

Los sofismas de la interculturalidad

*El caso de la educación superior en México*¹

LAURA MOTA DÍAZ Y EDUARDO ANDRÉS SANDOVAL FORERO

Los primeros veinte años del siglo XXI están caracterizados por la ampliación y dominación del modelo capitalista a nivel global, definido como neoliberal, es decir un capitalismo moderno y colonial que ha acentuado las diferencias económicas, sociales, políticas y culturales a nivel mundial y también en cada país y región. Este modelo, en su pretensión de imponerse hegemónicamente, ha tenido como respuesta el resurgimiento de la diversidad de los pueblos originarios y afrodescendientes, de la diversidad cultural a través de movimientos sociales, políticos y culturales que, desde abajo, piensan el mundo de otra forma, resisten y luchan por sus derechos colectivos, derechos sociales, derechos a las diferencias, derechos de género, derechos de la naturaleza, y otras singularidades que cuestionan profundamente el capitalismo global.

La política del capitalismo neoliberal fomentada por los organismos internacionales con mayor fuerza a partir de la década de 1990, se instrumentó con diversas estrategias de desarrollo impuestas a los países periféricos. En esta geopolítica del poder tiene presencia la geopolítica del conocimiento, del saber, de la reproducción y difusión del pensamiento hegemónico, de la educación intercultural

¹ Una versión preeliminar fue publicada por el Colegio de Guerrero, México, en el año 2016.

neoliberal que no solo es adiestramiento educativo, sino parte fundamental del sistema capitalista global moderno que también es colonial.

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

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

Esas directrices pensadas y formuladas desde los organismos “de cooperación al desarrollo”, como en épocas anteriores, marcaron el rumbo de las políticas nacionales en la mayoría de los países en desarrollo. En ese contexto los países de Latinoamérica quedaron supeditados a esos planteamientos para la formulación de sus políticas públicas, cuyo eje conductor sería ahora la interculturalidad incorporada principalmente a la educación en sus distintos niveles.

Fue así como la educación intercultural se agregó a la agenda gubernamental de México, tanto en la educación de nivel básico como en la educación superior; sin embargo, en su práctica la educación intercultural se enfrenta a diversas contradicciones propias del dinamismo del sistema

mundial, por lo que sus objetivos no logran pasar de los documentos a la realidad. Esta es la razón por la cual consideramos de suma importancia retomar un debate, ya iniciado en algunos lugares, con respecto a las limitantes que tiene la visión convencional de la interculturalidad para generar inclusión social, igualdad, equidad y armonía en nuestras sociedades.

En ese tenor, nuestro punto de partida es ubicarnos en la incorporación de la diversidad cultural y la interculturalidad dentro del lenguaje oficial, impulsado por los organismos internacionales. Seguido de eso, examinamos cómo este discurso fue adoptado en México y cómo a partir de allí se delineó la política de educación intercultural en el nivel superior, con lo cual destacamos sus insuficiencias. Posteriormente, retomamos la perspectiva crítica de la interculturalidad, que en oposición a la óptica convencional, plantea otra interculturalidad basada en la transformación profunda de las estructuras y relaciones sociales, lo que por supuesto va más allá de la simple aceptación de la diversidad cultural y de la retórica de tolerancia, igualdad y democracia. Finalmente, a modo de conclusión exponemos algunas líneas de reflexión sobre las múltiples dimensiones que abarca la interculturalidad, no solo en la educación sino en otros aspectos de la vida y cómo se frustra por la imposición de enfoques que solo son funcionales al sistema económico dominante.

Desde luego, nuestra intención última es contribuir a la reflexión, al debate académico y a la acción política de las educaciones interculturales, en particular en el nivel de educación superior, a partir de una visión crítica en la que se destaca la importante presencia de las universidades interculturales no oficiales, con lo cual damos la bienvenida a todas las demás perspectivas analíticas, teóricas y epistemológicas que sirvan de controversia al presente documento.

