo hacen León Olivé y Raúl Fornet-Betancourt, y que en este trabajo buscan ser una premisa para el diálogo entre distintas racionalidades, como se verá más adelante. En segundo lugar, los procesos interculturales, requieren de construcciones analíticas que permitan explicar los hechos concretos que se producen en las interacciones e interrelaciones de grupos diferenciados; mismos que en el presente estudio se delinearán mediante un modelo analítico de la “realidad” socialmente construida.

En este estudio este modelo se basa en la noción de proceso intercultural expuesta por García Canclini, y por los conceptos de contextos, mediadores y metáforas maestras que se explicarán más adelante. En tercer lugar, la política pública en este caso de estudio aborda una política de educación intercultural a nivel superior, mediante la observación y sistematización de las enunciaciones prescriptivas que sustentan los discursos y los textos de la misma, los cuales se detallarán en los capítulos consecuentes. Se trata de las unidades de observación empíricas que forman parte del objeto de estudio al estar inmiscuido en los debates académicos. En este campo, las unidades de análisis podrían ser distintas si me ocupara de otro tipo de política pública, por ejemplo, si analizara la política de desarrollo rural, las unidades de observación no serían las prescripciones sobre la educación intercultural, sino sobre el deber ser del desarrollo rural.

Figura 1. Campos de los procesos interculturales en esta investigación



Fuente: Elaboración propia

Con lo anterior, quiero señalar que estos campos epistemológicos, teóricos y metodológicos en los que los procesos interculturales se imbrican, pertenecen a rubros distintos, pero ayudan a clarificar la realidad socialmente construida. Las premisas epistemológicas, como se verá más adelante, me permiten apuntalar el camino de una etnografía de las políticas públicas. El acercamiento teórico me permite reconocer a los procesos interculturales como las unidades de observación. Y con ello, en el campo metodológico, los aspectos prescriptivos de la política pública me permiten cualificar mi unidad de observación: la educación intercultural en el nivel superior en México.

Estas consideraciones son herramientas heurísticas que tienen como cualidad el posicionar al investigador y a los informantes como actores del proceso de investigación, quienes, a su vez, están inmersos en otros procesos interculturales que se teorizan como objetos de estudio. Mi propuesta es que una etnografía de las políticas públicas no implica confundir las premisas epistemológicas, con el objeto de estudio ni con la metodología, sino reconocerlos y situarlos en campos distintos. El asumir a los procesos interculturales como objeto de estudio de la antropología implica asumirlos también como premisas epistemológicas y metodológicas del trabajo etnográfico. Los discursos sobre la interculturalidad no dejan de ser el objeto de investigación etnográfica, sino que ahora se reconoce también que en el proceso de investigación se suscita un proceso intercultural en el que están inmersos actores e investigadores y que tiene implicaciones epistemológicas, teóricas y metodológicas sobre la propia investigación.

Llegados a este punto, asumo que la etnografía de las políticas públicas en la que el proceso intercultural está interrelacionado con la comunicación intercultural, la cual, necesariamente connota una posicionalidad dentro de la misma relación intercultural²⁷. Si el trabajo etnográfico se sustenta en relaciones sociales, es necesario considerar una perspectiva relacional del poder. Como señalé anteriormente, toda relación social es una relación política porque toda relación social implica una relación de poder. En este sentido, el trabajo etnográfico está inmerso en el ejercicio del poder como premisa para la construcción del conocimiento científico:

La poética y la política son inseparables. La ciencia está en, y no por encima de, los procesos históricos y lingüísticos. La etnografía está situada además entre poderosos sistemas de representación, como pueden ser los discursos

27. Gunther Dietz, *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*, pp. 163

coloniales, los académicos, las voces subalternas, etc. La etnografía codifica y descodifica los límites entre culturas, civilizaciones, clases y géneros²⁸.

Esto queda expresado sobre todo a partir de las racionalidades que interactúan en una relación emic (discurso que se basa su racionalidad en un sistema particular) y etic (discurso que basa su racionalidad fuera de un sistema): la información producida es el resultado de una interacción entre ambos tipos de discursos, la cual debe ser comprendida tanto por la comunidad científica como por la población entre quienes se realizó el estudio²⁹. Lo anterior cobra mayor relevancia cuando el objeto de estudio, como en este caso, es entendido como un proceso intercultural, ya que conlleva además la relación que en estas situaciones se establece entre las diferencias intraculturales, existentes al interior de un grupo, y las diferencias interculturales, las que separan e identifican un grupo de otro³⁰.

Una de las tareas fundamentales de una etnografía que se ocupe de los procesos interculturales y los reconozca como su objeto de análisis es cuestionar y poner en diálogo las diferentes racionalidades que se producen intraculturalmente e interculturalmente. Se trata entonces de hacer explícito el diálogo intercultural en el proceso de investigación:

Antes de saber tal y como sabemos nosotros está la interacción. Es decir, el proceso intercultural o de intercambio no está fuera de lo que llamamos cultura propia o tradición propia del saber, sino que está dentro e incluso antes de la construcción cultural del saber que tradicionalmente reconocemos como propia³¹.

De esta manera, las racionalidades en una etnografía de las políticas públicas tendrían que entenderse como uno de los elementos que permiten la reflexión y el diálogo entre los involucrados en la investigación. Este es un punto central en una etnografía de las políticas públicas: la deconstrucción y análisis de los vínculos entre las racionalidades dominantes y dominadas:

28. F. Ferrándiz, *Etnografías contemporáneas*, op. cit., p. 24..

29. H. Velasco y Á. Díaz de la Rada, *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*, op. cit., p. 35.

30. G. Dietz, *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*, op. cit., p. 105.

31. Raúl Fonet-Betancourt, *Reflexiones de Raúl Fonet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*, p. 44.

Comunicación contextual quiere decir que lo que tenemos que aprender no son ideas sino contenido que nos ayuden a movernos en contextos, a leerlos e interpretarlos bien, teniendo en cuenta además el conflicto por la hegemonía de la interpretación en los contextos; aprender así a posicionarnos³².

De lo anterior se desprende una pregunta como punto de partida para hacer una somera revisión de la comunicación intercultural y el diálogo de saberes: ¿qué es lo que se entiende por racionalidad? La racionalidad alude a la capacidad humana (biológica) cognitiva que permite el hacer inferencias, tener representaciones del mundo, evaluar conocimientos, aceptar o rechazar conocimientos, tomar decisiones, entre otras operaciones³³. Como lo señaló Levi-Strauss³⁴, el pensamiento, tanto científico como “salvaje”, está sustentado en proposiciones lógicas basadas en sistemas clasificatorios establecidos por contrastes. En este sentido, se trata de reconocer que la racionalidad, en una antropología de las políticas públicas, debe reconocer el hecho de que todos los seres humanos, y, por ende, todos los grupos humanos, independientemente de su adscripción cultural, son racionales.

En esta línea de ideas, concuerdo con Maturana³⁵ en que aquello a lo que llamamos racionalidad es “una expresión de nuestra coherencia operacional humana en el lenguaje, y, como tal tiene una posición central y constitutiva en todo lo que hacemos como seres humanos”. De aquí que las discusiones entre distintos grupos culturales no se sustentan en el hecho de ser o no racionales, todos los grupos humanos lo son porque forma parte de su constitución biológica, cognoscitiva y lingüística. Más bien, las diferentes explicaciones culturales de la acción social (racionalidades) se deben a “las premisas, aceptadas implícita o explícitamente, bajo las cuales los diferentes tipos de discurso, acciones y justificaciones de acciones ocurren”³⁶

Lo anterior, me permite entender por racionalidad, siguiendo a Max Weber³⁷ como los sentidos con los que los actores, desde sus propias perspectivas, dotan y explican sus acciones sociales. Si bien para Weber la racionalidad puede ser con arreglo a fines o con arreglo a valores; a

32. *Ibid.*, p. 27.

33. León Olivé, *Hacia un modelo de sociedades plurales de conocimientos y el pluralismo epistemológico*, p. 42.

34. Claude Lévi-Strauss, *El pensamiento salvaje*, p. 198.

35. Humberto Maturana Romesín, *La objetividad. Un argumento para obligar*, p. 44.

36. *Ídem*.

37. Max Weber, *Economía y sociedad*, p. 20.

mí lo que me interesa destacar es que la racionalidad está vinculada a la explicación que los actores dan en torno a su acción social. En este sentido, los diferentes tipos de explicación de la acción social —a saber, basados en medios-fines, costos-beneficios, lógicas causales, o valores- formarían parte de las estructuras del pensamiento explicativo de los actores.

Es decir, “la racionalidad es la condición de posibilidad de cualquier explicación”³⁸ que para el caso de las políticas públicas implican las explicaciones propias de qué se entiende por política pública, como se entienden y detectan los problemas públicos desde las propias perspectivas, y cuáles pueden ser las vías de solución. También es necesario el reconocer que existe una racionalidad dominante (la racionalidad de la eficiencia) que ha sido el punto de partida de la noción misma de políticas públicas y que forma parte de la labor etnográfica, el evidenciar estas relaciones de poder y abrir caminos para el reconocimiento y revaloración de otras racionalidades.

Con lo dicho hasta aquí he de referirme a la atención de la interconexión de distintos actores en distintos contextos que requiere una etnografía de las políticas públicas. En este punto es necesario reconocer que el investigador debe entrar en estas redes de política pública para llevar a cabo un análisis. Como se expuso en los apartados anteriores La propuesta sociológica y La mirada antropológica, el término “red” se utiliza para referirse a personas u organizaciones que interactúan y se interrelacionan de alguna manera en el ámbito público, mediante el acceso diferenciados al poder y a recursos, con la intención de obtener metas públicas. Estos aspectos hacen que una etnografía de las políticas públicas, como una línea de la antropología política, considere que las acciones gubernamentales están dirigidas por intereses en disputa, muchas veces contradictorios.

Una de las consecuencias de asumir lo anterior, es que la etnografía de las políticas públicas debe dar cuenta de cómo estas redes sociales generan procesos de significación que permiten la construcción de sujetos políticos, el establecimiento de estándares de lo deseable y la legitimación de un orden gubernamental. Al igual que la Sociología Política se interesa por los contextos y su dinámica sociopolítica, pero hace especial énfasis en dos aspectos: 1) desde una mirada global, la relación entre los actores que representan al Estado y las poblaciones locales, y; 2) desde una mirada local, cómo se interpreta y se experimenta la política en el plano comunitario³⁹. En consecuencia, un abordaje

38. H. Maturana, *La objetividad. Un argumento para obligar*, op. cit., p. 116.

39. Jane Wedel, Cris Shore, Gregory Feldman y Stacy Lathrop, *Toward and Anthropology of Public Policy*, p. 34.

etnográfico de la política pública tiene que asumir el reto de seguir las trayectorias de la política pública, es decir, requiere hacer uso de una antropología multisituada:

Cualquier etnografía de una formación cultural en el sistema mundo es también una etnografía del sistema y que, por tanto, no puede ser entendida sólo en términos de la puesta en escena convencional de la etnografía unilocal, suponiendo realmente que el objeto de estudio sea la formación cultural producida en diferentes localidades, y no necesariamente las condiciones de un grupo particular de sujetos. Para la etnografía, entonces, no existe lo global en el contraste local-global tan frecuentemente evocado en estos tiempos. Lo global es una dimensión emergente en a la discusión sobre la conexión entre lugares en la etnografía multilocal. De manera concomitante, para la etnografía multilocal es suficiente estipular algún tipo de sistema mundo, siempre y cuando los términos de cualquier macroconstructo de ese sistema no suplanten el contexto del trabajo etnográfico, que se vuelve oportunamente constituido por la trayectoria que toma en el diseño de sus sitios⁴⁰.

Premisas metodológicas para una etnografía de las políticas públicas

En la actualidad, las políticas públicas intersectan una serie de actores internacionales, nacionales, regionales y locales mediante redes sociales que hacen de esta tecnología de la escritura, una estrategia para la estructuración del mundo social. No es posible analizar solamente en un sitio a una política pública porque el análisis dejaría de lado, la interacción de distintos contextos y redes sociales. Se trata de observar el “tránsito y la trayectoria” de las políticas públicas. Es por ello, que la etnografía de las políticas públicas tiene que vincularse con la etnografía multilocal: “seguir el hilo conductor de procesos culturales lleva a la etnografía multilocal”⁴¹. Dado que se entiende a la política pública como un proceso intercultural es necesario apuntar el uso de la multilocalidad en el análisis que reconoce las racionalidades diversas, de múltiples actores, con intereses contradictorios, que buscan la consecución de metas públicas.

Esto repercute en la práctica etnográfica, sobre todo en lo que concierne a la reflexividad, es decir, “el uso regularizado de conocimientos

40. George Marcus, *Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal*, p. 113-114.

41. *Ibid.*, p. 112.

sobre las circunstancias de la vida social como elemento constitutivo de su organización y transformación”⁴². Las reflexividades aluden a la manera en que los actores estructuran la vida social mediante la producción y reproducción de reglas y recursos los cuales se constituyen en las interacciones: “los actores no siguen las reglas, sino que las actualizan y al hacerlo interpretan la vida social y crean contextos en los cuales los hechos cobran sentido”⁴³. Se trata pues de acercarnos a la estructuración y reproducción del mundo social mediante el lenguaje. Desde una postura etnometodológica, el lenguaje construye la situación de interacción y define el marco que le da sentido, mediante dos propiedades: la indexicalidad y la reflexividad⁴⁴. La indexicalidad alude a la capacidad comunicativa de un grupo social de presuponer la existencia de significados comunes, un saber social compartido y la posibilidad de comunicación. La reflexividad, por su parte, implica considerar que los miembros de un grupo al definir una situación, la construyen y definen; es decir, la reflexividad señala la íntima relación entre la comprensión y la expresión de dicha comprensión⁴⁵.

El lenguaje es utilizado por los actores y por el investigador mismo, para estructurar y construir su mundo social mediante la reflexividad lo que nos hace considerar al menos tres dimensiones en el trabajo etnográfico: la reflexividad del investigador en tanto miembro de una sociedad o cultura; la reflexividad del investigador en tanto miembro de una comunidad epistémica; y las reflexividades de las poblaciones con las que hace la investigación⁴⁶. Estas consideraciones nos llevan a las discusiones en torno a las prácticas etnográficas en el trabajo de campo y en la escritura de las mismas. Dietz distingue entre la práctica etnográfica posmoderna y la práctica etnográfica de la liberación⁴⁷. La primera cultiva sólo la reflexividad del autor antropólogo y de la academia; la segunda, se dedica a generar actores sociales autorreflexivos que participen y generen movimientos sociales.

Para los antropólogos posmodernos, como Marcus, las etnografías no son en sí mismas productos de un trabajo científico meticuloso sino

42. Anthony Giddens, *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*, p. 20.

43. R. Guber, *La etnografía. Método, campo o reflexividad*, op. cit.,

44. *Ídem*.

45. *Ibid.*, p. 42-43.

46. *Ibid.*, p. 46.

47. G. Dietz, *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*, p. 164.

ficciones etnográficas, es decir, relatos acreditados como verdaderos sobre la forma de vida y la cultura de determinado grupo social. Estos relatos sustentaban su autoridad etnográfica en al menos seis aspectos: 1) el contexto; 2) el uso de la retórica; 3) la institucionalidad teórica; 4) el género literario; 5) la autoridad política, y; 6) el encuadre histórico⁴⁸. Evidencian los distintos giros y retóricas literarias usados por los antropólogos así como los públicos lectores de las etnografías⁴⁹. Critica al realismo etnográfico porque no evidencia la metodología ni la relación política del etnógrafo como autor y creador de una realidad. Pugnan por una producción dialógica del discurso que evoque con performance ritual y poética, entre lector y escritor “una fantasía emergente de un mundo posible de realidad de sentido común, y provocar sí una integración estética que poseerá un efecto terapéutico”⁵⁰.

Por su parte, para la etnografía activista opta por convertir el trabajo de campo como activismo político. La metodología empleada por esta corriente retoma y combina elementos de dos enfoques de diferente origen, pero entrelazados en la práctica: la “intervención sociológica”, por un lado, y la “investigación-acción participativa”, por el otro⁵¹. La investigación acción-participativa se nutrió, desde la década de los 60s de la llamada teoría crítica —que buscaba reavivar el compromiso público de la antropología con los derechos civiles, políticos y económicos—, así como de la pedagogía de la liberación de Freire —que buscaba la concientización de las personas, al darse cuenta de sus propias ideas y posicionarse en su realidad mediante el diálogo—. De esta manera, la etnografía se convirtió en una estrategia de empoderamiento político entre los grupos con poco acceso al poder político y a los recursos económicos⁵². Convencionalmente se usan tres atributos: la propiedad compartida de los proyectos de investigación, análisis de los problemas sociales basados en las comunidades y una orientación hacia la acción en la comunidad⁵³.

48. J. Clifford y G. Marcus, *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography*, op. cit., p. 6.

49. George Marcus, *Contemporary Problems of Ethnography in the Modern World System*. George Marcus y Dick Cushman, *Las etnografías como textos*.

50. Stephen Tyler, *La etnografía posmoderna. De documento de lo oculto a documento oculto*, p. 300-301.

51. G. Dietz, *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*, p. 157-158.

52. Barbara Tedlock, *La observación de la participación y el surgimiento de la etnografía pública*, p. 201.

53. Stephen Kemmis y Mc Taggart, *La investigación-acción participativa. La acción comunicativa y la esfera pública*, p. 363.

Para Dietz y Mateos⁵⁴ sostienen que ambas corrientes fracasan en su intento de reaccionar metodológicamente a la creciente auto conciencia y reflexividad de los actores contemporáneos. Por un lado, la etnografía posmoderna no supera la relación asimétrica entre el investigador y los actores generadas en el trabajo de campo. Por el otro lado, la etnografía activista y su estrategia de empoderamiento de los grupos con mayores desigualdades corre el riesgo de caer en un etnocentrismo a la inversa. De tal manera que “mientras que la etnografía posmoderna sólo cultiva la reflexividad del autor-antropólogo y de su posible audiencia académica, la antropología de la liberación únicamente se dedica a generar actores sociales autorreflexivos que desemboquen en movimientos sociales”⁵⁵.

Es por ello que su propuesta apunta hacia una etnografía doblemente reflexiva que busca explicitar e intercambiar el conocimiento generado tanto por los “expertos” de su propio mundo de vida como por el conocimiento generado desde el ámbito académico. Los autores apuntan que es indispensable el reconocimiento de las relaciones asimétricas en el proceso de investigación:

- Entre el investigador-como-persona, la ciencia-como-institución y el grupo estudiado, así como la o las sociedades... que constituyen el marco político-social que articula las relaciones entre estos tres elementos [...]
- Entre el sujeto investigador, el sujeto investigado y las mencionadas estructuras circundantes que condicionan y “objetivizan”... la intersubjetiva relación de campo [...]
- Entre la investigación como tal y sus diferentes referentes y audiencias, que interactúan como “comunidades de validación” y aplicación del conocimiento científico [...]
- Entre el conocimiento antropológico de origen occidental y hegemónico ... y otras formas de conocimiento contrahegemónico [...]
- Entre un enfoque etic ... y un enfoque emic [...]

A partir del reconocimiento de esta serie de relaciones asimétricas, la etnografía es entendida como comunicación intercultural, debido a que connota una posicionalidad dentro de la misma relación intercultural⁵⁶.

54. Gunther Dietz y Laura Seline Mateos Cortés, *Hacia una etnografía doblemente reflexiva: Una propuesta desde la antropología de la interculturalidad*, p. 7-12.

55. G. Dietz, *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*, op. cit., p. 164.

56. *Ibid.*, p. 163.

De esta forma, para Dietz y Mateos⁵⁷ es necesaria la negociación de intereses académicos y políticos entre investigadores y actores sociales. Las contradicciones resultantes se integrarán en el proceso mismo de la investigación, lo que permitirá enriquecer el proceso etnográfico mediante fases de identificación, distanciamiento y reflexión⁵⁸. Se trata de:

Concebir a la etnografía y a su sistemático oscilar entre una visión emic y etic –interna y externa- de la realidad social como un quehacer reflexivo que desde dentro recupera el discurso del actor social estudiado, a la vez que desde fuera lo contrasta con su respectiva praxis habitualizada⁵⁹.

Lo anterior, resulta indispensable en una etnografía de las políticas públicas que las asume como procesos interculturales y las aborda desde sus redes sociales, en los que se inscriben un conjunto de mediadores. Se trata de entender la etnografía doblemente reflexiva como una estrategia por la cual poner en diálogo las racionalidades y reflexividades involucradas en la trayectoria de la misma política educativa. Ahora bien, la manera en que esta etnografía ha de llevarse a cabo involucra, los discursos, las prácticas y las estructuraciones institucionalizadas. Para ello, estos autores proponen un modelo heurístico de investigación que se sustenta en tres dimensiones de análisis

- a) La dimensión “semántica”, centrada en el actor, cuyo discurso de identidad es recopilada desde una perspectiva emic y analizada en función de sus estrategias de etnicidad.
- b) La dimensión “pragmática”, centrada en los modos de interacción, cuya praxis es estudiada desde una perspectiva etic y analizada en función de su habitus intracultural como en sus competencias interculturales.
- c) La dimensión “sintáctica” centrada en las instituciones en cuyo seno se articulan tanto los discursos de identidad como las prácticas de interacción, y que es analizada a través de las contradicciones coherentes que reflejan la lógica específica del Estado-nación⁶⁰.

57. G. Dietz y L. S. Mateos Cortés, *Hacia una etnografía doblemente reflexiva: Una propuesta desde la antropología de la interculturalidad*, op. cit., p. 14.

58. G. Dietz, *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*, op. cit., p.166.

59. G. Dietz y L. S. Mateos Cortés, *Hacia una etnografía doblemente reflexiva: Una propuesta desde la antropología de la interculturalidad*, op. cit., p. 17.

60. *Ídem*.

De esta manera, la dimensión semántica se ocupa de los actores y sus discursos desde una visión emic. La dimensión pragmática se encarga de las interrelaciones (redes y mediadores) y sus praxis desde una visión etic. Y, finalmente, la dimensión sintáctica se ocupa de las instituciones y sus estructuras mediante los diálogos emic/etic. Estas dimensiones conforman lo que los autores señalan como los ejes de una gramática de la diversidad, es decir, la que se ocupan de los elementos de la diversidad y la forma en que éstos se organizan y combinan. Para estos autores, estas dimensiones pueden ser analizadas de manera complementaria en tres aspectos: 1) el inter-cultural (praxis culturales); 2) inter-actoral (transferencia de saberes), y; 3) el inter-lingüe (traducciones entre horizontes lingüísticos)⁶¹.

En una etnografía de las políticas públicas estas dimensiones permiten el análisis de los procesos interculturales que estructuran la realidad socialmente construida, debido a que permiten observar la “trayectoria” de la política pública a través de las instituciones (documentos legales y entidades burocrático administrativas), las interacciones (redes de mediadores) y los actores (identidades de los actores). A su vez, el tener presente los aspectos inter-cultural; inter-actoral, e; interlingüe permite al investigador tener presente la complejidad de la “trayectoria” de una política pública.

Bibliografía

- Auyero, Javier, “El lugar de la cultura en la sociología norteamericana” en Javier Auyero (Ed.), *Caja de herramientas. El lugar de la cultura en la sociología norteamericana*, Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires, 1999.
- Barth, Frederick, “Introducción”, en: Frederick Barth, (ed), *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización de las diferencias culturales*, Fondo de Cultura Económica, México, 1976.
- Clifford, James y George Marcus, *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography*, University of California Press, Londres, 1986.
- Díaz, Cruz Rodrigo, “Los hacedores de mapas. Antropología y epistemología. Una introducción”, *Alteridades*, 1991.
- Dietz, Gunther, 2012, *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*, Fondo de Cultura Económica, México, 2012

61. Gunther Dietz y Laura Selene Mateos Cortés, *Interculturalidad y educación intercultural en México*, p. 151-152.

- Dietz, Gunther y Laura Selene Mateos Cortes, “Hacia una etnografía doblemente reflexiva: Una propuesta desde la antropología de la interculturalidad”, *Revista de Antropología Iberoamericana*, 2011a, 6(1).
- Dietz, Gunther y Laura Selene Mateos Cortés, *Interculturalidad y educación intercultural en México*, SEP-CGEIB, México, 2011b.
- Ferrándiz, Francisco, *Etnografías contemporáneas. Anclajes, métodos y claves para el futuro*, Anthropos; UAM-I, Barcelona, 2011
- Fornet-Betancourt, Raúl, *Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*, SEP-CGEIB, México, 2007.
- García Canclini, Nestor, *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*, Gedisa, Barcelona, 2004.
- Geertz, Clifford, *El antropólogo como autor*, Paidós, Barcelona, 1989.
- Geertz, Clifford, *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona, 2006.
- Giddens, Anthony, *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*, Amorrortu, Buenos Aires, 2011.
- Giménez Montiel, Gilberto, *Identidades sociales*, Conaculta, México, 2009.
- Guber, Rosana, *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*, Paidós, Buenos Aires, 2004.
- Guber, Rosana, *La etnografía. Método, campo o reflexividad*, Siglo XXI, Argentina, 2011.
- Hammersley, Martyn y Paul Atkinson, *Etnografía. Métodos de investigación*, Paidós, España, 2014.
- Hurtado, Edison, “El oficio de la etnografía política. Diálogo con Javier Auyero”, *Iconos. Revista de ciencias sociales*, 2005.
- Kemmis, Stephen y McTaggart, “La investigación-acción participativa. La acción comunicativa y la esfera pública”, en *Estrategia de investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. III*. Argentina: Denzin, Norman K.; Lincoln, Yvonna S, 2013
- Krotz, Esteban, “Alteridad y pregunta antropológica”, *Alteridades*, 1994.
- Krotz, Esteban, *La otredad cultural entre utopía y ciencia. Un estudio sobre el origen, el desarrollo y la reorientación de la antropología*, Fondo de Cultura Económica; UAM-I, México, 2013.
- Lévi-Strauss, Claude, *El pensamiento salvaje*, Fondo de Cultura Económica, México, 2012
- Marcus, George, “Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal”. *Alteridades*, 2001.
- Marcus, George, “Contemporary Problems of Ethnography in the Modern World System”. En: James. Clifford y George Marcus, (edits). *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography*, University of California Press, United States of America, 1986.

- Marcus, G. E. & Cushman, D. E., 2008. Las etnografías como textos. En: C. Reynoso, ed. *El surgimiento de la antropología posmoderna*. Barcelona: Gedisa, pp. 171-213.
- Maturana Romesín, Humberto, *La objetividad. Un argumento para obligar*, Granica, Buenos Aires, 2013.
- Narotzky, Susana, “La producción de conocimiento y de hegemonía. Teoría antropológica y luchas antropológicas en España”, en Gustavo. Lins Riveiro y Arturo Escobar, (edits), *Antropologías del mundo. Transformaciones disciplinarias dentro de sistemas de poder*, CIESAS, UAM, Universidad Iberoamericana, México, 2009.
- Olivé, León, “Hacia un modelo de sociedades plurales de conocimientos y el pluralismo epistemológico”, en Sergio Enrique Hernández Loeza, María Isabel Ramírez Duque, Yunuen Manjarrez Martínez Aaron Flores Rosas, (edits) *Educación Intercultural a Nivel Superior. Reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas*. UIEP; UCIRED; UPEL, México, 2013.
- Tedlock, Barbara, “La observación de la participación y el surgimiento de la etnografía pública” en Norman. K. Denzin & Yvonna. S. Lincoln, (edits). *Estrategias de investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. III*, Gedisa, 2013.
- Tirzo, Gómez Jorge y Hernández, Juana. Guadalupe, “Relaciones interculturales, interculturalidad y multiculturalismo”. *Teorías, conceptos, actores y referencias. Cuicuilco*, 2010.
- Tyler, Stephen, “La etnografía posmoderna. De documento de lo oculto a documento oculto”, en: Carlos Reynoso, (ed), *El surgimiento de la antropología posmoderna*, Gedisa, México, 2008.
- Velasco, Honorio Díaz de Rada, Ángel, *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*, Editorial Trotta, Madrid, 2009.
- Wedel, Jane, Shore, Cris, Feldman, Gregory y Lathrop, Stacy, “Toward and Anthropology of Public Policy”, en *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 2005.

UNA REVISIÓN HISTÓRICA DEL CONCEPTO ANTROPOLÓGICO DE LA INTERCULTURALIDAD

LUIS ROBERTO CANTO VALDÉS

En este trabajo discutiremos lo que se piensa que es la interculturalidad para saber qué es lo que sucede tanto en el plano ideal como en lo real,¹ y a partir de ello descubriremos en qué discrepa con la realidad. En esta revisión se abordará el uso de la palabra interculturalidad.

En la actualidad, algunos términos antropológicos de interculturalidad, que se gestaron a partir de la década de los setentas, propugnan que la relación entre los pueblos de diferentes culturas debería de ser respetuoso y pacífico. Sin embargo, esta idea ocurre en un contexto contemporáneo que es muy diferente al que se desarrolló en el pasado. Y la pregunta es, ¿la interculturalidad no ha existido antes? En la utopía quizás no, en la realidad creamos que sí. Primero que nada, para demostrar que esto ha estado vigente desde antes de la llegada de los españoles al nuevo mundo, y que su arribo significó la inclusión de un elemento nuevo dentro del escenario de la interculturalidad debemos de realizar una revisión de los cronistas hispanos.

Debido a todo lo anterior, también es pertinente revisar un poco la historia de este término para explicarlo dentro de su dimensión política, económica y social. Este marco de contextualización nos permitirá hacer una revisión diacrónica cuyo objetivo radicará en mirar cuál ha sido la forma en que se ha planteado la interculturalidad.

El escenario lo constituye el contexto político,² el actor, es nuestro personaje, y es el término “interculturalidad”. De acuerdo con todo lo ya antes expresado, este escrito es de tendencia revisionista. Es, también, un

1. La autora Ana Gutiérrez sostiene, desde el estudio del estereotipo de la mujer, que lo real es lo que sucede y que lo ideal es lo que se espera que pase. En este sentido lo real siempre tiende a contradecir a lo que normalmente sucede. Por tanto, lo que la autora registró en los estudios de género también se da dentro del paradigma de la interculturalidad. Gutiérrez, “De la mujer ideal”, p. 2-16.

2. El discurso político se da dentro de un contexto, y el contexto puede definir, hasta cierto punto, la actuación de un poder político es justificada de acuerdo a un discurso. En este sentido la interculturalidad ocurre no solamente en escenarios rurales sino también en ámbitos urbanos y no es privativo de los grupos marginales. El paradigma de la homologación pacífica entre actores de diversas culturas, portadores de un lenguaje diferente, ha sido el “lienzo” histórico donde se han gestado diversos hechos humanos que contradicen este paradigma.

recorrido histórico-literario, de naturaleza diacrónico, que iniciará desde tiempos prehispánicos para analizar cómo ha sido narrada la convivencia de los pueblos nativos. Todo con el objetivo de evaluar la perspectiva “intercultural” que hoy se tiene de lo que debe de ser calificado como interculturalidad. La historia y la literatura serán el “termómetro” que nos permitirá apreciar sus cambios o pervivencias de la apreciación de este concepto.

Consideramos que la revisión histórica nos puede traer a la discusión de lo que realmente es la interculturalidad para discernirla de lo que se pretende que sea.

Por otro lado, debemos decir que, en términos antropológicos, la interculturalidad supone una homologación entre dos o más pueblos que buscan un equilibrio entre si para alcanzar la equidad. C. Taylor afirmó que la interculturalidad no es más que un asistencialismo del gobierno que pretende integrar a grupos humanos, sometidos, colonizados y neocolonizados, dentro de una sociedad más o menos amplia que no tiene una idea clara sobre lo que se debe de hacer con ellos. Éste anglosajón ratificó que la interculturalidad fue creada por los estados liberales y neoliberales dentro del contexto del neocolonialismo para trazar una ruta que los inserte dentro de una nación dependiente de otro que es más poderosa.³

De acuerdo con Laura Selene Mateos Cortés y Gunther Dietz, la interculturalidad no es más que una invención política que surgió a finales del siglo xx para incluir dentro de la educación, preescolar hasta a la universidad, a un grupo social compuesto de indígenas que tradicionalmente han sido marginados.⁴ De ambos autores se puede desprender la idea de que la interculturalidad, dentro del esquema de la educación, propone que los actores de diferentes nichos étnicos y culturales confluyan juntos para formar un espacio multicultural.⁵

3. Ver: Charles Taylor, *El multiculturalismo*.

4. El término intercultural sirve para referirse, únicamente, a la creación de sistemas educativos que tienen por finalidad conducir a los indígenas hacia la educación universitaria bilingüe. El desarrollo de este tipo de adecuación escolar privilegia el aprendizaje de dos lenguas (generalmente una es indígena y la otra es el español) dentro de un contexto ideal que propugna por una simetría entre ambas. Dietz y Mateos, “Qué de interculturalidad”, p. 12.

