

PLURICULTURALIDAD Y EDUCACIÓN. Tomo I

Universidad de Guanajuato, Campus Celaya – Salvatierra.

División de Ciencias Sociales y Administrativas.

Foro Internacional sobre Multiculturalidad: 19, 20 y 21 de mayo, Celaya
Guanajuato, México.

Coordinadores: Gunther Dietz , Rafael Regalado Hernández y Ricardo Contreras
Soto



Tabla de contenido

Pluriculturalidad y Educación Tomo I.....	1
Tabla de contenido	2
Introducción	5
Contexto multicultural y necesidad de una educación intercultural en México: planteamiento y retos	7
Resumen.....	7
En torno a los conceptos de cultura, globalización, justicia social y educación	8
Algunos datos sobre las minorías culturales que justifican la necesidad de una educación intercultural.....	12
Tabla 1. Evolución de la población de 5 años y más hablante de español y hablante de lengua indígena (1985-1960)	15
Tabla 2. Porcentajes de población alfabetizada entre la población hablante de lengua indígena de 15 o más años (2000-2005)	16
Tabla 3. Porcentaje de alfabetización de la población hablante de lengua indígena de 8 a 14 años (2000-2005)	17
Tabla 4. Promedio (en años) de escolaridad de población hablante de lengua indígena de 15 o más años (2000-2005)	18
Tabla 5. Población hablante de lengua indígena de 15 o más años por nivel de instrucción (2000-2005)	19
Tabla 6. Población según lugar de nacimiento en 2000.....	21
Propuesta para el cambio: supuestos necesarios para lograr un sistema educativo equilibrado con el contexto sociocultural	26
Conclusión	29
Bibliografía	31
Educación y Diversidad Cultural en el contexto de las políticas sociales para América Latina.	33
Resumen.....	33
La diversidad en América Latina.....	33
Las nociones en debate	35
Educación y pueblos indios: una mirada desde las políticas culturales.....	40
Educación y Diversidad Cultural en el contexto de las políticas sociales para América Latina.....	44

Conclusión	49
Bibliografías	50
De la Diferencia Sociocultural de Clases, a la Desigualdad Educativa, un Estudio de Caso en el Nivel Medio Superior.....	53
Resumen.....	53
Una perspectiva macrosocial.....	54
Cuestión de Campos.....	57
Teoría de la Reproducción de Bourdieu y Passeron (1998)	59
Algunos elementos de una perspectiva microsocia l	60
El nivel medio superior	61
Contextualización	62
Consideraciones finales	63
Modelos educativos.....	63
Conclusión	65
Bibliografía	66
De los desniveles culturales a los desniveles educativos.....	67
Resumen.....	67
Los desniveles educativos como forma particular de los desniveles culturales	68
Degradación cultural educativa deliberada	69
Conclusiones	81
Bibliografía	83
El discurso intercultural en la regionalización universitaria. El caso de la Universidad Veracruzana Intercultural sede Selvas.....	86
Resumen.....	86
Establecimiento de la Universidad Veracruzana Intercultural	86
El contexto de la Universidad Veracruzana Intercultural Selvas.....	88
El punto de partida: divergencia cultural inicial.....	91
Aspectos personales y experiencias profesionales	91
Vínculos institucionales	92
Itinerarios formativos.....	93
El modelo cultural interno.....	93

Fuentes del discurso intercultural.....	94
Aproximación por convivir con otras diversidades	94
Aproximación por pertenecer a una cultura indígena.....	94
Aproximación por participar en proyectos comunitarios	94
Aproximación por participar en la UVI	95
Las pantallas lingüísticas.....	96
Interculturalidad como reconocimiento de la diversidad.....	96
Interculturalidad como promotora de equidad.....	97
Interculturalidad como el intercambio que existe entre las culturas.....	97
Interculturalidad como diálogo.....	97
Interculturalidad como el espacio en el que se comparten y dialogan saberes.....	98
Interculturalidad como enriquecimiento	98
Interculturalidad como empoderamiento.....	99
Interculturalidad como proceso en construcción.....	100
Conclusión	100
Bibliografía	101
Modelos educativos homogenizastes: o el menosprecio por la diversidad...	104
Resumen.....	104
Desarrollo	105
El campo de las facultades y el modelo educativo integral y flexible.	108
El mundo de las diferencias y oposiciones.	109
Conclusión	111
Bibliografía	114

Introducción

En las últimas dos décadas, el multiculturalismo, que en las clásicas sociedades de inmigración había surgido como un movimiento de reivindicación de las identidades diferenciales de los grupos minoritarios o *minoritizados*, se ha ido convirtiendo y oficializando como un conjunto de filosofías de integración, como políticas públicas de reconocimiento de dichas minorías y de redefinición de las relaciones entre éstas y la sociedad mayoritaria. Mientras en el ámbito anglosajón y europeo dichas políticas se enfocan sobre todo hacia comunidades migrantes, en el contexto latinoamericano el multiculturalismo comienza a sustituir las anteriores políticas diferenciales de corte indigenista, destinadas a los pueblos originarios. La llamada educación intercultural cuenta con una ya larga trayectoria en México, país impulsor y protagonista del indigenismo clásico, que desde los años cuarentas ha ido definiendo los espacios de interrelación entre los pueblos indios y el estado-nación. En este sentido, la llamada “educación indígena bilingüe bicultural”, desplegada sobre todo a partir de los años ochentas como logro de presiones por organizaciones magisteriales indígenas y sus negociaciones con la Secretaría de Educación Pública, puede ser entendida y analizada como una “educación multi- o intercultural” *avant la lettre*. Mientras que la ruptura ideológica y programática, que pareciera inaugurar una época “post-indigenista”, enfatiza el carácter novedoso de la ahora así denominada “educación intercultural y bilingüe”, en la práctica escolar del subsistema apenas se están vislumbrando las diferencias de matices entre una educación integracionista a la antigua usanza y una educación pretendidamente empoderadora y culturalmente pertinente para las comunidades beneficiarias.

Existe un sinfín de publicaciones, programas, propuestas y proyectos-piloto que plantean esta ruptura conceptual e ideológica, proponiendo en las postrimerías del zapatismo una nueva relación entre el Estado mexicano y los pueblos indígenas. Esta avalancha discursiva, sin embargo, contrasta tristemente con un gran vacío de estudios empíricos que analicen *in situ* la realidad cotidiana y local de la educación pretendidamente intercultural. Solemos ser más prescriptivos que descriptivos, lo cual implica que a menudo conocemos mejor las soluciones (globales) que los problemas (locales). En este tomo tanto como en los dos posteriores, que en su conjunto presentan las contribuciones a la Mesa “Pluriculturalidad y Educación”, celebrada en el marco del Foro Internacional sobre la Multiculturalidad (Celaya, Gto., mayo de 2010), se analiza por tanto el multiculturalismo en su impacto en las políticas educativas y en las estrategias y prácticas de diversidad en el ámbito escolar. Las políticas multiculturales desplegadas en el ámbito educativo surgen como respuesta no solamente a las reivindicaciones indígenas, sino asimismo a las nuevas pautas (trans) migratorias

rural-urbanas de redes y comunidades cada vez más heterogéneas y diferenciadas. Actores comunitarios migrantes que redefinen derechos consuetudinarios entre la comunidad de origen y la nueva comunidad transmigrante, nuevos movimientos étnicos que generan sus propias *intelligentzijas* urbanas: incipientes redes de inmigrantes recientes que reivindican y cultivan sus legados culturales particulares –desafiando el sesgo indigenista y “ruralista” de las políticas públicas particularistas, desarrolladas hasta la fecha para grupos culturalmente diferenciados.

La consecuente tendencia hacia la multiculturalización de las políticas públicas coincide, en muchos contextos mexicanos, con otras dos tendencias que en su conjunto impactan la capacidad gestora del Estado: una tendencia simultánea hacia la descentralización, federalización y/o municipalización de las políticas educativas. Ésta, a su vez, a menudo es acompañada por una tendencia hacia la privatización o –por lo menos– hacia la *oenegeización* de los servicios educativos locales. Las tres tendencias mencionadas generan así un complejo entramado de nuevas constelaciones público-privadas, centralistas-federalistas y universalistas-multiculturalistas de políticas de provisión de servicios educativos. En su conjunto, los trabajos que se presentan en estos tres tomos analizan empíricamente la contemporánea transición de viejas políticas indigenistas a nuevas respuestas a la urbanización, complejización y visibilización de la diversidad etnocultural. He aquí el reto actual de las respuestas institucionales: ¿cómo transformar la institucionalidad educativa para que reconozca la diferencia y promueva la diversidad, sin con ello invisibilizar y perpetuar los persistentes regímenes y mecanismos de desigualdad y de exclusión?

Gunther Dietz.

Agradecemos a María de la Luz Zavala Núñez y Juliana Razo Duarte su colaboración en la integración de documentos en este texto.