La emergencia de la interculturalidad y su configuración en el discurso oficial asociado a la educación

Es bien sabido que el impulso de la educación intercultural en países latinoamericanos ha venido principalmente de organismos internacionales -que, como en otros asuntos, tienen una larga trayectoria de intervención en nuestros países, bajo el disfraz de la “cooperación al desarrollo”- y que esta orientación ha sido retomada por los ministerios o secretarías de educación para el diseño e implementación de políticas públicas, particularmente durante las dos últimas décadas; no obstante, destaca que la educación intercultural en países centrales tiene ya un largo recorrido que comenzó en Estados Unidos, se extendió por Europa y de manera relativamente reciente, se instaló en América Latina; de ese modo, estamos frente a un concepto que no es novedoso y que tiene distintas razones de ser, asociadas a las condiciones de cada realidad y de cada tiempo en el cual se hace presente.

Autores como Pretceille (2001); Muñoz (2002); Dietz y Mateos (2008 y 2009) sostienen que este concepto ha emigrado de un lugar a otro y que, dependiendo del contexto, el discurso hace énfasis en la multiculturalidad y/o en la interculturalidad. No resulta extraño que, como en otros casos, la utilización del término interculturalidad haya llegado un poco más tarde a América Latina, pues en lo general, la tendencia en nuestros países ha sido durante mucho tiempo la importación de marcos teórico-conceptuales y de modelos para el diseño de políticas públicas.

Inmaculada Antolínez (2011) ha descrito de manera resumida la génesis de la interculturalidad y en particular de su inserción en la educación. Al respecto, destaca que la educación intercultural se encuentra por primera vez en Estados Unidos durante la década de 1920, momento a partir del cual se inició todo un movimiento provocado por la población inmigrante, que perduró hasta la década

de 1950. Durante ese periodo, según la autora, se constituyó un servicio institucional denominado *Service Bureau for Intercultural Education* que tenía por objetivo atender las tensiones generadas entre grupos étnicos, manifestadas principalmente en espacios escolares, por lo cual se trataba de disminuir los prejuicios hacia los grupos minoritarios y generar aceptación interracial (Nieto, 2009: 84, citado en Antolínez, 2011). Luego, con ese mismo objetivo, apareció en 1950 el *Intergroup Education Movement*, dentro del cual surgió un comité para promover actividades relacionadas con la sensibilización hacia el prejuicio racial.

Durante las décadas de 1960 y 1970, se forjaron los movimientos de revitalización étnica, ante la insuficiente respuesta institucional para atender a las minorías raciales; pero también, fue un periodo en el que se desarrollaron diversos estudios étnicos, por lo que ambos casos se situaron como precedente para el multiculturalismo. Más tarde, ya en la década de 1980, se gestaron los movimientos contestatarios que reivindicaban el valor de la diferencia étnica o cultural y luchaban por la pluralización de las sociedades, desencadenando el debate sobre la interculturalidad y sus repercusiones en el sistema educativo (Dietz, 2012:19).

De Estados Unidos, el multiculturalismo pasó a Europa caracterizado por dos modelos de gestión de la diversidad, según Abdallah Pretceille (2001), el primero, un modelo anglosajón fuertemente inspirado en la tradición norteamericana, basado en medidas institucionales de “acción afirmativa” y de “discriminación positiva” para aquellas minorías originarias que se encuentran en proceso de reafirmación de su identidad étnica y cultural; el segundo, un modelo europeo continental de inspiración francófona, que alude más bien a la interculturalidad, partiendo de la afirmación de la necesidad de reconocer la incapacidad que tienen las sociedades mayoritarias para hacer frente a los desafíos que le impone la heterogeneidad y la creciente complejidad

sociocultural; es decir que en este segundo modelo se trata de crear conciencia sobre la presencia de la diversidad como característica de las sociedades europeas.

Fue así como en Europa, desde la década de 1970, se adoptaron diferentes estrategias de multiculturalidad o pedagogía intercultural; no obstante, el desarrollo de la interculturalidad como paradigma educativo se puede ver apenas en la primera década del siglo XXI (Antolínez, 2001).

Tanto en Estados Unidos como en Europa la interculturalidad fue producto de la inmigración y por ende de la conformación de sociedades diversas étnica y culturalmente, lo que llevó a formular modelos interculturales para la gestión de esa diversidad, de tal forma que se pudiera generar gobernabilidad. En el caso particular de Europa, además de la gestión de la diversidad, la interculturalidad se orientó a la búsqueda de negociación de las diferencias y de la resolución de conflictos, de ahí que de forma más reciente se refieren a la educación para la paz o a la educación para la resolución pacífica de los conflictos en el marco de la interculturalidad².