5. Para ambos autores la multiculturalidad es el resultado de la creación de un espacio intercultural. Sin embargo, considero que la interculturalidad existía, en su forma no pacífica, antes de la llegada del español al nuevo mundo. La llegada de los iberos significó, dentro de este tenor, la inclusión de un elemento cultural nuevo junto con otros que ya confluían. Dietz y Mateos, “Qué de interculturalidad”, p. 12-14

En dicho tenor tenemos a Briones, otro autor que sostiene que la interculturalidad supone la integración equitativa del indígena dentro del esquema social y la esfera pública. En la actualidad, los indígenas han logrado unirse y formar grupos importantes —en toda Latinoamérica— para conseguir derechos y para negociar tanto leyes como acuerdos con los gobiernos nacionales.⁶

Desde la perspectiva de la antropología médica, Roberto Campos Navarro sostiene que la interculturalidad busca brindar un servicio médico que no es proporcional con las necesidades de las comunidades rurales en donde se habla lengua originaria. Este autor indicó, desde su estudio a la comunidad purépecha, que tanto la educación pública intercultural como la salud que se brinda es deficiente.⁷

Campos Navarro sostiene que las políticas interculturales, de educación y de salud, pretenden formar a personas que puedan brindar un servicio a su comunidad. La propuesta es que estas personas se queden a dar una labor que tiene demanda en los lugares de origen.⁸ En el caso particular de la salud, debemos señalar que, de acuerdo con Aguilar Beltrán, desde el primer cuarto de siglo se pensó en la posibilidad de formar a gente proveniente del campo para que brindaran un servicio médico que permitirá luchar contra el rezago de salud que había en las comarcas rurales.⁹

Existen otras posiciones que coinciden, en parte, con lo anterior cuando se reafirma el hecho de que la interculturalidad es una creación contemporánea, por lo que no es más que una invención capitalista que surgió en el escenario del neoliberalismo. En efecto, Elizabeth Martínez Buenabad sostiene que la educación bilingüe indígena surgió para resolver “una deuda del pasado.” Durante tres siglos se intentó imponer al español como una sola lengua, esta política fracasó, y al final fueron las mismas circunstancias sociales las que permitieron la pervivencia de la lengua.¹⁰

Dicho en otras palabras, la educación intercultural no es más que una “deuda histórica” que se tiene para con los indígenas, y este “demorado compromiso” se resolvió dentro del escenario neoliberalista de un México socialmente desigual, cuya disparidad socio-económica no es nueva ya que es parte de nuestra herencia novohispana. Al final todo recae dentro de una “utopía” parcialmente unificadora en donde las diferencias se amalgaman dentro de un plano intelectual no definido.

6. Briones, Claudia. “Viviendo a la sombra de naciones sin sombra”, p. 383-385

7. Roberto Campos-Navarro, “La enseñanza,” pp. 114-115.

8. *Ibid.*, p. 116-117.

9. *Ibid.*, p. 118.

10. Elizabeth Buenabad, “La educación intercultural”, p. 103-105.

En este sentido la interculturalidad ha servido como una utopía que trata de reunir de forma pacífica todas las diferencias.¹¹

Por tanto, consideramos que este problema no es nuevo, sino que es parte de nuestra herencia histórica no resuelta. La utopía debe de ser desdibujada de su contexto político para mirarla desnuda, pues solamente así podremos ver lo que subyace detrás de su propuesta. Un viaje al pasado podría ser una buena opción.

Una mirada al pasado

Dirijamos nuestra atención al pasado y vayamos a aquel momento conocido como “el choque de las culturas.” En el territorio nacional de México y en parte de Centro América confluyó un área cultural importante, a la que los académicos denominaron Mesoamérica. Un lugar de gran confluencia comercial, social y cultural. Pero aun entre los indígenas no había una “interculturalidad”, es decir hay indicios de una confluencia pacífica, sino de un imperio en expansión que sometía a sus vecinos con el uso de las armas, los mexicas.

De acuerdo con el relato de Bernal Díaz del Castillo muchos pueblos, como los Tlaxcaltecas, vieron en los iberos a un aliado frente al mexica; algunos pactaron la paz sin buscar la guerra, y otros optaron por un destino diferente.¹² Doña Marina, Malinche, ha sido vista como una traidora a los ojos de la historia oficial, pero tampoco ha recibido una mirada benigna por la investigación seria.

Nosotros consideramos que fue una piedra angular en la conquista, y que en ella se demostró el poder que puede tener el poliglotismo. Esta escena es, por demás, intercultural.¹³

La conquista de los pueblos nativos, de lo que hoy es México, supuso la incorporación de grupos humanos a un nuevo orden mundial; quizá el mundo se volvió un poco más “intercultural” en el Nuevo Mundo.

En este tenor surgió una relación asimétrica, entre conquistadores y conquistados, en donde las lenguas, identidad y cultura no se perdieron sino que fueron mutando con el tiempo. El sometimiento de los indígenas, a diferencia de lo que dice Smith, significó un pacto implícito en donde los hombres del nuevo mundo hallaron derechos dentro de un desigual panorama social. Erróneamente se ha creído que la conquista

11. Ver: Sonia García, “De la Educación”.

12. Bernal Díaz Del Castillo, *Historia verdadera*, p. 20-180.

13. *Ídem*.

fue un genocidio de los habitantes originales del nuevo mundo, reitero, esta idea es falsa. En realidad, el contacto entre dos pueblos distintos supuso la diseminación de enfermedades desconocidas cuya mortalidad, durante el siglo XVI, supuso una disminución de la población de los pueblos nativos. De lo anterior se puede deducir que la colonia significó un nuevo proceso en donde los grupos indígenas pudieron conservar parte de su identidad.¹⁴

Adam Smith mencionó algo muy importante, durante el siglo XVIII, que debe ser tenido en cuenta para apreciar mejor la interculturalidad dentro del esquema de la globalización actual. Para Smith, la globalización es un fenómeno en donde una cultura se impone sobre otras para obligarla a aceptar su idioma, moneda, religión y forma de gobierno. Smith también admitió que, dentro de esta relación asimétrica, los habitantes de las colonias hallaron alguna manera de mantener parte de su identidad dentro del discurso implícito de los colonizadores cuyo único interés consistía en extraer riquezas.¹⁵ Es posible que esto también sucediera en esa parte de Mesoamérica que eventualmente se convirtió en Nueva España.

A lo largo del siglo XIX hubo muchas guerras civiles que se registraron de 1810 hasta 1880. La existencia de la querrela por la investidura del poder no quitó el dedo del renglón, qué haremos con estas personas. Durante el siglo XIX hubo un discurso con tintes racistas que culpaba al indígena de todo, el mestizaje era mal visto porque no se esperaba nada bueno de las mezclas. La eugenesia decimonónica no concebía su futuro dentro del mestizaje, incluso se planteó la necesidad de “blanquear” al indio para borrar toda su herencia cultural.¹⁶

Esta revisión histórica nos ayuda a situar al indígena dentro de un discurso tan injusto como hegemónico. Y me pregunto ¿qué tanto ha cambiado esta idea? El desarrollo más significativo de la antropología en nuestro país se sitúa en el siglo XX. De forma casi paralela, hubo literatos -como José Vasconcelos-, científicos, e ideólogos, quienes formaron parte de toda una generación, para hallar un camino en México para decidir cómo se debía de percibir al indígena dentro del esquema “neopositivo postporfiriano” que percibió al indígena dentro del mesti-

14. Los autores Pedro Bracamonte y Sosa y Gabriela Solís Robleda sostienen que en la conquista hubo un pacto implícito entre los conquistadores y conquistados. Este pacto supuso un acuerdo entre ambos en donde unos aceptaron someterse a cambio de ciertas pautas que garantizaban la sociabilidad asimétrica entre ambos. Ver: Bracamonte y Sosa, Pedro y Solís Robleda, Gabriela, *Espacios mayas de autonomía*.

15. Adam Smith, *La riqueza de las naciones*.

16. Cook, Sherburne F. y Woodrow, Borah, “The rate of population”, p. 463-470.

zaje con una óptica más “favorable.”¹⁷ Sin embargo, dentro de la “exaltación de Vasconcelos” subyace tácitamente una pregunta que es parte de la herencia novohispana, cómo integrar al indígena y su herencia mestiza dentro de la sociedad mexicana.¹⁸

De acuerdo con el anterior autor aún hay mucho que hacer, de hecho, no se puede hablar de una política indigenista sino hasta 1968 con la creación de la ENAH.¹⁹ Sin embargo, la definición del concepto de interculturalidad propugnaba una equidad de culturas y pueblos dentro del contexto desigual de una nación neocolonizada y subdesarrollada con muy pocos ricos y muchos pobres pululando en la miseria.

Conclusiones

Todo lo anterior nos debe de hacer reevaluar hechos presentes que se convertirán en eventos que la historia juzgará en el futuro, por ejemplo, en la década pasada un hombre, que se decía proveniente de los pueblos originarios de Suramérica, llegó a ocupar un alto cargo político, el presidente Evo Morales. El ascenso de este hombre al máximo “curul” boliviano, por el camino de la utopía de la democracia, hizo que muchos creyeran que con este pequeño paso se abriría una nueva era intercultural que le permitiría a las etnias americanas negociar derechos dentro de un escenario social y político más equitativo y afable. Esta hazaña podría ser calificada de la siguiente manera: “*That’s one small step for [a] man, one giant leap for mankind*”²⁰ Después de que Evo Morales se

17. Algunas novelas, como la del Dr. Eduardo Urzais, planteaban desde el plano de la ficción la eugenesia. La necesidad de seleccionar a lo mejor de la sociedad en pro del futuro fue un elemento que se puso en boga durante el siglo XIX. Urzais, Rodríguez, Ver: Urzais, Eugenia.

18. La “exaltación de Vasconcelos” terminó por calificar al indígena como un ser proveniente de una “raza cósmica” que se diluyó, o debía diluirse, dentro de su imaginario del mestizaje iberoamericano. La “benévola” apología de Vasconcelos quería absorber al indígena y a su cultura dentro del escenario político y social de Iberoamérica. Nuevamente el habitante de los pueblos nativos se perdió bajo la bruma de discusiones literarias, históricas y antropológicas. Vasconcelos llamó a los habitantes de América como la “quinta raza” o “raza de bronce” cuyo resultado se debió a la mezcla de muchos pueblos. La fusión cultural y/o racial que planteó Vasconcelos poco nos dice de la identidad que los herederos del mundo precolombino nos han legado. La “raza de bronce”, como él la llamó, era el resultado de un pasado que se desvinculaba de sí mismo porque no fijó una postura clara sobre la permanencia de las lenguas y etnicidad. Ver: Vasconcelos, José, *La raza cósmica*.

19. Ver Isabel Lagarriga I. “*La posesión demoníaca*”.

20. La traducción es la siguiente: “este es un paso pequeño para un hombre y un salto gigante para la humanidad.” Después del 21 de junio de 1969 hubo muchos intentos por volver a la

convirtiera en presidente de Bolivia se gestaron muchas esperanzas para el indígena de Iberoamérica que se fueron esfumando con el tiempo. En México sucedió algo similar cuando el grupo insurgente EZLN²¹ proclamó su postura a mediados de los 90's, sin embargo, sus ideales se fueron diluyendo con el tiempo y pasaron a ser un actor político pasivo que dejó de exigir a las autoridades.

En esta nueva centuria la globalización se ha esgrimido, dentro del discurso político, social y antropológico como un fenómeno sin precedentes que se ha maximizado gracias al internet. Desde mi punto de vista esta idea es falsa. En efecto, los rasgos económicos de la globalización pueden situarse junto con la existencia de los imperios antiguos. Lo que ha sucedido es que en la actualidad la etnicidad se ha globalizado, este hecho ha dado lugar a que los pueblos indígenas encuentren un nuevo escenario para replantear su rol, no sólo dentro del país que les da una identidad como ciudadanos sino en el mundo.

Por tal motivo, el contexto actual ha permitido que los indígenas obtengan un rol nuevo en los ámbitos de la educación y de la política, sin embargo siguen ocupando los estratos inferiores. Por otro lado, la interculturalidad plantea, dentro del contexto antropológico imperialista, preservar la cultura y la lengua de los pueblos originarios en un panorama creciente en donde los idiomas no imperialistas comienzan a desaparecer poco a poco como está sucediendo entre los mayas-yucatecos. En este escenario el término interculturalidad se ha empleado como un recurso que busca "preservar" tanto a la cultura como a lengua, con esta posición se olvida que tanto la cultura como la lengua son dinámicos y que mutan con el tiempo. En este contexto el turismo vende representaciones de escenificaciones culturales para entretener a los viajeros mientras crean una idea falsa del cómo es el indígena.

La interculturalidad es, desde mi punto de vista, una nueva vía que permite a los hablantes y no hablantes -de lenguas originarias- formar parte de escuelas -primarias, secundarias, bachilleratos y universidades- en donde el aprendizaje de los idiomas nativos -sobrevivientes a los cambios de Cronos- se "privilegia." No debemos de olvidar que en México el bilingüismo ha logrado perpetuarse a lo largo del tiempo que ha transcurrido desde la conquista hasta nuestros días.

luna. La proeza no volvió a ser repetida por ningún otro "argonauta americano del espacio." La bandera americana ha sido la única que ondeó en una de las partes más cercanas del infinito espacio, la Luna, como símbolo del imperialismo y del colonialismo que le espera a los nuevos mundos que ofrezcan un lugar habitable para el hombre.

21. Ejército Zapatista de Liberación Nacional.

Considero que el concepto de la interculturalidad es un vocablo que será objeto de muchos replanteamientos, por lo que su tarea no es diacrónica sino sincrónica. La historia, maestra de la vida, nos ha demostrado que el mundo, aunque cambiante, no se deslinda de su pasado por más que haga por olvidarlo. Y no dudo, en absoluto, que la interculturalidad será un término que tanto antropólogos como historiadores discutirán en las décadas sucesivas. El revisionismo de este término será el termómetro que indicará cuál será la nueva tendencia. Debido a lo anterior, la tarea de la interculturalidad no está acabada, aún hay mucho por hacer.

Bibliografía

- Aguirre-Beltrán, Gonzalo, Magia y medicina. *El proceso de aculturación en la estructura colonial*. Instituto Nacional Indigenista, México, 1963.
- Bracamonte y Sosa, Pedro y Solís Robleda, Gabriela. *Espacios mayas de autonomía. El Pacto colonial*, Universidad Autónoma de Yucatán, Yucatán, 1996.
- Briones, Claudia. “Viviendo a la sombra de naciones sin sombra: poéticas y políticas de (auto) marcación de ‘lo indígena’ en las disputas contemporáneas por el derecho a una educación intercultural”, en: Fuller, Norma (editora), *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*, Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, Perú, 2002.
- Campos Navarro, Roberto, “La enseñanza de la Antropología Médica y la Salud Intercultural en México: Del Indigenismo culturalista del Siglo XX a la Interculturalidad en Salud del Siglo XIX,” en: *Rev. Perú Medicina Exp. Salud Pública*. 27(1), 2010.
- Cook, Sherburne F. y Woodrow, Borah. “The rate of population change in central Mexico (1550-1570)”, en: *The Hispanic American Historical Review*, XXXVII, November, 1957.
- Díaz Del Castillo Bernal. *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*, PORRUA, México, 2011
- Dietz, Gunther y Mateos Laura Selene, “El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad”. En S. Bastos (Comp.) *Multiculturalismo y futuro en Guatemala*. FLACSO/OXFAM, Guatemala, 2008.
- García Segura, Sonia. “De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad purépecha, Michoacán, México”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 020, vol. 9, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México, 2004.

- Gutiérrez, Ana Saloma. “De la mujer ideal a la mujer real. Las contradicciones del estereotipo femenino en el siglo XIX”, en *Cuicuilco, NUEVA ÉPOCA, volumen 7, número 18, enero-abril, México, 2000*.
- Lagarriga Isabel, “La posesión demoníaca: una expresión popular de la de la concepción de la enfermedad mental,” en: Baez-Jorge Félix (coord.) *Memorial crítico: diálogos con la obra de Gonzalo Aguirre Beltrán en el centenario de su natalicio*. Xalapa: Gobierno del Estado de Veracruz, 2008.
- Martínez Buenabad, Elizabeth. “La educación intercultural y bilingüe (eib)”, en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática?” *Relaciones* 141, invierno 2015, 2015.
- Smith, Adam. *La riqueza de las naciones*, FCE, México, 1995.
- Taylor, Charles, *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. FCE, México, 1993.
- Urzaiz, Eduardo. Eugenia, UADY, Yucatán, 2003.
- Van Dijk, Teun A. y Mendizábal Rodrigo. *Análisis del discurso social y político*, Serie Pluri-Minor, 1999.
- Vasconcelos, José. *La raza cósmica. Misión de la raza Iberoamericana*, Agencia Mundial de Librería, Madrid, 1995.

PENSAR LA CULTURA Y LA INTERCULTURALIDAD EN LOS ESPACIOS URBANOS O CIUDADES CONTEMPORÁNEAS

IRVING SAMADHI AGUILAR ROCHA

Introducción

Esta investigación parte de una reflexión de corte filosófica y ética que plantea la cuestión de la cultura contemporánea de manera crítica, que imposibilita la experiencia fundamental de la interculturalidad. Se trata de pensar la interculturalidad como una dimensión o espacio que se articula por tres experiencias fundamentales en la vida del ser humano, como la identidad, la otredad y el diálogo. Visto desde esta perspectiva la experiencia de la interculturalidad abre la posibilidad de articular un espacio vivo, al que podríamos llamar cultura viva estableciendo a su vez una radical distinción con la cultura muerta. La primera, relacionada con la capacidad de construir identidad, esta experiencia en particular se vuelve más difícil de llevar a cabo en nuestras actuales ciudades o espacios urbanos donde cada vez es más difícil la articulación de verdaderos espacios públicos. Así se abre otro aspecto a desarrollar en esta investigación, se trata de pensar la configuración de las actuales ciudades que han dejado de tener su sentido habitual y poder ser re-pensadas a partir de una imagen que configura su metáfora, a saber, la mancha urbana; esta transición permite pensar la configuración de los lugares y no-lugares en relación estrecha con una cultura viva y una cultura muerta.

Sobre cultura

Pensar la cultura ha sido una tarea poco fácil, desde el punto de vista antropológico, las definiciones que se han dado de ella son diversas. Como primer acercamiento podemos afirmar que se trata de un producto, un proceso de construcción continuo de los pueblos a partir del espacio abierto por la creatividad y las expresiones más trascendentales de la humanidad. Visto desde aquí es el lugar o espacio existencial que otorga sentido, pertenencia e identidad en relación y con un espacio territorial, un grupo social y unas prácticas comunes, es decir, la cultura en principio es un constructo social. En este sentido la cultura aquí es

entendida en la exaltación de lo más espiritual que da sentido y realidad a las cosas y al mundo de la vida. Así, la cultura sigue siendo entendida como cultivo del espíritu, como sinónimo de educación y muestra de un cierto desarrollo moral, estético, cognitivo, tecnológico y económico de la sociedad. De hecho la cultura apareció, como explica Echeverría, en la sociedad de la Roma antigua con la traducción de la palabra *paideia*: “crianza de los niños”, desde entonces el concepto de cultura esta enraizado en la noción de “cultivo”:

Se trata del cultivo de la humanitas, de aquello que distingue el ser humano de todos los demás seres; de una humanitas concebida, primero, como la relación de las comunidades grecorromanas con los dioses tutelares de su mundo; después, como el conjunto de las costumbres, las artes y la sabiduría que se generaron en ese mundo y, por último, esta vez en general como la actividad de un espíritu (*nous*) metafísicos encarnado en la vida humana.¹

Este concepto ha sido poco criticado hasta la segunda mitad del siglo xx, en donde, aparece el concepto de cultura en la oposición entre cultura y civilización. Esta distinción que nos hace ver Echeverría es, a nuestro parecer, de gran utilidad para establecer qué relaciones espaciales cada una de estas nociones, es decir, nuestra hipótesis radica en establecer, a partir de este planteamiento el lugar o espacio existencial y el no lugar.

En esta oposición a la cultura le correspondería la cultura viva, que como se mencionó exalta lo más espiritual; y a la civilización le correspondería la concepción de cultura muerta o civilizada. En la primera se reservan las actividades puramente creativas en contraposición al beneficio mercantil, esto es, la civilización o cultura muerta se centra en las actividades en las que la creatividad está al servicio del sistema económico, ésta última queda reservada para las sociedades modernas.

El genio creador que ella representa y encarece es el “genio del pueblo”, que se encontraría falseado y empujado en las instituciones políticas de los Estados, convertidos en siempre voracidad civilizatoria, privado de su búsqueda de sentido, de su “alma”, de su riqueza histórica y proyectiva.²

Lo que Echeverría relata y nos sirve para el presente planteamiento es la idea de la creación cultural en tanto creación efectiva del pueblo, y que los otros estratos, la burguesía o los ricos, los que hacen es aprovechar y “refinar” las obras hechas por el pueblo. En este sentido la cultura occidental no es una pura “cultura” sino una “civilización”.

1. Bolívar Echeverría, *Definición de la cultura*, p. 28.

2. *Ibid.*, p. 30.

A partir de aquí lo que se considera es que la cultura es una construcción simbólica de sentido que se encuentra históricamente y socialmente en un tiempo y en un espacio; y que por este motivo no se puede entender separada del poder de la propia sociedad, de sus actores sociales ni de los horizontes de lucha por la existencia. La cultura es una respuesta creadora a partir de la vida y la transformación de ella, de modo que tiene una dimensión política.

En este sentido la interculturalidad se propone como una tarea política. No podrá haber interculturalidad ni diálogo intercultural sino se encara la cuestión del poder y de las situaciones de dominación, sino se repiensa las situaciones de colonialidad del poder, del saber y del ser, tal como afirma Patricio Guerrero.³ La interculturalidad abre espacio existencial en la medida en que es un horizonte en donde es posible la aparición de todos los diálogos, es decir, diálogos de mundos, vida, de existencias, de sentidos de vida, de experiencia de vida. De este modo se propone pensar la interculturalidad en un nivel ontológico, que sin dejar de lado los requerimientos políticos, constituye el análisis más profundo de la posibilidad de llevar a cabo la experiencia intercultural y en la cual subyacen tres experiencias existenciales que permiten la primera, se trata de la experiencia de la identidad, de la otredad y el diálogo.

Sobre la experiencia intercultural: de la identidad, de la otredad y del diálogo

Pensar la experiencia de la identidad está relacionada con la noción de casa, con lo propio, cuando decimos que alguien carece de su propia casa. La noción de casa no remite al espacio geográfico o del cálculo, sino que tiene que ver con un origen pero no como algo predeterminado, sino que ha de ser entendido en términos de cultura, es decir, la casa nos habla de la cultura en relación con el cultivo y el cuidado, en sentido heideggeriano y en la transformación de lo que somos. Es origen en cuanto que aquello en lo que habita y se arraiga, de donde se obtiene lo necesario para ser lo que es, y al mismo tiempo significa que el ser humano busca su casa para enraizarse y crecer en ella, en el sentido en que Echeverría nos presenta. Se parte pues de que cada cual es en una tierra, una casa, una cultura, y de que cada casa o cultura no es igual, incluso la cultura le es inherente la diferencia. De hecho podemos construir el mundo a partir de la experiencia existencial de estar en casa como morada fundamental, que constituye identidad. Especialmente

3. Ariruma Kowii, (coord.), *Interculturalidad y diversidad*, p. 79.

pensamos la noción de casa que nos permite pensar la identidad como un proceso de identificación, porque el ser humano puede hacer de cualquier lugar su casa.

La casa tiene otro rasgo fundamental que la caracteriza, se trata de recibimiento o la posibilidad de acoger al otro que se presenta en mi casa. El Otro es un rostro que se muestra, que me habla, que me aborda y que escapa a mi posesión; es también el rostro que me llama y es recibido en mi casa, no desde un territorio neutral, “el recogimiento en una casa abierta al Otro –la hospitalidad– es el hecho concreto e inicial del recogimiento humano y de la separación, coincide con el deseo del Otro absolutamente trascendente.”⁴ Se trata pues de hablar del mundo al otro como primer gesto ético. Este recibimiento posibilita la formación o construcción de uno mismo, “la casa es condición de la propia identidad, de la edificación posterior de la propia identidad.”⁵ Lo paradójico, como menciona J.M. Esquirol, es que entremos en casa siendo recibido por Otro, es decir, es el Otro quien me constituye. La casa es un espacio humano abierto que recibe al Otro, es lugar de acogida en el que puede construir la propia identidad. La casa es condición de posibilidad de identificación y de construcción de un mundo, para ser un hombre cosmopolita hay que empezar por ser aldeano.⁶

Todo ello va de la mano con la comprensión de la palabra interculturalidad presentada por el filósofo catalán J.M. Esquirol que consiste en la posibilidad de la experiencia de la interculturalidad, en el inter de la palabra interculturalidad, ya que éste es mucho más profundo que el encuentro entre culturas; cuando pensamos la inter-culturalidad, afirma, no lo hacemos pensando en su sentido de “en medio”, sino también en el sentido “de cara a”, estas expresiones nos lanza a establecer una relación de cercanía que está constituida por la significatividad que forma la dimensión más fundamental del ser humano, se trata de una apertura al otro en la que el ser humano se sabe vinculado (en y con) a los otros y a las cosas que lo rodean y en la que él se encuentra inserto.

Esta relación consiste en la construcción y transformación del ser en el cuidado y en el cultivo de sí, de la tierra, de la casa, de la cultura; es decir, el cultivo y cuidado de la construcción de quiénes somos, de lo que somos. Pensar así la interculturalidad es pensar “la cultura” desde el punto de vista de Echeverría.

La cultura parte del reconocimiento de una pluralidad de culturas, en donde se asume que hay personas diferentes a mí, y en un marco de

4. Emmanuel Levinas, “Totalidad e Infinito,” p. 190.

5. Josep Maria Esquirol, “Uno mismo y los otros,” p. 30.

6. *Idem*.

referencia histórico y de significación común, a partir de aquí nuestra identidad se forma, y como se muestra no es sólo algo dado sino que es algo que se va construyendo, se trata de una cultura como experiencia común y no un mundo privado, esto es, sabemos que también son los demás “mi mundo”, un nosotros.

En este sentido la interculturalidad abre un espacio existencial con sentido donde a partir de él es organizada la vida humana. La experiencia intercultural consiste en construir puentes y éstos pueden concretarse como *diálogo*, necesariamente con lo otro. Lo otro es lo que no pertenece a mí, con lo que no me identifico, al contrario de lo que es propio, que es accesible y perteneciente a mí.

Partimos pues de que lo propio es una condición de lo ajeno, la pregunta es de qué modo tiene que ser vivido lo propio para que, lo ajeno ocupe lugar (que sea considerado) y que se posibilite el diálogo entre uno y otro; ¿cómo hacemos para entender al otro sin someternos a nuestro modo de ver el mundo? Como se pregunta J.M. Esquirol. Existe pues, una separación de base entre la cultura propia y la extraña que nos enfrenta de manera colectiva a la experiencia de lo otro.

Un diálogo requiere la escucha a la que le sigue una respuesta y a ésta otra respuesta. Es en el diálogo donde los hombres se encuentran con otros, se encuentra en el otro. Se parte de que todas las actividades humanas están condicionadas por el hecho de la pluralidad humana, del encuentro con el otro y los otros, de que no es un hombre sino que son hombres quienes habitan la tierra y de un modo u otro viven juntos. Arendt⁷ afirma que la acción y el discurso están conectados con esta condición: la de la pluralidad humana y la capacidad, por parte de cada uno de expresar su opinión, de actuar.

Pero el diálogo no es algo fácil de realizar requiere capacidad para escuchar, se trata de percibir al otro, lo que reclama, lo que dice: “El diálogo es un encuentro y en eso se parece a la amistad: cada interlocutor que encuentra al otro se encuentra así mismo en el otro.”⁸ Y es que el diálogo supone la creación de un lenguaje común, de una zona intermedia, dice más adelante J. M. Esquirol.

Por otro lado, la ética discursiva ofrece al diálogo el reconocimiento a cada ser humano como capaz de comunicarse, es decir, como interlocutor igualmente facultado para participar en cualquier diálogo sobre normas que le afecten. El respeto por esta capacidad se convierte en punto esencial del reconocimiento de derechos y también en la fuente de legitimación social y política, como afirma J. M. Esquirol.

7. Hannah Arendt, H., “La condición humana,” p. 212.

8. J. M. Esquirol, *Uno mismo y los otros*, op. cit., p. 75.

A partir del diálogo se abren espacios interculturales, cualquier espacio que se encierra en sí mismo, en lo étnico, por ejemplo, no otorga la posibilidad de la experiencia intercultural. Esto quiere decir que hablar de justicia indígena o universidades indígenas no construyen experiencia intercultural sino que reafirma o reproduce las formas de discriminación. “Toda medida ‘espacial’ que se haga en nombre de lo indígena, lo afro u otro actor subalternizado será siempre colonial, discriminatoria, y buscará mantenerlos dentro de espacios cerrados...”⁹.

En este sentido se pone sobre la mesa la construcción de espacios existenciales o lugares que permitan la experiencia intercultural, que avoca a la experiencia de identidad y diálogo. Pensar en estos nos remite a la inevitable tarea de analizar y comprender los espacios urbanos o nuestras ciudades contemporáneas que ya Marc Augé caracterizo como los no-lugares o bien pensados bajo la metáfora de “mancha urbana”.

Sobre espacios urbanos y no-lugares en tono intercultural

El espacio es entendido como lugar, lugar antropológico en sentido como lo planteó Marc Augé, se trata de pensar el lugar como un dispositivo espacial que expresa la identidad de grupo, es la identidad del lugar que cohesiona, funda y une al grupo y lo que le permite defenderse contra aquello que amenace el sentido de dicho lugar. Esta identidad es una construcción concreta y simbólica del espacio, “el lugar antropológico, es al mismo tiempo principio de sentido para aquellos que lo habitan y principio de inteligibilidad para aquel que lo observa.”¹⁰ Pensar la experiencia intercultural consiste en pensar en lugares, como afirma Augé, identificatorios, relacionales e históricos.

Pero los modos de vida de la era de la ciencia y la tecnología, estrechamente relacionados con los fuertes sistemas económicos, imponen modos en el que el hombre no pueda identificarse y mucho menos establecer un diálogo. Si bien proporcionan los medios para enfrentar a la hostilidad de la naturaleza y crean una segunda naturaleza, lo hacen estableciendo una relación de dominio, utilidad, máquina, consumo. Vivir en la era de la tecnología no sólo supone disponer de sofisticados artefactos y estar inmersos en complejos sistemas de información, sino que implica también estar inmersos en un modo de entender el mundo y la vida, como afirma J. M. Esquirol.¹¹

9. A. Kowii, (coord.), *Interculturalidad y diversidad*, op. cit. p. 83.

10. Marc Augé, *Los no lugares*, p. 58.

11. J. M. Esquirol, *El respeto o la mirada atenta*, op. cit.

Los espacios abiertos para la vida, las culturas territorializadas, expresión utilizada por los antropólogos, que por su propia definición social, son geográficamente particulares, y permiten la identidad entre sus habitantes. Esta característica está en contradicción con la lógica de la homogeneidad del mercado, que necesita de consumidores estandarizados que no tengan ningún tipo de apego, locales o nacionales.

En este sentido, cada cultura particular abre espacios vividos que se contraponen en muchos sentidos a las industrias culturales globalizadas, de aquí que Augé observe una transformación de los lugares en no-lugares:

Los no-lugares son la medida de la época, medida cuantificable y que podría tomar adición, volumen y distancias, las vías aéreas, ferroviarias, las autopistas y los habitáculos móviles llamados “medios de transportes”, los aeropuertos y las estaciones ferroviarias, las estaciones aeroespaciales, las grandes cadenas hoteleras, los parques de recreo, los supermercados, la madeja compleja, las redes de cables o sin hilos que movilizan el espacio extraterrestre a los fines de una comunicación tan extraña que a menudo no pone en contacto al individuo más que con otro imagen de sí mismo.¹²

En este sentido el ejemplo de vida del no-lugar estaría encarnado en el viajero, con ello el individuo se pierde entre la masa en un movimiento que vacía de todo sentido, resolviéndose en la inmediatez del consumo. En estos no-lugares no importa *quién* vive, quién habla, y utiliza los centros comerciales o el sistema bancario, de hecho son los que conforman al “hombre medio”, como afirma Augé, definido por ser usuario de estos servicios y que en esta relación eventualmente lo individualizan. De modo que el pasajero de los no lugares, como afirma Augé, solo encuentra su identidad en el control aduanero o como comprador en la caja registradora. Mientras espera obedece al mismo código que los demás, registra los mismos mensajes, responde a las mismas apelaciones. “El espacio del no lugar no crea ni identidad singular ni relación, sino soledad y similitud.”¹³ De modo que la experiencia intercultural no puede llevarse a cabo si no hay identidad, ni relación, se trata de la noción planteada ya por Echevarría en donde la cultura es reducida a la noción de civilización o cultura muerta, en la medida en que espacia, paradójicamente no-lugares, tránsito y flujo, impersonalidad, anonimato, cuando la experiencia intercultural requiere de la experiencia de la identidad, otredad y diálogo. Si este es el trazo de espacio que abre

12. *Ibid.*, p. 84,85.