Contexto multicultural y necesidad de una educación intercultural en México: planteamiento y retos

Dr. Juan Antonio Doncel de la Colina

Resumen

En el presente documento se plantea la necesidad de plantear en el sistema educativo mexicano una reforma estructural que conduzca hacia una enseñanza más acorde al carácter pluriétnico, pluricultural y globalizado de la sociedad mexicana. En un primer momento se tratan de clarificar una serie de conceptos esenciales para la articulación de las distintas manifestaciones culturales del país. Desde un amplio concepto de cultura se propone otro que debe atravesarlo dada la relación de dependencia que existe entre ambos: justicia social. A ellos debemos sumar el de globalización, entendido como el contexto en el que deben darse los cambios necesarios para acercarnos al ideal de justicia social, y el de educación, siendo éste el plano en el que se ubica un determinante agente socializador para el logro de estos cambios. En el resto del documento se ofrecen algunos datos estadísticos que ilustran la situación de desigualdad estructural de muchas minorías culturales del país, las cuales agregadas se convierten en una mayoría marginada por una minoría hegemónica (tanto en el plano cultural como en el socioeconómico). Finalmente, se apuntan algunas directrices que contribuyan al logro del cambio deseado.

Palabras clave: cultura, educación, globalización, justicia social.

En torno a los conceptos de cultura, globalización, justicia social y educación

La estructura social mexicana, resultado de un proceso histórico de más de cinco siglos de Colonización e Independencia, se caracteriza por la profunda desigualdad socioeconómica vinculada directamente a determinados grupos étnicos. La riqueza y heterogeneidad cultural de la República, lejos de ser aprovechada y fomentada en un plano de igualdad social, aparece determinada por el sojuzgamiento y minusvaloración de la mayor parte sus culturas. Esta situación se hace especialmente palpable en uno de los principales pilares de toda sociedad, origen y causa de la forma que éstas adquieren: la educación.

La cuestión indígena, dada su dimensión y arraigo en la sociedad mexicana, nos sirve como primer motor para el planteamiento un problema tan complejo como ineludible en tiempos de creciente e imparable fenómeno globalizador. No obstante, si partimos de un concepto de cultura más amplio, flexible y acorde con las dinámicas migratorias y tecnológicas no podemos ceñirnos únicamente a este sector de la población. En este sentido puede sernos muy útil el concepto de cultura entendido en los términos que plantea de la Torre, a partir de autores como Berger y Luckmann o Clifford Geertz.

De Peter Berger y Thomas Luckmann extraemos la idea, expuesta en su obra “La construcción social de la realidad”, del triple movimiento dialéctico que caracteriza toda interacción social (léase “exteriorización-objetivación-interiorización”), así como la idea resaltada por de la Torre, según la cual:

El mundo de la vida cotidiana es un mundo intersubjetivo y eminentemente práctico. Es la relación “cara a cara” (...) en la que cada uno participa también de la vida del otro y construye, con él, un mundo significativo para ambos. Por supuesto que esto es decisivo para hablar de la educación como acción simbólica. En la relación “cara a cara” se construyen los universos simbólicos que conforman una cultura (de la Torre, 2004).

En lo que se refiere a Clifford Geertz, también nos ha de servir su ya clásica definición de cultura, expuesta en su obra “La interpretación de las culturas”. En este sentido, este autor afirma que:

Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser, por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones (Geertz, 2005).

Desde un enfoque de la dominación y de las relaciones de poder, de las que tanto escribió Michael Foucault, Geertz propone dos ideas:

La primera es la de que la cultura se comprende mejor no como complejos de esquemas concretos de conducta (...) sino como una serie de mecanismos de control –planes, recetas, fórmulas, reglas, instrucciones (lo que los ingenieros de computación llaman “programas”)- que gobiernan las conductas. La segunda idea es la de que el hombre es precisamente el animal que más depende de esos mecanismos de control extragenéticos, que están fuera de su piel, de esos programas culturales para ordenar su conducta (de la Torre, 2004).

No obstante este determinismo ineludible, una visión de la cultura como fenómeno esencialmente dinámico es lo que nos aportan tanto Geertz como Berger y Luckmann, una visión según la cual la cultura no aparece únicamente como agente coercitivo frente a un sujeto social pasivo. En palabras de de la Torre:

(Hablar de cultura) no es hablar de algo que está ahí, puesto por la historia –como si la historia no fuésemos nosotros mismos-, o por la naturaleza, sino de una realidad que construimos día con día. Una producción de significados en la que quedan impresas nuestras aspiraciones, nuestros intereses, nuestro deseo y que, por esto mismo, se constituye en una arena de lucha y conflicto (ibídem).

Así pues, creemos que la propuesta teórica de de la Torre es perfectamente aplicable a lo que pretendemos presentar, a nivel conceptual, como base para una verdadera educación intercultural. Es por ello que coincidimos en la definición de cultura con la que este autor comienza el escrito analizado, definición según la cual:

Partimos de la idea de que la cultura es el resultado de una dinámica de interrelaciones entre los seres humanos y el mundo en el que se desenvuelven; una concepción de la cultura que tiene por base una idea del hombre como un ser abierto al mundo, como un ser que trae cosas a la existencia –de acuerdo con la idea heideggeriana-, productor de sentido y ontocreador” (ibídem).

De este enfoque teórico nos interesa destacar dos características fundamentales del concepto de cultura, pues para empezar a construir una auténtica educación intercultural debemos partir de un concepto amplio de cultura, y no ceñirnos únicamente a la identificación de ciertos usos y costumbres asociados a determinadas nacionalidades o grupos étnicos. Por una parte debemos subrayar el proceso de construcción bidireccional de la cultura para oponerla a lo que está sucediendo actualmente: la imposición de la cultura mayoritaria y dominante sobre las minoritarias, imposición soportada por sujetos a los que no les queda otra opción que sacrificar gran parte de su esencia cultural para adaptarse y sobrevivir como individuos sociales. Por otra parte, también debemos resaltar que las culturas están vivas y en constante recreación, recreación posible gracias al poder performativo del actor social y a pesar del poder coercitivo de aquellas sobre estos.

En este sentido, las instituciones educativas, agentes activos en la delimitación de las formas culturales dominantes, pueden ser entendidas tanto como factor de transformación como de reproducción social. El hecho de que la adscripción a determinados grupos sociales correlacione directamente con la marginación, la desigualdad de oportunidades y la posición relativa en la estructura socioeconómica hace que la necesidad de educar en la interculturalidad se torne imperiosa y que, por tanto, el sistema educativo se erija en motor del cambio social. Ante un indiscutible panorama de oportunidades educativas diferenciadas según el status socioeconómico, no podemos eludir el hecho de que en muchas ocasiones se establece una rígida correlación entre la sociedad y cultura de procedencia, el status socioeconómico y el nivel de estudios. Así pues, junto a la diferenciación intercultural, debemos tener presente que las diferencias socioeconómicas muchas veces aparecen vinculadas a variables como el país, la región o el grupo étnico de procedencia, variable que se convierte, de este modo, en fuente y explicación de conflictos sociales. Todo esto nos impulsa a destacar la centralidad del concepto *justicia social* como base previa antes de proponer los cambios que consideramos deseables para lograr una mayor sintonía entre sistema educativo y realidad sociocultural del país.

A los conceptos de educación, de justicia social y de cultura debemos añadir el de globalización, entendida ésta como una nueva revolución industrial, impulsada por poderosas tecnologías de la información y la comunicación, que apenas ha comenzado (Appadurai, 2007), pues se trata éste del momento histórico en estado de gestación que ofrece las condiciones que

hacen posible el cambio social (o que más bien obligan al cambio). Es decir, la globalización constituye, el caldo de cultivo (el contexto y la dinámica social mundial) en el que debemos enmarcar nuestros esfuerzos. Conocer la forma y dirección que este fenómeno muestra, así como sus complejos mecanismos, se convierte en tarea ineludible para lograr resultados acordes al ritmo y al sentido de los tiempos.

La globalización es un fenómeno, para muchos una nueva Era, que va más allá de la movilidad de personas y mercancías a lo largo y ancho de la geografía mundial, movilidad favorecida por los rápidos avances tecnológicos aplicados a los medios de transporte. La progresión aritmética en este terreno, se convierte en geométrica si nos fijamos en la evolución de los modernos medios de comunicación. Esto favorece que aún cuando no se produce la movilidad física, se desplacen e intercambien ideas, valores, creencias, costumbres, pautas de comportamiento y, en definitiva, cultura. Por ejemplo, aquí es importante destacar que, además de impactar de un modo dialéctico en las sociedades receptoras y en las emisoras, se está generando una propia cultura de los medios de comunicación (lo que se ha dado en llamar cibercultura), la cual articula a una inmensa y multifacética comunidad internacional cibernética.

Los nuevos procesos educativos no pueden permanecer ciegos a realidades como ésta, es decir, no podemos pasar por alto las posibilidades y los riesgos que surgen tanto de la educación como de la socialización “a distancia”. En este sentido, en el informe de la UNESCO, denominado “Hacia las sociedades del conocimiento”, se hace patente la importancia de Internet para la construcción de identidades personales, las cuales no pueden ser desvinculadas de la identidad social (sea ésta étnica, regional, nacional, etc.). Aunque la siguiente cita se refiere más a las capacidades expresivas que posibilita este medio y a los efectos en la desestructuración cognitiva del individuo (y posterior reestructuración, entendemos) también debemos considerar su poder performativo y la construcción de una nueva sociedad (todavía no sabemos en qué sentido).