En el caso latinoamericano, las nociones de interculturalidad y educación intercultural se instalaron durante el último cuarto del siglo XX, refiriéndose esencialmente a las poblaciones indígenas, lo que de entrada deja ver que a diferencia de Estados Unidos y Europa, su origen está cimentado en los procesos de colonización y explotación a los que fueron sometidos los grupos originarios de la región y que durante mucho tiempo fueron objeto de exterminio

² De manera relativamente reciente estos dos conceptos se han adoptado en varios países de Latinoamérica, dentro de programas académicos y agendas políticas, para referirse a procesos de paz y desarrollo; o bien, en acciones más puntuales que pretenden intervenir sobre formas de violencia, como son las violencias escolares, particularmente en los niveles de educación básica, tal como ocurre en México. Eso es una muestra más de cómo se siguen importando modelos europeos en las propuestas de acción pública, tanto así que se incorporan palabras y conceptos al lenguaje político y académico sin un cuestionamiento, ni entendimiento de lo que las ha originado y de las diferencias que hay con las realidades propias de nuestros países.

en distintas formas, una de esas, a través de políticas de integración y de asimilación. De ese modo, el arribo de la interculturalidad al lenguaje gubernamental tomó la forma de una “nueva” política indigenista.

Al respecto cabe decir que ante la llegada del nuevo escenario mundial y frente al ascenso de las luchas reivindicativas de las poblaciones indígenas, el discurso oficial pasó de la negación y el rechazo al reconocimiento de la pluralidad en varios países latinoamericanos, pero de modo particular en aquellos en los que la población indígena es significativa en términos de cantidad; fue así como la política indigenista adquirió otras características, colocándose en el ámbito de la educación.

Sin que se hiciera referencia a la educación intercultural, en países como México, Bolivia, Ecuador, Guatemala y Perú se implementó un modelo de educación bilingüe durante la década de 1970, cuyo precedente más claro se encuentra en el Instituto Lingüístico de Verano (ILV)³. En la siguiente década ese modelo se transformó debido a la presión ejercida por los movimientos indígenas más consolidados que comenzaron a exigir la modificación del currículo escolar para que se diera cabida a los saberes, conocimientos, historias y valores tradicionales, de ahí que se habló de Educación Bilingüe Intercultural, modelo que ha permanecido como proyecto educativo, con sus especificidades, en diversos países de la región (Antolínez, 2011:19).

En el caso particular de México, la institucionalización del modelo bilingüe intercultural se dio con la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en 1978, concentrada básicamente en el desarrollo de métodos pedagógicos para una educación bilingüe bicultural (basada

³ Recordemos que el ILV inició su misión religiosa en México en el año de 1935 y a partir de ahí se fue ampliando hacia otros países de la región, como también hacia Oceanía, África y Asia.

en el aprendizaje desde la lengua materna para luego, gradualmente, pasar al castellano como segunda lengua) (Antolínez, 2011: 21).

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

En la década de 1990 el panorama se tornó más complejo, porque en medio de las grandes transformaciones económicas, políticas, científicas y tecnológicas, y al mismo tiempo, de la ampliación de pobreza, desigualdad y exclusión social, se extendió la exigencia por la defensa y el reconocimiento de la pluralidad. En ese escenario, destacó la participación de los pueblos indígenas, y de manera trascendental, del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), que en 1994 se colocó internacionalmente como detonante de la lucha por los derechos indígenas. A partir de entonces, varios Estados nacionales se vieron obligados a modificar sus Constituciones para dar cabida al reconocimiento de la pluralidad, atendiendo -muy parcialmente- lo establecido desde 1989 en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), con respecto al reconocimiento de los derechos colectivos de los pueblos indígenas.

En ese escenario, los organismos internacionales, principales promotores y defensores del neoliberalismo y la globalización, reaccionaron rápidamente a esta nueva realidad, liderada por los pueblos indígenas de Latinoamérica, razón por la que incorporaron en su discurso y en

sus “recomendaciones” el tema de la diversidad cultural, la igualdad y la democracia.⁴, para luego dar lugar a la institucionalización de la interculturalidad en la educación.