13. *Ibid.*, p. 107.

la experiencia intercultural ¿Cómo reconstruir el tejido de la otredad que permita un verdadero diálogo, si la única relación con lo otro y con nosotros mismos está establecida por letreros e imágenes, meras representación de la cultura construida en la ciudades altamente civilizadas?

Bibliografía

- Arendt, Hannah, *La condición humana*, Paidós, Barcelona, 2005.
- Augé, Marc, *Los no lugares*, Gedisa, Barcelona, 2005.
- Echeverría, Bolívar, *Definición de la cultura*, FCE, Ciudad de México, 2013.
- Esquirol, Josep María, *Uno mismo y los otros*, Herder, Barcelona, 2005.
- Heidegger, Martin, *Ser y tiempo*, Trotta, Madrid, 2003.
- Kowii, Ariruma, (coord.), *Interculturalidad y diversidad*, Universidad Andina Simón Bolívar, Corporación Editora Nacional, Quito, 2011.
- Levinas, Emmanuel, *Totalidad e Infinito*, Sígueme, Salamanca, 2006.

INTERCULTURALIDAD: UNA PERSPECTIVA DES-COLONIAL

PABLO GAYTÁN SANTIAGO

Descolonizar la práctica¹ de las ciencias sociales y humanas

¿Podemos transformar nuestros modos de conocer, las maneras de observar y las formas de aproximarnos a la realidad? Tras reconstruir un cúmulo de experiencias sobre la “intervención sociológica” y para responder estas cuestiones, he de situarme al exterior del campo académico-formal dada la trama configurada con diversos grupos sociales en territorios suburbanos e indígenas con quienes he realizado trabajos de co-investigación. Revisar dichas experiencias a la luz de la práctica de la interculturalidad, a fin de conceptualizarlas de una manera distinta, requiere de hacer consciente una labor profesional como socio-antropólogo intercultural, cuyo intercambio de saberes y la construcción de conocimientos colectivos con otros grupos sociales que, hasta el momento no había reparado desde el abordaje intercultural.

Trabajar colectivamente con jóvenes y otros sujetos de Ciudad Nezahualcóyotl a lo largo de diez años, con artistas tepiteños, con agrupaciones populares de la delegación Iztapalapa, con mujeres indígenas ñahñuh (otomíes) y con centros de derechos humanos indígenas en la

1. Llamamos praxis a ese hacer en el cual el otro, o los otros, son considerados como seres autónomos y como el agente esencial del desarrollo de su propia autonomía... en la praxis hay por hacer, pero este por hacer es específico: es precisamente el desarrollo de la autonomía del otro o de los otros (lo cual no es el caso en las relaciones simplemente personales, como la amistad o el amor, en las cuales esta autonomía es reconocida, pero su desarrollo no está planteado como un objeto aparte, pues estas relaciones no tienen finalidad exterior a la relación misma)... la praxis no se deja conducir a un esquema de fines y medios. El esquema del fin y de los medios pertenece precisamente a la actividad técnica, pues ésta tiene que tratar con un verdadero fin, un fin que es un fin, un fin finito y definido que puede ser planteado como un resultado necesario o probable, a la vista del cual la elección de los medios se remite a una cuestión de cálculo más o menos exacto; con este fin, los medios no tienen relación interna alguna, simplemente una relación de causa a efecto... hay relación interna entre aquello a lo que se apunta (el desarrollo de la autonomía) y aquello por lo que es apuntado (el ejercicio de esta autonomía): son dos momentos de un proceso.... La praxis es, ciertamente, una actividad consciente y no puede existir más que en la lucidez Cornelius Castoriadis, La institución imaginaria de la sociedad, p. 129-130.

ciudad de México y en el municipio de Amealco-Querétaro, fue un acercamiento empírico realizado con una delgada tela teórica, en la década del 90.

La aproximación a la realidad de identidades suburbanas e indígenas, facilitó la comprensión de conflictos intergrupales, en ese momento estaba inmerso. Parafraseando a Ramón Grosfoguel, puedo decir que la epistémica lógica externa empleada, se traducía a una “mirada” del mundo, no determinada por la perspectiva hegemónica de la modernidad occidental en su carácter de colonialidad² cognitiva³. Fue una mirada externa alejada de una colocación superior o de una autosuficiencia arrogante (la *hybris* del punto cero criticada por los descolonialistas). El diálogo con jóvenes desempleados o con mujeres indígenas era calificado por la academia como un pensamiento basado en el sentido común, pero ¿De qué manera se puede interactuar para conseguir un *rapport* con el otro?

Si entendemos la lógica de las sabidurías ancestrales o *philosophias perenni*, podemos, entonces, tener y mantener una comunicación con el sujeto.

Sin saberlo, tenía la postura descolonizadora en la práctica como socio-antropólogo e inter-inventor de la realidad grupal.⁴ Una práctica enmarcada en la interculturalidad que cualquier persona puede realizar a partir de una praxis de vida concreta, en un intercambio que cultiva la relación con el “otro” de una manera envolvente, asentada en el dejarse “afectar”, “tocar”, “impresionar” por ese otro, en el trato cotidiano.⁵

2. Para Grosfoguel la colonialidad se refiere a un patrón de poder que se inaugura con la expansión colonial europea a partir de 1492, donde la idea de raza y jerarquía etno-racial global atraviesa todas las relaciones sociales existentes tales como la sexualidad, género, conocimiento, clase, división internacional del trabajo, epistemología, espiritualidad, etc. y que sigue vigente aun cuando las administraciones coloniales fueron casi erradicadas del planeta. El colonialismo, en cambio, es la usurpación de la soberanía de un pueblo por otro pueblo por medio de la dominación político-militar de su territorio y su población a través de la presencia de una administración colonial.

3. Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel, *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica mas allá del capitalismo global*, p. 79-91.

4. Por inter-invencción entiendo la práctica no de intervención socio-antropológica, la cual implica conquistar el espacio sociocultural desde una perspectiva de poder, sino, de un intercambio de saberes, el cual al mismo tiempo implica la invención de conocimientos plasmado en obras colectivas, sean escritas, experimentales, experienciales o documentales. Esta idea en algún momento la reflexione con Mariano, el director de Banda Do Saci, un grupo de Capoeira que interinvenccionaba con jóvenes de algunos barrios populares de las delegaciones Gustavo A. Madero e Iztapalapa de la Ciudad de México.

5. Raúl Fornet-Betancourt, “La filosofía intercultural”, pp. 639-646.

Esta postura puede ser ambigua y atentar contra toda objetividad científica, y es precisamente esta perspectiva la que hay que cuestionar, ya que la “hybris del punto cero” centroeuropea clasifica a los otros conocimientos, y especialmente, a los tradicionales como precientíficos. El conocimiento producido con los grupos suburbanos de jóvenes y mujeres indígenas se funda en la experiencia emergente de la vida cotidiana de sus comunidades. Allí, el socio-antropólogo entra en contacto con el “otro”, en una relación entre personas con distintos saberes. A la distancia observo que esta relación intercultural se puede ver como una antífrasis de la sociedad hegemónica, la cual impone a los individuos la despersonalización, es decir, la exigencia de re-conocerse como objetos/mercancías, lo cual crea las condiciones de una imposible consciencia del mundo por parte de los sujetos individuales⁶, así como de las comunidades mismas.

El eje modernidad/colonialidad (desmodernidad/desmodernidad)

La postura descolonizadora significa de una u otra manera una forma inicial de descolonización epistémica. Resultado, en este caso, de una práctica que implica una negación o inversión, un exceso, un estar fuera de... , una acción inoportuna e inconveniente. Así, el prefijo des comenzó a rondar mis primeras lucubraciones sobre el carácter de la sociedad/comunidad local en la que desarrollaba mi praxis socio-antropológica. Con el ingreso al posgrado de Estudios Urbanos de la UAM-A (1997), mantuve un acercamiento teórico relacionado con mi quehacer sociológico e introduce lecturas de postestructuralismo (Foucault, Derrida), de los filósofos del acontecimiento (Deleuze, Guattari), pero también la sociología de Sergio Zermeño, Pierre Bourdieu, la antropología de Serge Gruzinski y algunos ensayos del grupo Modernidad/Colonialidad, específicamente del sociólogo colombiano Arturo Escobar, de Guillermo Gómez-Peña (el chicalango) y algunos seguidores de Rene Zabaleta y Aníbal Quijano. Inmerso en el rizoma interinstitucional, intelectual y académico, así como en mi papel de intermediario de la inter-invinción cultural, se propuso en el mundo académico el eje conceptual desmodernidad/desmodernidad, con el fin de caracterizar la sociedad y las comunidades en las que co-investigaba.

6. La conciencia del mundo, es decir, la comprensión de una red cada vez más densa de relaciones humanas que se tiende alrededor de toda la tierra, plantea nuevos retos para el modo como los seres humanos nos acomodamos con sentido en ese nuevo mundo de todos los hombres. La conciencia del espacio-tiempo común en las culturas tanto en su dimensión interna como en la externa. Koslarek, *Modernidad como conciencia*.

Se trataba, y ahora también lo sé, de cultivar el saber práctico de la interculturalidad, resultado de compartir vida e historia con el otro. Con dicha propuesta epistémica, de alguna manera cultivaba ese saber práctico de manera reflexiva, y con un plan para organizar las culturas alternativamente desde la propia interculturalidad, convirtiéndola en una Cualidad Activa. En medio de la injusticia, la desigualdad y las carencias de todo tipo, los grupos e identidades sociales con quienes inter-invenionaba no buscaban en lo inmediato la liberación, sino el reconocimiento y un lugar en la sociedad moderna o como se le quiera definir: racismo, exclusión, discriminación, de-privación sociocultural, falta de oportunidades, violencia integroupal, de género o estatal, eran solo algunos de los problemas en los que estaban inmersos dichos grupos, identidades y culturas.

¿Cuál era la particular modernidad/colonialidad en la que estaban inmersos dichas culturas?, ¿las teorías sociales de las identidades despejarían la incógnita? Después de un recorrido personal sobre las teorías de la modernidad y la cultura llegué a conclusiones parecidas a los descolonialistas. En primer lugar no planteaba la cuestión en términos del eje modernidad/colonialidad, sino en términos de la desmodernidad/desmodernidad.

En la práctica caminaba al lado y al interior de grupos e identidades en movimiento (colectivos culturales de barrio, organizaciones de migrantes, artistas transfronterizos, coordinadoras de artistas), mismos que construían zonas autónomas efímeras, encuentros de reflexión e intercambio, entre otros, lo cual implicó reflexionar sobre la autonomía y la socioespacialización del tiempo común y de lo común. En la reflexión sobre tales cuestiones, encontré que el adelgazamiento cultural comunitario contribuía a la elevación de la violencia comunitaria e intercomunitaria; y la migración a las ciudades de los hombres y los jóvenes de las comunidades indígenas y urbanas contribuía a ello. Se trataba de un fenómeno de desmodernización colonizante, ya que mientras, lo común y lo propio, bajaba su densidad, las mercancías y los significados de la modernización filtraban las conciencias de las comunidades, tal vez a ello se deba, la emergencia de la narcoviolenencia y las formas desocializadoras comunitarias que atentan contra lo común en muchos lugares de nuestro país.

En la conversación intelectual, encontré otra genealogía del pensamiento crítico mediante la desmodernidad y la ley de hierro de la mexicanidad, categorías del sociólogo mexicano Sergio Zermeño. Asimismo aprendí a valorar y validar la idea de “cultura de la improvisación” del muralista tepiteño Daniel Manrique (solidaridad del barrio en la vida común). También encontré en el lenguaje neológico de los colectivos

punks y en el nomadismo de la supervivencia de las mujeres ñahñus la reconstitución identitaria de raíces profundas tal y como lo concebía Guillermo Bonfil Batalla en su México Profundo.

Toda esta reflexión teórica a partir de la experiencia, lleva cualquiera que sea el camino, a criticar la retórica de salvación y progreso de la ascendente globalización. Coincidí desde entonces con la descolonialidad como energía que no se deja dominar por la modernidad/colonialidad. La descolonialidad como pensamiento que se desprende y se abre, y que pretende ser ocultado por la modernidad, un relato encubierto por el pensamiento y las prácticas dominantes. En suma, propuse el eje conceptual desmodernidad/desmodernidad como suplemento del eje modernidad/colonialidad y como una ranura de lo impensable para reflexionar de otra forma nuestra condición. La construcción teórica de una memoria colonial desmoderna y la emergencia de “formas de vida otras”, significa la descolonización epistemológica para dar paso a una comunicación intercultural.

Con el fin de desprenderse de la dominación epistemológica, el descolonialismo propone descolonizar la idea y percepción atópica transmitida cognitivamente por el pensamiento hegemónico que tenemos sobre las sociedades mundializadas. Así, el prefijo *pos*, progreso, evolución, crisis o espíritu de época cumplen el cometido de hacernos pensar que lo hiper o lo post significa ante todo estar sincronizados en el tiempo de la novedad, pero desanclados del espacio, digamos, que tales ideas nos desterritorializan tanto simbólica como espacialmente. Así, el tiempo se vuelve una fuerza de la historia y con ello la cultura viva colectiva, comunitaria o local se disuelven en el tiempo de la novedad y la moda impuesto por la hegemonía de las industrias culturales a la que he llamado *populight*, un concepto que revela la pasterización de las culturas populares, indígenas y comunitarias; “que se vende o compra lo que no es”.

Esta crítica descolonial podemos enmarcarla en la categoría de la matriz colonial, la cual condensa sus planteamientos teóricos, a través de un conjunto estructural de dominación política con vocación global. Es un modelo civilizatorio colonial, ya que normaliza la violencia estructural para la creación de nuevas identidades coloniales. Este modelo civilizatorio que algunos definen como neoliberalismo y otros como globalización, lo considero como un capitalismo hetero-totalitario⁷,

7. Este es una composición maquínica que hoy día funciona bajo la lógica de las relaciones sociales de extorsión y la administración de las emociones. Sus engranajes, sus circuitos, sus redes ya no son dados piramidalmente sino horizontalmente, incluso autogestivamente, en donde los trabajadores precarios, los campesinos, los migrantes, los estudiantes, las mujeres, los profesionistas, son engranajes emocionalizados, y quienes no tienen tiempo para resetear

resultado de la colonialidad del poder, el capitalismo global, el estado nación desocializador, la colonialidad del saber y los fenómenos de consumo y distopía social. Significa asimismo una heterarquía⁸ o articulación en red de varios dispositivos o regímenes heterónomos del poder; que van de las redes sociales a las formas capilares de control social en las localidades. Frente a ello, se puede pensar en la posibilidad, de que surja una heterarquía horizontal, a través de movimientos sociales y emergencias comunitarias no solo de resistencia sino en proyectos de “prefiguración de la sociedad que se desea”.

En ese marco la desmodernización se configura en la trama conflictiva producida por las carencias materiales –dimensión material y calidad de vida- y declive de los derechos civiles y sociales –dimensión cultural y política- de una sociedad que se mueve mayoritariamente en las ciudades portando los harapos impuestos por los proyectos, no de una modernidad inconclusa, sino adoptada siempre a destiempo; desincronizada en el tiempo y atópica.

De ahí que los grupos sociales impactados por tal modelo de “desarrollo”; trabajadores asalariados, indígenas, mujeres en situación de pobreza, jubilados, migrantes o jóvenes excluidos experimenten la desmodernización como un conjunto de experiencias de desarraigo cultural, desterritorialización socioespacial, despojo, persecución política, invisibilización, exclusión racial y social, todo ello, resultado del “progreso”, entendido éste, según la tradición utilitarista al estilo de Bentham, como la maximización progresiva del bienestar del individuo promedio.

La desmodernidad o globalización de carencias marca el tránsito de las ilusiones planteadas por la modernidad virtual ofrecida por los medios de comunicación masiva y los programas de gobierno instrumentados como política social y cultural; hacía el estallido de una serie de expresiones culturales autónomas, formas de organización y apropiación de las tecnologías y espacios públicos privatizados que ocurren cotidianamente en todo tipo de espacios, lugares y territorios.

La desmodernidad se presenta como un ensayo político espacial de signos, símbolos, estéticas, comportamientos que exigen de las masas

sus emociones, sino que mas bien se asumen como auténticos sonámbulos dedicados a “pasar el tiempo”. A ello agréguese la violencia estatal/criminal aplicada contra todo aquel sujeto politizado. Guattari, Felix, *Caosmosis*, 1994.

8. Heterarchy (Heteros griego ετερος= otro y αρχειν archein = prevalencia, como prevalencia de otros), sistema donde no hay ningún control centralizado vertical, pero predomina un orden consensual. Es diferente de la anarquía, la ausencia de centralización y coerción y la jerarquía, orden centralizado y vertical.

desmodernizadas una actitud mimética frente a políticas (contra) culturales, es decir como cultura opresiva para el consumo de masas de población oprimidas. Ella es obra de la racionalidad copista de las elites en el poder, la cual, al mismo tiempo reproduce los peores defectos de la modernidad occidental. En sí misma es opresiva, ya que facilita el ascenso de la insignificancia cultural en una sociedad preparada históricamente para consumir a-críticamente todo lo que venga de fuera porque ello significa la felicidad de estar al día.

Por otro lado, desde los amontonados espacios submetropolitanos y rurales, un sin fin de agregaciones grupales, agrupaciones urbanas e indígenas, esfuerzos individuales y colectivos hacen emerger la cultura desmaderna liberadora. Ella se presenta como una trama temporal territorializada por donde transcurre la heterogeneidad social territorializadora y dialógicamente identitaria. Aquí, no me refiero a las identidades que surgen de la idiosincrasia de los “yoes” que se atornillan en posiciones siempre más refinadas y excéntricas, una especie de consciente inconsciente, perfiladas en las identidades mutantes transfiguradas en los sujetos gracias al copismo y la mimesis. Sino a identidades que se encuentran en una intensa búsqueda por desapegarse de la programación incorporada que lleva consigo el sujeto colectivo o grupal. En suma, la paradoja entre derechos ciudadanos formales y realidad social la defino como desmadernidad, porque indica desigualdad social y estructuración socioespacial de la misma, tal y como la observamos no solo en las redes urbano-metropolitanas, sino en todo aquél lugar comunicado por alguna vía asfáltica.⁹

A primera vista la desmodernización podría pensarse que solo contiene aspectos negativos, no es así, ya que en su seno nacen los movimientos culturales (cosmopolitas) que son quienes crean su propia perspectiva de “patrimonio común de la humanidad” como bien ha dicho Boaventura de Sousa. Es decir que la cultura desmaderna protagonizada por el sujeto plebeyo se realiza en acontecimientos de redondeamiento, como los que produce una asamblea comunitaria en defensa de los bosques en Milpa Alta o de las tierras en Atenco; en la organización diaspórica de indígenas migrantes; en la emergencia de colectivos de jóvenes para apropiarse estéticamente del espacio o de lugares abandonados para fundar casas autónomas de cultura y en la creación de significaciones imaginarias colectivas que renuevan las formas colectivas de hacer la ciudad desde el amontonamiento submetropolitano. Ella es en suma, la desmadernidad como proyecto intercultural descolonialista.

9. Véase: Pablo Gaytán, *Apartheid social en la ciudad de la esperanza cero*.

Interculturalidad

Y es precisamente en el ámbito de la cultura, el lugar de toda humanización posible, en donde la heterarquía autónoma puede tramarse. Tal desprendimiento lleva a proponer la “especialización” de la cultura; ¿qué quiero decir con ello? Pues que ésta tiene una localización histórica y socioespacial (lenguas, tradiciones, mitos, leyendas, memorias), es en y desde donde precisamente se expresa eso que llamamos cultura. Para tal efecto habría que comprender a las culturas como procesos históricos y en frontera. Al respecto la cuestión más delicada a mi entender es que en cualquier cultura el “otro” se encuentra tanto al interior de la cultura propia como en las culturas vecinas; así la cultura propia se va cristalizando en el entrar y salir en relación con el otro. El resultado es que la cultura propia no es nuestra sin más, ya que no es propiedad, ni patrimonio de una comunidad en la que todos los miembros están en perfecta comunión entre sí y se refieran de la misma manera a su herencia cultural.

En ese sentido hay que decir que ninguna comunidad es celestial, ya que por ejemplo, muchas de ellas delimitan sus fronteras entre originarios y vecindados, es decir entre los que son del lugar y los extraños. Por ese motivo, es común que las culturas encerradas en sí misma tengan conductas colectivas que rayan en la heterofobia (miedo a lo diferente), es decir, en el miedo a la cultura extraña, externa, exterior. El resultado es que lo propio transcurre en el marco de una comunidad en litigio y conflicto, lo cual produce desgarramientos por la lucha entre oprimidos y opresores, entre hombres y mujeres, entre generaciones, en suma, por un conflicto entre grupos que tratan de instrumentalizar lo propio en beneficio de sus intereses particulares para imponerle así a la cultura llamada nuestra un rumbo determinado. Este hecho puede implicar un conflicto estrictamente cultural porque puede suceder que se asiente sobre una matriz o fondo experiencial fundante polivalente, y que permite de ese modo la emergencia de varias tradiciones en el seno de un mismo ámbito cultural. Es decir, que la cultura propia no esta exenta de un conflicto de tradiciones en pugna por imponer una tradición y reducir la cultura de esta comunidad a una sola de sus tradiciones. La cultura no tiene por qué ser monotradicional, ya que impide el diálogo intercultural.

Pero como suele suceder, la cultura se piensa y vive en singular, a imagen y semejanza de la unicidad de la monada, efectivamente monotradicional, entonces es cuando los conflictos internos y externos crean las condiciones de la violencia social, la pulverización de la cultura misma, así como el despojo de la territorialidad a comunidades enteras;

su desaparición se propicia de esa manera en momentos en que la barbarie del despojo llega a todos los rincones donde exista el patrimonio común de la humanidad, con el fin de convertirlo en pueblo mágico o parque temático. Pero hoy día muchas comunidades indígenas, campesinas y suburbanas resisten a tales embates.

En esa perspectiva, el sujeto colonial se constituye en una subjetividad de frontera (conciencia mestiza), ya que surge como diferencia de la globalización imperial y colonial. Es ahí, en la frontera pensada como el lugar donde todo sucede, lugar de intercambios, aduana de identidades y hegemonías en conflicto, en donde se constituye la nueva subjetividad, es en esas fronteras en donde las ideas del buen gobierno, “la buena vida”, las zonas autónomas y la superación de la diferencia colonial prefiguran de manera diversa la sociedad común que se desea. No se trata de una utopía, sino más bien de una prefiguración, es decir, de un lugar construido colectivamente aquí y ahora a pesar de los cantos de la sirena de la individualidad. En suma, una prefiguración de la sociedad que se desea.

La razón fronteriza como ha dicho Walter Mignolo, se puede crear como un espacio de coexistencia tanto a nivel transnacional como a nivel intercultural. Y este es un tema que salta a la vista en estos días, ya que en medio de la violencia hetero-totalitaria desatada contra estudiantes inermes, jóvenes sin expectativas, migrantes en pos de sus sueños, la violencia entre miembros y grupos de colonizados o subalternos está produciendo zonas de conflicto que tienden a rebasar la razón fronteriza. Frente a ello quienes promulguen la necesidad del diálogo intercultural (Inter-invencción) tienen una gran tarea. Por esa misma razón, tendríamos que pensar que la prefiguración de los diálogos interculturales deberían orientar el ideal normativo descolonial o desmoderno según se quieran ver.

En suma, tenemos que la interculturalidad primordialmente es una experiencia, que no brota de un ámbito excepcional, que no marca nada extraordinario, sino que por el contrario, la hacemos en nuestro ámbito más común y supuestamente propio, a saber, nuestro mundo de la vida cotidiana.¹⁰ Así, se trata de cultivar ese saber práctico de manera reflexiva y dialógica. Asimismo, la interculturalidad tiene una dimensión que se manifiesta intraculturalmente como ejercicio práctico y teórico, de vida e interpretación de la propia cultura como un rizoma que puede alcanzar una configuración específica que lo hace identificable.

El diálogo intercultural es algo que ya esta presente en la cultura que heredamos como propia, se desprende en el fondo de la concepción

10. Raúl Fonet-Betancourt, *La filosofía intercultural*, op. cit.

histórica de la cultura. Es una necesidad y una tarea, la cual debe guiarse por los principios de la libertad, la justicia y la autonomía, esta última, como la más alta expresión de la libertad humana. En suma, el diálogo intercultural, la inter-invencción desde mi perspectiva es práctica, deseo, aspiración que tienda a constituir las zonas de guerra civil en fronteras de mestizaje descolonizador que contribuyan a tamizar la violencia social, así como para reconstituir formas de vida común.

Bibliografía

- Adame Cerón, Miguel Ángel. *Crítica marxista a las socioantropologías en la pos (sobre, trans e hiper) modernidad*. Ediciones Navarra, ITACA, México, 2013.
- Castoriadis, Cornelius. *La institución imaginaria de la sociedad*, Tusquets editores, Barcelona, 1983.
- Castro-Gómez Santiago y Grosfoguel Ramón, *El giro descolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica mas allá del capitalismo global, Universidad Central, Bogotá, 2007.
- Fornet-Betancourt Raúl, “La filosofía intercultural”, en: Dussel, Enrique, et al. *El pensamiento filosófico latinoamericano, del caribe y “Latino”* (1300-2000). Siglo XXI, México, 2011.
- Gaytán, Santiago. *Pablo, Apartheid social en la ciudad de la esperanza cero. Cinismo y capitalismo (contra) cultural*, Internet-Glocal, México, 2004.
- Gaytán, Santiago, Pablo. “Sergio Zermeño; sociólogo de la desmodernidad”, en: *Revista Metapolítica*, 2012.
- Guattari, Felix. *Caosmosis*. Manantial, Buenos Aires, 1994.
- Maldonado-Torres, Nelson. *El pensamiento filosófico del giro descolonizador*. Kozlarek, Olivier. *Modernidad como conciencia del mundo*. Siglo XXI, 2011
- Mignolo, Walter. *El pensamiento decolonial, desprendimiento y apertura*. 2011.
- Mignolo, Walter. “Herencias coloniales y teorías poscoloniales”, en: Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales [en línea], 2011, www.cholonautas.edu.pe

POLÍTICA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y BILINGÜE. DEL INTERCULTURALISMO A LA INTERCULTURALIDAD PLENA

LUIS FRANCISCO RIVERO ZAMBRANO

Interculturalidad, educación intercultural y bilingüe

Desde la época prehispánica, México ha tenido una diversidad cultural importante. La llegada de los colonizadores españoles a lo que actualmente es territorio nacional, modifica la vida cotidiana de los grupos indígenas y propicia la pérdida de una cantidad importante de lenguas e identidades indígenas. Será también en la colonia con la población europea, afrodescendiente y mestiza, donde se origina la condición megacultural que actualmente tiene el país.

Sin embargo, esta condición escasamente ha sido considerada en la vida cotidiana de la sociedad mexicana. Si bien el mestizaje reconoce la herencia del pasado indígena, la identidad nacional se sustenta en el español y las formas de vida occidentales, lo que normativamente la hace monocultural y monolingüe.

Para alcanzar este ideal de una sociedad y organización política homogénea, los gobiernos, a lo largo de la historia, han seguido diversas políticas con respecto a las minorías culturales. Algunas minorías fueron físicamente eliminadas, ya fuese mediante expulsiones masivas o bien mediante el genocidio. Otras fueron asimiladas de forma coercitiva, forzándolas a adoptar el lenguaje, la religión y las costumbres de la mayoría. En otros casos, las minorías fueron tratadas como extranjeros residentes, sometidas a segregación física y discriminación económica, así como a privación de derechos políticos.¹

Particularmente en educación, las políticas diseñadas para los pueblos originarios se caracterizan por ser indigenistas. Korsbaek y Samano las clasifican en tres periodos: 1) Preinstitucional; 2) institucionalizado; 3) neo indigenismo.² En estas etapas que van desde la colonia hasta finales del siglo xx, se plantean políticas de: segregación, incorporación, y de

1. Will Kymlicka, *Ciudadanía multicultural*, p.14.

2. Leif Korsbaek y Ángel Miguel Sámano, *El indigenismo en México: Antecedentes y Actualidad*, p. 196.

integración, las cuales no consideran en sus contenidos curriculares de manera importante los saberes y lenguas indígenas, estos conocimientos escasamente se consideraron como parte de la identidad nacional.

Será hasta el año 1992 que se reconoce en el artículo cuarto constitucional la condición pluricultural del país (en 2001 se reforma la constitución y es a partir de esta fecha que en el artículo 2º se sustenta la pluriculturalidad nacional). Lo anterior propicia la discusión y aprobación de diferentes marcos normativos y políticas que reivindican a los pueblos originarios del país. En el ámbito educativo, se plantea el modelo educativo intercultural que tiene por objetivo el fortalecimiento y reconocimiento social de las lenguas y culturas originarias de México.

Será hasta el año 2001 con la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), dependiente de la SEP que se diseña un modelo educativo que busca fortalecer las lenguas, costumbres y tradiciones de los pueblos originarios. El objetivo es que sea transversal en todo el sistema educativo mexicano, desde el nivel básico hasta el superior, tanto en escuelas tradicionales como en instituciones interculturales y bilingües. Esta situación hace que tenga una característica dual: 1) es intercultural para la población que estudia en planteles de corte tradicional; 2) intercultural y bilingüe para los programas educativos donde acuden principalmente estudiantes de origen étnico. Esta educación, también pretende ayudar en el reconocimiento y aceptación social de la diversidad cultural.

A nivel superior, el modelo intercultural y Bilingüe, es resultado de una política de equidad, diseñada con el objetivo de ofrecer educación terciaria, principalmente a la población indígena, que ayude a fortalecer sus lenguas, costumbres e identidades, que promueva el arraigo de los jóvenes a sus comunidades, ayudando a su crecimiento y desarrollo.

Siguiendo los planteamientos teóricos de la interculturalidad, normativamente se busca que esta educación consolide la aceptación social de la pluriculturalidad nacional, establezca relaciones incluyentes a través del diálogo, permitiendo que los distintos grupos sociales tengan la posibilidad de manifestarse y ser escuchados en la toma de decisiones. González Ortiz Felipe considera que la interculturalidad es una intención política, necesaria pero no suficiente para construir una sociedad incluyente, lo que le da la característica romántica de las utopías, por requerir un proceso a largo plazo para que se consolide, es un medio para generar una redistribución del poder hacia los grupos dominados y será justamente la educación un eje para alcanzar este objetivo.³

3. Felipe González, *Critica de la interculturalidad*, p. 63, 69.

Cuando hablamos de educación intercultural la debemos entender como un proyecto político de interculturalismo, se está educando a una sociedad sustentada en una política de equidad que aspira a crear oportunidades que ayuden al fortalecimiento de las identidades originarias, al diálogo y el respeto entre las culturas. Sin embargo la realidad de este modelo es que se encuentra estancado en este interculturalismo, que debería consolidarse y transitar hacia la interculturalidad plena.

Acercamiento a la interculturalidad

A pesar que las reflexiones vinculadas al tema de la interculturalidad parecieran ser recientes en México, ya Aguirre Beltrán había realizado planteamientos acerca de este concepto. Veía a la interculturalidad⁴ como el inevitable contacto entre la cultura mestiza y la originaria. Es el proceso histórico al cual las comunidades indígenas se vieron involucradas, propiciando su integración al desarrollo nacional conforme los avances de la cultura occidental llega a sus comunidades.

Los estudios en América Latina sobre interculturalidad, se inician en Sudamérica⁵ a mediados de la década de los años 70 del siglo pasado. Son resultado del replanteamiento que se hace a la noción de biculturalismo⁶, concepto que considera la posibilidad que el estudiante asimilaría contenidos propios de la cultura occidental y los que provienen de su identidad originaria. “Si bien esto era necesario, el problema residía en la visión que se tenía de las culturas indígenas y de su futuro en el marco de las relaciones crecientes entre las sociedades indígenas y las hegemónicas”⁷, y la escasa posibilidad de que un individuo pudiese

4. Gonzalo Aguirre Beltrán desarrolla la idea de interculturalidad en los libros *programas de salud en la situación intercultural* y *teoría y práctica de la educación indígena*.

5. Fue en el contexto de un proyecto educativo para la población indígena de Venezuela que se decidió de manera consensuada dejar el concepto de educación bilingüe y construir la vía intercultural. Ésta fue discutida y elaborada en el marco de las preocupaciones iniciales del Proyecto Principal de Educación, en contextos indígenas, y se asumió como tal en una reunión continental convocada por la UNESCO y el Instituto Indigenista Interamericano. Véase: Maya Lorena Pérez Ruiz, “¿De qué hablamos cuando nos referimos a lo intercultural?”, p. 257.