Internet ofrece (...) posibilidades inéditas de experimentación de la identidad, gracias al establecimiento de intercambios que se establecen al margen de toda implicación física y de manera totalmente anónima, desencarnada y sincrónica. Al permitir la superposición de identidades personales virtuales y reales, Internet ofrece ámbitos inéditos de expresión. Según algunos expertos, funciona como un revelador de las fuerzas y tendencias escondidas de las sociedades que configura,

favoreciendo por una parte la tendencia a la despersonalización y al olvido de la propia identidad, y creando por otra parte dinámicas que permiten desmultiplicar las identidades virtuales de cada individuo al amparo de un número casi infinito de seudónimos (UNESCO, 2005).

Algunos datos sobre las minorías culturales que justifican la necesidad de una educación intercultural

Aterrizando esta elaboración conceptual sobre la realidad sociocultural mexicana, vamos a ofrecer a continuación algunos datos empíricos que nos ilustren acerca de la situación de aquellos grupos, que agregados finalmente son mayoritarios, que hemos considerado susceptibles de intervención socioeducativa (o más bien justificadores de esta intervención, pues los sujetos sobre y con los que debe llevarse a cabo son la totalidad de la comunidad educativa y, en último término, la sociedad en su conjunto). Los grupos que consideramos aquí son: indígenas, emigrantes, migrantes interiores, extranjeros residentes en México, pobladores del ámbito rural y miembros de diferentes subculturas urbanas.

Antes de ofrecer los datos estadísticos referidos a la población indígena de México ofrecemos un fragmento de la obra “Los pueblos indios de México hoy” que nos ofrece un aluvión de datos históricos e ideas esenciales para abordar esta problemática. Aunque se trata de un fragmento que condensa momentos históricos muy diferentes, creemos que puede servir para ofrecer una rápida idea que nos aproxime al proceso histórico de sometimiento cultural a través de la imposición de un idioma y de un sistema educativo. La intención de plasmar esta cita también pasa por identificar nuevas cuestiones esencialmente problemáticas al fenómeno que aquí nos ocupa. Estas cuestiones son demasiado complejas para abordarlas en este espacio con toda la seriedad que merecen, pero no queremos dejar de apuntarlas aquí, principalmente para que el lector pueda intuir los múltiples caminos que se pueden tomar en la reflexión sobre nuestro objeto de preocupación.

Se trata de cuestiones tales como la necesidad de construir una identidad nacional mexicana que integre la gran diversidad étnica que en este territorio podemos encontrar; la preponderancia de un determinado esquema educativo acorde a las culturas urbanas sobre las rurales (lo cual nos permite enriquecer nuestro concepto de interculturalidad, contemplando un nuevo eje identitario

y cultural especialmente determinante); los efectos que un determinado enfoque educativo tienen sobre la futura participación comunitaria y política en la sociedad más amplia; y por último, el papel esencial de las lenguas como articuladoras de cosmovisiones y como herramientas de control social cuando en las situaciones de contacto interétnico una se impone a la otra, pues asociadas a grupos con posiciones relativas muy dispares en la estructura de poder se convierten en la perfecta expresión del desequilibrio estructural y de la discriminación cotidiana (Barth, 1976). La cita, en definitiva, es la que sigue:

En el siglo XX la educación fue una esfera excepcional (...) El sistema educativo se propuso integrar la nacionalidad mexicana mediante la unificación social y cultural del país (...) Desde 1911, en la Ley de instrucción rudimentaria se estableció el compromiso de enseñar a hablar, leer y escribir en español a la población indígena (...) La incorporación del indio se tradujo en esta fórmula: dar a todo México un idioma (...) El proceso de castellanización de los pueblos indígenas había empezado, en realidad, desde el siglo XVI con diversas ordenanzas del emperador Carlos V (...) En 1941 (la Secretaría de Educación Pública) separó la enseñanza agrícola de la enseñanza normal y en 1942 igualó el plan de estudios en normales rurales y urbanas. Unificar la enseñanza significó imponer a las escuelas rurales los planes y programas de las urbanas y eliminar la participación social de la escuela en la comunidad (...) A principios del siglo XXI, algunas dependencias públicas reconocieron cincuenta y seis lenguas indígenas en el país; otras sesenta y dos (...) La castellanización había sido una forma de destrucción cultural. Había provocado procesos de sometimiento social o de discriminación no muy diferentes de los que en Estados Unidos ocurren con la lengua inglesa y la española (Montemayor, 2001).

En cuanto a los datos que arroja el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), algunos de los cuales vamos a ofrecer a continuación, debemos tener en cuenta que la “población indígena” es caracterizada como tal a efectos estadísticos por manifestarse como hablante de una lengua indígena, caracterización que simplifica y reduce el concepto de etnicidad al de dominio de un idioma por parte del sujeto. A esto debemos sumar que el INEGI sólo hace la distinción entre población indígena y el resto de la población mexicana en su apartado dedicado a la educación, integrando a este sector de la población a la totalidad de la población mexicana en todos los demás apartados (población, salud, empleo, vivienda y urbanización, etc.). Estas arbitrariedades a la hora de decidir qué contar y cómo contarlos nos deben hacer reflexionar, en primer lugar acerca de la ineludible problemática que vincula etnicidad y educación, y por otra

parte acerca del hecho de que los centros oficiales de producción estadística constituyen herramientas estatales para la manipulación política de sus ciudadanos.

En este sentido, Appadurai nos recuerda que minorías y mayorías son producto de un mundo moderno, son una categoría social y democrática reciente. El mundo de censos, estadísticas y mapas de población no es sino fruto de las revoluciones democráticas del siglo XVII (Appadurai, 2007). Las minorías siempre han existido, pero antes del siglo XVII no se contaban, no se controlaban, no se conocía su existencia (ni ellos mismos), no tenían autoconciencia, y por tanto no se organizaban, no exigían derechos, no tenían fuerza como grupo de presión... De este modo, en muchos sentidos era como si no existiesen. En este punto surge el debate acerca de las estadísticas oficiales como herramientas de control de la población, pero también como justificación para ejercer medidas de presión por parte de ciertos colectivos. No obstante, éste es un debate que dejamos aquí abierto, pues nos aleja de nuestra inmediata línea argumental.

Lo que es importante destacar aquí es que la población indígena de México, compuesta por los descendientes directos de los pobladores originarios, fueron y siguen siendo sometidos y se le se trata de incorporar a una nación con la que en muchas ocasiones les resulta difícil identificarse (tanto por la desigualdad socioeconómica como por la cultural). En lo tocante al socavamiento cultural, al que se refiere Montemayor, resulta muy llamativo que, por ejemplo, la población mexicana hablante de español entre 1895 y 1960 pase de 10 millones y medio a 26 millones, mientras que la hablante de una lengua indígena pase de casi tres millones a un millón (véase gráfica 1 y tabla 1). En este momento el INEGI cambia sus criterios de contabilidad y deja de ofrecer esta comparativa, dándose además un “milagroso” salto entre 1960 y 1970 de un millón de hablantes de lengua indígena a tres millones. En la misma línea que exponíamos más arriba, la nueva contabilidad que el INEGI ofrece a partir de los años 70 nos hace, cuando menos, sospechar de que se trata del reflejo de una política de ocultamiento de una realidad difícilmente justificable desde los centros de poder que pretenden legitimar una constitución nacional en la que prima la igualdad y la unidad de todos sus ciudadanos.

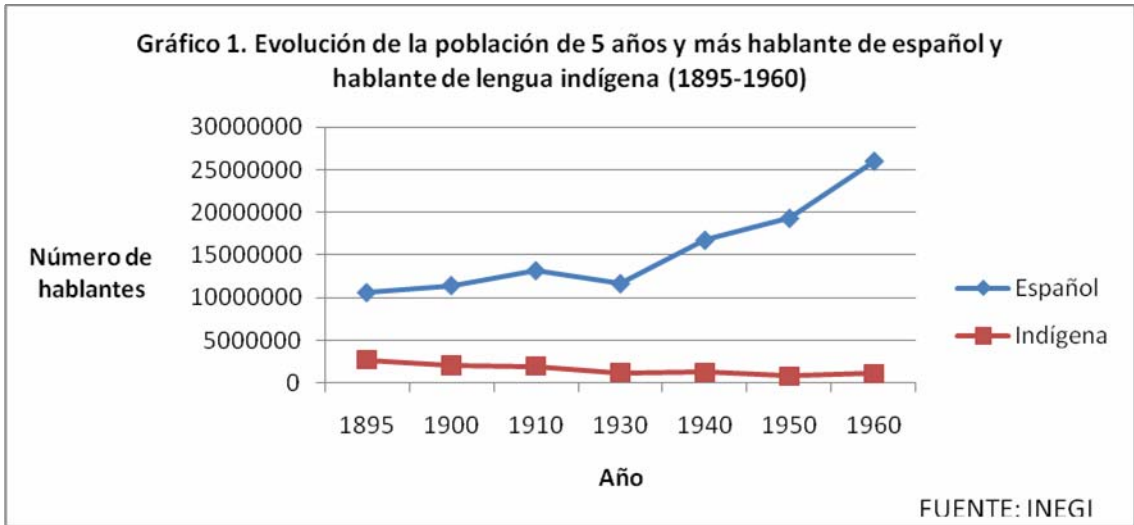


Tabla 1. Evolución de la población de 5 años y más hablante de español y hablante de lengua indígena (1895-1960)