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

“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz” (Unesco, 2008:20).

Con esa Declaración se dio apertura a los organismos financieros internacionales (FMI, BM) para su intervención en la política educativa de nuestros países, la cual se ha venido dando por dos vías: a) la del diseño de programas y proyectos educativos, y b) la de los préstamos, con distintas obligaciones de coinversión y reembolso, para la implementación de sus programas, especialmente en los países en desarrollo.

Naturalmente, las directrices de las políticas educativas que “recomiendan” esos organismos financieros se ajustan primordialmente al modelo de desarrollo vigente, con lo cual se apegan estrictamente a los requerimientos y

⁴ Algo similar están comenzando a hacer con el paradigma ético civilizatorio indígena del “buen vivir” por lo que no sería raro encontrar en sus recomendaciones de política la versión distorsionada neoliberal de este planteamiento de origen ancestral.

exigencias que éste impone, dejando en segundo término la cuestión social, aunque en su discurso privilegian la condición humana.

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

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

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

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

“El desarrollo de una diversidad creativa exige la plena realización de los derechos culturales, tal como lo definen el Artículo 27 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los Artículos 13 y 15 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Toda persona debe tener la posibilidad de expresarse, crear y difundir sus obras en la lengua que desee y en particular en su lengua materna; toda persona tiene derecho a una educación y una formación de calidad que respeten plenamente su identidad cultural... (Unesco, Art. 5)”.

En congruencia con esos planteamientos, el informe de Desarrollo Humano del año 2004 que llevó por título: *La libertad cultural en el mundo diverso de hoy*, se sustentó en la necesidad de contar con políticas multiculturales que reconozcan las diferencias, defiendan la diversidad y promuevan las libertades culturales, de modo tal que todas las personas puedan elegir hablar su propio idioma, profesar su religión y participar en el desarrollo de su cultura para forjar de esta manera su propia identidad. Asimismo, señala que:

“...el desarrollo humano requiere más que salud, educación, un nivel de vida digno y libertad política. El Estado debe reconocer y acoger las identidades culturales de los pueblos y las personas deben ser libres para expresar sus identidades sin ser discriminadas en otros aspectos de sus vidas” (PNUD, 2004: 5).

Como se observa, las nuevas directrices de la política educativa, ahora llamada de interculturalidad, pusieron acento en la dimensión de cultura, tanto así que en el año 2005 la Asamblea General de la ONU afirmó que: “...aceptando la diversidad del mundo reconocemos que todas las culturas y civilizaciones contribuyen al enriquecimiento del género humano” (ONU, 2005, citado en Mota, 2012: 208). Congruente con esa afirmación, en ese mismo año, el Instituto Humanista de Cooperación al Desarrollo (Hivos),

dedicado a apoyar proyectos artísticos en varios países del mundo, difundió la inclusión de la cultura como noveno Objetivo de Desarrollo del Milenio (Mota, 2012).

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

La incorporación de la interculturalidad en el sistema de educación superior de México

Luego de que se dio de manera formal la institucionalización de la interculturalidad como eje rector de las políticas públicas del nuevo siglo, el término pasó precipitadamente al lenguaje gubernamental, y sin una comprensión real de lo que ésta involucra, se empezó a colocar, a casi todo, la nueva etiqueta.

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

1. Mejorar la calidad de la educación básica destinada hacia la población indígena,

2. Propiciar la existencia de oportunidades de educación cultural y lingüísticamente pertinentes para los indígenas en todos los niveles educativos,
3. Favorecer el desarrollo de una educación intercultural para toda la población.

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

Asimismo, el Programa Nacional de Educación (2001-2006) sentó las bases de un posicionamiento de defensa de la educación intercultural para todos a través de las instituciones educativas mexicanas, con lo cual ya no hacía referencia exclusiva al nivel básico, sino a la educación en sus demás niveles. Fue por eso que el presidente Vicente Fox se propuso, a partir del año 2004, crear 10 universidades bajo la etiqueta y el concepto de la interculturalidad, adscritas a la CGEIB. Luego, el Programa Sectorial de Educación (2007-2012) si bien no enfatizó en la educación intercultural, sí colocó entre las prioridades el desarrollo de las competencias, la formación para la ciudadanía y la convivencia democrática e intercultural.