6. La noción de biculturalidad surgió en estados unidos en un contexto en el cual se pensaba que un mismo sujeto podía recurrir a elementos, conceptos y visiones de dos culturas diferentes —e incluso de colectivos social y políticamente contrapuestos y en conflicto— y separar claramente, y a voluntad, entre una cultura y otra; esa separación, supuestamente, permitiría al sujeto actuar en consecuencia, según se tratase de un contexto dominado o de otro dominante. Véase Luis Enrique López-Hurtado, *Trece claves para entender la interculturalidad*, p.14-15.

7. L. E. López-Hurtado, *Trece claves para entender la interculturalidad*, p. 14.

pasar fácilmente de una identidad a otra, dependiendo el contexto y el entorno cultural en el que se encontrara.

Al no responder el biculturalismo, a las condiciones diversificadas de las sociedades latinoamericanas, “en América del Sur se comenzó a perfilar la noción de interculturalidad; desde entonces la mayoría de programas y proyectos de educación bilingüe incursionó en otras áreas de la educación, ampliándose de esta manera la preocupación por espacios curriculares que trascendían la esfera de la comunicación y el lenguaje”⁸.

Las características multiculturales de América Latina, las propuestas de organismos internacionales, así como la implementación de modelos educativos bilingües, inciden para que países como Venezuela, Perú y Ecuador, adopten la educación intercultural. Será en Bolivia, donde el estado diseñe una política de educación intercultural y bilingüe.

En México, considera Yolanda Jiménez⁹, la educación bicultural, se hace oficial en 1978 con la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). El objetivo de esta educación era “preservar, reforzar y desarrollar los valores, formas y concepciones de la vida de los grupos étnicos en un marco de autoafirmación de la identidad étnica”¹⁰, la realidad que se observó fue que servía para que los estudiantes indígenas aprendieran el español y escasamente fortalecía las formas de vida de las comunidades originarias.

El modelo educativo bicultural es cambiado por intercultural en la década de los 90`s, coincidiendo con los procesos de reivindicación de las minorías étnicas que diversos organismos como la OIT manifestaron y que influyeron para que constitucionalmente se reconociera la condición pluricultural del país. “Las diferentes críticas provocaron que, finalmente en 1990, el término bicultural fuese cambiado por intercultural [...]. Sin embargo, el cambio de un concepto por otro no se vio reflejado en una propuesta concreta de la DGEI. Lo que tuvo lugar fue sólo un cambio nominal, de un modelo bilingüe-bicultural a otro bilingüe intercultural”¹¹.

La interculturalidad es un proyecto que busca el reordenamiento de los comportamientos sociales que actualmente se observan en países de una diversidad cultural como el nuestro, donde el diálogo y el respeto con lo diverso es más normativo que empírico. Se sustenta en el reconocimiento de la diversidad, estableciendo espacios de convivencia donde

8. *Ibid.*, 15.

9. Yolanda Jiménez, *Escuelas para indígenas: Exclusión, asimilación*, p. 40.

10. *Ídem.*

11. *Ibid.*, 42.

personas culturalmente distintas se puedan comunicar y hacer de la pluriculturalidad en el caso de México, una realidad en la aplicación de los derechos que la constitución establece, respetando y aceptando cada una de las especificidades culturales.

La interculturalidad se entenderá como una visión que propone construir tales derechos como un patrimonio común de toda la humanidad. Pero precisamente por ser una herencia común, ninguna cultura en particular podrá ejercer el monopolio interpretativo de estos, ni creer que sea la única poseedora de los mismos. Por consiguiente es un reto para los distintos pueblos la construcción de marcos interculturales que reflejen las diversas cosmovisiones que sustentan sus culturas.¹²

Ayuda al fortalecimiento y autovaloración de las identidades étnicas y lingüísticas. Es necesario precisar que la interculturalidad no debe sustentarse exclusivamente en el respeto, fortalecimiento y aceptación de lo originario, debe complementarse con la valoración de lo étnico, y otros grupos minoritarios “se requiere de educar a los ciudadanos en los principios que guían la convivencia entre sujetos culturalmente diferentes”.¹³

Normativamente a la interculturalidad se le atribuyen propiedades necesarias para la equidad, conformando relaciones sociales incluyentes, donde los distintos grupos tengan la posibilidad de manifestarse y ser escuchados en la toma de decisiones. Empíricamente, lo anterior no ha sucedido, históricamente, las sociedades occidentales han impuesto prácticas etnocentristas homogeneizantes. Felipe González considera que la interculturalidad debe generar una “redistribución del poder hacia los grupos dominados”¹⁴, este hecho implica una confrontación a la idea liberal de la homogeneización cultural.

En el discurso “La finalidad de la educación intercultural en México se resume en la tesis que postula a la educación en y para la diversidad, no sólo para los pueblos indígenas sino para todos los mexicanos, a través de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo nacional con un enfoque intercultural para todos e intercultural bilingüe para las regiones multiculturales”.¹⁵ Esta educación debería promover en la sociedad mexicana el reconocimiento de la diversidad identitaria, lingüística, de pensamiento y de vida, que hacen del país como indica

12. Raquel Ahuja Sánchez, Et. Al, *Marco Conceptual*, p. 41.

13. M. Pérez Ruíz, *Op. Cit.*, p. 253.

14. F. González, *Op. Cit.*, p. 69

15. R. Ahuja Sánchez, *Op. Cit.*, p. 30.

Lourdes Arizpe, una nación mega cultural, que tiene saberes y formas de gobiernos únicos, que merecen respeto, brindando la posibilidad de establecer una interacción y un dialogo equitativo y respetuoso entre ellas.

La educación intercultural, menciona Felipe González, es un proceso de formación identitario sustentado en el conocimiento, reconocimiento y valoración de la diversidad, el cual debe entrar en una reflexión que ayude en el respeto y aceptación de la diversidad cultural. Alcanzar este objetivo, no es tarea sencilla, requiere de un diálogo respetuoso y sobre todo encaminado a buscar soluciones desde el ámbito de la política educativa, que establezca en el sistema educativo mexicano las estrategias pedagógicas orientadas a impartir educación de carácter originario que fortalezcan la cultura y la lengua de las identidades étnicas, así como educación para los habitantes no originarios que motiven el reconocimiento y respeto de la diversidad nacional.

El modelo educativo intercultural ha sido implementado principalmente en la educación intercultural y bilingüe, pensada como:

Un modelo de bilingüismo equilibrado echando mano de la competencia bilingüe individual, para alcanzar de manera equitativa, las competencias comunicativas tanto en lengua materna como en la no originaria, atendiendo todos sus componentes: expresión oral, lectura, escritura y reflexión sobre la lengua. Socialmente, este tipo de bilingüismo intenta superar la situación de disgloria¹⁶ en que conviven los idiomas indígenas en relación con el español, es decir, superar la subordinación social funcional y al que han sido restringidos al que han sido relegados.¹⁷

Otro propósito de la educación intercultural y bilingüe, es sustentar el proceso educativo con el capital cultural que el estudiante ha adquirido de su comunidad originaria. Estos saberes deben ser aplicados en el aula para fortalecerlos y preservarlos. Es preciso aclarar que el idioma español será utilizado como lengua franca para facilitar la transmisión de los conocimientos, al considerar la posibilidad que en una misma aula convivan diversas identidades.

Este modelo será implementado en todo el sistema educativo nacional teniendo una característica dual: 1) será bilingüe e intercultural para

16. La disgloria comenta Javier López en su texto: *Del monoculturalismo a la pluriculturalidad en la educación*, es cuando una o varias lenguas se ven subordinadas a otra que goza de mayor prestigio social en lo que se refiere a las funciones que cumple. La lengua dominante y de prestigio es utilizada en todos los contextos y ámbitos y constituyen un idioma de uso formal; la lengua oprimida y dominada relegada al plano informal y doméstico.

17. Javier López, *Del monoculturalismo a la pluriculturalidad en la educación*, p. 17.

las comunidades indígenas, y 2) monolingüe e intercultural para la población no indígena.

Esta educación demanda un espacio de razonamiento crítico y reflexivo, que ayude a comprender que si bien es imposible evitar la comparación entre los seres humanos, esta debe ser sin prejuicios, valorando sus diferencias y respetándolas. Es un espacio de conocimiento de lo diferente, que se reconozcan las distinciones culturales. Su intención debería ser la de funcionar como un espacio de conocimiento y aceptación de lo diferente, así como de sus características e importancia. Establecer estas condiciones en el sistema mexicano no es sencillo, si consideramos que estamos en un proceso de interculturalismo, que presenta actos de relaciones culturales que pretenden ser respetuosas, basadas en el dialogo, la tolerancia y aceptación.

La interculturalidad en teoría, estudia la relación entre distintos grupos culturales y los miembros que las conforman. No debería limitar su preocupación a la relación respetuosa de las culturas, su estudio debe reflexionar cómo se dan realmente estas relaciones. Si consideramos que las relaciones culturales, sean buenas o malas existen, la función de la interculturalidad entonces sería determinar qué hacer para que estas relaciones negativas que se dan entre las culturas se orienten hacia el respeto y el diálogo.

Interculturalidad e interculturalismo. Hacia la interculturalidad plena

La interculturalidad en el país se ha limitado en la creación del modelo educativo intercultural, que es una política acertada, sin embargo el orientarla exclusivamente a lo educativo y no verla como parte de un proceso, hace que esta política no tenga un objetivo claro. El modelo educativo intercultural en este momento se encuentra en un proceso que denominaremos como interculturalismo el cual demanda una serie de esfuerzos para consolidarse en su aspecto más positivo, estableciendo medidas que permitan en un mediano y largo plazo convertirse en un fin, que denominaremos como interculturalidad plena.

Cuando hablamos de interculturalismo lo debemos entender como parte de un proyecto político, donde oficialmente la sociedad en la que los miembros de las diferentes culturas se relacionan entre si desde posiciones de equidad, mutuamente enriquecedoras. Este proceso ha privilegiado el reconocimiento de la diversidad étnica nacional y la consolidación de las instituciones que ayuden al fortalecimiento de las lenguas y culturas originarias.

La interculturalidad en México como se ha indicado, plantea la necesidad de alcanzar el reconocimiento y aceptación social de la diversidad, establecer un diálogo respetuoso entre las distintas culturas, así como el fortalecimiento de las identidades culturales. La educación sin duda es fundamental para consolidar este proyecto, pero sería importante que reflexionara sobre las relaciones sociales y culturales, las desigualdades, los actos de racismo, los rechazos culturales, y cómo debería ser el factor que incida para que las prácticas interculturales se observen en lo político, social y económico.

Cuando se habla de educación intercultural, no se ha logrado observar que forma parte de un proceso de interculturalismo, el cual requiere justamente de este modelo educativo para conformar una sociedad que se dirija bajo los principios normativos de la interculturalidad.

El interculturalismo es un proceso necesario, que se inicia con el reconocimiento normativo de la diversidad étnica del país y con la conformación de instituciones que facilitan el fortalecimiento de las lenguas e identidades originarias. Es un proyecto político que establece las estrategias que faciliten la posibilidad de alcanzar una interacción entre las culturas, pero lo importante será que deje de ser un proyecto y transite a su consolidación hacia la interculturalidad plena. Sin embargo, debido a las condiciones de la sociedad mexicana en cuanto aceptación y reconocimiento de las diversidades culturales, así como las decisiones políticas, es muy probable que la transición requiera de un largo proceso para concretarse en interculturalidad plena.

El concepto de interculturalidad plena aun es inacabado, se encuentra en proceso de consolidación, pero es posible mencionar, que para alcanzarla se requiere: 1) la aceptación social, el dialogo respetuoso y el fortalecimiento de la diversidad; 2) esta condición deberá ser transversal en lo social, político y económico, se requiere que el respeto, la aceptación, y el dialogo se observe en todas las actividades de la sociedad mexicana, no exclusivamente en lo educativo.

La interculturalidad plena deberá establecer un ambiente social donde se observe:

- a) Respeto y aceptación de la diversidad cultural del país donde se incluyan las culturas mestiza, indígena y otras minorías como la afrodescendiente;
- b) Se establezca un diálogo entre las diversas identidades culturales;
- c) No haya discriminación a las lenguas y tradiciones originarias, así como de otros grupos minoritarios;
- d) Aceptar la autonomía de pueblos indígenas;

- e) Participación política de los pueblos indígenas y grupos minoritarios, en las decisiones que se toman para estas minorías;
- f) Las políticas que se diseñen para los pueblos indígenas y grupos minoritarios debe ser brindada incluyendo sus demandas y necesidades;
- h) Establecimiento de un ámbito laboral, social, educativo, de salud pluricultural y plurilingüístico.
- i) Se debe hacer presente en todos los ámbitos la justicia etnocultural¹⁸;
- j) Reconocimiento nacional de la condición megacultural del país;
- k) Implementación de la interculturalidad en los sectores: políticos, económicos, de salud, educativo, social.

La interculturalidad plena requiere de un proceso de reconocimiento de la diversidad cultural de México, la educación si duda es importante porque ayudará¹⁹ a lograr la aceptación de lo diverso, generando un diálogo entre las diversas culturas y logrando el acceso de los pueblos originarios en la toma de decisiones. Debe ser resultado de un proceso derivado del reconocimiento y aceptación política de las realidades culturales del país, del desarrollo de teoría que profundice en los conocimientos sobre la interculturalidad y su proceso de aplicación.

Sin embargo, la conformación monocultural y monolingüe de México, hace complejo que el interculturalismo se consolide en poco tiempo, a pesar que el reconocimiento de la pluriculturalidad nacional ha sido importante en la creación de políticas que propician el desarrollo del interculturalismo, y la interculturalidad genera la discusión teórica que enriquece las estrategias de equidad, la interculturalidad plena actualmente se puede vislumbrar como una utopía que debe ser reflexionada y considerada como la meta de las decisiones que se han implementado actualmente en el país.

Disyuntivas de la interculturalidad en México.

La interculturalidad en el país es un fenómeno relativamente nuevo. Modificar una condición monocultural y monolingüe histórica no es un proceso que se cumpla simplemente con el reconocimiento normativo del pluriculturalismo y plurilingüismo nacional. Una de las principales

18. Para mayor información de este concepto, revisar: Will Kymlicka, "La justicia etnocultural", p. 99-221.

19. La educación no será el único medio que apoye alcanzar la interculturalidad plena, los medios de comunicación como la televisión, la radio, el internet, ayudarán en alcanzar este reconocimiento de lo diverso, y la aceptación del mismo.

disyuntivas que presenta actualmente la política intercultural en México, sin que sea necesariamente la única, es que ha sido limitada a la educación, olvidando su implementación en otras áreas como lo económico o lo político.

De manera particular la política en educación intercultural se encuentra estancada en el interculturalismo. La realidad política, económica y social del país, propicia que el respeto, la inclusión y aceptación social de la diversidad sea difícil de observarse en breve. Con la intención de generar un planteamiento que sustente lo anterior, podemos mencionar que la interculturalidad en México pareciera haber nacido sin un objetivo debidamente definido, se ha limitado en una política de educación intercultural, por supuesto necesaria, pero debería ser vista, como se ha indicado anteriormente, como un objetivo específico y no como el fin mismo.

El estancamiento en el interculturalismo se genera desde la creación del modelo educativo intercultural. La política de equidad de la cual surge, es indigenista y compensatoria, no se sustentó en los principios de interculturalidad al no considerar las necesidades educativas de las comunidades indígenas y no considerar la opinión de estos pueblos en su diseño. Se ha limitado el reconocimiento de la pluriculturalidad nacional y la educación intercultural a lo indígena, cometiendo el error de no reconocer otras minorías como los afrodescendientes. Uno de los grandes retos a los que se enfrenta el modelo intercultural, es el sistema educativo nacional. El escaso reconocimiento de la interculturalidad y sus características, así como la condición monocultural y monolingüe de la educación nacional, generan interrogativas relacionadas a la viabilidad, pertinencia y alcance de la formación intercultural y bilingüe. Aunado a lo anterior, históricamente las políticas educativas diseñadas para los pueblos originarios, escasamente se han preocupado por el fortalecimiento de las lenguas y culturas indígenas, además de ser decisiones que se generan a iniciativa de la población mayoritaria mestiza. En este contexto la educación intercultural es cuestionada por surgir de una política indigenista que genera diversas interrogantes como: ¿qué tanto la educación intercultural y bilingüe realmente brinda una preparación que se sustente en las necesidades, creencias y demandas de los pueblos originarios? ¿Qué piensan los pueblos indígenas de la educación que recibirán? ¿La política de equidad que da origen a la educación intercultural y bilingüe del país, se aleja de la característica universal-homogeneizante de otras estrategias educativas del pasado?

La política de interculturalidad desde el gobierno del Presidente Vicente Fox Quesada, ha formado parte del discurso normativo del estado mexicano. Si bien diversos marcos legales enriquecen el proceso

de interculturalismo, como el Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018, que muestran entre otras cosas, avances sobre en el reconocimiento de la condición mega cultural del país aceptando a los grupos afrodescendientes como minorías étnicas que forman parte de la diversidad cultural del país. Si bien este programa, plantea objetivos muy concretos que pretenden:

- 1) Fortalecer la educación básica con pertinencia cultural y lingüística;
- 2) Contribuir al fortalecimiento de la educación media superior mediante un enfoque intercultural;
- 3) Fortalecer la educación superior con calidad y pertinencia cultural y lingüística para mejorar la atención de los pueblos indígenas y afrodescendientes;
- 4) Promover que los procesos y las actividades de planeación y evaluación de las políticas educativas sean pertinentes respecto a la pluriculturalidad del país;
- 5) Fomentar la interculturalidad en ámbitos de la educación no formal;
- 6) Lograr que el Sistema Educativo Nacional establezca mecanismos que aseguren los procesos de revitalización, desarrollo y fortalecimiento lingüístico²⁰.

Las condiciones en materia educativa siguen siendo adversas para estos grupos minoritarios. “En los últimos años y a pesar de la gran expansión de la cobertura, la extensión de la educación obligatoria, las reformas educativas y curriculares, no se han reducido de forma significativa las brechas que existen entre distintos sectores de la sociedad. Se mantienen mecanismos y prácticas de discriminación, segregación, violencia y exclusión”²¹. No se ha logrado socialmente una aceptación y reconocimiento de la diversidad cultural del país. No es sencillo para la sociedad comprender que somos un país pluricultural y plurilingüe, así como cambiar prácticas sustentadas en la homogeneidad y el monolingüismo, que dificultan la implementación de la educación intercultural, así como la bilingüe. “La aplicación del currículum y las prácticas docentes tienen a favorecer un saber único y homogéneo, sin considerar las diferencias socioeconómicas culturales, étnicas y personales, en cuanto a capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje en el proceso educativo”²².

20. Secretaría de Educación Pública, “Diagnóstico. Introducción y visión general”, *Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018*, p. 13.

21. *Ibid.*, p. 25.

22. *Ibid.*, p. 26.

El sistema educativo nacional se caracterizó por brindar conocimientos con un alto contenido etnocentrista, transmitidos en español y privilegiando el mestizaje como identidad del país. Lo anterior condiciona y dificulta la implementación del modelo educativo intercultural, por que “aún no puede garantizar que los docentes de escuelas indígenas hablen la lengua materna de los niños que atienden. [...] Al inicio del ciclo 2012-2013, en 9.3% y 7.3% de las escuelas preescolares y primarias indígenas, respectivamente, los docentes no hablaban la lengua de la comunidad”.²³ Lo anterior es significativo, ya que la lengua es el medio que tienen los sujetos de transmitir el sentido y la manera de comprender e interpretar el mundo. Cobra relevancia si consideramos que los pueblos indígenas son comunidades que sustentan sus identidades en la oralidad, sin embargo, la educación básica “no logra en los alumnos indígenas aprendizajes significativos ni en los contenidos nacionales, ni en los de su lengua y cultura”²⁴, la respuesta a esta situación puede encontrarse si consideramos que en “la reforma de 2011 reconoció como principio la diversidad, sin embargo, del universo de contenidos de los 12 grados, solo cerca de 90, se centran en la diversidad cultural o lingüística”²⁵, los saberes originarios siguen sin ser considerados de manera más amplia en la currícula. “La atención a la población indígena, afrodescendiente y migrante no ha tenido lugar en planes y programas de estudio, ni en la formación docente, ni en la elaboración de materiales educativos”.²⁶

Un objetivo del modelo educativo intercultural, fue el de generar condiciones de equidad en el sistema educativo mexicano, particularmente para la población indígena. Los retos a los que se enfrenta esta política y que hace complejo consolidar el proceso de interculturalismo, es que parece que no hay un real interés para que la interculturalidad sea plena, es decir que no solamente se observe en la educación. Aunado a lo anterior es necesario que se resuelvan los problemas de infraestructura, en el país siguen teniendo mayor oportunidad de acceso a la educación en todos los niveles las regiones urbanas, las zonas rurales, que es donde se asientan las distintas minorías del país, tienen problemas de cobertura y acceso.

A nivel superior el modelo educativo intercultural se enfrenta al menos a 7 áreas de oportunidad que demandan una respuesta a la brevedad si se desea alcanzar una condición de interculturalidad a corto plazo:

23. *Ibid.*, p. 31.

24. *Ibid.*, p. 32.

25. *Ídem.*

26. *Ibid.*, p. 33.

1) Formación: Los alumnos inscritos en las Universidades Interculturales “han atendido mayoritariamente a jóvenes que han crecido en el medio urbano y han sido educados en un contexto en donde se maneja el idioma español como lengua privilegiada, de contacto entre docentes y estudiantes. Esto constituye una desventaja a la que los estudiantes indígenas tienen que enfrentarse para atender sus actividades formativas”.²⁷ En la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo se realizó un estudio que tiene por objetivo conocer si la educación intercultural que reciben los estudiantes de origen étnico, propicia una condición de etnofagia. Los datos nos permiten conocer que el 44.8% de estudiantes egresaron de un bachillerato, 11.3% preparatoria, 1.2% de un CBTS, instituciones que educan a los estudiantes de manera tradicional. Si bien el modelo educativo intercultural a nivel superior tiene por objetivo fortalecer las lenguas y costumbres originarias, la disyuntiva que se presenta es que los docentes han sido formados de manera tradicional, y no en un proceso educativo intercultural. El monoculturalismo y monolingüismo en el que se sustentó la educación nacional propicia que México tenga “rezagos importantes en su capacidad de generar y aplicar el conocimiento debido a un sistema educativo rígido que no promueve la innovación y la apertura a la diversidad lingüística y cultural”.²⁸

2) De contenido: El modelo educativo intercultural es relativamente reciente, los aproximadamente 13 años que han pasado desde la creación de la educación intercultural, no han logrado modificar radicalmente el proceso de enseñanza aprendizaje de corte tradicional. El 48.4% de estudiantes de la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo consideran que los profesores utilizan poco la lengua originaria para transmitir conocimientos a sus alumnos. El 81.8% mencionan que las sesiones se transmiten en español, aunque mencionan que los motivan a valorar sus orígenes culturales (69.2%) y creen que hay una preocupación de los docentes por vincular los saberes originarios con los contenidos curriculares (93.5%).

3) Diseño: Probablemente una de las principales problemáticas es que no se respete aun la interculturalidad en el país, por ejemplo (únicamente es normativa, mas no de manera empírica) El mismo modelo educativo intercultural a nivel superior, no se sustentó en los principios de la interculturalidad. Su diseño e implementación se generó de manera unilateral, no hubo una real participación de la población indígena. En el libro Universidad Intercultural Modelo Educativo, escrito por

27. *Ibid*, p. 35.

28. *Ibid.*, p. 36.

Lourdes Casillas y Laura Santini, se indica el proceso para crear las Universidades Interculturales, realizando un estudio de factibilidad y un diagnóstico de necesidades el cual se realizó consultando actores comunitarios y expertos, conociendo las expectativas de la población de formación profesional.²⁹

Si bien el diagnóstico busca conocer las necesidades de la población de origen étnico y dar respuesta a sus demandas, así como conocer las propuestas de estudiosos de la problemática de los pueblos originarios, no hay un testimonio que indique que hayan sido consultados para conocer las carreras que se iban a impartir en las Universidades Interculturales, ni en los contenidos curriculares de las mismas. Da la impresión que al menos a nivel superior, el modelo no responde a los principios normativos de la interculturalidad.

En la construcción de este modelo, parece mostrar que un sector relevante en el mundo contemporáneo, como es el empresarial, no fue consultado para conocer qué tan pertinente son las carreras que van ofrecer estas instituciones, y con ello poder generar políticas que permitan una vinculación de los egresados al mercado laboral. Finalmente un profesionista que se prepara en una educación formal, reconocida oficialmente por la SEP, recibe un documento que lo acredita que tiene los conocimientos que le permitirán desempeñar una actividad que demanda el mercado laboral, de no ser así, este profesionista probablemente tenga una desventaja laboral.

4) Social: El reconocimiento a la condición pluricultural del país, no ha logrado verse reflejado en la aceptación social de esta realidad nacional. Según la encuesta sobre discriminación en México 2010, en el estudio dirigido a personas pertenecientes a un grupo étnico, se aplicó un cuestionario a una muestra de 418 personas del norte, centro y sureste del país que se autoadscriben como indígenas las cuales consideran que el principal problema que padecen es la discriminación (19.5%), seguido de la pobreza con un 9.4%. El 52% piensan que la sociedad no ayuda a su grupo porque no conoce sus problemas, y el 44.5% ven su condición de indígena como una desventaja por la discriminación que sufren.³⁰ El mismo estudio de la CONAPRED pero dirigido a conocer las percepciones de igualdad y tolerancia hacia la diversidad cultural, se aplicó un cuestionario a 13 749 personas. Los resultados indican que “más de 40% de la población en México considera que no se respetan los

29. María de Lourdes Casillas y Laura Santini, *Universidad Intercultural*, p.134-140.

30. Cfr. CONAPRED, *Encuesta nacional sobre discriminación en México*, p. 169.

derechos de las personas indígenas y 30% opina que no se respetan los derechos de otras razas con características fenotípicas diferentes a las de la población mayoritaria”.³¹

5) Sistema. El monoculturalismo y monolingüismo en el que se sustentó la conformación identitaria del país, propició que los mexicanos reproduzcan la forma de vida de corte occidental no solo en el ámbito educativo, si no también en el económico y político. Esta condición junto al contexto global que actualmente vivimos genera una importante disyuntiva para la educación intercultural, mereciendo una mayor atención si consideramos que actualmente en el contexto global las identidades, como indican Hardt y Negri en el libro Imperio, ya no surgen desde los estados nación. Actualmente los grandes grupos financieros generan identidades de consumo que diluyen otras formas de pensamiento debilitándose “los controles sociales y culturales establecidos por los estados, las iglesias, las familias o escuelas. [...] El significado de la globalización es que algunas tecnologías, algunos instrumentos, algunos mensajes, están presentes en todas partes, no están en ninguna, no se vinculan a ninguna sociedad ni a ninguna cultura en particular”.³²

En este nuevo orden, las ideas etnocentristas hegemónicas se hacen presentes en los ámbitos de lo social, lo económico, político y cultural. “La cultura del capitalismo seculariza todo lo que encuentra por delante y puede transformar muchas cosas en mercancía, incluyendo signos, símbolos, emblemas, fetiches”³³. Este nuevo ciclo de occidentalización, como indica el mismo autor, tiene como resultado que la lengua inglesa sea universal.

La globalización es un fenómeno al que difícilmente podemos aislarlos. La educación en todos los niveles se ha visto influenciada y una parte importante de las decisiones que se toman provienen de organismos internacionales que inciden en las políticas educativas de los países, que no necesariamente responden a las necesidades de la población. En el caso particular de las Universidades Interculturales es necesario considerar que tanto los egresados de las distintas carreras cubren las demandas del mercado laboral. Considerando el proceso de producción de las sociedades modernas, podemos plantear a manera de hipótesis que no todas se vinculan a estas necesidades de producción.

6) Cobertura. La primera Universidad Intercultural inicia actividades en el año 2004, actualmente son “once instituciones que atienden una

31. *Ibid.*, p. 29.

32. Alaine Touraine, ¿Podremos vivir juntos?, p. 9.

33. Octavio Ianni, “La occidentalización del mundo”, *La Sociedad Global*, p.45.

matrícula de 10 962 estudiantes”.³⁴ Si bien es cierto para muchos de estos jóvenes, principalmente para las mujeres, es prácticamente la única oportunidad que tienen para estudiar a nivel superior, seguramente siguen haciendo falta una mayor cobertura que atienda la gran diversidad cultural y lingüística de nuestro país.

Aunque existen algunas opciones, es necesario impulsar la creación de nuevas instituciones de educación superior basadas en el enfoque intercultural, en entidades con presencia significativa de población hablante de lenguas indígenas, así como incorporar este enfoque en los programas de las IES convencionales para prevenir el abandono escolar de jóvenes de este origen. Dos retos fundamentales en la educación superior son la cobertura insuficiente y la desigualdad en el acceso. La cobertura insuficiente y la desigualdad en el acceso. La cobertura de la educación superior se estima hoy en una cifra cercana al 33% pero es muy desigual en distintas regiones del país y para distintos sectores de la población.³⁵

La población indígena es de los sectores que más padecen la falta de esta cobertura, de 2 415 118 de jóvenes en el rango de edad de 20 a 24 años que han cursado educación superior, solamente 37 527 (1.6%) son de origen étnico.³⁶ Si bien los factores que inciden en la poca asistencia de los estudiantes indígenas a nivel superior han sido la lengua, una formación de menor calidad, la condición económica, también ha sido importante que la mayoría de las Universidades se ubican en zonas urbanas y alejadas de los conocimientos originarios.

7) Implementación. El reconocimiento normativo de la diversidad cultural y pluricultural del país es una oportunidad para generar condiciones de una mayor equidad para los diferentes grupos sociales de México. Si bien la creación de un modelo educativo intercultural es necesario en una nación que busca alcanzar la equidad para los grupos minoritarios, es justo indicar que se deben generar los mecanismos para que este proceso de interculturalismo trascienda a los ámbitos de lo económico, político y social. Para ello es necesario que los planteamientos que sustentan la interculturalidad sean efectivamente transversales pero no solamente en el contexto educativo, de no lograrlo a la brevedad se corre el riesgo de quedar en un discurso.

34. Secretaría de Educación Pública, *Op. Cit.*, p.36.

35. *Ibid.*, p. 35.

36. Fuente de los datos CGEIB con base en el Censo de Población y Vivienda 2010 en: Secretaría de Educación Pública, “Diagnóstico. Introducción y visión general”, *Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018*, p. 35.

A manera de conclusión

Académicos como Felipe González³⁷, Alberto Padillas³⁸, Gunther Dietz³⁹, Eduardo Sandoval y Ernesto Guerra⁴⁰, reflexionan en torno a que la educación intercultural es una intención política, sin duda necesaria, pero no suficiente para conformar una sociedad incluyente. Que la interculturalidad al reducirse a un intercambio de saberes entre culturas locales, arrojará como resultado limitar la difusión de las identidades étnicas en el contexto nacional e internacional. El diálogo entre las diferentes formas de pensamiento, occidental y tradicional, son incipientes. Las condiciones históricas en la que se crea la política educativa neo indigenista genera una mayor marginación, excluye y aleja de sus identidades a los estudiantes de origen étnico que acceden a ella. Podemos agregar que las transformaciones didácticas, docentes, educativas e institucionales son muy lentas y poco radicales, es necesario que los propios habitantes de los pueblos originarios sean los que construyan su modelo educativo y que ellos lo pongan en marcha. El fondo del asunto es que algunas de las medidas son demasiado tibias. Están orientadas muchas veces a que el estado conceda cosas mínimas cuando en realidad deberían estar yendo mucho más allá, a transformaciones más radicales. Por ejemplo comenzar por el reconocimiento de la autonomía y el otorgamiento de las capacidades plenas de decisión a las propias comunidades, esa es una parte fundamental que hay que atender en el sentido de que aun cuando resultara conveniente hacer transformaciones radicales, las transformaciones paulatinas no salen sobrando, que una no necesariamente limita a la otra. En Bolivia, por ejemplo, hay transformaciones radicales y hay quienes opinan que esas más bien podrían ser las que se deben implementar en el país.

El tema de la interculturalidad ha motivado diversas posturas que plantean si únicamente es por vía de la educación que habría de darse transformaciones y no se requieren otro tipo de cambios sociales. Otras sostienen que por mucho que la diversidad sea importante y que el mundo sea diverso, el futuro del mundo es más bien hacia una homogeneización, una unificación progresiva y que entonces realmente no tiene sentido estar promoviendo cosas que de alguna manera son vistas como resabios del

37. F. González, Op. Cit.

38. Alberto Padillas, *Las universidades indígenas en México. Inclusión o exclusión.*

39. Gunter Dietz, *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos.*

40. Eduardo Sandoval y Ernesto Guerra, *Resistencia y adaptación al modelo educativo de la Universidad Autónoma Indígena de México.*

pasado. Así mismo se cree que las comunidades indígenas deberían dejar de demandar educación en sus lenguas, para aprender inglés y computación.

Quienes aceptan que es por vía de la educación, consideran necesario hacer transformaciones que nos acerquen hacia un reconocimiento más amplio pero paulatino. Otras opiniones suponen que la educación que se imparte en el medio indígena debería tener contenidos propiamente indígenas, definidos por ellos, impartirse en la lengua de los distintos grupos y tener el español como una segunda lengua complementaria. Seguramente en este momento no se tienen las condiciones para hacerlo, sin que ello signifique que no se lleve a cabo, el problema es que quien ha impulsado esta diferenciación educativa ha sido la federación y hay estados que en términos generales son más conservadores que limitan la implementación de la política de interculturalidad.