Año	1895	1900	1910	1930	1940	1950	1960
Hablantes de español	10574793	11398116	13143372	11624437	16708467	19272593	25968301
Hablantes de lengua indígena	2734712	2078914	1966306	1185162	1237018	795069	1104955

FUENTE: INEGI

Ya en el terreno de la educación encontramos algunas cifras igualmente preocupantes, pues si las anteriores nos hablan de una política de exterminio cultural, las que siguen nos hablan de un intento de asimilación, en muchos casos fallido. Por una parte, mientras que el porcentaje de alfabetización en México para el año 2005 entre la población de 15 o más años era del 91.6 % (aquí se incluye a la población indígena, lo que significa que el porcentaje de alfabetización de la población únicamente no indígena sería marcadamente superior), el porcentaje en el caso de la población hablante de una lengua indígenas es del 68.3% (76.7% los hombres y 60.3% las mujeres, lo que apunta otro problema relacionado directamente con normas y hábitos culturales:

las relaciones de género). Peor es la situación en estados como el de Chihuahua, donde el porcentaje entre este sector de la población desciende hasta el 54.7% (véase tabla 2). Y peor aún, si tenemos en cuenta que, en ésta y en todas las tablas referidas a educación indígena, el INEGI señala un importante sesgo: se excluye a la población que no especificó su condición. No es difícil imaginar que son precisamente los que tienen un nivel educativo más bajo los que no han sabido responder a la encuesta, de lo que se colige que los porcentajes de alfabetización, años de escolaridad y nivel de instrucción, ya de por sí muy bajos en relación a las medias nacionales, si se aplica este sesgo es seguro que resultará significativamente más bajo todavía.

Tabla 2. Porcentajes de población alfabetizada entre la población hablante de lengua indígena de 15 o más años (2000-2005)

	2000			2005		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Estados Unidos Mexicanos	66.3	76.1	56.8	68.3	76.7	60.3
Estado de Chiapas	57	70.5	43.7	60.9	72.2	49.9
Estado de Chihuahua	52.7	61.1	43.7	54.7	62	46.9

FUENTE: INEGI

En la tabla 3 podemos apreciar como la situación entre las nuevas generaciones ha mejorado considerablemente, aunque todavía dista mucho de alcanzar los valores nacionales. Llamamos particularmente la atención los bajos porcentajes de los Estados de Chihuahua y Sinaloa, así como la recuperación excepcional de este último estado, pasando en sólo cinco años a incrementar en más de veinte puntos el porcentaje de población indígena infantil alfabetizada. No obstante, ambos estados siguen teniendo un casi un 30 por ciento de su población indígena infantil sin alfabetizar. La duda, en todo caso, sigue estando ahí: ¿debemos alfabetizar a un colectivo para asimilarlos a la corriente dominante o “realfabetizarnos” todos, en un más amplio sentido del término, y, si cabe, recanalizar esa corriente?

Tabla 3. Porcentaje de alfabetización de la población hablante de lengua indígena de 8 a 14 años (2000-2005)

	2000			2005		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Estados Unidos Mexicanos	83.4	84.1	82.8	86.5	86.5	86.5
Estado Sinaloa	50.8	51.2	50.4	71.9	73.6	69.9
Estado de Chihuahua	64.7	66.3	63.2	71.3	71.7	70.8

En la siguiente tabla (tabla 4) podemos apreciar que el promedio, en años, de la escolaridad entre la población hablante de lengua indígena de 15 o más años para 2005 era de 4.5 (5.1 para los hombres y 3.9 para las mujeres), mientras que la media nacional para este mismo año era de 8.1. Aquí de nuevo vuelve a aparecer Chihuahua como uno de los estados con los valores más bajos, sumándosele en esta ocasión los estados de Chiapas y de Guerrero. También aquí vuelve a aparecer una problemática que en la tabla anterior aparecía atenuada: la cuestión de género y la desigualdad de acceso a la educación en función de este criterio.

Tabla 4. Promedio (en años) de escolaridad de población hablante de lengua indígena de 15 o más años (2000-2005)

	2000			2005		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Estados Unidos Mexicanos	4	4.6	3.4	4.5	5.1	3.9
Estado de Chiapas	3.2	4	2.5	3.9	4.7	3.2

Estado de Chihuahua	3	3.5	2.6	3.3	3.6	2.9
Estado de Guerrero	3	3.6	2.5	3.6	4.1	3.2

FUENTE: INEGI

Ya para cerrar esta ilustración estadística de la situación de la educación entre la población indígena veamos cómo se distribuía este sector poblacional según su nivel de instrucción en los años 2000 y 2005 (tabla 5). El dato más llamativo es que más del 80% de la población de habla indígena en 2000 no superaba los estudios de Primaria (más exactamente, el 31.7% no tenía instrucción, el 30.5% curso Primaria sin completarla y sólo un 18.4% completó este nivel académico). Aunque este porcentaje en 2005 ha descendido hasta un 75% lo cierto es que la situación no ha mejorado demasiado. Si nos fijamos en la parte más baja de la tabla encontramos el justo correlato a lo que sucede en los niveles más básicos de educación: en 2005 había un tres por ciento de población indígena con “algún año aprobado en Educación Superior”. Suponemos que el porcentaje de los profesionales ya licenciados entre este sector de la población es tan ínfimo que desde el INEGI han preferido no abrir una categoría para informar sobre este porcentaje.

Tabla 5. Población hablante de lengua indígena de 15 o más años por nivel de instrucción (2000-2005)

	2000			2005		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Total	4557082	2237903	2319179	4610030	2257777	2352253
Sin instrucción	31.7	23.4	39.6	28.9	21.4	36.1

Primaria incompleta	30.5	32.6	28.4	26.2	28	24.4
Primaria completa	18.4	19.8	17	19.4	20.5	18.4
Secundaria incompleta	3.4	4.2	2.7	3.4	3.9	2.9
Secundaria completa	8.9	11	6.9	12.6	14.7	10.6
Algún año aprobado en Educación Media Superior	4.6	5.5	3.7	6.4	7.5	5.4
Algún año aprobado en Educación Superior	2.6	3.5	1.7	3.1	3.9	2.3

FUENTE: INEGI

Dado que en nuestra reflexión partimos de la base de un concepto de cultura laxo y que no se limita únicamente a la dicotomización de la sociedad en indígenas y criollos (aunque reconoce la importancia esencial de esta dialéctica en nuestro contexto), ofrecemos, además de los datos referidos al contraste entre la realidad educativa de la población indígena y la población mexicana en general, datos que se refieren emigrantes mexicanos, a migrantes interiores y a inmigrantes extranjeros. Además, hemos considerado la distinción de los espacios rural-urbano, pues ésta también se convierte en determinante a la hora de configurar la forma que adquieren los distintos entramados culturales. En este sentido, subrayamos la importancia de ir más allá de lo que consideramos culturas asociadas a determinados grupos étnicos, a determinadas naciones o a determinadas regiones para adentrarnos también en la compleja construcción de subculturas urbanas, las cuales muchas veces se articulan en torno a variables relacionadas con cuestiones de edad, de género, de estrato socioeconómico, etc.

Creemos que la cuestión de la multiculturalidad en México no debe circunscribirse únicamente a la perspectiva interétnica, de modo que no podemos pasar por alto el creciente dinamismo de los movimientos migratorios, considerando tanto las remesas de emigrantes que diariamente dejan el país como los flujos de inmigrantes que se asientan en él, así como el constante movimiento migratorio de mexicanos (indígenas o no) en el interior de la República (recordemos que tratamos de trascender una visión monolítica y reduccionista que asocie determinadas pautas culturales a una determinada nacionalidad). Por este motivo ofrecemos aquí algunos datos que nos acerquen a las dimensiones del fenómeno de la migración en México. Aquí partimos de la base de que el entramado cultural en el que el individuo se desenvuelve no entiende de fronteras políticas, por lo que también el migrante foráneo, proveniente de otros estados de la República, también debe sufrir, cuando llega a la sociedad de acogida, numerosos choques culturales y el consecuente proceso de aculturación (unas veces más exitoso y otras más traumático).