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

En teoría -y en el discurso oficial- las universidades interculturales pretenden revalorar los saberes de los pueblos indígenas, así como fomentar la discusión de los valores de las comunidades con el desarrollo científico y cultural contemporáneo. Para la CGEIB, estas universidades deben impulsar el desarrollo económico, cultural y social

de los pueblos indígenas, preservando su identidad, por ello su acción se sustenta en tres ejes: lengua, cultura y vínculos estrechos con la comunidad.

Este modelo de educación intercultural en el nivel superior se concretó con la puesta en marcha de 12 universidades interculturales que actualmente operan en el país con reconocimiento oficial y bajo la Coordinación General de Educación Bilingüe y Bicultural de la SEP en 12 estados de la República Mexicana, que son: El Estado de México, Veracruz, Tabasco, Chiapas, Michoacán, Quintana Roo, Puebla, Campeche, Sinaloa, Guerrero, Hidalgo y San Luis Potosí⁵.

Una característica de esas universidades estriba en que su diseño ha sido vertical e impuesto desde CGEIB con la intención de responder a las necesidades del modelo hegemónico, en términos de ajustarse a los nuevos paradigmas educativos, por lo cual no se considera la participación de los propios sujetos sociales a los que está dirigida esta modalidad de educación; pero destaca que, aún cuando el esquema de la política de educación intercultural es homogéneo, en su práctica tiene matices que diferencian a unas universidades interculturales de otras, por esa razón podemos inferir la existencia de “modelos” variados de este tipo de universidades, lo que al mismo tiempo refleja distintas formas de entendimiento de la interculturalidad dentro del marco oficial.

A dieciséis años de su institucionalización formal, el subsistema de universidades interculturales ha tenido escasos resultados en la disminución de las desigualdades educativas y sociales, así como en el respeto y reconocimiento pleno de la diversidad cultural, prueba de ello es que el

⁵ Cabe mencionar que el inicio formal de este subsistema de universidades interculturales se dio en el año 2004 con la creación de la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM), aunque desde el año 2001 la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) había comenzado a operar en el Estado de Sinaloa, pero luego ésta fue incorporada formalmente como Universidad intercultural en dicho subsistema.

gobierno incorporó al Plan Nacional de Desarrollo el Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018, en el que se reconoce la necesidad de replantear las estrategias educativas para lograr los objetivos de la educación intercultural (Secretaría de Gobernación, 2014).

No obstante, las nuevas estrategias que se proponen para la consolidación del subsistema de universidades interculturales resultan contradictorias porque se apegan más al modelo de Universidad que predomina, tanto en instituciones públicas como privadas, y que obedece a una lógica mercantil, pues se alude a la promoción de procesos de evaluación y acreditación de los programas de estudio, mediante criterios e indicadores de calidad y pertinencia⁶, así como de movilidad y diversificación de la oferta de especializaciones y posgrados.

Esa educación etiquetada como intercultural por el sistema cultural occidental dominante, refleja en su forma y contenidos la reproducción de las relaciones sociales asimétricas y desiguales en su simbolismo y en su condición social. Como sostiene Zizek (Citado en Muñoz, 2002 y

6 Como sostiene Renán Vega (2015:183) en las últimas décadas se ha dado una imposición ideológica, cultural y lingüística en los procesos de transformación de la educación universitaria, donde sobresale la utilización, cada vez mayor, de un lenguaje de índole gerencial en el que están incluidos términos como oferta, competencia, excelencia, eficacia, productividad, calidad, innovación, entre otros. Con respecto a la calidad educativa, ésta se relaciona con la productividad y el rendimiento académico, que de forma mensurable ubica a las universidades en un listado de instituciones educativas “exitosas”, haciéndolas “competitivas” e incrementando su “demanda”; para ello se instauran evaluaciones cuyo fin es registrar cuantitativamente las habilidades, destrezas y competencias (de las propias instituciones, de profesores y de estudiantes), para luego otorgar las certificaciones y acreditaciones correspondientes, con las cuales pueden ocupar un lugar en el ranking de las “mejores” universidades del mundo; en ese afán, se presiona cada vez más a incrementar las cifras de productividad de los docentes (cuántos artículos, cuántas citas, cuantas conferencias, cuántos alumnos graduados), de las instituciones (cuántos investigadores con reconocimientos internacionales, cuantos proyectos de investigación financiados, cuántos libros producidos, cuántos alumnos de movilidad internacional, cuantos convenios interinstitucionales firmados, etc.).