El proceso de interculturalismo, si bien ha tenido un avance, este ha sido lento, por ejemplo ya existe un reconocimiento por educar no solamente a los grupos indígenas si no también a los afrodescendientes, lo cual nos habla que hay una intención normativa para evitar la discriminación, el problema sin embargo sigue siendo de fondo, como evitar que lo normativo pase a lo empírico, a la práctica, es ahí donde la educación sin duda tiene una función esencial, pero el problema es que sigue estancada en la educación, no se ha implementado plenamente en todos los ámbitos y la interculturalidad tiene cabida en todas las actividades que realiza el hombre. Es el principio que nos permitirá reconocer que somos diferentes al prójimo, pero que tanto su forma de ver el mundo es tan válida como la nuestra.

A manera de conclusión podemos decir que la realidad de la interculturalidad se limita a ser un concepto actualmente analizado de manera importante desde diversas disciplinas, lo cual seguramente generará beneficios a las sociedades que las implementen de manera adecuada. Sin embargo, de manera empírica en nuestro país, por sus prácticas monoculturales y monolingües, así como por el contexto global en el que nos encontramos, da la impresión que sigue siendo un proceso con las características de una utopía por razones como: 1) las políticas en México no se sustentan en el dialogo, estas son tomadas de manera unilateral; 2) son diseñadas de una manera vertical y no horizontal; 3) en el contexto global las políticas no surgen desde el estado nación por lo que no considera las necesidades particulares de las diversas identidades que habitan en el país; 4) los pueblos indígenas y minoritarios a pesar que de manera paulatina van planteando demandas para que se respeten sus costumbres y tradiciones, siguen sin tener el peso político y social para ser plenamente escuchados.

Bibliografía

- Ahuja Sánchez, Raquel. *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México*, CGEIB, D.F., 2007.
- Archivo General de la Nación. *Instructivo para elaborar el Cuadro general de clasificación archivística*. AGN, México, 2012.
- Casillas Muñoz, María de Lourdes y Santini Villar, Laura. *Universidad Intercultural. Modelo educativo*. SEP, CGEIB, D.F., 2006.
- CONAPRED. *Encuesta nacional sobre discriminación en México. Enadis 2010. Resultados sobre diversidad cultural*. CONAPRED, D.F., 2012.
- Fornet-Betancourt, Raúl. “Filosofía e interculturalidad en América Latina: intento de introducción no filosófica”, en *Interculturalidad sociedad multicultural y educación intercultural*. Castellanos editores, D.F., 2002.
- González Ortiz, Felipe, “Crítica de la interculturalidad: la construcción de un proceso en el marco de la modernización”, en *Cuadernos interculturales*, Universidad de Playa Ancha, 2007, 5, 9.
- Hardt, Michael y Negri, Antonio. *Imperio*. Paidós, Avellaneda, 2002.
- Ianni, Octavio. *La sociedad global*. Siglo XXI, México D.F., 2002.
- Jiménez Naranjo, Yolanda. *Cultura comunitaria y escuela intercultural. Más allá de un contenido escolar*. CGEIB, D.F., 2009.
- Korsbaek, Leif y Sámano Rentería, Ángel Miguel. “El indigenismo en México: Antecedentes y actualidad”, en *Ra Ximhai*, UAIM, 2007, vol. 3, 0001.
- Kymlicka, Will, *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Paidós, 2003.
- López Sánchez, Javier, *Del monoculturalismo a la pluriculturalidad en la educación. Elementos para la construcción de una educación con enfoque intercultural*. CGEIB, D.F., 2004.
- Montemayor, Carlos, *Los pueblos indios de México. Evolución Histórica de su concepto y realidad Social*. De Bolsillo, D.F., 2008.
- Padillas Arias, Alberto. “Las universidades indígenas en México. Inclusión o exclusión”. Veredas, UAM-Xochimilco, 2008, No. Especial, 2008.
- Pérez Ruiz, Mayra Lorena. ¿De qué hablamos cuando nos referimos a lo intercultural? Reflexiones sobre su origen, contenidos, aportaciones y limitaciones. En Maya Lorena Pérez Ruiz, *Estados plurales. Los retos de la diversidad y la diferencia*, UAM-Iztapalapa, Juan Pablos, D.F., 2009.
- Prats, Enric. *Multiculturalismo y educación para la equidad*. OCTAEDRO, Barcelona, 2007.
- Touraine, Alain. *¿Podremos vivir juntos?*. FCE, D.F., 2006.

EL DESARROLLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS CON PERSPECTIVA DE DERECHOS HUMANOS PARA LOS GRUPOS VULNERABLES: LOS PUEBLOS INDÍGENAS DE MÉXICO EN EL SEXENIO 2006-2012

BERENICE ALFARO PONCE
ROSA ELENA DURÁN GONZÁLEZ

Los movimientos sociales indígenas en América Latina, ganaron espacios en las diversas esferas políticas del siglo xx principalmente por la capacidad para crear nuevas formas de relaciones sociales e impactar en las ya establecidas, que sin duda dieron lugar a una nueva forma de dimensionar la realidad nacional; en el caso de América Latina, en el siglo pasado, el surgimiento de éstos repercutió directamente en los Estados multiculturales y dio un énfasis especial al tema de los pueblos indígenas.

El fenómeno de la globalización ha jugado un papel importante en este proceso ya que ha permitido una interacción más rápida y efectiva de los diversos pueblos indígenas en el continente y a su vez se han hecho más visibles, lo que dio resultado que derivado del convenio de la OIT 169 se fortalecieran las acciones a favor de dichos pueblos indígenas.

En México, se vio una transformación importante en el desarrollo de políticas públicas con perspectiva de derechos humanos dirigidas a los pueblos indígenas desde el año 2000 y acentuándose más en el periodo 2006-2012, producto de los compromisos internacionales adquiridos por el Estado. La influencia de instrumentos internacionales se ha hecho presente en la agenda política del país, obligando al sistema a trazar un nuevo paradigma en la propuesta de políticas públicas.

Es precisamente este nuevo planteamiento al que se enfrenta el Estado mexicano y que sostiene de manera primordial la necesidad de atender a dichos pueblos. Los medios fueron diversos, pero el fin era el mismo: la apertura de espacios y el desarrollo de políticas públicas destinadas a subsanar la pobreza en que estos grupos han vivido, ello propiciará el desarrollo integral de estos pueblos y su inclusión en las dinámicas nacionales que los beneficien.

Introducción

Los instrumentos internacionales han reflejado el gran interés que las naciones tienen por proteger a los grupos vulnerables, en este contexto

podemos ver que un gran número de naciones han adoptado dichos instrumentos para legitimarse como Estados de derecho y democráticos; en esta línea hemos decidido hacer un breve análisis de cual fue el impacto de las políticas públicas con perspectiva de derechos humanos dirigidas a los pueblos indígenas; y como se plantea desde el discurso gubernamental el desarrollado de diversos documentos que manifiestan la necesidad de crear los escenarios necesarios para que los derechos de estos pueblos sean reconocidos y que a su vez contribuya a la protección, respeto y desarrollo dentro de las naciones.

Las políticas públicas con perspectiva o enfoque de derechos humanos tienen como meta hacer de los derechos humanos la base de su operación y así fortalecer el ideal de dignidad humana. Debido a esto, hay una relación necesaria entre el desarrollo económico y social que es fundamental en el progreso de los pueblos indígenas. Las políticas públicas pueden transformarse en una herramienta trascendente para los gobiernos y en este sentido ser útiles para lograr concretar la implementación de los derechos humanos en la cotidianeidad nacional.

Es importante recalcar que el reconocimiento de un Estado democrático, no puede ser visto de forma ajena a las políticas públicas ya que éstas en sí mismas, son resultados de una interacción democrática.

El presente documento, en un primer momento, hace un recorrido breve del camino que han seguido las políticas públicas a los pueblos indígenas, estos catalogados como un grupo ampliamente vulnerado. La respuesta gubernamental a partir del México postrevolucionario y su trayecto en el siglo xx en un segundo momento se aborda la nueva generación de políticas públicas, mismas que debido a la dinámica internacional son más susceptibles a que se les evalúen y se le dé un seguimiento por parte de organismos nacionales e internacionales.

Un breve repaso histórico de las políticas públicas para los pueblos indígenas en el siglo xx

De forma histórica y derivado de las características multiculturales, México ha llevado a cabo diferentes disposiciones que buscan una mejor y mayor integración de los pueblos indígenas en el país, sin embargo, éstas no han logrado mejorar significativamente el desarrollo humano de los pueblos indígenas.¹

1. En 1990 el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) publicó Desarrollo Humano. Informe 1990; dicho documento, que recogía las ideas básicas del Ajuste con rostro humano, marcó el inicio de una nueva etapa en la estrategia de desarrollo de

Las políticas públicas que anteriormente se planteaban en México eran políticas asimilacionistas, paternalista y asistencialistas que no contemplaban la importancia de la multiculturalidad del país y la necesidad de desarrollar una estrategia de interculturalidad como hoy en día se ha planteado. Como ya señala Korsbaek y Sámano Rentería² en México se distinguen tres momentos históricos del indigenismo³ en México (que influyen en el planteamiento de la posición del Estado frente a estos pueblos):

Primero tenemos un periodo pre institucional, donde los autores indican que no existe reconocimiento del indígena como ciudadano y en aquellos momentos donde hay cierto reconocimientos como ciudadano de segunda categoría, este periodo consta de la época de la conquista hasta antes de la Revolución Mexicana; como podemos ver pasan cientos de años para que se visibilizara la influencia de los pueblos indígenas, a pesar de haber pasado por un proceso de independencia, que sin duda refleja por quien fue controlado este proceso y donde los pueblos indígenas solo formaron parte de las masas que dichos grupos.

Con el nacimiento del México independiente, nace la premisa de que todos los ciudadanos son iguales, eliminando así los prejuicios de castas de la época colonial; sin embargo, desde la perspectiva de los pueblos indígenas esta afirmación de igualdad jurídica significaría sacrificar los procesos propios de desarrollo económico y cultural de estos pueblos, por esta razón los pueblos indígenas fueron integrados como ciudadanos mexicanos, pero muchos de estos pueblos lograron, a pesar de tales políticas asimilacionistas, mantener sus características culturales.

las Naciones Unidas. Según del PNUD, el objetivo central del desarrollo humano sería el ser humano, ya que dicho desarrollo sería un proceso por el cual se ampliarían las oportunidades de éste. Dichas oportunidades, en principio podrían ser infinitas y cambiar con el tiempo; sin embargo, las tres oportunidades más esenciales serían disfrutar de una vida prolongada y saludable, adquirir conocimientos y tener acceso a los recursos necesarios para poder lograr un nivel de vida decente. Si no se poseen estas oportunidades esenciales, otras resultarían inaccesibles. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Informe Desarrollo Humano, p. 8-12.

2. Leif Korsbaek y Miguel Ángel Sámano Rentería, *El indigenismo en México: antecedentes y actualidad*.

3. Rodrigo Borja, Enciclopedia de la Política, p. 1045, define el indigenismo en la Enciclopedia de la Política como “un punto de vista sobre el indio desde el ángulo del mestizo o del blanco. Se inició como una visión que de los indios tenían los criollos dominantes. Fue el intento de captar el componente indio de la realidad social. El indigenismo es, en definitiva, una reflexión criolla sobre el indio, pues aunque se diga, como Valcárcel, que “el problema indígena lo resolverá el indio”, no deja de ser una reflexión criolla sobre una realidad que está fuera y le es ajena”.

Un segundo periodo es el institucional, el cual surge después de la revolución y esto permitió a los indígenas a ser mas visibilizados, principalmente como sujetos dentro de los movimientos campesinos post-revolucionarios, tan contundente fue la participación de los indígenas que en la década de los 40's se crea el Instituto Nacional Indigenista (INI), en ese mismo periodo se identifica una participación activa no solo a nivel nacional si no también internacional de los pueblos indígenas. Sin embargo, aunque durante este periodo se logró dar una serie de políticas a favor de los pueblos indígenas, se guiaban por un modelo paternalista-asistencialista. Como Carlos Zolla y Emiliano Zolla⁴ mencionan, después de la Revolución mexicana hubo una etapa de gestación de instituciones del naciente indigenismo revolucionario, en la que deben incluirse:

- La fundación del Departamento de Antropología de la Secretaría de Agricultura (1917)
- La creación del Departamento de Educación y Cultura para la Raza Indígena (1921)
- La conversión de las escuelas rurales en “Casas del Pueblo” (1923)
- La fundación del primer internado indígena “Casa del Estudiante Indígena”, (1924), convertido más tarde en el “Internado Nacional de 156 Indios”)
- La creación del Departamento de Escuelas Rurales de Incorporación Cultural Indígena (1925)
- La creación del Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas (1935-1° de diciembre de 1936), en 1947 desaparece para crearse en su lugar la Dirección General de Asuntos Indígenas, como dependencia de la Secretaría de Educación
- La creación del Departamento de Educación Indígena en la Secretaría de Educación, (1937)
- Primer Congreso Indigenista Interamericano y en la fundación y conducción inicial del Instituto Indigenista Interamericano (1940)

El tercer periodo se caracteriza por la crisis indigenista, donde el estado paternalista y asistencial ya no puede seguir cubriendo las necesidades de los pueblos indígenas, esto principalmente por los efectos de las nuevas políticas neoliberales derivadas de la firma del TLCAN, las cuales afectaban profundamente al campo, lugar donde residía la actividad principal de la gran mayoría de los pueblos indígenas en México; y lo que a su vez, derivó en el movimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional

4. Carlos Zolla y Emiliano Zolla Márquez, *Los pueblos indígenas de México*, p 227-228.

(EZLN) en 1994 el cual fue un parte aguas en la participación de los pueblos indígenas en el escenario público nacional e internacional.

Como se comentó anteriormente, pasada la Revolución Mexicana, los pueblos indígenas –entre otros actores–, lograron que hubiera una modificación en la relación que históricamente se tenía con el Estado y a través del artículo 27 constitucional, se les “dotó” de tierras bajo un régimen de propiedad social. Es en este mismo periodo, cuando por parte del Estado se llevó a cabo la escolarización que permitiera una mayor integración de los grupos indígenas en la dinámica nacional. Estas políticas educativas fueron respaldadas también por el pensamiento que reconoce la necesidad de respetar las diferencias raciales y culturales entre los pueblos del mundo y con sus especiales características históricas y regionales.

En México podemos observar diversas acciones por parte del Estado a lo largo del siglo xx, donde a través de políticas y programas se ha buscado contribuir al desarrollo de los pueblos indígenas en el país; sin embargo, los resultados indican que esta búsqueda de integración de los indígenas no fue la adecuada ya que lejos de atender de fondo la problemática de estos pueblos se pretendía incluir a éstos en el proyecto de modernización de la nación sin atender necesariamente a las insuficiencias que dichos pueblos presentaban

Carlos Zolla y Zolla⁵, señalan algo importante que refleja precisamente esta falta de compromiso y seguimiento de políticas por parte del Estado y es que durante las diversas etapas del indigenismo se han observado determinadas tendencias o cambios en el carácter de la política indigenista siendo marcados en algunos casos por los esfuerzos de incorporación de estos grupos, en algunos otros casos marcados por la necesidad de la integración o participación y pautados por diferentes modelos teóricos e ideológicos; en este contexto podemos observar que la década de los 90's del siglo xx hay cambios importantes, durante este periodo

tres eventos fueron relevantes para poner en lugar central la discusión sobre los derechos indígenas en México: 1) el reconocimiento oficial del gobierno federal del artículo 169 de la Organización Internacional de Trabajo (OIT); 2) la reforma constitucional en 1992 del artículo 4º y 27 y los acuerdos de San Andrés entre el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y el gobierno federal en 1996. A partir de estos eventos se observa un giro importante en la discusión sobre asuntos indígenas en el ámbito nacional.⁶

5. *Ídem*.

6. Emiko Saldívar, *Indigenismo Legal*, p. 313.

A pesar de los diversos esfuerzos gubernamentales y de las acciones en pro de los pueblos indígenas, persiste un alto rezago y marginación de éstos, como bien lo señala el Plan nacional de Desarrollo 2007-2012 de México, “desgraciadamente, los pueblos y comunidades indígenas aún no disfrutan de una situación social y económica propicia para el mejor desarrollo humano; se caracterizan por vivir en altos niveles de pobreza y en una situación de significativa desventaja. El combate al rezago social de los pueblos y las comunidades indígenas representa una de las áreas de política pública de mayor relevancia para el desarrollo armónico de México”.⁷

Las políticas públicas en el sexenio 2006-2012

El escenario que representaban los pueblos indígenas en México durante el sexenio 2006-2012 plantearon una serie de retos para el Estado por lo que no se hizo esperar una respuesta institucional al respecto y en la teoría se trató de combatir esta situación, vinculando el Plan Nacional de Desarrollo con el Plan Nacional de Derechos Humanos, donde ambos contemplan como eje rector el estado de derecho, la inclusión de los derechos humanos, el desarrollo integral y de grupos prioritarios

El Plan Nacional de Desarrollo del sexenio 2006-2012, se componía de 5 ejes principales:

- Eje 1. Estado de Derecho y seguridad
- Eje 2. Economía competitiva y generadora de empleos 81 Economía y finanzas públicas
- Eje 3. Igualdad de oportunidades
- Eje 4. Sustentabilidad ambiental
- Eje 5. Democracia efectiva y política exterior responsable

En este contexto durante este sexenio se pudo visualizar una mayor participación de los pueblos indígenas como actores sociales y factores de cambio, no solo a nivel internacional propiciado por los procesos de glocalización, sino también en el escenario regional y nacional. Los pueblos indígenas de Latinoamérica, han logrado poner sobre la mesa la importancia de que los poderes legislativos en sus países retomen los temas de diversidad cultural y se atiendan aquellos temas que consideran contribuirá a su desarrollo

7. Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, p 199-200.

en la actualidad, las políticas públicas para los pueblos indígenas de los diferentes países latinoamericanos resultan inseparables de la presión que los movimientos indígenas ejercen sobre los gobiernos y el aparato estatal. Con ello, el propio Estado se ha convertido en el escenario de lucha de diversos grupos de interés ⁸

De acuerdo al estudio de Meentzen⁹, México es de los pocos países latinoamericanos que cuenta con políticas públicas dirigidas a los pueblos indígenas, y que asimismo ha logrado transitar de un modelo paternalista del Estado, a un modelo que busca el consenso de los pueblos para la elaboración de políticas públicas que promuevan su desarrollo.

El Informe sobre Desarrollo Humano de los Pueblos Indígenas en México 2010 señala que aún existe una clara desventaja de este grupo en relación a la sociedad en general, asimismo hace un énfasis particular que en el caso de la mujer indígena es todavía más notoria. Es común detectar situaciones de exclusión política, económica, social y cultural en el país que eventualmente genera un escenario más complejo para estos grupos. Por otra parte el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en México, recomienda en su Informe sobre Desarrollo Humano de los Pueblos Indígenas en México, El reto de la desigualdad de oportunidades 2010, la elaboración de estrategias y acciones en los tres órdenes de gobierno enfocadas a superar los rezagos en servicios e infraestructura; fomentar la sustentabilidad; garantizar los derechos humanos, sociales y culturales; impulsar el desarrollo territorial; e impulsar la transversalización de la variable indígena en la planeación de las políticas públicas.

Durante este periodo sexenal, se trabajó constantemente con problemas severos de deterioro de identidad cultural, pobreza y marginación, asimismo con la poca capacidad de dar cumplimiento a los instrumentos internacionales signados, por lo que se buscó aterrizar el diseño de nuevas políticas públicas que se basen en dichos instrumentos y en el reconocimiento de los pueblos indígenas, donde se incorporen elementos tales como la participación y consulta, así como la necesidad de elaborar políticas diferenciadas.

Cabe mencionar que se tuvieron experiencias interesantes con programas derivados de los diferentes institutos¹⁰, ya que jugaron papeles

8. Rodrigo Esquer Rosas, *Acciones de gobierno y su impacto en el índice de desarrollo humano de la comunidad de Torim, Guaymas Sonora, 1997-2009*.

9. Ángela, Meentzen, *Políticas públicas para los pueblos indígenas*.

10. Como la Secretaría de Desarrollo Social, a través de su programa de fondo indígena o el Instituto Nacional Indigenista y los Fondos para la Cultura Indígena, entre otros programas.

fundamentales en la discusión de los derechos indígena, mismos que se plantearon a lo largo del siglo xx; es así que

a lo largo de su historia, los enfoques conceptuales y políticos de la política pública para los pueblos indígenas de México atravesaron por distintas fases, al igual que la organización [...]. En las fases iniciales, los aspectos culturales específicos fueron desplazados en gran medida por los temas educativos y la lucha contra la pobreza [...] el rol de las políticas públicas para los pueblos indígenas de México fue caracterizado dependiendo de la perspectiva.¹¹

Sin duda, la poca autonomía y planteamiento a largo plazo de estos organismos afectaban directamente al desarrollo de programas dirigidos a los pueblos indígenas.

Esta tendencia se pudo modificar con los cambios estructurales en aquellos organismos enfocados a ser un medio para que los pueblos pudieran interactuar con el Estado a través de un diálogo más directo que permitiera un planteamiento de las políticas públicas donde ya no giraran en torno a las necesidades del Estado en relación al bienestar de los pueblos, si no a las necesidades de estos pueblos en relación al Estado.

La Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, un instrumento del estado para la propuesta e implementación de políticas públicas

La Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), se estableció como órgano principal experto en materia de los pueblos indígenas en el año 2003, y derivó de la abrogación de la ley que creó el Instituto Nacional Indigenista (INI), el cual nace en 1948; uno de los puntos importantes de esta Comisión es la de

asesorar a las autoridades federales en la definición de los criterios, los lineamientos y las prioridades correspondientes, y de establecer un sistema de consultas con las comunidades y los pueblos indígenas, a fin de garantizar la participación de estos últimos en la planificación de las políticas y los programas del Estado en todas las instancias federales¹²

Si bien podemos observar que la creación de la CDI se plantea como un Instituto de gran relevancia que ayudará a consolidar las acciones

11. Rodrigo Rosas, *Acciones de gobierno y su impacto en el índice de desarrollo humano*.

12. Á. Meentzen, *Políticas públicas para los pueblos indígenas en América Latina, op. cit.*

gubernamentales dirigida a los pueblos indígenas, es necesario recordar que para ese momento todavía hay un descontento generalizado porque no se han logrado concretar los acuerdos de San Andrés.

Con la creación de la CDI se reformulan los medios para la elaboración de políticas públicas dirigidas a los pueblos indígenas en donde la CDI estima que

una política pública para los pueblos indígenas articulada y sostenible es indispensable contar con la participación activa de los involucrados. Por lo tanto, la promoción y el fortalecimiento de las capacidades de los pueblos y comunidades son considerados un aspecto prioritario.¹³

Sin embargo a varios años de la creación de la CDI, los problemas de marginación, pobreza y bajos índices de desarrollo humano de los pueblos indígenas persisten.

De acuerdo a los objetivos de la CDI, las políticas públicas que se desprenden de esta Comisión consideran la importancia de la diversidad cultural de los pueblos indígenas en México, pero principalmente en orientarlas en conjunto y con la participación de las instituciones y los tres órdenes de gobierno que permitirán brindar un mayor impulso al desarrollo de programas, que de forma integral promueven el progreso de dichos pueblos.

El sexenio de 2006 – 2012, fue en periodo complejo para la CDI, ya que por una parte durante el sexenio anterior había sido constituido y dotado de los elementos necesarios para operar; para el siguiente, hubo un atraso considerable en el establecimiento de sus ejes de acción como ya lo menciona Núñez

una vez transcurrida las elecciones más cuestionadas de la historia, el Ejecutivo ubicó en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, a los pueblos indígenas como grupos prioritarios. No obstante, la principal dependencia gubernamental responsable de los pueblos indígenas, la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) esperó casi tres años para elaborar su plan gubernamental¹⁴

La CDI durante ese periodo, supervisó ocho programas que de acuerdo a las reglas de operación estaban dirigidos a aquellas localidades indígenas que concentrarán mayor pobreza en el país.

13. Ídem.

14. Violeta Núñez Rodríguez. *Política en materia indígena 2006-2011*.

Los programas eran los siguientes:

1. Programa Albergues Escolares Indígenas: a través de este programa se diseñan modelos diferenciados de atención que tienen como finalidad el de elevar el nivel de escolaridad de la población indígena. Se contemplan tres ejes de importancia, la educación, la alimentación y la salud, mismos que la CDI proporciona para garantizar a la población compuesta principalmente por niñas, niños y jóvenes.

2. Programa Fondos Regionales Indígenas: para la CDI es indispensable contar con programas que promuevan el impulso al desarrollo social y económico de los pueblos indígenas, el programa de fondos regionales indígenas, responden a esta necesidad ya que apoya iniciativas productivas que integran elementos como los recursos naturales de su comunidad, la cultura y derechos. Dichos proyectos productivos son administrados por organizaciones comunitarias y están encaminados a mejorar sus condiciones de vida

3. Programa Turismo Alternativo en Zonas Indígenas: este programa está enfocado en el desarrollo de turismo alternativo en materia de ecoturismo y turismo rural, con la finalidad de contribuir al desarrollo de la población por medio de la explotación sustentable del potencial natural de la zona.

4. Programa Coordinación para el Apoyo a la Producción Indígena: mejorar los ingresos y elevar la calidad de vida de la población indígena, es uno de los objetivos principales de este programa; se busca ejecutar acciones de producción y comercialización que mejoren los ingresos de la población indígena y por ende su bienestar social.

5. Programa Fomento y Desarrollo de las Culturas Indígenas: la importancia de este programa reside en la imperante necesidad de preservar los diversos procesos culturales de los pueblos indígenas como parte de su identidad y patrimonio cultural que permitan reconciliarlos con el contexto socio-cultural actual.

6. Programa Promoción de Convenios en Materia de Justicia: a través de este programa se asegura generar las condiciones necesarias para hacer vigentes los derechos de los pueblos indígenas mismos que han sido considerados en el ámbito tanto nacional como internacional.

7. Programa de Infraestructura Básica para la Atención de los Pueblos Indígenas: este programa busca contribuir a la mejora de las condiciones de desarrollo de los pueblos indígenas a través del financiamiento y ejecución de obras de infraestructura básica que impacten en dichos pueblos y sobre todo que contribuyan a disminuir los problemas de rezago y marginación.

8. Programa Organización Productiva para Mujeres Indígenas. Su objetivo es similar al del resto de los programas - contribuir a la mejora de

las condiciones de vida-, pero con una variante importante que considera a la mujer como un grupo aún más vulnerado por su condición no solo de etnia sino también de género. El programa busca contribuir a una mejoría de la calidad de vida en localidades de alta y muy alta marginación. El programa se basa en la importancia de empoderar a las mujeres impulsando y fortaleciendo el desarrollo de proyectos productivos

El presupuesto asignado a este organismo gubernamental se incrementó año con año durante este sexenio de acuerdo a la información del Presupuesto de Egresos de la Federación iniciado con un presupuesto de 32,932 millones de pesos y cerrando con 49,228 millones de pesos en el año 2012.

Conclusiones

Nos quedan dudas importantes, no tanto sobre la efectividad de las políticas públicas dirigidas a los pueblos indígenas en el sexenio 2006-2012, si no en el discurso por parte del gobierno y las acciones que en realidad se llevan a cabo; incluso, reconocemos que el Gobierno Mexicano se vio obligado a operar a favor de los pueblos indígena, gracias a la influencia de organismos internacionales y la visibilidad que la globalización había dado a estos pueblos. En este contexto, tenemos que hubo una importante participación de la CDI en el desarrollo, seguimiento y evaluación de políticas que coadyuvarán al desarrollo de los pueblos indígenas, pero consideramos que el esfuerzo de un solo organismo no puede ser suficiente para lograr esto.

Así pues, hemos concluido que es importante que cada una de las Secretarías que integran el Gobierno Mexicano, necesitan desarrollar una serie de programas que estén ligados a la CDI como organismo dedicado a los pueblos indígenas; así mismo, no necesariamente todos los esfuerzos y acciones que se emprendan deben derivar de un solo organismo, si no que la política pública nacional debe estar conformada desde los principios de derechos humanos e interculturalidad de forma transversal.

Por otra parte consideramos que si bien hay una intención clara de apoyar directamente a los pueblos indígenas durante este sexenio, es necesario recalcar que ha faltado un componente esencial el cual requiere de realizar un trabajo profundo que primero este ligado a las demandas de estos pueblos y segundo que fomenten el dialogo intercultural con la sociedad mestiza, con la finalidad de que las políticas públicas no solo se enfoquen o empeñen en integrar a los pueblos indígenas en la dinámica nacional, si no que la sociedad en general les reconozca como fundamentales para la identidad nacional.

Bibliografía

- Borja Rodrigo, *Enciclopedia de la Política*, Fondo de Cultura Económica, México 2012.
- Esquer Rosas. *Acciones de gobierno y su impacto en el índice de desarrollo humano de la comunidad de Torim, Guaymas Sonora, 1997-2009*, UAPAEP, Puebla, 2012.
- Informe sobre Desarrollo Humano de los Pueblos Indígenas en México, El reto de la desigualdad de oportunidades 2010.
- Korsbaek Leief, Miguel Ángel Sámano Rentería, El indigenismo en México: antecedentes y actualidad. Ra Ximhai, enero-abril, año/Vol.3 Número 1, Universidad Autónoma Indígena de México, 2007.
- Meentzen Angela, Políticas públicas para los pueblos indígenas en América Latina, Ed. Konrad, Adenauer, Stiftung, 2007.
- Núñez Rodríguez Violeta, Política en materia indígena 2006-2011, en los saldos del sexenio de Felipe Calderón: la falta de la perspectiva de Estado a partir de las políticas públicas adoptadas durante el sexenio 2006-2012, REDPOL no. 3, REDPOL Estado, Gobierno y Políticas Públicas, UAM, 2011.
- Plan Nacional de Desarrollo (2007-2012), Poder Ejecutivo Federal, Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Presidencia de la República.
- Saldívar Emiko. Indigenismo Legal: la política indigenista de los noventa *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, vol. XLVI, núm. 189, 2003.
- Zolla, Carlos y Zolla Márquez, Emiliano. *Los pueblos indígenas de México, 100 preguntas*. México, UNAM, 2004.

ALGUNAS DIFICULTADES DE LA PRAXIS DE LA INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

PATRICIA DE LEONARDO Y RAMÍREZ

Las universidades interculturales en México representan un salto cualitativo frente a las soluciones que se han venido desarrollando en el campo de la educación ante las nuevas situaciones de ingreso y permanencia de los nuevos sectores sociales que ingresan a la educación superior. En principio la universidad intercultural replantea radicalmente el tema. Por ello su estudio resulta de tanto interés. Las Universidades Interculturales pretenden ampliar la cobertura de educación superior, incorporar sectores sociales anteriormente separados de la educación superior, desarrollar una docencia culturalmente significativa, becar a los estudiantes, acortar la distancia física de las instalaciones y el hogar, en fin, en otras palabras superar muchos de los obstáculos que se les presentan en el camino a los sectores sociales que ingresan como primera generación a las instituciones de educación superior.

En este trabajo solo tocaré uno de los nuevos aspectos más innovadores, que surgen en el seno de estas nuevas instituciones y que, a mi juicio, requiere de gran atención pues permite hacer visibles las posibles dificultades que encaran estas nuevas instituciones. Me refiero a las dificultades que entraña la puesta en marcha de un proceso educativo -currículo, pedagogía y evaluación- entendida como educación intercultural, en términos de intercambio de saberes. Es decir, un proceso educativo que genere nuevos saberes a partir de la interrelaciones de los saberes tradicionales y los saberes universitarios y, por lo tanto, nuevas competencias interculturales.

El origen de la reflexión

Desde hace tiempo en América Latina, Estados Unidos y Europa se reconoce que el primer año universitario usualmente constituye un tramo altamente crítico, sobre todo en las universidades públicas. Las investigaciones sobre del tema sostienen que, efectivamente, en este tramo, se dan dificultades muy considerables, generalizadas y en ascenso, en especial de tipo académico, que a su vez tienen impactos adversos, sobre todo en altas tasas de deserción.

Desde una perspectiva causal, esas dificultades e impactos provienen, en primer término, de cambios en la composición estudiantil. En efecto, desde los años noventa tiene lugar una alza muy marcada en la matrícula de Educación Superior. Una “masificación” notable, que supuso el ingreso de clases y sectores sociales tradicionalmente excluidos de la misma. Es el caso de la población de origen indígena.