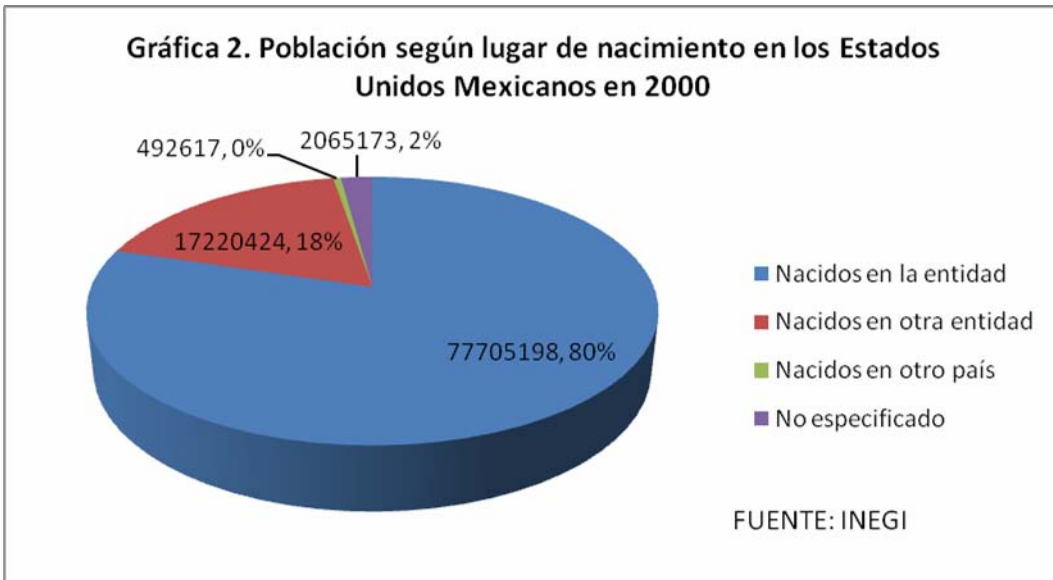
En la tabla 6 y en la gráfica 2 podemos apreciar cómo en la actualidad en torno al 20% de la población mexicana reside fuera de su lugar de nacimiento, porcentaje que sube considerablemente en ciertos estados. En la tabla 6 hemos incluido los estados que cuentan con mayores porcentajes de foráneos, siendo el caso más extremo el de Quintana Roo, estado donde este porcentaje supera el 50% (gráfica 3). En México también este porcentaje es muy elevado (38%) y en el resto de estados seleccionados (Tamaulipas, Nuevo León y Morelos) el porcentaje siempre es superior al 20%.

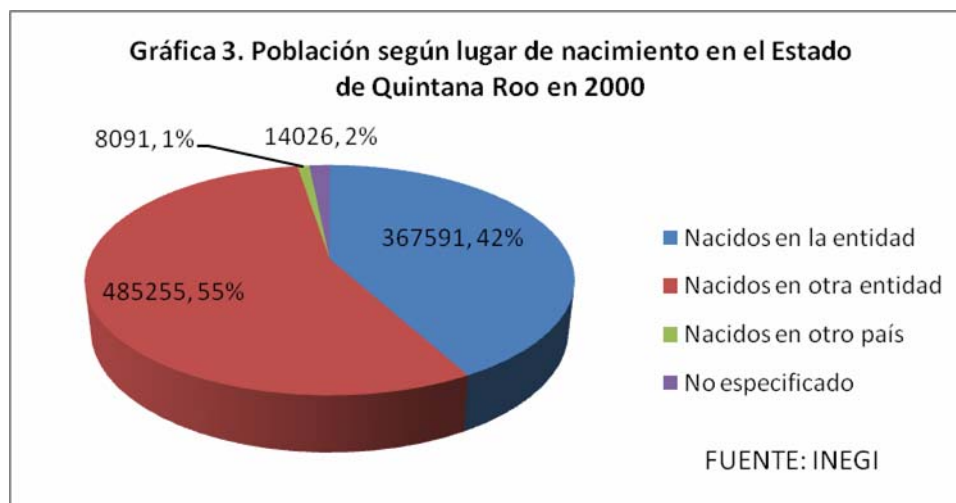
Tabla 6. Población según lugar de nacimiento en 2000

	Total	Nacidos en la entidad	Nacidos en otra entidad	Nacidos en otro país	No especificado
Estados Unidos Mexicanos	97483412	77705198	17220424	492617	2065173
Tamaulipas	2753222	2008854	678752	36177	29439

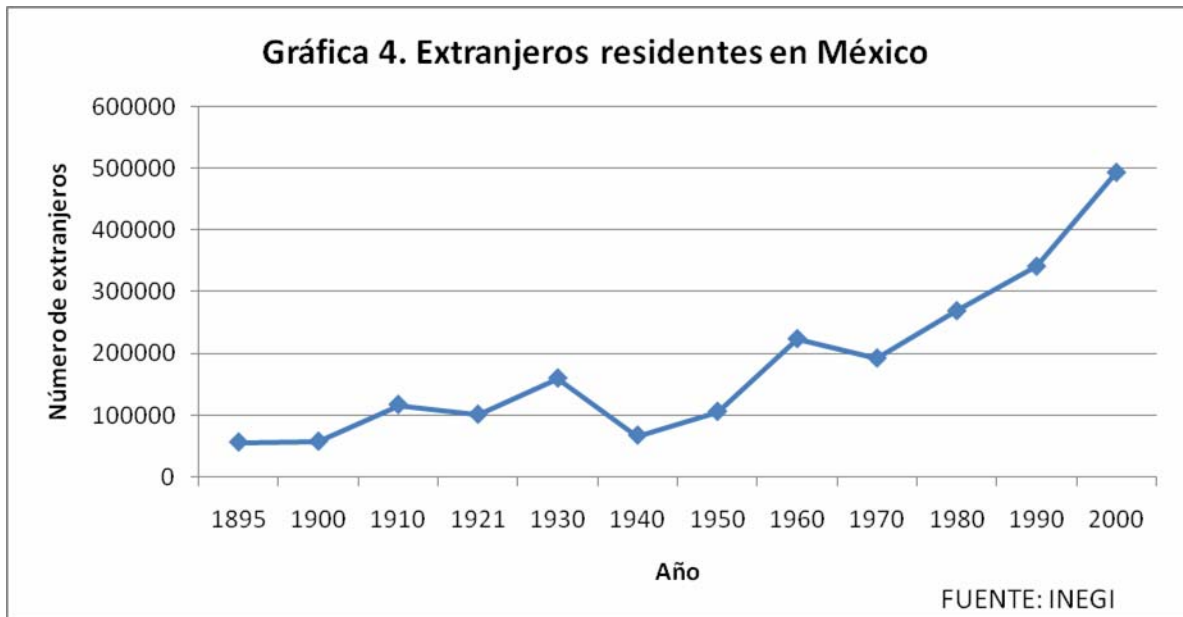
Quintana Roo	874963	367591	485255	8091	14026
Nuevo León	3834141	2936602	827453	18883	51203
Morelos	1555296	1057255	431003	8852	58186
México	13096686	7364144	5059089	25975	647478

FUENTE: INEGI





En lo que a la inmigración internacional se refiere, existen numerosos estudios, principalmente de corte sociodemográfico, que dan cuenta de la importancia creciente que tienen las comunidades extranjeras en la vida del país. De este modo en la monografía sobre los extranjeros en México elaborada por el INEGI (2007) se reportan casi medio millón de extranjeros viviendo en el país. Aunque en términos porcentuales (representan en torno al 0,5 de la población total) está muy lejos de los números que se manejan en los principales países del primer mundo, en la siguiente gráfica (gráfica 4) podemos apreciar como su crecimiento es imparable, y es previsible que, en un contexto cada vez más globalizado, la tendencia seguirá en aumento.



A todos estos migrantes (interiores y extranjeros) debemos sumar a unos 20 millones de mexicanos residiendo en Estados Unidos. Directamente relacionado con la cuestión de la emigración internacional y con los movimientos migratorios interiores de nacionales, esta vez referido específicamente a la población objeto de nuestra preocupación, esto es, el sector de población menor de edad y, por tanto, en edad escolar, el DIF nos ofrece un dato revelador. La Red de Albergues de Tránsito integrados en el Programa Interinstitucional de Atención a Menores Fronterizos “han sido testigos del paso de más de 53.000 menores de 18 años que han sido encontrados viajando solos” (DIF, 2005). Este dato es el recuento realizado hasta 2003, año en el que se atendieron a 7194 niños, procedentes de prácticamente todos los estados de la República (lo que nos ilumina respecto a la complejidad y el reto de abordar una auténtica educación intercultural, asociada en este caso, a la importancia de la coordinación con el trabajo social). Según la fuente consultada el número de niños extranjeros atendidos oscila entre el 1 y el 2 por ciento (DIF, 2005).