Walsh, 2009a) es la nueva lógica multicultural del capitalismo multinacional, que se abre para la diversidad, al mismo tiempo que asegura el control y dominio del poder hegemónico nacional y los intereses del capitalismo global, pero donde predomina una ideología *que promueve* el “racismo con distancia”, negado, que “respeta” la identidad del otro como forma de reafirmar su superioridad *a través del discurso de la tolerancia* (cursivas nuestras).

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

La perspectiva crítica de Educación Intercultural

Frente a la interculturalidad neoliberal, a la que nos hemos referido en líneas anteriores, han surgido miradas diferentes con un importante aporte a la construcción de otras educaciones críticas y propositivas que hacen camino en medio de la censura, el menosprecio, la descalificación y la exclusión.

Estos enfoques emergentes de la interculturalidad parten primero de una crítica a toda la configuración oficial de este esquema de educación, por emanar de una ideología y una política dominantes. También, sostienen que el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural es una nueva estrategia de dominación, cuya herramienta es la retórica discursiva del multiculturalismo y la interculturalidad entendida de manera integracionista (Walsh, 2009a).

Si bien se reconoce e incorpora la diversidad en la retórica política, en la práctica se neutraliza y desvirtúa de su verdadero sentido.

La interculturalidad crítica no coloca en el centro el aspecto cultural, sino el problema del poder, su patrón de racialización y diferencia (colonial), puesto que eso es lo que permite visibilizar los dispositivos de poder, como una estrategia que intenta construir relaciones de saber, ser, poder y de la propia vida, radicalmente distintas (Walsh, 2009a).

Desde esa perspectiva, en diferentes países de la región se están gestando otras educaciones interculturales. De manera elocuente, estas manifestaciones las encontramos en Ecuador, Bolivia, Perú, Colombia y México, las cuales sintetizan el devenir de la demanda por una educación intercultural que, durante los últimos 50 años, los movimientos sociales indígenas exigieron a sus respectivos Estados. Una interculturalidad que para los indígenas significa relaciones de respeto, reconocimiento e igualdad entre culturas no solo en el discurso sino primordialmente en la práctica cotidiana y que ineludiblemente se encuentra asociada a la justicia social, libertad y democracia.

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

La educación zapatista cuestiona el carácter colonial de la educación, el positivismo y su imposición universal de conocimiento hegemónico, reivindicando sus saberes de la vida, de la relación con la naturaleza, sus valores

colectivos, sus modos de vida comunitarios, sus sistemas de organización social, su derecho indígena, sus costumbres, sus religiosidades y todas sus manifestaciones artísticas. Un documento de valía histórica que refleja la educación autónoma y que expone esta experiencia educativa es el *Gobierno Autónomo II. Cuaderno de texto de primer grado del curso de “La libertad según l@s Zapatistas”* (2013).

En la educación superior mexicana existen también experiencias de educación crítica, descolonizadora del pensamiento y emancipadora; como ejemplo de ello están: la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (UNISUR en Guerrero) la Universidad Campesina e indígena en Red (UCI-Red en varios estados de la república mexicana) y la Universidad de la Tierra (UNITIERRA, en Chiapas y Oaxaca), todas instituciones de educación independientes creadas al margen de la CGEIB y de los respectivos gobiernos estatales, que se han constituido como “comunidades de aprendizaje, estudio, reflexión y acción” donde lo que los “compromete” es la *convivialidad*, el aprender colectivamente en la cotidianidad mediante relaciones dignas entre los participantes y con la naturaleza.