Por otra parte, el crecimiento inusitado de la matrícula fue acompañado del ingreso de alumnos con menores ingresos a los tradicionales y de tradiciones familiares alejadas de la vida universitaria. En su mayoría de los casos se recibieron alumnos de primera generación familiar en la universidad. Sin embargo, una revisión de los trabajos de investigación producidos en diferentes países y contextos institucionales muestra evidencia de que aunque están presentes los fenómenos antes mencionados el problema de la deserción y o reprobación no se podía reducir a un problema de carácter socioeconómico, como aducían las primeras interpretaciones¹.

Se trata de una población que, por lo general, proviene de circuitos educativos en desventaja, de calidad más baja. Desde los noventa se robusteció la segmentación de los sistemas educativos nacionales y, en especial, del tramo medio, con el resultado de que se crearon circuitos dispares según sector y clase social, en detrimento de las franjas subalternas. Segmentación educativa, segmentación social. Un proceso con un alto impacto en términos de preparación académica tradicional.

En otras palabras, en tales franjas irrumpe población con un capital cultural insuficiente- de cara a las demandas predominantes en las instituciones universitarias.

Poco a poco se fueron desarrollando otras explicaciones que, aunque ligadas a la disparidad socioeconómica, introducían otras variables de mayor alcance explicativo, especialmente la referida a la disparidad sociocultural. Esta variable se descompuso en al menos dos aspectos que tenían impacto en el desempeño escolar: aquellos aspectos referidos a la formación previa de los estudiantes (ya fueran escolares o familiares, las instituciones de procedencia, la formación personal o, todas juntas) y, aquellos otros referidos a la distancia que se presenta entre la cultura de las universidades y/o de los profesores y la cultura de los ingresantes.²

Más recientemente, se observa una tendencia a desplazar el afán inicial por disminuir los índices de abandono y centrar la mirada en la calidad de los procesos de aprendizaje y el éxito de los estudiantes

1. Lidia Amago, *Principales dificultades de los estudiantes d primer ingreso al grado*.

2. M. Lee Upcraft., et. Al., *Challenging and Supporting the First Year Student: A Handbook*

durante este primer año de ingreso. Tal y como lo señalan Upcraft, Gardner y Barefoot³, la retención no puede constituir el horizonte último de las acciones emprendidas sino que ellas deben de estar sustentadas por una idea de éxito que incluya la aprobación de los cursos y el mantenimiento de la actividad académica, así como la posibilidad de desarrollar las competencias intelectuales y avanzar en los diferentes aspectos del desarrollo personal y social. En consecuencia la mirada, desde la educación y de la pedagogía se ha dirigido hacia las prácticas de enseñanza y la creación de contextos de aprendizaje que puedan al mismo tiempo brindar apoyo y desafiar a los estudiantes para lograr un progreso en el desarrollo de su competencia intelectual.

Los enfoques más recientes, sin embargo, siempre dentro de la esfera causal, llaman la atención a que estas dificultades estudiantiles derivan de otro vector explicativo, que no había sido considerado antes: las propias universidades. Es decir, las formas organizacionales, los imaginarios sociales las sostienen y de manera muy destacada las prácticas académicas tradicionales, que, por lo regular, no toman en cuenta tal cambio en la composición de la población estudiantil: desatienden el capital cultural del alumnado y así contribuyen al fracaso académico. Por lo tanto, resulta imprescindible poner el foco de atención en las propias universidades, en su papel condicionante y por lo tanto, en su responsabilidad respecto a los estudiantes. Esta demanda resulta muy complicada de atender en las universidades tradicionales, que a pesar de cierta receptividad aducen que el problema se ha generado externamente y no está en sus manos resolverlo.

La tendencia actual es a interrelacionar teóricamente y metodológicamente todos estos factores haciendo del campo de estudios de la permanencia y el éxito escolar de las nuevas poblaciones estudiantiles un campo complejo y multidisciplinar de estudio.

Las universidades interculturales

Las universidades interculturales en México representan un salto cualitativo frente a las soluciones que se han venido desarrollando en el campo de la educación ante las nuevas situaciones de ingreso y permanencia de los nuevos sectores sociales que ingresan a la educación superior. En principio la universidad intercultural replantea radicalmente el tema. Por ello su estudio resulta de tanto interés. Las Universidades Intercul-

3. Del año 2004.

turales pretenden ampliar la cobertura de educación superior, incorporar sectores sociales anteriormente separados de la educación superior, desarrollar una docencia culturalmente significativa, becar a los estudiantes, acortar la distancia física de las instalaciones y el hogar, en fin, en otras palabras superar muchos de los obstáculos que se les presentan en el camino a los sectores sociales que ingresan como primera generación a las instituciones de educación superior.

En esta presentación solo tocaré uno de los nuevos aspectos más innovadores, que surgen en el seno de estas nuevas instituciones y que, a mi juicio, requiere de gran atención pues permite hacer visibles las posibles dificultades que encaran estas nuevas instituciones. Me refiero a las dificultades que entraña la puesta en marcha de un proceso educativo -currículo, pedagogía y evaluación- entendida como educación intercultural, en términos de intercambio de saberes. Es decir, un proceso educativo que genere nuevos saberes a partir de la interrelaciones de los saberes tradicionales y los saberes universitarios y, por lo tanto, nuevas competencias interculturales.

La puesta en marcha de las Universidades Interculturales en México, tal y como lo expresa el Modelo de Universidad Intercultural propuesto por la CGEIB, entraña un conjunto de contradicciones predecibles desde el inicio, que se están manifestando paulatinamente en el quehacer diario de estas instituciones. En este trabajo discutiremos una de ellas que, a mi juicio es muy fructífera, porque abarca un conjunto de variables que permiten ver la complejidad del problema o problemas que enfrenta este nuevo modelo para la educación superior. Me refiero a la contradicción contenida en la siguiente afirmación:

en el proceso de construcción del proceso se buscó perfilar una propuesta educativa culturalmente pertinente, contemplando la posibilidad de que la nueva institución de este nivel, recogiera aportes del conocimiento, del saber y de los valores propios de todas las culturas del país y los posicionara en un plano paralelo a los conocimientos científicos.⁴

Luego entonces, las universidades interculturales se caracterizan por:

su vocación la apertura de saberes nunca antes incorporados a los espacios educativos de las instituciones de educación superior, con el propósito de avanzar en la búsqueda de una nueva relación de igualdad y de respeto de los aportes de los conocimientos de las diferentes culturas de México.⁵

4. María de Lourdes Casillas Muñoz y Laura Santini Villar, *Universidad Intercultural*, p. 21

5. *Ibid*, p. 22.

En esta propuesta se observa la forma en que en el contexto mexicano se ha venido transformando o, cómo diría Laura Mateos, la forma en que ha migrado el concepto de interculturalidad hasta llegar a ser entendido en México como: “interacciones positivas entre miembros de las culturas minoritaria y mayoritaria”⁶.

Esta caracterización da por sentado un plano de igualdad entre estas dos formas de cultura y por lo tanto entre los grupos sociales portadores de la misma, situación que dista mucho de responder a la realidad del país, por un lado, pero también, en particular en el aula universitaria y tratarse de explicar porque.

Así que lo que tenemos en esta nueva propuesta es la necesidad de articular en el espacio de la educación superior en condiciones de igualdad a nuevos actores y nuevos conocimientos con los actores y saberes del “modelo tradicional de universidad” que, como dije anteriormente, al citar el modelo universitario propuesto por la CGEIB, se busca que estén en un plano de igualdad.

A partir de estas concepciones debemos esperar que, en el terreno de la educación superior, estos dos aspectos de la concepción de interculturalidad particular de México: el aspecto cognitivo y el aspecto del estatus de la relación de las culturas impactara de manera persistente en los elementos constitutivos del proceso educativo: el currículo, la pedagogía y la evaluación.

Existe otro nivel de complejidad en esta propuesta que, por el momento no analizaremos aquí, pero que resulta relevante en el futuro inmediato para comprender como se podrían o no articular los otros niveles del proceso educativo. Me refiero a la propuesta de cómo se piensa que las universidades interculturales interactúan con su entorno social, lo que al fin de cuentas las justifica. En este plano se establece que estas instituciones buscan:

formar a jóvenes y adultos indígenas para que sean agentes activos de transformación de su entorno, a través de nuevas oportunidades de educación que vinculen saberes y experiencias acumuladas con las nuevas oportunidades de desarrollo que ofrece la sociedad actual⁷.

Esta afirmación resulta muy importante para comprender el fin último de todo el diseño educativo y los problemas que se pueden presentar ante el reconocimiento de un vínculo tan directo entre educación y

6. Gunther Dietz y Laura Selene Mateos, *Interculturalidad y Educación Intercultural en México*.

7. *Ídem*.

desarrollo. Recordemos que las universidades públicas se han negado permanentemente a establecer este vínculo de manera tan directa, con el argumento de que el tema de utilidad directa del servicio que puedan prestar los egresados a la sociedad estará siempre mediado por condiciones complejas de la sociedad y de la economía, que no caen dentro de la responsabilidad de las universidades. Por lo general- por más presión que se ejerce sobre las universidades para hacerlas eficientes- este tema siempre este mediado y sobrepasado por el discurso de la relevancia de los conocimientos y saberes generados en las aulas universitarias más allá de las limitaciones que el contexto social pueda crear y más allá obviamente del vínculo entre educación y empleo. Pero este no es el tema de hoy. Lo dejamos para otro momento. Sin embargo es importante mencionarlo porque es un tema que gravita con bastante fuerza en el imaginario de los actores sociales que construyen estas instituciones.

Volviendo a nuestro tema y resumiendo, en la propuesta original tenemos dos tipos de actores con diferentes culturas y con diferentes saberes –alumnos y maestros (que aunque se pretenda no están en un plano de igualdad) pertenecientes a culturas relativamente diferentes -después explicaré porque digo relativamente- interactuando en el proceso educativo- curricular, pedagogía y evaluación- y con los valores u orientaciones generales que dan un sentido último a la institución.

Sé que existe una postura, tanto entre estudiosos del tema como de un gran número de profesores universitarios que solo acepta un tipo de universidad basada en un tipo de conocimiento, esto es, el conocimiento generado científicamente desde donde se cuestiona ampliamente y no sin buenos argumentos, la posibilidad de incorporación de los saberes que aportan los miembros de la comunidad. De hecho se debe cuestionar el mismo sentido de saberes y o conocimientos que portamos como miembros de una sociedad o cultura y los que se construyen en la universidad. Para algunos existe una distinción básica entre saberes construidos por medio del método científico de la crítica y la aplicación de métodos rigurosos y los saberes construidos a partir del sentido común. Cualquier conocimiento o creencia debe de ser sometida al escrutinio de la razón y a partir de ahí elaborarlo.

La pregunta obvia que surge entonces es ¿cómo pueden ser parte de la formación universitaria los saberes no elaborados que aportan los estudiantes como miembros de una cultura diferente a menos que estos sean sujetos de un análisis crítico y sujetos a la comprobación de los métodos científicos?

Ciertamente el discurso intercultural se encuentra en aprietos al plantearle esta pregunta y ciertamente los profesores de las universidades

interculturales están debatiendo los mecanismos para darle forma a esta propuesta en el proceso educativo.

Más aún, ¿caso los sujetos de la educación, los estudiantes e incluso los maestros que, eventualmente pudieran ser de origen indígena, pero formados en una profesión con orientación tradicional, pueden ser portadores de culturas o saberes elaborados sobre su cultura? Podemos responder de inmediato que no. Prácticamente ninguna persona o conjunto de personas – en este caso conjunto de estudiantes- es portadora de una cultura. Es portadora de los “habitus” si, pero estos no son necesariamente analizados ni revisados a la luz de la crítica sino, como sabemos, actuados. Entonces ¿cómo se puede construir un currículo, una pedagogía y un proceso de evaluación a partir de estos elementos?

Estas preguntas y estas prácticas se están dejando en manos de los profesores y autoridades de las instituciones y en el mejor de los casos con el apoyo y participación de los estudiantes.

1. Las autoridades, en su mayoría, están alejadas de estas preocupaciones y no necesariamente tienen la formación necesaria para hacer frente al reto de organizar una universidad totalmente innovadora como pretenden ser las Universidades Interculturales.
2. Los profesores, en su mayoría, están formados en instituciones de educación superior de carácter tradicional profesionalizante y por lo tanto, con conocimientos restringidos a campos específicos del conocimiento.
3. Los alumnos, con deficiente formación académica-particularmente deficientes en competencias universitarias- como lo señala claramente los trabajos preliminares a la constitución de las Universidades Interculturales⁸ por lo general no son portadores, ni pueden serlo de “la cultura” de su comunidad o grupo étnico. Son jóvenes que, por lo general ya son urbanos alejados de las comunidades rurales y étnicas de origen.

Por lo que nos queda preguntarnos: ¿en dónde está o quien representa a la otra parte de la fórmula intercultural, base de la innovación educativa de las universidades interculturales?, ¿desde dónde o como se pueden elaborar e incorporar al currículo esos saberes?

Una primera respuesta la obtenemos en el mismo modelo y quizá es a la que debemos de atender: desde la vinculación. Es decir, esos saberes tendrán que ser construidos desde las universidades (particularmente desde las ramas del conocimiento que ahí se desarrollen).

8. Silvia Schmelkes, *Creación y desarrollo inicial de las Universidades Interculturales en México*.

Otra respuesta interesante se observa en un trabajo producido por la misma CGEIB para desarrollar un currículo para el bachillerato intercultural en el que se reconoce el problema, aunque o explícitamente- y se propone una forma diferente de acercamiento al mismo. En este texto se atenúa la carga intercultural en el currículo, entendida como intercambio de culturas en el mismo nivel, (cultura científica y cultura tradicional), para proponer la necesidad de que el alumno comprenda la lógica de ambas formas de pensamiento y a partir de ahí desarrolle un intercambio y un mutuo conocimiento y, si es posible, un dialogo. Eso significa que el estudiante del bachillerato y en su caso el de educación superior, estará expuesto a los rigores del método científico y a la adquisición de las competencias necesarias para su manejo, así como a la obligación, junto con los maestros, de elaborar los conocimientos tradicionales para encontrar su lógica subyacente. Estas serían las algunas de las llamadas nuevas competencias interculturales.

En resumen, cuando se dice dialogo, en este contexto, podemos entender que se trata de poner bajo la mirada del método científico los conocimientos “tradicionales” de manera explícita y viceversa cuestionar el enfoque científico o, en su caso, profesionalizante, desde la lógica del conocimiento tradicional. Hacer este procedimiento desde el aula será una gran innovación en la educación, traducirlo en un currículo conserva serias dificultades. Por ello el proceso educativo de estas instituciones tiene que ser abierto y experimental y autoconsciente. Esto es lo que, en este momento le dé una gran riqueza a esta experiencia. Para ello se requiere registrar el proceso y compartirlo críticamente entre los participantes. No se puede burocratizar a reserva de formalizar forzosamente las prácticas innovadoras que se están registrando. Evidentemente se requiere de estructuras organizacionales flexibles, de autoridades comprometidas y de espacios abiertos al diálogo y a la creación.

No podemos dejar de insistir en la necesidad de que mejoren todos los niveles educativos de las regiones indígenas y con ello se reduzca la brecha entre los estudiantes universitarios procedentes de zonas más desfavorecidas educativamente y, en general social y económicamente pero tampoco podemos dejar de insistir en la importancia que tiene el poder usar tu lengua, el poder rescatar todos tus recursos culturales y el saber que los pones al servicio de una comunidad mayor. Por ello a pesar de las dificultades que se observan en la puesta en marcha de estas instituciones interculturales no podemos menos que festejar el riesgo de la innovación.

Bibliografía

- Amago, Lidia. *Principales dificultades de los estudiantes de primer ingreso al grado. Estudio preliminar sobre el estado del conocimiento*. Universidad Nacional General Sarmiento, Mineo, 2005.
- Casillas Muñoz María de Lourdes y Santini Villar Laura, *Universidad Intercultural, Modelo educativo*, SEP/Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, México, 2006.
- Dietz Gunther y Mateos Cortés Laura Selene, “El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad: estructuras subyacentes y migraciones discursivas del multiculturalismo contemporáneo” en Laura Valladares et. al. *Estados plurales: los retos de la diversidad y la diferencia*, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa & Juan Pablos, México, 2009.
- Dietz, Gunther y Mateos, Laura Selene. *Interculturalidad y Educación Intercultural en México*. SEP- CGEIB, México, 2011.
- Ezcurra, Ana María, “Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la Educación Superior”, en: *Perfiles Educativos* vol. xxxvii, N° 107, Centro de Estudios sobre la Universidad CESU-UNAM, México, 2005.
- Schmelkes, Silvia, “Creación y desarrollo inicial de las Universidades Interculturales en México: problemas, oportunidades y retos”, en Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*, IESALC-UNESCO, Caracas, 2008.
- Upcraft, M. Lee, et. Al., *Challenging and Supporting the First Year Student: A Handbook for Improving the First Year of College*, Jossey-Bass, San Francisco, 2005.

LA INTERCULTURALIDAD Y EL CONFLICTO EN ÁMBITOS MULTICULTURALES

MARÍA DE LOURDES VARGAS GARDUÑO
IRMA LETICIA CASTRO VALDOVINOS
ANA MARÍA MÉNDEZ PUGA

Introducción

El país se encuentra en un proceso de replanteamiento del sistema educativo, en particular, de la educación básica. El acuerdo 592 de la Secretaría de Educación Pública SEP (2011), parte de reconocer que, en el trabajo diario, el docente debe desarrollar competencias para la vida, para el aprendizaje permanente, para el manejo de la información, para la convivencia y la vida en sociedad. Tales competencias movilizan y orientan todos los componentes: conocimientos, habilidades, actitudes y valores hacia la consecución de objetivos concretos. Hoy se discute el nuevo modelo educativo 2016 que entrará en vigencia próximamente, sin embargo en este texto, no se retoman lo que ahí se plantea.

Parte de los propósitos marcados en ese mismo acuerdo, orientan a la atención de la educación indígena y migrante, en quienes se reconoce la diversidad y el multilingüismo en las aulas, por lo que se desarrollan programas de estudio que se articulan con la diversidad social, cultural y lingüística retomando la experiencia de familias en contexto y situación de migración. Pero no es suficiente que se presenten en los marcos curriculares, habría que reflexionar y transformar la formación de aquéllos que han decidido ser maestros en escuelas a las que asisten niños y niñas en situación de migración. Además de que es relevante el considerar que las escuelas que atienden a la infancia, al igual que aquellas dedicadas a la formación de docentes (Escuelas Normales y Universidades Pedagógicas), son espacios para repensar la problemática de la diversidad que se vive en la cotidianidad.¹

En las escuelas donde se atienden a estudiantes en contextos y situación de migración, específicamente las que forman parte de los llamados *Servicios de educación migrante pertenecientes al PIEE*², es común

1. Ana María Méndez y María de los Ángeles Rosas. *Realidades y retos de la formación con un enfoque intercultural*. [Texto en prensa]

2. Desde el año 2002 se implementa en México el Programa de educación básica para niños y niñas de familias jornaleras agrícolas migrantes (PRONIM), el cual en el 2014, forma parte

encontrar que para algunos profesores, la exigencia de desarrollar competencias para la convivencia y la participación de los estudiantes en un contexto de pobreza y exclusión, con orígenes e identidades culturales diversas y que además, que por su movilidad se encuentran fragmentados escolarmente, es vista más como un milagro que como una situación que puede generar aprendizajes y convivencia positiva.

Así, este escenario real –aula o espacio escolar para niñas y niños de familias jornaleras agrícolas migrantes-, si se atiende debidamente, puede constituir un espacio privilegiado para lograr los objetivos de la currícula nacional: aprender a ser y estar, aprender a pensar y comprender, aprender a hacer y sentirse útil y aprender a relacionarse con los demás, tanto en comunidades de origen como de destino.

Ya que como sostiene Valls³, la diversidad cultural “con un trabajo adecuado”, sí puede constituir o posibilitar una mejora para la educación y con ello, para la sociedad. Además, de acuerdo con Flecha, Habermas y Touraine, “datos empíricos demuestran la posibilidad de una convivencia pacífica basada en la igualdad de las diferencias, el diálogo igualitario y el enriquecimiento social que representa la convivencia intercultural”⁴.

No obstante, dada la complejidad que implica el manejo de la diversidad, es necesario replantearse los mecanismos a partir de los cuales es posible una transformación. De manera especial en contextos donde los padres de familia se viven con la necesidad de poner a trabajar a sus hijos desde pequeños, para garantizar el sustento-. Por lo anterior, es que se plantea este texto que pretende propiciar la reflexión, acerca de la tensión que genera la diversidad que se vive en el día a día en las aulas y en los campamentos para jornaleros agrícolas migrantes, para apreciar cómo a través del diálogo intercultural, generado por la actitud mediadora de los docentes, puede constituirse en una estrategia de afrontamiento del conflicto de manera no violenta.

Antecedentes

Los antecedentes de este trabajo se remontan al año 2007 cuando se desarrolló el proyecto “Jornaleros agrícolas en Michoacán: un estudio de las necesidades educativas de la población” (SEP-SEB/CONACYT 2007-2009),

del Programa para la Inclusión y Equidad Educativa (PIEE).

3. Rosa Valls Carol., *Mediación intercultural y comunidades de aprendizaje*.

4. Citados por Valls, Rosa, s/f, op. cit.

que fue producto de un trabajo coordinado entre el PRONIM de Michoacán y la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo UMSNH. Un segundo estudio, continuación del primero, lo constituyó el proyecto denominado “Poblaciones en movimiento en Michoacán: Reflexiones y propuestas para mejorar la escolarización de niñas y niños de familias jornaleras agrícolas migrantes: Estrategias para mejorar los procesos de aprendizaje y de formación docente” (SEP/SEB CONACYT 2009-2011). A través de ambos proyectos, realizados en medio de la cotidianidad del trabajo agrícola, se fueron escuchando voces y relatos de los niños y de sus profesores. Mientras que los niños daban cuenta de la vida en sus pueblos, de sus sueños, sus viajes y de las condiciones de trabajo como cortadores en las comunidades de destino; los profesores compartían su experiencia escolar en contextos de migración, su propio proceso de formación, así como la complejidad que implicaba para ellos asumir desde su práctica el enfoque de la interculturalidad.⁵

A pesar de que la migración interna e interestatal, hacia los campos agrícolas por parte de grupos y familias -generalmente indígenas-, no es un hecho nuevo, para la mayoría de los profesores sí lo era. Lo que implicaba un conflicto para los profesores del PRONIM, -que por lo regular eran alumnos de 4º de la Escuela Normal Indígena de Michoacán (ENIM), o en su caso profesores jubilados o recién egresados de algunas escuelas normales o instituciones de educación superior del estado-, ya que este contexto tan diverso resultaba algo desconocido y alejado de su formación inicial; en donde el conflicto escolar en más de una ocasión se daba por la pérdida de un pequeño trozo de lápiz, o porque un niño de Tlapa (Guerrero) se sentó junto a uno de la Meseta P’urhépecha, y entre ellos era difícil que se entendieran porque no compartían la lengua. Situación por demás crítica, ya que tiene implicaciones en las formas de intervención y de afrontamiento de conflictos, ante el encuentro con esa diversidad de culturas, intereses, lenguas, formas de relacionarse, de entender el mundo.

A fin de ejemplificar la diversidad y el complejo entrecruzamiento cultural y de conflicto que se da en las aulas, se mencionan las lenguas que hablan los niños que asisten a los espacios educativos del PRONIM: en las escuelas de Yurécuaro, en su mayoría hablan el español, seguido del me’phaa, p’urhépecha, náhuatl, triqui, zapoteco, otomí, huichol, chol e inglés. En Tanhuato, los niños, niñas y jóvenes son hablantes de la lengua p’urhépecha y español, en Coahuayana, el mixteco y español y

5. A. Méndez y ot. *Realidades y retos de la formación con un enfoque intercultural*, op. cit.

en Tepalcatepec, español, p'urhépecha y una familia que habla griego⁶. A manera de ejemplo, se describe el comentario de E, la asesora escolar de un campo agrícola: “He intentado que los niños mixtecos sean aceptados por los de Zacatecas, pero a veces ellos mismos se segregan porque les gusta ‘pellizcar’ y eso genera ‘pleito’ entre ellos. ¿Qué hacer frente a esto?”⁷

De acuerdo con Redorta⁸ existen conflictos típicos que con cierta facilidad se pueden reconocer, discriminar y consecuentemente ponderar, así como reflexionar sobre ellos. Esta apreciación habla de que los profesores dentro de su práctica docente se van dando cuenta de la regularidad de tales conflictos y de las formas en que se manifiestan, así como de sus propias limitaciones para manejarlos. Dice la asesora escolar F: “De pronto hay conflicto entre los niños, ya que como son de diversas culturas no se entienden y muchas de las veces hasta se agreden, por lo que necesitamos cursos para saber cómo actuar con niños de diferentes culturas.”⁹

Se puede apreciar la inquietud por parte de los profesores de desarrollar una práctica educativa donde se promuevan los valores de respeto y comprensión hacia el otro.¹⁰ Se dan cuenta que los conflictos escolares se dan por la escasez de recursos o porque de pronto sienten que su autoestima y sus valores están en juego. Pero además en este contexto, se vislumbra una demanda insatisfecha por parte de los actores del sistema escolar respecto de metodologías de intervención concretas y prácticas para resolver los problemas de violencia que viven en sus espacios. Al respecto, Valls¹¹ menciona que “desde una perspectiva comunicativa, basada en unas reglas acordadas conjuntamente a través del diálogo igualitario y libre entre todas las personas, la convivencia intercultural no sólo es posible sino enriquecedora”.

No obstante, en la práctica educativa los profesores que atienden a los niños y niñas jornaleros agrícolas migrantes, han intentado dar solución de diversas maneras a los conflictos multiculturales que surgen dentro del ámbito áulico, estrategias que van desde el diálogo, pasando por reorganización de la infraestructura del aula donde niños y niñas intenten verse como un todo; hasta medidas disciplinarias: llamadas de

6. Ana María Méndez, Irma Leticia Castro y Eduardo Durán, *Posibilidades educadoras de los campamentos jornaleros agrícolas*.

7. Participación de una docente durante el Taller “Conflicto escolar y mediación

8. Joseph Redorta, *Entender el conflicto*.

9. *Idem*.

10. A. Méndez, *Realidades y retos de la formación con un enfoque intercultural*, op. cit.

11. R. Valls, *Mediación intercultural y comunidades de aprendizaje*, op. cit.

atención severas, realización de actividades de limpieza del aula y escuela, aplicación de “la ley del hielo” entre las partes en conflicto, o el citado de los padres; que muchas de las veces no tienen el éxito esperado. Estos intentos de medidas, que pueden ser consideradas arbitrarias, en la práctica no han conseguido la superación de los conflictos ni la superación de la problemática real de los niños y niñas.¹²

Es en este tenor que se plantea la mediación intercultural como una estrategia tanto de carácter preventivo, para enfrentar constructivamente los conflictos dentro de los espacios escolares donde niños y niñas conviven y se interrelacionan en sus entornos multiculturales. Desde este marco se comprende la actividad mediadora como un proceso dinámico, dialógico, de aprendizaje y de crecimiento moral que favorece la prevención y la resolución de conflictos en estudiantes que se encuentran dentro de las aulas y escuelas para niños y niñas de familias agrícolas migrantes. Es un proceso de toma de decisiones que hace hincapié en la participación activa de las partes para resolver sus propias diferencias de una manera más constructiva.¹³

La mediación intercultural: alcances y límites frente al conflicto

La diversidad cultural, especialmente cuando se trata de grupos que coexisten dentro de un mismo espacio, ha planteado múltiples problemas de interacción social, de ahí que teóricos como Jorge Gasché¹⁴, hablen de que la interculturalidad implica conflicto y no búsqueda de relaciones armónicas entre los diferentes.

No se puede negar el carácter conflictivo de las relaciones interculturales, ya que cada uno defiende su propio punto de vista; sin embargo, la interculturalidad supone que entre los grupos culturales distintos pueden existir relaciones basadas en el respeto y que se puede intentar el diálogo desde posturas de igualdad.¹⁵ La Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe define la interculturalidad como

una alternativa filosófica para repensar y reorganizar el orden social, que supone la interacción justa y el diálogo entre personas, culturas, pueblos y

12. Ramón García, “Las comunidades de aprendizaje como expertas en resolución de conflictos.” [Conferencia en línea] <http://www.esuelasinterculturales.eu/spip.php?article70>

13. Carlos Giménez, Pilar García, Alejandro Garcés, Tanja Ulbris y Carmen Velazco. *La mediación social intercultural en Castilla*.

14. Jorge Gasché, *Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos*, p. 279-365.

15. Sylvia Schkmelkes. *La interculturalidad en educación básica*.

comunidades, en condiciones de inclusión y horizontalidad, en actitud de apertura, aprecio y respeto a la otredad, a quien se reconoce como digno de ejercer todos los derechos humanos y colectivos reconocidos por las leyes nacionales e internacionales ¹⁶

Aunque en México, “educación intercultural”, se usa como sinónimo de “educación indígena”, en realidad, debe referirse a todas las personas, para ser una “educación intercultural para todos.”¹⁷ Las ideas básicas del concepto de interculturalidad propuesto por la CGEIB, permean el sentido de la educación intercultural, que se define como un enfoque educativo sustentado en el respeto y valoración de la diversidad, que está dirigido a toda la sociedad y cuyo modelo de intervención pretende configurar todas las dimensiones del proceso educativo con la intención de lograr igualdad de oportunidades, la superación del racismo, así como la comunicación y competencia interculturales.¹⁸

De acuerdo con la Junta de Andalucía¹⁹: “El conflicto es diferencia y diversidad, no siempre es negativo. Por ello, el problema no está en el conflicto, sino que, de cómo lo afrontemos dependerá que podamos obtener efectos negativos o beneficios para la educación”. Ante esta situación, se presenta la mediación escolar como una forma de intervención para la resolución de conflictos, en los casos en los que existe un bloqueo entre quienes están involucrados, de modo tal que no pueden buscar soluciones a través de la negociación directa. No obstante, no todos los conflictos se pueden abordar a través de la mediación, como los casos en los que hay falta de confianza y de credibilidad hacia el mediador, cuando ya hubo mediación y no se cumplió lo pactado, o cuando las partes no tienen la voluntad de participar en la mediación.

Otra forma de entender la mediación intercultural es la que se plantea como²⁰ “un recurso profesionalizado que pretende contribuir a una mejor comunicación, relación e integración entre personas o grupos presentes en un territorio y pertenecientes a una o varias culturas”. Asimismo, señala tres tipos de mediación: preventiva (facilitando la comunicación y comprensión entre personas culturalmente distintas), rehabilitadora (interviniendo en la resolución de conflictos culturales) y creativa (transformando o creando normas basadas en nuevas relaciones entre las

16. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB). La interculturalidad.

17. Sylvia Schmelkes, *Educación para un México intercultural*, p. 1-12.

18. Teresa Aguado, “Mediación social intercultural en el ámbito educativo,” p. 3-12.

19. Junta de Andalucía. *Mediación intercultural*. [En línea]

20. Kira Bermúdez, Castro y García. *Mediación intercultural*, p. 101.

partes). De este modo, se puede apreciar un concepto de mediación intercultural mucho más amplio que puede ir incidiendo en la construcción de “puentes” comunicativos y actitudinales que minimicen la violencia ante los conflictos.

Un caso de formación docente en la mediación intercultural

Una experiencia interesante que permite evidenciar la posibilidad de trabajar el afrontamiento del conflicto desde la mediación del docente en contextos de diversidad, a partir de un enfoque intercultural, es el taller titulado “Conflicto escolar y mediación” realizado con cuarenta y dos profesores del Estado de Michoacán, en el año 2014. Es importante reconocer la elocuencia de participación con este mismo taller, de los profesores de niños, niñas y adolescentes de familias jornaleras migrantes de Baja California Sur que en el marco del Diplomado en estudios interculturales se realizó en 2013.

Los propósitos que se plantearon fueron dos principalmente: comprender la naturaleza del conflicto y las formas en que los profesores del programa educación básica para niños y niñas de familias jornaleras agrícolas migrantes los afrontan; así como potenciar la mediación y el diálogo intercultural como estrategia para la prevención y resolución no violenta de los conflictos en el aula.

El punto de partida del taller de formación, consistió en reconocer las limitaciones de los enfoques punitivos-sancionadores para afrontar los conflictos, ya que con ello lo que normalmente se consigue es un aumento de la tensión con los consiguientes efectos negativos.²¹ Un ejemplo de ello es el siguiente caso que fue construido en colaboración con un grupo de profesoras de un campo agrícola:

Caso Rosita

De manera tímida pero insistente, Rosita quien asiste a tercero de primaria pide hablar con su profesora. ¿Qué pasa Rosita? pregunta la profesora, -es que-responde Rosita -no quiero estar sentada junto a Lupe porque habla y se viste muy feo, además a veces trae a su hermanito y eso no me gusta porque ellos no usan calzones. Mi mamá dice que si es de otros pueblos no me sienta junto a ella porque quien sabe que “mañas” tenga, por eso quiero que me cambie de lugar-

-Muy bien-, contesta la maestra, si así lo deseas te buscaré una compañera que sea de tu comunidad para que todos estemos en paz y que Lupe se quede sola.