Creemos que la relevancia de estos datos debe sobredimensionarse considerablemente, pues estamos seguros de que sólo muestran la punta del iceberg del fenómeno de la migración. En definitiva, estos datos deben hacer replantearnos el modo en que se debe gestionar la gran heterogeneidad cultural presente dentro de las fronteras nacionales y afrontar con determinación una nueva realidad mucho más dinámica y compleja en la construcción de identidades. Si partimos de la base de que los cimientos de la vida en sociedad se construyen en el ámbito

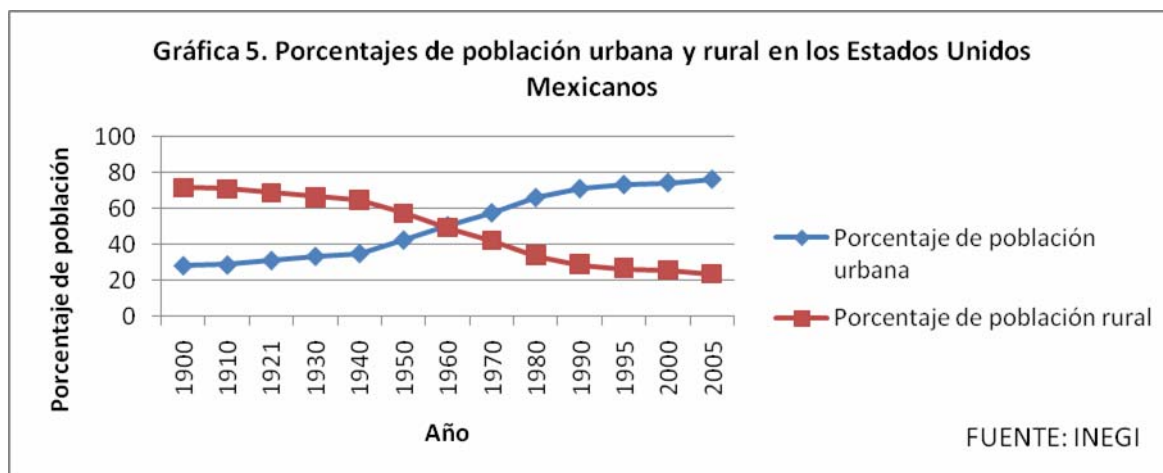
educativo, éste no puede permanecer ciego a esta realidad cambiante y marcada por la creciente movilidad de sus ciudadanos, tanto intrafronteriza como interfronteriza.

Por último, si nos fijamos en la fractura de los espacios rural-urbano, creemos que determinante para la configuración de cosmovisiones y de identidades culturales, apreciamos en la siguiente tabla y en la siguiente gráfica (tabla 7 y gráfica 5) que México ha vivido una auténtica revolución en su estructura poblacional, pasando en 100 años a invertirse los porcentajes en lo que a este ítem se refiere. Así, mientras que en 1900 el 28.3% de la población vivía en ciudades, en 2005 ya es el 76.5% el porcentaje de población urbana. Consideremos esto no sólo una revolución demográfica, sino también cultural. La migración del campo a la ciudad conlleva múltiples implicaciones en este terreno, como pueden ser que el substrato cultural de los recién llegados quede prácticamente ahogado en el maremágnum cultural urbano, al que deben adaptarse aunque sea a contra pelo, o bien la generación de nuevas dinámicas socioculturales en el espacio urbano, muchas veces articuladas por la variable edad, el estrato socioeconómico, el barrio o la colonia de referencia, etc.

Tabla 7. Evolución, en porcentajes, de la población urbana y rural en los Estados Unidos Mexicanos (1900-2005)

	1900	1910	1921	1930	1940	1950	1960	1970	1980	1990	1995	2000	2005
Población urbana	28.3	28.7	31.2	33.5	35.1	42.6	50.7	57.8	66.3	71.3	73.5	74.6	76.5
Población rural	71.7	71.3	68.8	66.5	64.9	57.4	49.3	42.2	33.7	28.7	26.5	25.4	23.5

FUENTE: INEGI



Propuesta para el cambio: supuestos necesarios para lograr un sistema educativo equilibrado con el contexto sociocultural

No pretendemos elaborar aquí un plan de trabajo detallado para la reestructuración del sistema educativo, entre otros motivos porque estamos en la etapa exploratoria de nuestras indagaciones, y sería muy imprudente por nuestra parte proponer acciones concretas sin conocer previamente la realidad que queremos transformar. Nuestra proposición representa más bien una intuición del espíritu que debe impulsar el cambio. Lo que proponemos aquí, en definitiva, es que no podemos seguir obviando el hecho de que en México más de la mitad de la población vive en un contexto sociocultural diferente al originario, debiendo adaptarse a un sistema educativo unicultural de orientación eminentemente urbana, capitalista y acorde a la ideología y cosmovisión de una minoría hegemónica. Es por ello que nos debemos preguntar de manera sistemática ¿quién debe adaptarse a quién? Una posible respuesta nos la ofrece José Juan Olvera, maestro y experto en interculturalidad, cuando afirma que:

La primera (reforma necesaria del sistema educativo mexicano) es una rediscusión del concepto de integración, en términos de política educativa. Esto con el objetivo de que la política educativa pueda entenderse como un diálogo o un acercamiento de dos vías, en dos sentidos, que el concepto de integración se entienda como integración mutua” (Doncel, 2010).

En lo que se refiere a los poderes públicos encargados de dirigir el cambio en el ámbito educativo, creemos que estos deben encaminar sus esfuerzos hacia una meta clara: paliar la

desigualdad estructural que padecen ciertas culturas asentadas sobre el territorio mexicano fomentando una real y equilibrada educación intercultural. Una línea a desarrollar y que puede contribuir a una mejora de esta educación consiste en revalorizar las culturas ajenas a la dominante, la cual trata de ser impuesta de un modo draconiano (para imponer igualmente una definición monolítica de lo que es -y lo que no es- “ser mexicano”). Un paso, tan importante como difícil de dar, para lograr esto consistiría en establecer el bilingüismo oficial en aquellos estados en que ciertas lenguas indígenas tienen una presencia significativa, implicando a la población no indígena en el aprendizaje de las culturas con las que convive cotidianamente y a las que cotidianamente ignora. Este enriquecedor bilingüismo debe ser plasmado no sólo en el terreno educativo (por ejemplo, con la enseñanza obligatoria para todos de una lengua indígena), sino que debe permear otras muchas instituciones (por ejemplo, la administración pública o la sanidad, ofreciendo sus servicios y sus documentos escritos en ambas lenguas).

A un nivel más terrenal, más allá de la esfera política y adentrándonos en el espacio de acción no sometido a las directrices impuestas desde instancias superiores, coincidimos plenamente con Sáez cuando afirma que:

Sobre los profesionales de la enseñanza y aprendizaje, sobre el profesorado, recae una parte muy importante de construir no sólo una escuela del siglo XXI, sino de fundamentar la sociedad del siglo XXI, poblada de hombres y mujeres pensantes, sensibles y promotores de interculturalidad (...) El enfoque educativo a promocionar exige un cambio cualitativo de perspectiva educativa (Sáez, 2006).

Con mayor cautela recibimos la propuesta de este autor, según la cual:

Los profesores pueden favorecer la integración escolar del alumno culturalmente distinto a través de la pedagogía del reconocimiento (...) La tolerancia no significa indiferencia hacia los demás, sino el reconocimiento de sus diferencias y de su derecho a ser diferentes (...) Es el reconocimiento de las características culturales ajenas, tan legítimas como las nuestras, lo cual no implica adoptar su cultura o sus formas de vida (ibídem).

La cautela que mostramos se justifica porque consideramos ésta una visión demasiado estaticista de cultura, monolítica y adaptada a una identidad nacional. De este posicionamiento nos surgen dudas de difícil resolución: ¿cuáles son esas culturas ajenas?, ¿cuáles son las nuestras? Creemos que en los tiempos de la globalización hay que replantearse la identidad colectiva,

reconstruirla aportando pero también adquiriendo elementos de todos aquellos con los que convivimos, y finalmente, construyendo un nuevo “nosotros”.

Una visión igualmente limitada en este sentido encontramos en el documento elaborado por el Consejo de Especialistas para la Educación (Flores Crespo, 2006). La referencia directa a “los valores de pluralidad y tolerancia” se hace extensiva más adelante con el reconocimiento de la naturaleza multicultural de la República Mexicana. A esto, añaden la necesidad de educar para favorecer la interculturalidad, lo cual suponen que ha de llevar necesariamente a fomentar la cohesión social. Creemos que en este punto se comete un grave error, pues no sólo no propone soluciones concretas, ni da lineamientos verdaderos, sino que tampoco definen lo que entienden por la tan mencionada y deseada “cohesión social”. Parece que aquí evitan adentrarse en el conflicto latente de toda integración por el peligro de la homogenización cultural que representa. Estamos, pues, ante un problema complejo que es enunciado de manera superficial y sin ofrecer soluciones concretas (omisión que también refleja una tibia implicación ideológica).

La única orientación que ofrecen en este sentido es la necesidad de una educación con enfoque intercultural que se aplique a todos los niveles educativos. La recomendación más concreta es la que aconseja desarrollar currículos interculturales transversales que incorporen el conocimiento, los valores y las producciones de los indígenas en todas las asignaturas y todos los grados (Flores Crespo, 2006), pero no la creación de nuevas asignaturas. Esta recomendación central expresa, además de una vaguedad manifiesta, la desconsideración de otras culturas no indígenas (por ejemplo, extranjeros en México) y de otras minorías con sus propias subculturas, ofreciendo una visión, a nuestro entender, muy pobre de lo que debe ser un cambio dirigido hacia la educación intercultural.

Más general, pero también más equilibrada, con un sesgo menos nacionalista (sesgo, por otra parte, obligado dada la naturaleza del informe) y más acorde con la tendencia hacia la globalización de las culturas y los saberes, nos parece la afirmación de E. Morin, según el cual:

La educación del futuro deberá ser una enseñanza primera y universal centrada en la condición humana. Estamos en la era planetaria; una aventura común se apodera de los humanos donde quiera que estén. Estos deben reconocerse en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural inherente a todo cuanto es humano (Morin, 1999).