De igual modo, la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), creada en el año 2005, tiene en su funcionamiento algunas particularidades que la distinguen del resto de las Universidades Interculturales creadas dentro del subsistema de la CGEIB, pues se ha descentralizado a través de la creación de sedes académicas en regiones más apartadas como la Huasteca, el Totonacapan, la Sierra de Zongolica y las Selvas meridionales del Estado. En dichas sedes la práctica pedagógica incorpora saberes formales y no formales provenientes de espacios urbanos y rurales, así como de actores mestizos e indígenas. Se trata de la aplicación de un proyecto de InterSaberes que inició en el año 2007, en el cual interactúan actores académicos (docentes y estudiantes), comunitarios (autoridades locales civiles, agrarias y religiosas; grupos productivos y “sabedores comunitarios”),

así como organizaciones no gubernamentales, mediante la aplicación de la etnografía e investigación-acción (Mateos y Dietz, 2015:21 y 22).

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

Nota final

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

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

Por otra parte, esta política neo-indigenista de inclusión de los indígenas a través de la educación en las universidades interculturales, en su generalidad, es importante en el sentido de ofertar y abrir espacios en el nivel superior a un sector de población que históricamente ha sido excluido; sin embargo, esa inclusión en la educación intercultural no resuelve el problema educativo al pretender homogeneizar la educación intercultural, pero además, en muchos casos, proyectando imponer a esas universidades los estándares de evaluación de calidad que se aplican en las universidades no indígenas y que son consecuentes con las imposiciones del modelo neoliberal.

Tampoco, la educación en las universidades interculturales resuelve los problemas estructurales de los pueblos indígenas determinados por la marginación y exclusión económica, política y cultural. En la actualidad, los indígenas siguen enfrentando la discriminación en el trabajo, en la escuela y en general en los espacios de interacción social con los no indígenas, donde sus rasgos culturales, manifestados en su lengua, cultura material, organización social, ideas y creencias, contrastan con los de la cultura dominante y determinan su posición social dentro de una estructura de clases, donde son discriminados, oprimidos y excluidos, por lo que se reproducen sus condiciones de pobreza.

En el año 2018, el Consejo Nacional de Evaluación (Coneval) estimó que 71.1 % de la población indígena de México (equivalente a 8.7 millones de la población) se encontraba en situación de pobreza, de la cual 41.4 % podía definirse como pobreza moderada y 31.8 % como pobreza extrema.

Con estos datos lo primero que destaca es la insuficiencia de las políticas de educación intercultural convencional -aplicadas hasta ahora- para lograr realmente condiciones de igualdad, respeto y diálogo intercultural, con lo cual se constata que no basta con que en la retórica aluda al reconocimiento de la diversidad cultural y que en nombre de eso se diseñen e implementen políticas de interculturalidad,

sin tomar en cuenta todo el entorno económico, político y social del país en el que se desenvuelven las poblaciones indígenas y dentro del cual se van estructurando relaciones sociales diferenciadas y muchas veces en conflicto permanente.

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

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

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

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

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

Bibliografía

- Antolínez, Inmaculada (2011) "Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina". *Papeles del CEIC* vol. 2, núm. 73, septiembre, en <http://www.identidadcolectiva.es/pdf/73.pdf> [fecha de consulta: 10 de octubre de 2013].
- Candau, Vera M. (Org.) (2009) *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*, 7 LETRAS, Rio de Janeiro, Brasil.
- De Sousa Santos, Boaventura (2010) *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur*. Ediciones AbyaYala, Quito, Ecuador.