21. Juan Carlos Torrego, “El modelo integrado de mejora de la convivencia en centros escolares”.

En este contexto y para reconocer los estilos de afrontamiento de conflictos y reflexionar sobre intervención en el mismo, se aplicó a los profesores participantes el instrumento de Thomas-Kilma²², que clasifica en cinco, las maneras de manejar los conflictos, con base en dos dimensiones básicas: asertividad y cooperación; entendiendo por la primera, la búsqueda de satisfacción de los intereses propios y la segunda, el intento de satisfacer los intereses de otros. Así, el modo “competidor”, es asertivo y no cooperativo, puesto que se orienta más hacia el poder; el “colaborador” es tanto asertivo como cooperativo, por lo que se buscan soluciones que satisfagan a ambas partes en conflicto; el compromiso es intermedio entre asertividad y cooperación, es una conducta que tiende a intercambiar concesiones; el modo evitativo o elusivo no es asertivo ni cooperativo, ya sea que aplace la situación amenazadora o se aparte de ella; finalmente, el complaciente, al revés del competidor, no es asertivo, pero sí cooperativo, siendo generoso, altruista o solo autosacrificado.

Al aplicar el instrumento a los y las participantes, se identificó que el estilo mayormente utilizado por ellos es el compromiso, seguido de la evitación, la colaboración y en menor escala la competición y la acomodación, lo que da cuenta por un lado de una actitud basada en la negociación y los acuerdos, pero por otro una tendencia a evitar afrontar los conflictos por temor a comprometerse, o simplemente porque se les dificulta hacerlo.

La dinámica del taller consistió en una sesión presencial (doce horas) y una de trabajo de campo (ocho horas). Los temas desarrollaron fueron: La mediación intercultural y la migración, educando para la prevención y resolución de conflictos en contextos migrantes, y educación para la convivencia y la paz.

El abordaje y discusión de los temas se dio a partir de la revisión de un video introductorio, así como la revisión de lecturas y foros de discusión, lo que permitió que los docentes se acercaran a la comprensión de la mediación intercultural como el proceso dinámico, dialógico y de aprendizaje, que favorece las posibilidades en la resolución de conflictos con los alumnos que se encuentran dentro de las aulas y escuelas y con las familias jornaleras agrícolas migrantes.

A la vez, y como parte del trabajo de campo se diseñaron estrategias -por centro de trabajo- que permitieran favorecer la comunicación y la reducción del conflicto dentro del aula, con los padres de familia y entre los propios compañeros de escuela. Al respecto, menciona una de las profesoras:

22. Kenneth y Kilman, *Instrumento Thomas-Kilmann de modos de conflicto*.

En mi entorno se manifiesta la siguiente situación: Los padres de familia hablan de que el conflicto surge cuando solo uno de los padres acude a las juntas escolares y ellos opinan sobre todo lo que pasa con los alumnos, aunque las madres no estén de acuerdo y entonces discuten por esto. En estos casos yo tendré que verme en la tarea de mediar este conflicto para lograr una participación de los padres y una mayor motivación para los alumnos y un mejor desempeño por parte de la escuela, para brindar una educación de calidad para cada uno de los alumnos. Siempre aclaro el respeto hacia la cultura de la comunidad, pues sus costumbres y su lengua materna es la calidad moral que a cada uno de ellos los forma como seres humanos.

Por su parte uno de los docentes comenta

Lo relacionado con la mediación pareciera a simple vista no ser un tema de relevancia para muchos, pero si lo tomáramos más en cuenta dejaríamos de caer en tantos errores y empezariamos a ser imparciales y justos en cuanto a la resolución de conflictos, pues tendríamos una forma más práctica y menos conflictiva para ello. Para ello antes que nada, tendría que cambiar primero mi manera de pensar en cuanto a la resolución de conflictos, en que ahora se escuchara a los conflictuados (ambas versiones) para aminorar la comunicación entre ambas partes.

De las estrategias que mayormente se diseñaron para los alumnos, son las que tienden a fortalecer el aprecio a la diversidad, seguidas de estrategias para fortalecer la capacidad de tolerancia y el auto concepto de sí mismo. Para el trabajo con los padres de familia, se diseñaron estrategias para favorecer el diálogo en la resolución de conflictos dentro de los campamentos agrícolas migrantes.

El personal de uno de los centros escolares, propuso la formación de mediadores interculturales niños y docentes, a fin de contar con “especialistas” en la resolución de los conflictos dentro del aula y escuela. Al respecto, una de las docentes menciona:

El ser mediador es un trabajo muy importante pues requiere de pasar a ser preferencial a ser imparcial para no tener voto en la solución de un conflicto. En mi centro de trabajo la función del mediador solo sería en caso de los alumnos ya que solo hay un docente. La mediación sería el medio perfecto para que exista un punto intermedio de comunicación entre las personas.

El taller presencial permitió a los docentes reconocer la existencia de dificultades de convivencia entre ellos, entre padres y entre alumnos en tanto grupo social. Hace falta dar cuenta de lo que ocurrió con la puesta en marcha de las estrategias diseñadas, si es que lo hicieron, de sus logros y sus dificultades.

Reflexiones finales

Frente a los diferentes escenarios de conflicto que se dan en las aulas para niños jornaleros agrícolas migrantes, la propuesta de capacitar a los y las docentes en la mediación intercultural, resulta fundamental, puesto que en las instituciones donde fueron formados como profesores o profesoras no se consideran situaciones donde deben atender a niños en condiciones de diversidad tan marcada, y con muchos tipos de diversidad (lingüística, cultural, religiosa...), y por tanto, no se les brindan estrategias para abordarlos de la mejor manera.

En la experiencia del grupo de docentes que recibió el taller, los propios profesores y directores como responsables de la escuela reconocen que ellos también son portadores de cultura y como tales, deben tomar conciencia y evitar que su propio bagaje cultural se interponga en la atención de determinados conflictos escolares. Reconocen además las posibilidades con las que cuentan para incursionar en la formación de la mediación y del diálogo intercultural como la herramienta de prevención y de resolución de determinados conflictos escolares.

Por tanto, aunque el reto es bastante fuerte, es posible trabajar un proceso de formación teórico-práctico y el desarrollo de habilidades y actitudes para la mediación intercultural; en el entendido de que el conflicto es inevitable en toda interacción humana, aun cuando haya mucha afinidad entre los sujetos y de que habrá conflictos irresolubles; no obstante, como se dijo arriba, lo importante es cómo se afronte.

Bibliografía

- Aguado, Teresa, “Mediación social intercultural en el ámbito socioeducativo”, *Portularia*, [en línea] 2006, vol VI, núm 1 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=161016087001> Consultado el 7 de agosto de 2016.
- Bermúdez Kira, y ot. “Mediación intercultural: una propuesta para la formación”. *Desenvolupament Comunitari y Andalucía Acoge*. Barcelona, 2002, [en línea] <https://drive.google.com/file/d/0BzEEXMxHBCIY-jdhOGYzYzEtODMwYy00MGU0LWFiNzEtNTVkJmU3MjlmODFh/view> Consultado el 6 de agosto de 2016.
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación. “Mediación en la resolución de conflictos y programa de alumnado ayudante”, Sevilla, (s/f).
- Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), *La*

- interculturalidad*, [en línea] <http://eib.sep.gob.mx/diversidad/> (s/f). Consultado el 15 de julio de 2016.
- Flecha García, Ramón, “Las comunidades de aprendizaje como expertas en resolución de conflictos”. [Conferencia en línea] 2002. <http://www.escuelasinterculturales.eu/spip.php?article70n> Consultado el 8 de julio de 2016.
- Gasché, Jorge, “Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y actividades como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura”. En Bertely, Gasché y Podestá (coords.) *Educando en la diversidad*, AbyaYala/CIESAS, Quito, 2008.
- Giménez Carlos, García María Pilar, Garcés Alejandro, Ulbris Tanja, Velasco, Carmen. “La mediación social intercultural en Castilla, La Mancha: manual de casos”, *Edit. Conserjería de Bienestar Social de la JCCM*, Toledo, [en línea] 2009, https://www.uam.es/otroscentros/imesed/docs/publi/mediacion_manual_casos.pdf Consultado el 12 de junio de 2016.
- Junta de Andalucía, *Mediación intercultural*. Sevilla, (s/f), [en línea], http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/mediacao_com_comunidades_ciganas.pdf Consultado el 23 de mayo de 2016.
- Méndez, Ana, Castro Leticia, Durán Eduardo. “Posibilidades educadoras de los campamentos jornaleros agrícolas migrantes”. 2009, núm. 10. *Revista de Educación y Desarrollo*.
- Méndez, Ana; Castro, Leticia y Rosas, Angeles. “Realidades y retos de la formación con un enfoque intercultural de profesoras (es) que atienden a niños y niñas de familias jornaleras agrícolas migrantes”, 2012, [Texto en prensa].
- Redorta, Joseph, *Entender el conflicto. La forma como herramienta*, Paidós, Barcelona, 2007.
- Schmelkes, Sylvia, “La interculturalidad en educación básica”, Conferencia presentada en el Encuentro Internacional de Educación Preescolar: Curriculum y Competencias, organizado por Editorial Santillana y celebrado en la Ciudad de México, los días 21 y 22 de enero [en línea], 2005, http://www.iberopuebla.mx/micrositios/cu2015/docs/diversidad/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion%20b%C3%A1sica_Sylvia%20Schmelkes.pdf Consultado el 6 de abril de 2016
- Schmelkes, Sylvia, “Educación para un México intercultural”. *Revista electrónica Sinéctica*, ITESO, 2013, núm 40, enero-junio.
- Thomas, Kenneth y Kilmann, Ralph, “Instrumento Thomas-Kilmann de modos de conflicto”, [en línea] 1975, https://www.opp.com/-/media/Files/PDFs/.../TKSP0003e_preview.pdf Consultado el 12 de febrero de 2014.

- Torrego Ceijo, Juan Carlos, “El modelo integrado de mejora de la convivencia en centros escolares”, (Ponencia en el II Congreso Virtual de Educación en Valores), [en línea], 2001, <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/DERECHOSDEBERESCONVIVENCIA/MODELO%20INTEGRADO%20MEJORA%20CONVIVENCIA.pdf> Consultado el 25 de julio de 2016.
- Valls Carol, Rosa. “Mediación intercultural y comunidades de aprendizaje”, [en línea] <http://recreas.org/sansofe/cd/material/TEMA%204/LECTURAS%20COMPLEMENTARIAS>

LA GLOBALIZACIÓN, EJE RECTOR DE LA CRISIS ÉTNICA Y CULTURAL

BLAS JONATHAN MUÑOZ PÉREZ

A modo de introducción

El uso del concepto globalización es complejo; tal polisemia está delimitada por varias fronteras conceptuales utilizadas por diferentes disciplinas. En la actualidad existe arbitrariedad en el uso del término para aproximarse a definir este complejo campo de estudio. Si contribuyo a la arbitrariedad del abuso, lo hago sin la intención del atropello. En otro sentido, la propuesta de trabajo que adopto se inscribe desde un marco que se traslada de lo general a lo particular. Por ende, en la primera parte de esta exposición tratare ejemplos que retoman una idea general en donde se abordan los antagonismos de la globalización.

Esta exposición, sucinta, no pretende hacer una cronología entorno del concepto de globalización en las ciencias, sin embargo, comprender el campo de acción y explicar la trascendental influencia en la diversidad de etnias, sociedades y culturas es de vital importancia. Sin embargo y con esa limitante proponemos sintetizar este concepto bajo el siguiente precepto:

Por su parte Globalización significa los procesos en virtud de los cuales los Estados Nacionales soberanos se entremezclan en imbrican mediante actores transnacionales y sus respectivas posibilidades de poder, orientaciones, identidades y entramados varios¹.

La globalización en principio tiene una connotación económica; esta área de las ciencias es quien por primera vez utiliza el término para definir un mercado económico con normas, finanzas y leyes en un marco jurídico que rige y define las fronteras del mercado delimitando las economías mundiales en la actualidad.

Bajo este dominio económico las fronteras se rompen. Con estas fronteras desquebrajadas, los territorios se desvanecen, las aldeas se hunden y los archipiélagos desaparecen. Estas latitudes culturales se van insertando a un modelo económico en el cual se agrietan “otras eco-

1. Beck Ulrich, “Entre la economía mundial y la individualización”, p. 29.

nomías”; alrededor del orbe coexisten diferentes y múltiples formas de obtener un beneficio monetario, mercantil o intercambio de productos básicos para la alimentación. Es decir, en las *culturas del mundo* existen formas distintas de relacionarse económicamente con pueblos lejanos; los intercambios mantienen una relación intrínseca donde dependen unos pueblos de otros, las relaciones contractuales y reciprocidades pueden variar, eso es un hecho irrefutable. Para comprender esta relación, recorro a algunos ejemplos notables.

Decadencia de las “otras” relaciones de intercambio

En las islas Trobriands del Pacífico Occidental, el llamado *Kula* es una relación de intercambio de objetos tales como collares, gargantillas, argollas, aros y brazaletes elaborados en coral y conchas marinas de finas manufacturas; la reciprocidad contempla entre otros objetos maderas finas de sagú, material muy apreciado entre las aldeas del Pacífico Occidental, además de otros beneficios personales como alimentos, materias primas, mujeres y objetos ornamentales de gran variedad que engendran una estrecha y “sana” relación intertribal. Dicha relación de intercambio al interior de este litoral mantiene un claro efecto monetario, vínculo ritual y articulación contractual entre los pueblos e islas que conforman este núcleo cultural en las islas Trobriands.

Hoy el *Kula* está en vías de desaparecer ante las nuevas relaciones económicas que ha impuesto el fenómeno de la globalización y los nuevos mecanismos que emergen con celeridad en esta área del Pacífico; al unísono surge una idea denigrante con respecto a sus propias prácticas culturales entre estos pueblos “primitivos”. Sociedades “primitivas”, término despectivo, de gran lastre social y cultural, que sin embargo, se ha introducido como un léxico académico que antepone un referente para catalogar y observar dichas prácticas como “retrogradadas” o “neolíticas” ante el ansiado proyecto civilizatorio de occidente.

Por otro lado, se debe pensar la diversidad cultural, política y económica desde un enfoque holístico y de amplio margen de estudio, precisamente para evitar dichas cargas peyorativas ante la diversidad de pensamientos y formas de organización humana. Si se observan con atención dichos elementos culturales, se pueden vislumbrar problemáticas contemporáneas que no han cesado desde el inicio del colonialismo en el siglo XVI.

Desde otra latitud. Los intercambios que mantienen los pueblos del área en la selva amazónica vislumbran decadencia. Recorro a las problemáticas. El neoextractivismo de la minería en los albores del siglo XXI,

la furtiva y eterna inspección del petróleo y la ganadería a gran escala ha dejado huellas lamentables en la biodiversidad de la selva Suramericana; la flora y fauna de la amazonia se evapora. A pesar de ello al interior del paisaje lúgubre en la amazonia se reconfiguran y “resisten” ante la elipsis y los ríos de sangre indígena los territorios simbólicos de múltiples etnias aún hoy existentes.

En este amplio “paisaje ritual” se combinan y acentúan diferencias étnicas. Los programas gubernamentales que se han implementado, proponen una relación “intercultural” de “respeto” para con dichos pueblos y los sitios donde habitan desde hace miles de centurias en la franja sur del continente. La realidad es que este recurso político solo tiene tintes de discurso y proselitismo en los programas gubernamentales que se aplican al interior de las múltiples etnias que habitan la selva. La realidad es que la encarnizada disputa existente de los pueblos amazónicos con respecto al fenómeno de la globalización ha desintegrado sus territorios indígenas y generado la migración de familias y grupos completos. Al contrario de las antiguas prácticas de intercambio que generaba una relación interétnica real, donde el aprovisionamiento de materias primas, tubérculos, peces, mamíferos y una amplia gama de alimentos generaba una “tregua simbólica” para mantenerse en relación “pacífica” ante los recurrentes conflictos intertribales; que diremos con buen grado de sensatez, también han existido entre estos pueblos, sin embargo, la situación hoy es mucho más compleja y saturada de terror.

El capitalismo que se ha insertado en la zona de la selva ha agudizado y encarnizado los conflictos; ahora la lucha es por el aprovisionamiento de los recursos como la plata, el oro, el mercurio, el control y/o despojo de miles de hectáreas para sembrar monocultivos, hoja de coca y la ganadería a gran escala; los límites territoriales simbólicos de las etnias tupís, yanomami o bororó ahora son parte del Estado, ha suprimido a los pueblos a una esclavitud sucesiva que no ha cesado desde el inicio de la colonia en los países conquistados. En este sentido cabe destacar el siguiente concepto:

Los territorios culturales o simbólicos que estudiamos son los que habitan los grupos etnolingüísticos, de allí que les llame etnoterritorios, entendiéndolos como el propio territorio histórico, cultural e identitario que cada grupo reconoce como propio, ya que en él no sólo se encuentra habitación, sustento y reproducción como grupo sino también oportunidad de reproducir cultura y prácticas sociales a través del tiempo. El etnoterritorio remite al origen y la filiación del grupo en el lugar y los niveles de autoreconocimiento pueden ser étnicos, regionales, subregionales o comunales.²

2. Alicia Barabas. “Introducción”, p. 23.

Sobre este concepto, los territorios indígenas han sido brutalmente desplazados; la autonomía y respeto a sus espacios culturales y simbólicos se han borrado del mapa para la constitución de los cuarteles empresariales que han robado su identidad y su lugar de hábitat. Es decir, solo cambió la fórmula; el modelo siempre ha sido idéntico: la esclavitud, con base en la muerte, el saqueo y la barbarie por parte del “mundo blanco”, aquel mundo rapaz, intolerable y diminuto lugar “civilizado”.

El nuevo modelo que sufren estos pueblos ha propiciado un novedoso pensar indígena, rediseñando a las sociedades tribales y sus dispositivos culturales milenarios. Ahora los pueblos y gentes *cayapo*, *uitoto* y *tupinambá* quieren ser, y son también, grandes comerciantes de caucho y minerales; navegan en amplias lanchas deslumbrantes, repletas de caoba y maderas finas por el río Marañón y el Amazonas; pilotean estridentes avionetas de lujo surcando los cielos boscosos y trasladando tanques de litio y mercurio; ahora ellos también anhelan y *ejercen* el poder que otorga el brillo y la suntuosidad del oro.

Otro de los factores importantes es la introducción de monocultivos como la soja en la selva amazónica, esta nueva agricultura ha interferido y deformado la vida cotidiana de estos grupos humanos; por un lado, cuando se dedicaban a la caza, pesca o recolección de alimentos, el “buen vivir”, ahora el mercado de la soja los obliga a mantener una relación económica con empresas transnacionales que desarrollan esta soja transgénica en el mundo globalizado de los grandes mercados de alimentos y corporaciones multinacionales; la incorporación de la soja tiene efectos negativos y devastadores en la ecología y salud de niños y familias enteras, ya que contamina los ríos, bosques y *malocas*.

Esta situación tiene un gran impacto en la vida tribal y este fenómeno es una realidad *irrebatible*, que supera el discurso idílico, romántico o purista con el cual se pueden confundir estas líneas. Solo hay que mirar los resultados de la globalización y la imposible interculturalidad, como mínimo, en el continente amerindio.

Ahora los grupos indígenas se han insertado en la economía de mercado mundial donde se ven obligados a estar en una relación, por lo general asimétrica con los nuevos modelos monetarios que terminan devastando sus bolsillos frente al mercado actual, mercado caracterizado por la competencia, para beneficio de las farmacéuticas, cadenas multinacionales de alimentos y casas de bolsa que inventan sus reglas, códigos y leyes monetarias para su beneficio. Códigos y normas que no están inscritas en sus dispositivos culturales locales de los pueblos del mundo. Así cientos de ejemplos en el Magreb, los pueblos de Siberia o las montañas de los Altos de Chiapas se están reconfigurando ante la

famosa “dinámica cultural”. Por ende surge la siguiente interrogante: ¿A estos innovadores fenómenos culturales podríamos ubicarlos dentro del marco de la interculturalidad?

Es menester manifestar y aceptar que los diálogos entre culturas han reproducido nuevas formas de apropiación cultural. Los fenómenos como el sincretismo religioso, el arte bizantino, la arquitectura neoclásica, la ruta de la seda, las corrientes literarias del siglo XVIII y otros fenómenos culturales de gran alcance han traspasado las fronteras manifestado al mundo que las culturas nunca en su historia se han mantenido “puras” y que ninguna ha pretendido serla. Los viajes por el desierto, las grandes navegaciones hacia continentes lejanos nos han demostrado que la cultura es una manifestación donde el hombre, “constructor de obras”, ha mantenido el intercambio de bienes materiales, económicos, políticos y matrimoniales como parte de su producción cultural. Empero, las etnias del mundo nunca se habían presentado ante el capitalismo, el neoliberalismo y los fenómenos que acompañan a la globalización. En este mismo sentido es pertinente la siguiente cita:

Si durante el apogeo industrial un gran contingente permanecía al margen del esquema disciplinario porque sus miembros eran “demasiado numerosos para el encierro”, ahora se revelan “demasiado pobres para la deuda”. Y lo que es aún peor: en grado y proporción crecientes. Se estima que en 1750, cuando el mundo comenzaba la violenta aventura de la industrialización, la diferencia económica entre los países más ricos y los más pobres era de cinco a uno. Datos del año 2000 muestran que la brecha se ha ensanchado 390 veces, y nada indica que ese brutal movimiento centrífugo vaya a detenerse.³

El capitalismo como mecanismo económico cuando se combinó con el engrane de la globalización tuvo un éxito de dimensiones fáusticas que occidente jamás imagino incluso en su sueño más voraz.

El sistema de occidente se encuentra en orden ascendente, no se vislumbra el ocaso de este orden económico; en sentido contrario, podemos inclinarnos a proponer que con lentitud se atisba la descendencia de su “linaje divino” conformado en la mundialización, las novedosas industrias culturales y las tecnologías de la información y comunicación (TIC's), ejes rectores del sistema que proveen de fuerza a este sistema económico. Todos estos modelos que se han inscrito al interior de las sociedades manifiestan que son los hijos pródigos de la globalización.

Un factor determinante (sin ser deterministas) es la justificación de estos fenómenos; ahí en ese menester las ciencias juegan un papel

3. Paula Sibilia, “Capitalismo”, *El hombre postorgánico*. p. 33.

importante en la reproducción de estos componentes. La globalización es un modelo que integra todos estos mecanismos, modelo que difunde su práctica social, política y económica por todo el orbe alrededor del discurso científico que tiene en sus manos a las ciencias económicas, las ciencias políticas y a las ciencias sociales y humanidades, que están justificando los beneficios de la globalización en todas las culturas y sociedades. Así las distancias se vuelven cortas y las fronteras son derribadas. Pareciera que, con la globalización, las ideas “tradicionales”, “salvajes” o “primitivas” en las economías de otros pueblos se rompen; así mismo se quiebra la noción de “frontera”, vista como una problemática en varios sentidos. Una de ellas, las guerras por territorios; se ofrece a la carta el nuevo discurso aduciendo que surge del limbo de la desigualdad la “panacea” del neoliberalismo, que rompe la noción de territorio, quebrando fronteras para que los pueblos “oprimidos” sean integrados en un mismo orden mundial; la idea idílica de la “libertad” emana como medicina de los pueblos “pobres” y “tercermundistas”, ahí estarán pues, todos los pensamientos en las manos del progreso civilizatorio: gran ironía y falacia intelectual. Bajo este análisis es pertinente la siguiente cita:

Es decir en estas expresiones hay ignorancia de las realidades propias de cada cultura, superficialidad en el conocimiento y minusvaloración o desprecio de formas de vida diferentes a la nuestra. Por vía de ejemplo puede citarse: superstición, hechicería, curandero, “indio”, “negro”, tercermundista y muchos más. No se da una identificación de los fenómenos religiosos, económicos o de salud en el contexto en el que se produce, sino por comparación con fenómenos análogos que se dan en otra cultura que se autoconoce como superior. Esto no quiere decir que no se reconozcan sistemas tecnológicos más evolucionados, economías de distinto tipo, o métodos curativos diferentes, apoyados en tecnologías muy refinadas. Pero estas realidades no justifican actitudes y expresiones discriminatorias hacia otras formas de vida y hacia otros sistemas de valores y de pensamiento.⁴

Sin embargo ¿Qué implicación tiene este fenómeno en los pueblos y las diferentes identidades? Desde el punto de vista sociológico y antropológico la interculturalidad se acabará definiendo como existencia de un *nosotros* frente a un *ellos*, de unos dominadores frente a los dominados, por lo tanto: ¿Puede existir una relación de dialogo cuando el sistema capitalista segrega, condiciona y merma las prácticas, cosmovisiones y sistemas de intercambio económico de múltiples sociedades diferentes?

4. María del Carmen Anzures. “Los shamanes conductores de las almas,” p. 46.

Una breve exposición en la huasteca potosina

Dentro del marco adoptado, de lo general a lo particular me ubico en esta última parte de la exposición de un caso en particular que contempla el área cultural de Mesoamérica. En el caso de la huasteca potosina existen varios fenómenos que nos hablan de la “imposible interculturalidad”.

En el sur de la Huasteca potosina el sistema milpa aún es preponderante, esa es una realidad. Empero, esta amplia zona cultural ha sufrido cambios desde la colonia que han modificado las prácticas agrícolas. Por ejemplo la llegada de la ganadería engendró cambios drásticos en la conformación territorial. La ecología de la selva alta perennifolia, al norte de la Huasteca, de las mayores proporciones en biodiversidad hace 4 siglos, con la introducción de la ganadería a gran escala devastó el ecosistema local, lo extinguió y transformó en una zona de comercio, que potencialmente colocaba a la Huasteca por sobre otros territorios como un ejemplo del desarrollo ganadero en el país; hoy día no hay un boceto de que alguna vez existió una biodiversidad abundante. Lo que fue una selva abundante ahora son campos de pastizales y huertos homogéneos; ligado a este acontecimiento, paralelamente surgía otro comercio colonial, los trapiches.

Estos ingenios azucareros hacían la aparición para conformar la industria y riqueza de la Nueva España; la caña de azúcar se implanto por miles de hectáreas, desplazando el sistema milpa y despojando a los indígenas de sus propios terrenos para trabajar como peones en las haciendas, paradójicamente antiguos terrenos de sus abuelos. Así el gobierno colonial estableció sus reglas y se fortaleció con base en la esclavitud de las etnias circundantes: grupos pames, otomíes, nahuas, totonacos, tepehuas, chichimecas jonaces, matlazincas y teneek, es decir, una vasta zona de una inmensa riqueza multicultural, pluriétnica, pluri-lingüe y de biodiversidad fue materia de trabajo y productor de este gran negocio comercial en el continente americano. Siempre y como característica histórica, negocio que se forjo con base en la esclavitud étnica.

A partir de este contexto histórico podemos hablar del caso actual. Las nuevas empresas norteamericanas y españolas siguen controlando la economía de San Luis Potosí. Las Hidroeléctricas como “Iberdrola” y los monocultivos con la industria de la naranja de “Citrofrut” son ahora el nuevo sistema que reprime y explota la economía local para el beneficio del mercado globalizado. Seremos precisos.

La industria de la cítrica delimita los precios de la naranja en una amplísima zona de sur de San Luis Potosí, desde el municipio de

Tamazunchale hasta el municipio de Tancanhuitz, 8 municipios marcan la pauta económica de la empresa norteamericana; el panorama de los huertos de naranja son el paisaje que impera en la zona durante miles y miles de hectáreas. En este sentido se tiene conocimiento, más que comprobado, que los monocultivos en corto plazo devastan los ecosistemas, pues al no existir una *rotación de cultivos*, los nutrientes de la tierra son inestables, y así se obstaculiza la fertilidad de los suelos.

Las características son notables; el mercado norteamericano de la naranja rige los precios de este crítico, orillando a los pequeños y medianos productores a mantener los precios muy bajos, porque el acaparador, la citrícola Citrofrut, empresa norteamericana, concentra toda la producción citrícola, la empresa Citrofrut regula el mercado. Toda la producción en toneladas es trasladada en cientos de camiones tórton que llegan desde la mañana a las naves industriales; esta mantiene los precios de 1 a 4 centavos por kilogramo; los productores gastan más dinero y tiempo en recolectar de los huertos toda la producción. En el caso de pagar a un trabajador o peón se gastaría aún más. La pregunta fundamental en este caso es:

¿Por qué los agricultores de San Luis Potosí siguen cosechando la naranja ante los precios tan mal pagados por la empresa citrícola? La respuesta de los habitantes es categórica: “no hay otro camino, no tenemos de otra, tenemos que seguir cosechándola para ellos y su empresa, pues es un pequeño ingreso seguro, poco... pero nos mantiene un poquito.”⁵

Por ende, ¿qué papel juega el concepto de interculturalidad en esta dinámica? Si el sentido básico de la interculturalidad es la aceptación de diferentes culturas que comparten un mismo territorio, espacio de cooperación en un clima de tolerancia religiosa, política, jurídica o económica y bajo sus propios dispositivos culturales, que genera una educación autónoma, o en su caso, una libre práctica de sus cosmovisiones, entonces surgen los siguientes cuestionamientos. ¿Cuál sería el resultado de esta interacción violenta y asimétrica en la cual se ven insertos los pueblos tradicionales en la economía, la política y expresiones culturales? Y si es así ¿existe la interculturalidad en torno de la sociedad hipertecnificada eurocéntrica?

En este mismo sentido conviene comprender la idea de cultura que se instala en todo el orbe para entender su aplicación y sentido en las

5. Entrevista de trabajo de campo a informante clave en la zona de Huichihuayán, Cuenca Alta del Río Moctezuma, región Huasteca, al sureste de San Luis Potosí.

sociedades no occidentales y la problemática de sistematizar la noción de cultura bajo una sola idea:

la idea de “cultura” fue imbuida de las siguientes tres características: optimismo, es decir, la creencia de que el potencial para el cambio en la naturaleza humana es ilimitado; universalismo, es decir, el supuesto según el cual la idea de naturaleza humana y el cumplimiento potencial de sus exigencias son iguales para todas las naciones, todos los lugares y todos los tiempos; y por último, eurocentrismo, es decir, la convicción de que ese ideal se había descubierto en Europa y era allí donde lo definían los legisladores en las instituciones políticas y sociales, según las maneras y los modelos de la vida individual y comunitaria. La cultura se identificaba en esencia en la europeización, cualquiera fuera el significado de este concepto.⁶

Tal hecho, es una gran carga de dimensiones intolerables al enfrentarse a modos de vida donde la alteridad es constante y constitutiva de las sociedades humanas alrededor del planeta. El eurocentrismo es reduccionista para comprender la alteridad de los pueblos que viven en una aparente interculturalidad, siempre dictada desde occidente.

A modo de conclusión

¿Entonces qué es de la interculturalidad? Simplemente es un término que se usa en las políticas nacionales, como lo es el concepto de multiculturalismo, que implica una problemática seria, al quererlo aplicar en sociedades multiculturales y que engendro más violencia simbólica, asesinatos y problemas estructurales; ¿Cuál ha sido el papel de entender la interculturalidad ante el desprecio del *otro*?

Y en este sentido “mis” normas, conductas, valores y prácticas culturales como pretende la filosofía eurocéntrica en los preceptos de la democracia y los derechos humanos “universales”, no pueden ser *ni modelo, ni fundamento* para convertirlos en universalizables; ya que solo representan ideas, normas y valores del pensamiento hegemónico edificado por el eurocentrismo y diseminado por todas las democracias, modelos de interculturalidad y programas de desarrollo social que se implementa hacia los grupos “primitivos”, “ágrafos”, o “tercermundistas”. Modelos que integran de manera eficaz a los pueblos en las dinámicas económicas y políticas jurídicas de categorías occidentales

6. Zygmunt Bauman, “La cultura en un mundo de diásporas”, p. 51

que someten y desintegran a sus respectivas formas de intercambio y reciprocidad interna en los distintos grupos humanos.

¿Es posible el diálogo de las múltiples etnias bajo el marco de la interculturalidad; o no es otra especie de agregación al sistema capitalista en pleno desarrollo, una especie de nuevo colonialismo interno en el mundo? Si no debemos tomar un posicionamiento claro, por el hecho de mantener la objetividad académica, idea superficial, inexistente, entonces por ende, debemos contemplar de menos las problemáticas que surgen de los modelos que se desarrollan al interior de las etnias del mundo y las dificultades que surgen de la inevitable interculturalidad en la que se desenvuelven estos pueblos.

Pueblos que están sumidos en las dinámicas culturales dictadas por un modelo hegemónico en el orbe. Las dinámicas no se vuelcan por sí solas. Tiene un engrane y una motor que los impulsa. Las dinámicas culturales en las que se encuentra inmersa un pueblo o nación siempre será delimitada por una orden y poder, que derivan del control de territorios, subyugando mentes y almas, ejerciendo las distancias para que las dinámicas tengan un destino trazado a partir de quien mueve y dicta ese movimiento; según aducen otros, un movimiento “natural” en la cultura. Eso es, un tanto catastrófico, y otra más: se escribe tal historia de los pueblos con falacias envolventes, que por ningún motivo deben de ser justificadas y justificables ante la injusticia de la desaparición de lenguas, cuerpos, indumentarias, identidades, etnias, rituales, símbolos y culturas abismalmente diferentes. La alteridad y la interculturalidad son un punto de vista inscrito sobre la intolerancia de convertir todo sobre un *solo* punto de mirar al *otro*; visión que brota de la unicidad, que nace y vive en la región occidental de globo terrestre.