Aunque difusa, creemos que ésta es la base necesaria para empezar a abordar un momento histórico igualmente difuso, en estado embrionario y cuyos derroteros no conocemos todavía.

Conclusión

En definitiva, y teniendo en cuenta todos los argumentos aquí expuestos, debemos empezar a trabajar a partir de una concepción amplia de lo que entendemos por “cultura”, entendida ésta como toda producción humana, ya sea material o inmaterial, que emerge y contribuye tanto a la conservación de un orden dado como a la determinación de la dirección que adquiere el cambio social que constantemente da forma al mundo en el que vivimos. Enmarcadas y justificadas por esta concepción de cultura, las futuras políticas educativas deberán trascender tanto la diferenciación dada por la nacionalidad de origen como la limitación a los que etiquetamos como “inmigrantes”, incluyendo en su objeto de preocupación a las comunidades indígenas con mayor presencia y/o interés en los espacios educativos de los diversos estados de la República.

Se trata, en definitiva, de afrontar una situación de multiculturalidad obligada, conduciendo la potencialidad que este fenómeno contiene hacia el logro de una comunidad educativa (y, por extensión, de la sociedad más amplia) enriquecida por una fructífera y fluida comunicación intercultural. Más concretamente, se debe trabajar en una doble dirección: gestión del conflicto de origen sociocultural y fomento del diálogo intercultural para un crecimiento personal y social de los integrantes de la comunidad escolar y universitaria. En este punto debemos caminar con cautela para tratar de conjugar, de un modo equilibrado, un doble movimiento: hacia la homogenización cultural y de valores sociopolíticos (tales como la ciudadanía o los valores democráticos) con el respeto a la diversidad y a la reivindicación de lo propio que se presenta como la otra cara de la moneda del proceso globalizador.

Asimismo, la acción social para lograr el cambio deseado debe acometerse tanto desde las instancias políticas más elevadas hasta las bases sociales de la comunidad educativa. Además, a ambos niveles de intervención el trabajo conjunto con otras instituciones o con otros ámbitos sociales debe pasar de ser la excepción a convertirse en la norma. La imparable tendencia a la globalización se hace palpable en todos los ámbitos de la vida social. Ya sea en el ámbito laboral,

en el comunitario o vecinal, en el educativo, en el político, en el sanitario, en el tejido asociativo..., nos encontramos ante un fenómeno de dimensiones difícilmente abarcables desde una sola institución. Nos encontramos, por tanto, ante un fenómeno que exige una respuesta igualmente global, una respuesta coordinada llevada a cabo por un conjunto de agentes sociales que tengan capacidad para intervenir y contribuir al cambio social desde los más diversos ámbitos (económico, político, cultural y, por supuesto, educativo).

Bibliografía

- Álvarez-Uría, F. (ed.) (2007). *Karl Marx, Max Weber y Emile Durkheim. Sociología y educación. Textos e intervenciones de los sociólogos clásicos*. Madrid: Ediciones Morata
- Appadurai, A. (2007) *El rechazo de las minorías. Ensayo sobre la geografía de la furia*. Barcelona: Tusquets Editores
- Barth, F. (comp.) (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México: FCE
- Berger P. y Luckmann, T. (1993) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores
- Bourdieu, P. (2008) *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI
- SEP (Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe). *Desarrollo de Modelos Educativos con atención a promover la educación intercultural*. Obtenido el 14 de abril de 2010 desde <http://vector5.com.mx/cgeib/dmodelos/dmodelos.html>.
- De la Torre Gamboa, M. (2004). *Del humanismo a la competitividad. El discurso educativo neoliberal*. México: UNAM
- DIF (Desarrollo Integral de la Familia) (2005) *Atención a niños, niñas y adolescentes migrantes y repatriados en la Frontera Norte. Anuario estadístico 2001-2003*. México: DIF.
- Doncel, J. (2010, abril) [Entrevista con José Juan Olvera, maestro de la Universidad Regiomontana: sin título] *Sin publicar*
- Flores Crespo, F. (ed.) (2006) *Los retos de México en el futuro de la educación*. México: SEP (Consejo de Especialistas para la Educación)
- Geertz, C. (2005) *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa
- INEGI. Obtenido el 14 de abril de 2010 desde <http://www.inegi.org.mx/inegi/default.aspx>
- INEGI (2007) *Los Extranjeros en México*. INEGI: México
- Gil, M. (2009) *Modelos de educación intercultural en planes de bachillerato y educación básica. La Jornada Michoacán*. Obtenido el 14 de abril de 2010 desde

<http://www.lajornadamichoacan.com.mx/2009/11/17/index.php?section=politica&article=008n2pol>

Montemayor, C. (2001) *Los pueblos indios de México hoy*. México: Editorial Planeta Mexicana

Morin, E. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO

Sáez Alonso, R. (2006) *Vivir interculturalmente: aprender un nuevo estilo de vida*. Madrid: Editorial CCS

UNESCO (2005) *Hacia las sociedades del conocimiento*. Mayenne, Francia: UNESCO

Educación y Diversidad Cultural en el contexto de las políticas sociales para América Latina.

Mtra. Mariana del Rocío Aguilar Bobadilla

Resumen

La educación en sociedades diversas culturalmente, ha transitado de la asimilación a la tolerancia y luego al reconocimiento de la diferencia; la coexistencia en la diversidad ha llevado, con base en la resistencia y organización de los pueblos indios, al reconocimiento de sus derechos civiles, políticos y sociales y educativos; sin embargo, la institución escolar continúa siendo el medio por excelencia para la asimilación, la discriminación y la exclusión. Con base en esta premisa se identifican tres ejes para el análisis:

- 1) Ubicar a los pueblos indios en la configuración de la diversidad cultural latinoamericana en su devenir histórico.
- 2) Identificar las categorías de análisis en el debate actual para analizar los fenómenos y procesos sociales en los que la diversidad determina las relaciones entre grupos culturalmente diferentes.
- 3) El análisis de las políticas sociales, culturales y educativas, para explicar el proyecto de la educación intercultural.

En este contexto, la noción de diversidad cultural como plataforma para caracterizar, explicar el fenómeno y aproximarse a proyectos de educación intercultural.

Palabras Clave: Educación, Diversidad Cultural, Multiculturalidad, Interculturalidad.

La diversidad en América Latina.

La diversidad cultural latinoamericana con atención al referente indígena, implica adoptar una perspectiva histórica que contribuya a contextualizar la reflexión en sociedades plurales, en las cuales coexisten distintas culturas en una “comunidad nacional”. Esta pluralidad deriva en relaciones asimétricas entre las diferentes culturas que conforman la sociedad. En este sentido “...las clases dominantes han construido su hegemonía y dominación controlando la producción de democracia desde su noción de ‘sociedad nacional’” (Roitman, 1996, p. 58). Las democracias representativas establecen un marco normativo del cual derivan los derechos civiles, políticos y sociales desde los cuales se

establecen reglas de convivencia de la sociedad bajo la hegemonía de la cultura dominante. Así los derechos y sus respectivas obligaciones se hacen extensivos hacia las llamadas minorías propiciando marginación y exclusión. En la actualidad las notas del debate están en el reconocimiento de la diversidad sociocultural existente; en el sentido que las sociedades han desarrollado procesos simultáneos de asimilación– segregación en la tendencia de conformar una cultura homogénea, para la “integración” nacional a través de cultura, historia, lengua, creencias, valores, identidad y pautas de conducta comunes. La historia social refiere que ciertas minorías quedaron al margen del proceso, ya sea por estrategias excluyentes o aislacionistas, atravesadas por diferencias culturales a las cuales se suma la condición socioeconómica; a su vez, la marginación se asocia a la reducción o ausencia de los derechos ciudadanos para las “minorías”.

El análisis teórico de esta situación considera las siguientes premisas: la apertura al contexto; explorar otras fórmulas para la interacción social, donde las viejas ya han fracasado; identificar los puntos de tensión en la convivencia entre culturas minoritarias con la cultura mayoritaria, dominante y hegemónica porque las tensiones no se han resuelto con el mantenimiento de los vínculos con la cultura de origen, ni solamente con un orden legal que considera a los derechos sobre la diversidad cultural.

Desde Nuestramérica¹ cómo explicar los vínculos entre los binomios diversidad / globalización; homogeneización / diversidad cultural; y, la contradicción entre homogeneización / derecho a la diversidad. Ha quedado claro que la atención a la diversidad no resuelve la desigualdad tanto de los sujetos individuales como colectivos porque ha prevalecido una tendencia de politizar la cultura y despolitizar la economía.

En el actual momento de la globalización existen dos problemas para abordar la diversidad:

1. Cómo superar universalismo vigente; y,
2. Cómo dar fundamento vigente e independiente a la diversidad.

¹ Cfr. Mario Magallón Anaya, el autor plantea esta noción para referirse a América Latina en una perspectiva de totalidad desde una mirada histórica y posicionada geográfica y políticamente.