- De Sousa Santos, Boaventura (2013) *La Universidad popular en el siglo XXI*, 1ª. edición, colección libros necesarios. Heredia, Costa Rica: Editorial Universidad Nacional.
- Díaz Polanco, Héctor (2006) *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*, Siglo XXI, México.
- Dietz, Gunther (2012) *Multiculturalismo, Interculturalidad y diversidad en Educación. Una aproximación antropológica*, 1ª edición, Fondo de Cultura Económica, México.
- Dietz, Gunther y Mateos, Laura. S, (2008) “El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad”. En Bastos, S., (comp.) *Multiculturalismo y futuro en Guatemala*. FLACSO/OXFAM. Pp. 23-54. Guatemala.
- Hernaiz, Ignacio (Org.) (2004) *Educación en la diversidad. Experiencias y desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe*, Unesco, Sede Regional Buenos Aires.
- Giebeler, Cornelia (2010) “Interculturalidad en la encrucijada” en Ströbele-Gregor, Juliana, Olaf Kaltmeier, Cornelia Giebeler (comp.) *Fortalecimiento de Organizaciones Indígenas en América Latina: Construyendo Interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina*. Programa Fortalecimiento de Organizaciones Indígenas en América Latina, PROINDIGENA. Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit, Alemania.
- Mateos C., Laura S. (2009) “The discourse of interculturality and its transnational migration: towards a comparative analysis of its appropriation by academic and political actors in the state of Veracruz”, in *Intercultural Education*, Vol. 20, Nº 1: 27-37. International Association for Intercultural Education. Documento en Línea: http://www.iaie.org/0_home.htm, [fecha de consulta: 23 de septiembre de 2013].
- Mateos C., Laura S. y Dietz, Gunther (2015) “¿Qué de intercultural tiene la ‘universidad intercultural’? Del debate político-pedagógico a un estudio de caso veracruzano”, en *Relaciones* 141. Pp. 13-45, El Colegio de Michoacán.

- Mota Díaz, Laura (2012) “Los Objetivos del Milenio en la lucha contra la pobreza y exclusión social en América Latina” en revista *Ra Ximhai*, vol. 8, Núm. 2, mayo-agosto. Pp. 187-211, coedición Universidad Autónoma Indígena de México/ Academia Nacional de Ciencias Ambientales, México.
- Muñoz, H. (2002) “Interculturalidad en educación, multiculturalismo en la sociedad: ¿paralelos o convergentes?” en Muñoz, H., Brand, García, A., y Granados, A. *Rumbo a la interculturalidad en educación*. Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe. Unidad Oaxaca de la Universidad Pedagógica y Departamento de Filosofía de la UAM-Iztapalapa, México.
- PNUD (2004) *Informe sobre Desarrollo Humano. La libertad cultural en el mundo diverso de hoy*, ediciones Mundi-Prensa.
- Preteille M. Abdallah (2001) *La educación intercultural*, Editorial Idea Books, Barcelona, España.
- Quijano, Aníbal (2000) “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina” en Edgardo Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latinoamericanas*, CLACSO, Buenos Aires, Argentina.
- Sandoval Forero Eduardo Andrés (2013) *Educaciones Interculturales en México*, Estudios Sociológicos Editora, Buenos Aires, Argentina.
- Sandoval Forero, Eduardo Andrés (2002) “Universidad indígena: modelo alternativo del conocimiento”, en *Apertura Universitaria*, núm. 29, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México.
- Secretaría de Gobernación (2014) *Diario Oficial de la Federación* (DOF), 28 abril. Documento en línea: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5342484&fecha=28/04/2014 [fecha de consulta 05/04/2016]

- Unesco (2010) *Invertir en la Diversidad Cultural y el Diálogo Intercultural*, Informe Mundial 2009, Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Unesco (2008) *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, documento en línea, <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001790/179018m.pdf>, [fecha de consulta: 10 de octubre de 2013].
- Unesco (2006) *Directrices de la Unesco sobre la Educación Intercultural*. Unesco, París.
- Vega Cantor, Renán (2015) *La Universidad de la ignorancia. Capitalismo académico y mercantilización de la educación superior*, 1ª. ed. Colombia: Ocean Sur.
- Vélez Verdugo, Catalina (2006) *La interculturalidad en la educación. Reformas curriculares de Ecuador, Perú y Bolivia*, Universidad Andina Simón Bolívar/Ediciones AbyaYala/Corporación Editora Nacional, Quito, Ecuador.
- Walsh, Catherine (2009a) "Interculturalidad e Crítica e Pedagogía Decolonial: in-surgir, re-existir y re-viver", em Candau, Vera M. (Org.) *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*, 7 LETRAS, Rio de Janeiro, Brasil.
- Walsh, Catherine (2009b) *Interculturalidad, Estado, Sociedad, Luchas decoloniales de nuestra época*, 1ª edición, Universidad Andina Simón Bolívar/Ediciones Abya-Yala, Quito, Ecuador.