Bibliografía

- Barabas, Alicia. (Coord.). *Diálogos con el territorio. Simbolizaciones sobre el espacio en las culturas indígenas de México*. CONACULTA-INAH. Ciudad de México. 2003.
- Bauman, Zygmunt. *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. Trad. Lydia Bauman. Fondo de Cultura Económica. 2015.
- Beck, Ulrich. *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Trad. Bernardo Moreno. Ma. Rosa Borrás. Paidós. Barcelona. 1998.
- Ma. Del Carmen, Anzures. “Los shamanes conductores de las almas” en Lagarriga, Isabel. Galinier, Jacques y Perrin, Michel (coord.) *Chamanismo*

- en Latinoamérica*. Universidad Iberoamericana, Plaza y Valdez, Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos. Ciudad de México. 1995.
- Malinowsky, Bronislaw. *Los argonautas del pacífico occidental. Comercio y aventura entre los indígenas de la Nueva Guinea Melanésica*. Ediciones Península. Barcelona. 2001.
- Sibilia, Paula. *El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. Fondo de Cultura Económica. Ciudad de México. 2009.

CIUDADANÍA MODERNA: GENEALOGÍA DE UN CONCEPTO POLISÉMICO Y CONTESTADO

ADRIANA ELIZABETH LÓPEZ BELDA

Introducción

En este trabajo se efectúa un análisis genealógico del concepto de ciudadanía moderna, identificando la dinámica inclusión-exclusión al interior de los nacientes estados-nación. A lo largo de la investigación, el método genealógico nos permitirá comprender el proceso por el cual se originó una distorsión en el concepto de ciudadanía al equipararla con el de nacionalidad, ubicando los nodos de exclusión o momentos históricos donde la población que no compartiera el ethos de la comunidad política territorializada en el estado-nación, se encontraba condenada a la expulsión y a la privación de sus derechos.

El enfoque de la diferenciación-integración aquí presentado, no se ha desarrollado suficientemente en el estudio de la ciudadanía, ya que generalmente se concibe como un conjunto de derechos; además las perspectivas que prevalecen no consideran relevante la interacción necesaria para el diálogo entre las diversas culturas, por esa razón se propone rescatar la categoría no sólo en su vertiente jurídica, sino como un acto y los correspondientes significados que los diversos grupos le otorgan.

Ciudadanía moderna: un concepto polisémico

El concepto de ciudadanía, retomado en la segunda mitad del siglo xx (particularmente en las dos últimas décadas de dicho siglo) se presenta como una palabra con un enorme potencial explicativo para las ciencias sociales, ya que gracias a ella es posible analizar una gran variedad de fenómenos sociopolíticos, por esto, dicho vocablo ostenta diversos significados o adjetivos que lo acompañan, otorgándole diversos sentidos de acuerdo a la tradición política o teoría que intente explicarlo.

El interés y “explosión” de los estudios sobre los diversos tipos de ciudadanía se debe a diversos factores, entre los cuales podemos mencionar: los procesos contemporáneos de globalización-localización y las dinámicas asociadas al aumento de las migraciones internacionales,

aumento en la percepción política de las diferentes etnias y culturas dentro de los Estados-Nación y la fragmentación de los Estados-nación fundamentada en esta diferencia politizada, como respuesta, algunos movimientos han destacado la noción de ciudadanía como identidad cívica en el intento de congregar a los ciudadanos bajo una nueva forma de comunalidad. En contraste, junto con estos movimientos nacionalistas que cuestionan la validez del estado-nación se ha reclamado la naturaleza multidimensional de la ciudadanía (local hasta global) y la necesidad de señalar las exclusiones creadas por la relación entre ciudadanía y estado-nación.¹

A pesar del gran potencial explicativo que posee el concepto de ciudadanía, el hecho que se utilice para tratar de analizar una gran variedad de fenómenos sociales ocasiona, de acuerdo a Kymlicka y Norman, que la filosofía política considere que casi toda problemática ocurre entre ciudadanos-ciudadanos o ciudadanos-Estado; otro problema radica en las diferentes nociones modernas del concepto, especialmente el debate liberal versus republicano, ya que para el primero la ciudadanía es una condición legal, mientras que para el segundo se compone por la actitud o valores deseables de los individuos respecto a su comunidad.

El concepto de ciudadanía se ha vuelto polisémico, debido a que a pesar de las divergencias en torno a las variantes de la ciudadanía existe un consenso acerca de “que el núcleo básico lo constituyen los conceptos de derechos individuales (subjetivos), pertenencia y participación. Las discrepancias renacen en la importancia que ha de concederse al elemento no-político de la ciudadanía, la identidad cultural, el territorio nacional, la historia compartida y los rasgos étnicos.”²

En esta sección se esboza sucintamente los principales usos del concepto de ciudadanía en la modernidad política; al comprender que la ciudadanía se integra de tres aspectos principales: participación, status jurídico y pertenencia a una comunidad o adscripción, es posible desagregar dichos elementos para originar un concepto más incluyente y coincidente con los principios de la democracia y la justicia.

1) El ciudadano como personalidad jurídica

El componente de la ciudadanía como status jurídico abrevia de la tradición política liberal, donde a los miembros de una determinada

1. Emma Jones y John Gaventa, “Concepts of citizenship”, p.1

2. José Rubio Carracedo, “La ciudadanía, el tema de nuestro tiempo”, p.12.

comunidad política o demos les son conferidos derechos universales garantizados por un Estado. La visión jurídica de la ciudadanía posee como ventajas la (aparente) universalidad, elasticidad, y es potencialmente inclusiva debido a que no se encuentra atada a una identidad colectiva particular o membresía, y no requiere estar territorialmente localizada.

Uno de los principales representantes del componente legal de la ciudadanía, fue el sociólogo inglés Thomas H. Marshall (1950), que elaboró un modelo de evolución progresiva de derechos de los ciudadanos en Inglaterra: los primeros derechos otorgados en el siglo XVIII son los civiles, en el siglo XIX se otorgan los derechos políticos, y finalmente, se garantizan los derechos sociales en el siglo XX en el marco del estado de bienestar. Entre las críticas a esta noción de ciudadanía, se enfatiza la visión pasiva del individuo, donde únicamente es sujeto de derechos pero carece de obligaciones respecto a la comunidad política de pertenencia, por ello se enfatiza la necesidad de establecer mecanismos para fomentar lazos cívicos.

2) La ciudadanía como participación

El principio participativo de la ciudadanía moderna es defendido por la vertiente teórica republicana, que aboga por un “equilibrio” entre los derechos y responsabilidades del demos. Para los republicanos la participación en la esfera pública, es lo que confiere la calidad de miembro en una comunidad, y piensan en la ciudadanía como una identidad cívica.³

La principal crítica a la ciudadanía como participación, deriva de su carácter exclusivo y particularizante, ya que se requieren de ciertos requisitos que excluyen a importantes segmentos de la población. Cohen afirma que bajo esta visión el “conjunto de personas a las que se les permiten derechos de participación totales es menor a la del conjunto de personas consideradas con personalidad jurídica y sujetos de derechos.”⁴ Una importante oposición a la visión participativa de la ciudadanía proviene del feminismo, y apunta, que debido a una división tajante entre la esfera doméstica y la pública se trazan un conjunto de fronteras y asimetrías de poder; afirman que lo político o público no puede ser aislado de lo personal, debido a que el ciudadano, es, un actor en el contexto de clase, género, raza, religión.

3. E. Jones y J. Gaventa, “Concepts of citizenship: A review,” op. cit. p.5

4. Jean Cohen, “Changing paradigms on citizenship and,” p. 249.

3) *La ciudadanía como pertenencia*

El elemento de la ciudadanía como adscripción, está fundado en una identidad, en la expresión de la pertenencia a una comunidad política, y diversas corrientes políticas, desde el comunitarismo hasta el multiculturalismo, pasando por el feminismo, abogan por la incorporación de los aspectos culturales y la exigencia de reconocimiento a la definición de ciudadano. Los teóricos que abogan por la diferencia en la ciudadanía, enfatizan que el universalismo y la simulada homogenización que otorga el status de ciudadano, encubre dominación y opresión.

Para teóricos partidarios del reconocimiento de la diversidad y pluralidad en el marco de la democracia liberal, como Iris Marion Young o Will Kymlicka, el tratamiento igualitario perpetúa la opresión, por lo que “la inclusión y participación[...] requiere de la articulación de derechos especiales [...] para mitigar las desventajas.”⁵ Entre los tipos de derechos que se proponen para disminuir las condiciones de opresión de los grupos excluidos se formulan: derechos especiales de representación, derechos de autogobierno y derechos multiculturales.

Las críticas por parte de republicanos y liberales a este elemento constitutivo de la ciudadanía señalan que, el marcado énfasis en la diferencia podría ocasionar la difícil construcción de un sentido de comunidad entre los miembros de diverso origen cultural.

Como hemos presentado aquí, cada uno de los elementos de la ciudadanía moderna mantiene una tensión constante entre la inclusión-exclusión de los individuos en determinada comunidad política, y como Cohen argumenta, dichos componentes entran en conflicto y configuran diversos arreglos de acuerdo a las relaciones de poder vigentes en sociedades concretas en periodos históricos específicos.

Para Jean Cohen dar cuenta de la polisemia y de los diversos elementos de la ciudadanía permitirá “desagregarlos [...] para así [...] poder reducir las fallas intrínsecas en cada uno de ellos, y funcionar como contrapoderes mutuos.”⁶

3.1 De de la ciudadanía antigua a la ciudadanía moderna

Ya que se enumeraron brevemente las características de los componentes de la ciudadanía moderna, en este apartado se trata de diferenciar clara-

5. Sami Zemni y Pascal Debruyne, “Citizenship, community and social cohesion,” p. 17.

6. J. Cohen, “Changing paradigms on citizenship”, *op. cit.* p. 266.

mente las nociones de “primera” y “segunda” ciudadanía (siguiendo la argumentación presentada por Derek Heater) o, las denominadas ciudadanía clásica, moderna y posmoderna o “desagregada” (de acuerdo al trabajo teórico de Jean Cohen). Me apoyaré en los autores arriba mencionados para fundamentar la división de estas dos etapas en la historia de la ciudadanía, y así, justificar el proceso por el cual se originó una distorsión en el concepto de la misma al equipararla con el de nacionalidad, y con ello la consecuente exclusión del *demos* que no compartiera el ethos de la comunidad política territorializada en el estado-nación. El análisis de Cohen, nos permite dilucidar que este paradigma de *ciudadanía moderna* corresponde a un momento histórico determinado y su consecuente imposición como la ideología dominante.

El proceso de transición, que dura alrededor de unos cien años, es una etapa crucial en la transformación a la “segunda ciudadanía”, por lo que me centraré en los siguientes puntos para comprender el cambio en su significado y sus prácticas.

La transición al paradigma de la *ciudadanía moderna* ocurre de acuerdo a varios autores (Cohen, Rubio o Heater) por una serie de distorsiones en la noción de ciudadanía, estas tres son:

a) Tras las revoluciones del siglo XVIII se impone el modelo liberal y con él la representación, limitando la influencia republicana. De acuerdo a Macpherson, la burguesía al resultar triunfante de las revoluciones frente al despotismo, impuso sus valores y objetivos; con su “individualismo posesivo” hace énfasis sobre el modelo representativo indirecto, que le permitía controlar tanto el legislativo como al gobierno. Rubio Carracedo explica que el paso de la democracia republicana a la democracia liberal representativa se debió a “*dos inflexiones semánticas*: el paso de *pueblo a nación* y la paulatina conversión de la *representación* en *representación democrática* primero y, finalmente, en *democracia representativa*.”⁷

b) Con la hegemonía del paradigma liberal sobre el republicano, también hay un giro del *demos* por el etnos, debido a que la ciudadanía ya no estaría más caracterizada por la participación en la comunidad política, sino por la pertenencia. Ocurre, según el teórico español, una cierta “hipóstasis” del concepto de nación: los representantes lo son de la nación, no de sus electores; de ahí que defienda la representación indirecta, incluso desvinculada de la elección: los representantes lo son porque encarnan la voluntad nacional, no porque hayan sido elegidos.⁸

7. J. Rubio, “La ciudadanía, el tema de nuestro tiempo”, op. cit. p. 58.

8. *Ibid.*, p. 59

c) La tercera distorsión acontece, también producto de la hegemonía del liberalismo sobre el republicanismo, en la cual se separan los derechos y la democracia. El cisma entre derechos y democracia ocurre de acuerdo a Riesenberg, cuando en la ciudad medieval y posteriormente en la moderna, se deja de lado el aspecto de la participación activa y la ciudadanía se centra en la titularidad de los derechos.

Al finalizar este movimiento, el habitante de la ciudad, se transforma de ciudadano a sujeto. Por estas razones considero, que la transición del modelo republicano al modelo liberal -representativo en el marco de las revoluciones del siglo XVIII, el ascenso de la burguesía como clase hegemónica y el nacimiento de los nacionalismos son fenómenos que nos ayudan a explicar el cambio de la “ciudadanía antigua” a la ciudadanía moderna.

Propuesta del método genealógico para estudio de la ciudadanía moderna

Para contribuir a la comprensión de la formación del concepto y práctica de la ciudadanía en la modernidad política (a partir del siglo XVIII), esbozaremos el método genealógico de Engin F. Isin. Considero que la genealogía empleada por Isin, aporta luces acerca de la polisemia de la ciudadanía y nos permite evitar esencialismo o universalismos para reinterpretarla en lo teórico y en la práctica.

Isin retoma el método genealógico de la tradición nietzscheana y foucaultiana para acercarse a la reinterpretación y transformación de una institución (la ciudadanía), y enfatiza que “una genealogía no puede definir a la ciudadanía desde sus orígenes [...], en vez de eso, se enfoca en cómo ha sido constituida como un área de interrogación, práctica y reflexión.”⁹

La principal herramienta de la genealogía es la historia, sin embargo, su objeto de estudio no son los textos o los eventos, sino las asimetrías de poder que ocurren en momentos específicos y que provocan un giro en la definición y la práctica ejercida de la ciudadanía. Isin afirma que en la transformación de una institución, un rito o una costumbre no existe una lógica de progreso, en cambio, la redirección de las prácticas es el resultado de las luchas y relaciones de fuerza y dominación.

El teórico turco identifica tres características de la genealogía que retoma de la Filosofía de la moral de Nietzsche: 1) Efectiva, 2) Episódica y 3) Ejemplificante.

1) “La genealogía es historia efectiva porque reconoce la discontinuidad entre el ahora y el después [...] Si la historia “tradicional” trata

9. Engin Isin, “Who is the new citizen?: Towards a genealogy, *Citizenship Studies*, pág.117.

de capturar la esencia de las cosas, la genealogía trata de acercarse a la emergencia de una constelación particular de fuerzas que dan forma y definen las cosas.”¹⁰

El concepto de “historia efectiva” es retomado de Michel Foucault, el cual la señala como una historia que carece de constantes y por esto “también se torna crítica, ya que se interroga sobre [...] las circunstancias en los cuales los valores se gestaron y las condiciones bajo las cuales se desarrollaron y cambiaron.”¹¹

2) La genealogía se presenta como episódica puesto que se niega a establecer una narrativa coherente de una trama histórica, por ello “no intenta explicar el pasado en su conjunto; en su lugar se enfoca en giros cruciales y discontinuidades como episodios singulares y únicos.”¹²

3) La genealogía adquiere su carácter ejemplificante, debido a que es un método que procede con ejemplos de distintos episodios que ilustran la formación del presente.

Al presentar Isin los tres fundamentos del método, se apoya firmemente en una tradición teórica que destaca la condición de “historia del presente” de la genealogía, por lo cual su principal propósito no es identificar la naturaleza monolítica y constante de la ciudadanía, sino los giros y rupturas que la modificaron en diversos periodos.

Reconoce relaciones de poder (simétricas o asimétricas) entre diversos grupos, producto del acceso diferencial al capital (ya sea capital cultural o el capital para poseer los medios para hacer la guerra). Este acceso diferencial condiciona las fronteras políticas, legales, territoriales y morales de la ciudadanía, resultando en nodos de inclusión-exclusión de ciertos grupos en una determinada comunidad política.

A lo largo del análisis sobre la genealogía de la ciudadanía, se rescata el concepto de barreras que resulta fundamental para identificar la dinámica constante de inclusión-exclusión, así como el aspecto territorial y localizado de la práctica ciudadana que pasa paulatinamente de la ciudad-estado al estado-nación, que monopoliza los medios de la violencia legítima en sus respectivas demarcaciones.¹³

Además de identificar la noción de barreras y de relaciones de poder, el mérito del método de Isin para estudiar la ciudadanía moderna recae en identificar la acción humana o “agencia” como el principal móvil en las transformaciones de la concepción de ciudadanía.

10. *Ibid*, p. 116.

11. *Idem*.

12. *Idem*.

13. *Ibid*, p. 126.

La ciudadanía vivida: el acto ciudadano

De acuerdo a Isin, “la acción de hombres persiguiendo intereses materiales e ideales[...] definen y redefinen las instituciones políticas y sociales”¹⁴, y ello no es una excepción para la ciudadanía donde las luchas de poder han reconfigurado su significado a lo largo de más de dos mil años de existencia.

Como se mencionó en el segundo apartado de este trabajo, la ciudadanía moderna posee tres componentes a los cuales se les da mayor o menor peso de acuerdo al grupo hegemónico que detenta el acceso preferente a las diversas formas de capital.

En la modernidad política el componente legal de la ciudadanía, enarbolado por la democracia liberal subsumió al elemento participativo¹⁵ mediante el reconocimiento de derechos en el marco del estado benefactor, pero debido a diversas transformaciones en el sistema interestatal, y en el sistema capitalista mundial y financiarizado, dichos derechos han sido reducidos debido a las políticas implementadas por neoliberalismo.

El hecho de que la ciudadanía como status jurídico y como participación enfrenten un reflujo en las democracias neoliberales, y que se excluya de ella a cada vez mayor población para seguir las recetas de desarrollo y crecimiento de instituciones como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial o el Banco Interamericano de Desarrollo, presenta un desafío para encontrar nuevas formas de configurar un concepto y una práctica ciudadana realmente democrática y justa.

Para configurar una nueva ciudadanía en oposición a las fuerzas del capital y los grupos hegemónicos, es necesario señalar la capacidad de los actos ciudadanos como prácticas sociales que se construyen dentro de las dinámicas de inclusión-exclusión y de las relaciones de poder.

Dentro de esta nueva visión de la ciudadanía como prácticas cotidianas, identificamos a teóricos como Egin Isin y Chantal Mouffe. En el análisis de Mouffe se abre la posibilidad a fuerzas sociales agnósticas denominadas “cadenas de equivalencia”, es decir conexiones entre diferentes reclamos o posiciones;¹⁶ la visión de Isin respecto a la ciudadanía deriva del método genealógico brevemente explicado en el apartado anterior, que “hace énfasis en las agencias, posiciones, formas

14. *Idem*

15. *Ibid*, p.127.

16. S. Zemni y P. Debruyne, “Citizenship, community and social cohesion”, op. cit, p.23.

e interacciones concretas [...] y en la contingencia en la formación de comunidades políticas.”¹⁷

Los acercamientos a la noción de ciudadanía como actos (tanto de la academia como de los propios movimientos y comunidades que se manifiestan) contribuyen a la deconstrucción de universalismos, y a la formulación de una categoría flexible y libre de esencias. Los estudios sobre el nuevo ciudadano subrayan el proceso en que el sujeto se transforma en un demandante.¹⁸

La dimensión espacial de los actos de ciudadanía

Ya que se ha reconocido las relaciones de poder y los actos en la formación de sujetos demandantes, es imprescindible identificar la dimensión espacial de la ciudadanía, puesto que dichas prácticas no son abstractas, sino que se encuentran localizadas en multiplicidad de territorios. En los procesos de globalización-localización debemos reconocer las múltiples escalas o capas territoriales de la ciudadanía vivida como actos, por ello, “debe ser entendida como el conjunto de las diversas formas de pertenencia a diferentes grupos, de los cuales la identidad nacional, es sólo una.”¹⁹

El principal argumento para desarrollar una ciudadanía multiterritorializada es según Cohen, el hecho que “la democracia fundada en el estado-nación no puede evitar la exclusión, ya que el demos debe ser definido y limitado.”²⁰ Si se desea atenuar la exclusión en la concepción moderna de ciudadanía y si los gobiernos desean resolver demandas de redistribución y de reconocimiento, se debe dotar de un nuevo significado a la misma desde los diversos niveles de pertenencia, los diferentes lugares de la identidad (local, nacional, regional o global), las diferentes formas de participación y las complejas intersecciones entre derechos, deberes y lealtades que caracterizan a los estados multiculturales en un contexto global.”²¹

A pesar de que el estado-nación no es más el locus privilegiado (puesto que disputa con poderes y grupos infra y supranacionales) de los actos ciudadanos, y ha visto reducida su soberanía absoluta, es decir, “la capacidad para actuar autónomamente, y ha adquirido nuevas obli-

17. *Ibid*, p. 26.

18. *Ibid*, p. 27.

19. E. Jones y J. Gaventa. “Concepts of citizenship:”, *op. cit.* p. 19.

20. J. Cohen, “Changing paradigms on citizenship,” *op. cit.* p. 254.

21. *Ibid*, p. 265.

gaciones fuera de sus fronteras”,²² Cohen nos recuerda sobre el peligro de afirmar que la globalización ha provocado el debilitamiento absoluto de la soberanía de éste, y señala que “aún posee autoridad jurisdiccional, el poder para sancionar y el uso de la fuerza en su territorio.”²³

Cuando asumimos la índole heterogénea de la ciudadanía moderna y la multiteritorialidad de los espacios donde se desarrollan los actos ciudadanos, avanzamos en la construcción de un nuevo paradigma que fortalezca la democracia en la modernidad, y que permita el reconocimiento de derechos y la posibilidad de voz a aquellos que tradicionalmente han sido excluidos.

Conclusiones

Este breve trabajo es tan sólo un boceto de una investigación en curso, sobre la dinámica de inclusión-exclusión del polisémico concepto de *ciudadanía moderna*. A lo largo de éstas páginas delineé los tres componentes de la *ciudadanía moderna*: el elemento jurídico definido por la titularidad de derechos, el aspecto de la participación entendida como el ejercicio de una virtud cívica en la esfera pública, y finalmente, el componente de pertenencia a una comunidad debido a la identificación identitaria por género, etnia o confesión.

Estos tres elementos de la ciudadanía pueden desagregarse mediante el método genealógico, el cual nos permite comprender que cada uno de los aspectos que la componen se han manifestado como hegemónicos en una época y territorio específico, lo que nos revela un carácter no monolítico, sino su configuración debido a la relaciones de poder entre diversos grupos con accesos distintos a las formas de capital.

El reconocer la ciudadanía como una institución producto de la construcción social, deriva en la identificación de los *actos de ciudadanía* como expresión de la agencia humana, que se centra en “las relaciones entre estructuras sociales e interacciones sociales.”²⁴ En este proceso de transformación de ciudadano a sujeto “demantante” con capacidad de agencia, se dota a los actos ciudadanos de un cierto tipo de consciencia donde se cree que se puede actuar e incidir en las diversas escalas de la comunidad política a la que se pertenece.

22. *Ibid*, p.257

23. *Idem*.

24. E. Jones y J. Gaventa, “Concepts of citizenship: A review,” *op. cit.* p. 7

La posibilidad de contestación de diversos grupos en los distintos niveles territoriales de la *ciudadanía moderna* permitirán, de acuerdo al análisis de diversos teóricos, la redefinición constante de lo que representa lo democrático, lo justo y lo deseable en una sociedad, siendo los propios ciudadanos los que otorgan estos significados.

La redefinición de la ciudadanía como producto de la agencia, tiene dos efectos principales: 1) Definir a la ciudadanía como un acto a través de los cuales los individuos se convierten en demandantes, ha resaltado el rol de lo local (como opuesto a lo nacional) en la democracia, y 2) La ciudadanía como acto reconoce su dinamismo y contingencia, es decir se torna un concepto flexible. La ciudadanía emerge de diversos espacios y diversos regímenes de regulación.²⁵

Como se ha intentado presentar aquí, la ciudadanía no es un concepto fácil de definir, ya que es una de las categorías más antiguas del pensamiento político y social; sin embargo, a través del método genealógico es posible diseccionar las relaciones que le dan forma y los actos en los que los grupos intervienen. El proceso de redefinición constante que atraviesa el concepto, nos hace pensar en un de-venir ciudadano, más allá de una naturaleza y universalidad.

Acercarse y aprehender el concepto de *ciudadanía moderna* no desde una única arista (jurídica, participativa o pertenencia), sino desde la dinámica inclusión-exclusión generada por las relaciones de poder en un territorio, nos posibilita comprender que la ciudadanía “ha significado privilegio y exclusión, y no es exagerado decir que una de sus funciones principales ha sido como principio de discriminación, [...] ha restringido los beneficios de la membresía de una comunidad a una minoría.”²⁶ El carácter discriminatorio no implica, que sea una categoría inútil o caduca para explicar los fenómenos sociales de la actualidad, muy al contrario presenta potencialidad como elemento de contestación y de cohesión de miembros en una comunidad política.

El *acto ciudadano* es constante de-venir, se presenta como una categoría y práctica emancipatoria. La ciudadanía como un acto agonístico con dos caras de Jano, posibilita la interpretación persistente de la democracia y la justicia.

25. S. Zemni y P. Debruyne, “Citizenship, community and social cohesion: A political science analysis”, *op. cit.*, pág. 28.

26. Peter Riesenberg, “Introduction”, *Citizenship in the western tradition: Plato to Rousseau*, pág. xvi.

Bibliografía

- Kymlicka, Will, Norman, Wayne “El retorno del ciudadano: Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía”, *Cuadernos del CLAEH*, Centro latinoamericano de Economía Humana, 1996, no.75.
- Cohen, Jean, “Changing paradigms on citizenship and the exclusiveness of the Demos”, *International Sociology*, Journal of the International Sociological Association, 1999, Vol.14, no.3.
- Heater, Derek, *Ciudadanía: Una breve historia*, Alianza Editorial, Madrid, 2007.
- Isin, Engin, Turner, Bryan, “Investigating Citizenship: An agenda for citizenship studies.”, *Citizenship Studies*, Routledge, 2007, Vol.11, no.1.
- Isin, Engin, “Who is the new citizen?: Towards a genealogy”, *Citizenship Studies*, Routledge, 1997, Vol.1, no.1
- Jones, Emma, Gaventa, John, “Concepts of citizenship: A review.” IDS Development Bibliography, Institute of Development Studies, 2002, Vol.19.
- Marshall, Thomas Humphrey, Bottomore, Thomas, *Ciudadanía y clase social*, Alianza Editorial, Madrid, 1998.
- Riesenberg, Peter, *Citizenship in the western tradition: Plato to Rousseau*, University of North Carolina Press, Chapel Hill, 1992.
- Rubio Carracedo, José, *Teoría Crítica de la Ciudadanía Democrática*, Trotta, Madrid, 2007.
- Sami Zemni y. Pascal Debruyne, “Citizenship, community and social cohesion: A political science analysis”, *Die Gem Diversiteit & Gemeenschapsvorming* [en línea], 2013 http://www.solidariteitdiversiteit.be/uploads/docs/bib/00321438_4.pdf, 19 de agosto del 2014.

SOBRE LOS AUTORES

Neptalí Ramírez Reyes

Mexicano

Doctor en antropología social y cultural por Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Maestro en investigación etnográfica, teoría antropológica y relaciones interculturales (UAB) y licenciado en psicología (Ibero Puebla). Forma parte del SNI nivel I, del CONACYT y del padrón de investigadores de la BUAP, donde actualmente también labora como docente.

Rosa Elena Durán González

Mexicana

Doctora en ciencias de la educación por la UAEM y candidata en el Sistema Nacional de Investigadores. Ha colaborado en proyectos financiados por CONACYT y con el Congreso del Estado y CDI con el “Catálogo de Pueblos y Comunidades Indígenas en el Estado de Hidalgo”. Integrante de Cátedra UNESCO de Educación Intercultural.

Lydia Raesfeld

Alemana

Doctorado en etnología por la Albert-Ludwigs-Universität, Freiburg, Alemania. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. Actualmente es directora del Parque Científico y Tecnológico de la UAEM y responsable de la Cátedra UNESCO sobre Educación Intercultural en la UAEM.

María Guadalupe Huerta Morales

Mexicana

Maestra en sociología política por el Instituto Mora. Es profesora investigadora del Colegio de Antropología Social de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP. Coordina la Red de Investigación y Cooperación en Estudios Interculturales. Sus investigaciones abordan políticas y procesos educativos desde la sociología y la antropología política.

Luis Roberto Canto Valdés

Mexicano

Nació en Yucatán. Estudió la licenciatura en ciencias antropológicas en la Facultad de Ciencias Antropológicas de la UADY. También ingresó a la maestría en Historia y al doctorado en Historia, ambos en el CIESAS Peninsular. Actualmente es docente de tiempo completo en la UIEP.

Irving Samadhi Aguilar Rocha

Mexicana

Doctora en filosofía por la Universidad de Barcelona. Ha publicado en la revista *A parte rei* y es coautora del libro de filosofía para bachillerato. Miembro del grupo de investigación consolidado *Ética y Filosofía contemporánea* de la Universidad de Barcelona. Profesora investigadora de tiempo completo de la UAEM nivel licenciatura y candidata en el SIN.

Pablo Gaytán Santiago

Mexicano

Doctor en Ciencias Sociales, sociólogo y maestro en Estudios Urbanos. Es autor, entre otros libros, de *Guerra mediática prolongada. Emocracia, violencia de Estado y contrainformación* (UAM-Xochimilco, 2013). Ha realizado documentales, piezas de videoarte y ficciones. Es profesor investigador del Departamento de Relaciones Sociales de la UAM-Xochimilco.

Luis Francisco Rivero Zambrano

Mexicano

Maestro en sociología política por el Instituto Mora; doctor en sociología por la UAM-Azcapotzalco. Realizó una estancia Posdoctoral en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Trabaja las líneas de archivos orales para la salvaguarda del PCI; educación intercultural, rendición de cuentas y transparencia.

Berenice Alfaro Ponce

Mexicana

Profesora de tiempo completo adscrita al área académica de ciencias políticas del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAEH; se interesa en los derechos humanos, educación y políticas públicas. Actualmente participa en el proyectos de Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial.

Patricia de Leonardo y Ramírez

Mexicana

Doctora en sociología de la educación por la Universidad de Londres. Es profesora investigadora del Departamento de Antropología de la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa. Sus investigaciones se han centrado en sociología de la educación, políticas educativas y su efecto en la comunidad estudiantil y el entorno social.

María de Lourdes Vargas Garduño

Mexicana

Profesora investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Doctora en Psicología Social. Nivel 1 del SNI. Líneas de investigación: educación intercultural bilingüe, formación docente, desarrollo de habilidades sociales, escritura académica, con énfasis en la formación de docentes p'urhepechas en la interculturalidad.

Irma Leticia Castro Valdovinos

Mexicana

Profesora de asignatura de la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Licenciada en trastornos de la audición y el lenguaje. Investiga la migración interna. Primera directora del Programa Educación Preescolar y Primaria para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM) en Michoacán (2007-2011).

Ana María Méndez Puga

Mexicana

Profesora investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Doctora en Filosofía y Educación. Nivel 1 del SNI. Líneas de investigación: aprendizaje de la lengua escritura en contextos de pobreza y exclusión, migración, interculturalidad y formación docente. Promueve la autoría con personas de diferentes niveles educativos.

Blas Jonathan Muñoz Pérez

Mexicano

Licenciado en antropología social por la Universidad Autónoma Metropolitana. Ha colaborado como investigador asociado en el proyecto "Etnografía de las Regiones Indígenas de México" del INAH. Así mismo en el Museo Nacional de Antropología en proyectos etnográficos y museográficos. Ponente en diferentes congresos organizados por universidades e instituciones del país.

Adriana Elizabeth López Belda

Mexicana

Realizó estudios de licenciatura en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Se desempeñó como asistente de investigación en el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la misma universidad. Líneas de investigación: sociología política, sociología jurídica, teoría crítica de los derechos humanos, poscolonialismo y decolonialidad e interculturalidad.

El paradigma de la Interculturalidad. Entre el deber ser y el ser,
se terminó de editar en la Coordinación de Publicaciones
de la Facultad de Filosofía y Letras
de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
y en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla.
Se publica en: <http://www.filosofia.buap.mx>
y en <http://www.uiep.edu.mx>
En formato digital de PDF con 1MB.

ISBN: 978-607-96337-2-1



9 786079 633721