La noción de diversidad tiene sustento en el contexto de la democracia liberal, ubicado en el ámbito de los derechos individuales (Kymlicka y Straehle, 2003). La diversidad se reconoce y se valora porque permite el ejercicio de los derechos individuales basados en principios universales, tal argumento refuerza su carácter individual. La diversidad solo se justifica en términos de los derechos individuales, esta concepción supone principios universales derivados de la razón y plasmados en una sociedad “bien ordenada” la cual establece una oposición entre lo individual y colectivo. En cambio, la diversidad tiene su base en lo colectivo; para construir un edificio que sustente la diversidad colectiva coincidente con el carácter plural de la sociedad ha de estar al margen de la perspectiva liberal que soslaya la tensión y el conflicto, lo cual resulta peligroso políticamente: si el conflicto se erradica, se produce al infinito y el cambio no tiene lugar.

No puede construirse como legítimo ningún principio al excluir cualquier particularidad; en el marco del derecho liberal se reivindican particularidades propias y opciones de conversión como principios universales; la particularidad se presenta como universalidad y excluye otras opciones candidatas a la universalidad. Cuando los principios han sido universalizados posteriormente son impuestos y tienden a su “naturalización” e influencia en el mundo del pensamiento y de las instituciones, sin embargo, hoy las perspectivas universalistas manifiestan dificultad para adaptarse a la pluralidad de nuestras sociedades.

Las nociones en debate

En el binomio diversidad / globalización, inicialmente hay que considerarlos como conceptos en debate con un carácter de lo más elusivo, polisémico, retórico e ideológico; y usado para definir una variedad de fenómenos con diferentes conceptualizaciones con la idea de construcción del concepto ligada a un significado que no existe por sí mismo, se emplea para asociarse a un contexto y situación específicos como sustantivo en términos de acciones, o adjetivo para calificar las mismas. ¿Hasta qué grado sedimentación de estas nociones permiten significarlas ya sea de manera parcial, en el sentido común o como parte del complejo lenguaje término de la ciencia social? que está en permanente construcción

Las predicciones sobre la fase acelerada de homogeneización sociocultural y de las identidades en fase de colapso en el contexto global fueron falsas, y refleja la poca comprensión de la naturaleza misma de la globalización, como proceso pasajero para acomodar los modelos culturales; confundida con globalidad y mundialización, éstas últimas admiten formas precapitalistas, la globalización como forma unidimensional (neoliberalismo) no admite otro molde que el capitalista. Sin embargo, identificar globalización con mundialización resultó "inevitable", ganó título de permanencia (Díaz-Polanco, 2006).

El nudo de comprensión de la globalización se trabajó de manera profusa a través del concepto multiculturalismo convertido en un “cajón de sastre” en donde cabe todo y nada. Como concepto hace referencia a las características que conforman cada cultura en una dimensión de coexistencia de las mismas, significa reconocer e identificar diferencias y similitudes culturales desde una visión estática, dejando de lado la dinámica de la relación entre culturas. Establece cuatro premisas que son importantes de considerar la primera que reconoce la diversidad cultural, la segunda reconoce la interacción entre diversos grupos, la tercera señala la necesidad de la equidad de oportunidades y la cuarta plantea la valoración de la diversidad cultural (Barnach-Calbó, 1997). Como discurso se ubica en aquellas constituciones y normativas que reconocen la diversidad étnica y cultural² pero soslayan la interrelación entre grupos y culturas diversas lo cual da pie a la situación de subordinación en donde la educación representa un mecanismo de sometimiento y negación de la diversidad cultural. En el marco de las políticas públicas se establece como una concesión llevada a la práctica mediante las políticas sociales, culturales y educativas de corte asistencialista y compensatorio. Es decir, multiculturalismo se usa como: un enfoque político – filosófico; noción teórica y normativa; o una meta de política pública, de

² En el caso del paradigma de derechos humanos, para la década de los noventa se genera una profusa legislación internacional de reconocimiento de nuevos sujetos hasta el momento ignorados, en esta lógica en 2007 la Declaración Universal de Derechos de Pueblos indígenas.

cualquier forma es sistémico, asociado a un contexto perfil y teórico que cumplir - mediante el cual se ha politizado la cultura y culturizado la política - congruente con globalización, se hace una instrumentación globalizada para el tratamiento de la diversidad cuyo impacto está documentado en los balances de la política pública de nuestros países.

El multiculturalismo también es un término descriptivo para contextos con población inmigrante que considera el reconocimiento y tolerancia de las minorías o culturas minorizadas. El pluriculturalismo hace referencia a grupos históricos; reconocer a éstos en el marco de las sociedades nacionales, implica que para formar parte de la nación deben “aproximarse” mediante la educación multicultural para ser competentes en ambos sistemas culturales sin cambiar la estructura. Estos paradigmas no consideran a la diversidad como condición humana. Era previsible que grupos identitarios se opusieran a la globalización. Comprendiendo a ésta por lo que es, no tienen que ser antagonistas, en mucho, la globalización es favorable a sus propósitos, la identidad no se opone necesariamente a la globalización o al desarrollo tecnológico. Esto es, las diversidades no son contradictorias al sentido histórico de la humanidad, no se oponen a la individualidad sino al individualismo, rechazan la imposición de derechos predefinidos para expresar y ejercer los derechos desde una concepción progresista, pero los principios como expresión de progreso se oponen a diversidad. Ante ausencia de alternativas no había otra opción que ser multiculturalistas en la lógica de una diversidad diversificadora y localizadora, la llamada glocalización (Santos, 2005).

La articulación de la diversidad con las sociedades contemporáneas se expresa al emerger distintos grupos identitarios y plantear reivindicaciones del presente con vista al futuro, el tema central está en el paso de la identidad colectiva a realidades individuales y privadas. Se rechazan los proyectos sociales bajo estereotipos reduccionistas que ceden el paso a otros semejantes, se manifiesta la reducción en la teoría y en la ideología. Los grupos identitarios desde su diversidad se ubican en una plataforma para abordar nuevos desafíos, para resistir y trascender la prisión universalista ante toda pretensión de pluralidad más allá de lo establecido en cuyo marco la diversidad es vista como un problema, “el otro” se

concibe como un peligro porque ataca cualquier principio universalista (Santos y Rodríguez, 2007).

En América Latina se gesta una profunda transformación en el seno de fenómenos identitarios, a partir de núcleos de identidad (Bolivia, Ecuador, Colombia, Paraguay, Guatemala, México) grupos que están extrayendo propuestas desde su propia identidad haciendo eco en las sociedades de la región causando impacto en el debate teórico (Santos y Rodríguez, 2007). Se hace necesario reconocerlos y estar a la vanguardia o no estaremos en condiciones de hacer teoría desde la marginalidad.

Trascendiendo la noción clásica de cultura y la visión esencialista asociada a la civilización o del enfoque racionalista de la antropología como concepción descriptiva y simbólica, que conducen a la oposición entre cultura y sociedad, cuando se piensa a la cultura como lo creado por el hombre de lo simplemente dado, se impone distinguir lo natural de lo biológico, porque toda sociedad tiene cultura y todas son legítimas, incomparables e inconmensurables. La noción de cultura en la construcción de una identidad nacional étnica comprende al sujeto y las posiciones del sujeto en términos de la emergencia y procedencia, concebir al sujeto en el marco de las identidades colectivas. Todas las prácticas sociales tienen una dimensión cultural pero no toda práctica es cultura, esto depende de los procesos de significación, situación que es distinta en cada cultura y sociedad (Giménez, 1994). La cultura y la identidad tienen una imbricación compleja con implicaciones en lo social, la cultura no es repertorio homogéneo, estático e inmutable de significados, la identidad se mantiene aún cuando se modifican los rasgos, exhibe zonas de resistencia, movilidad y cambio; así, la identidad resulta en un proceso identitario en específico.

El proceso de colonización puso en tensión el nosotros frente a los otros, la disociación de cultura y territorio en la cual las colectividades se concibieron como foráneas de sus territorios en el proceso de naturalización de la etnicidad, de la naturaleza humana (Ribeiro, 1971, García de León, 2002). Frente a la conformación de la identidad nacional como

invención de los Estado modernos y la presencia indígena como la negación de la modernidad, manifestando diferencias irreconciliables (el caso de la propiedad de la tierra). Es decir, la cultura se vincula con la construcción y papel de las identidades en los procesos constitución de los sujetos, de sujeción y subordinación, las cuales se transforman en lugares de subalternidad y dan origen a nuevas actuaciones desde la posición de los sujetos. El binomio cultura / civilización derivado de una postura ahistórica ha propiciado desigualdad, racismo y discriminación, en tanto las identidades posicionales y relacionales toman distancia del paradigma esencialista y su sistema de jerarquización que analiza la cultura en la modernidad destacando el carácter simbólico de fenómenos culturales en un contexto social estructurado con base en una noción de cultura descriptiva y simbólica que localiza las tramas significativas de origen diverso pero soslaya las relaciones de poder y conflicto.

En el contexto actual ¿qué tanto podemos reflexionar en las dinámicas e influencia de la perspectiva hegemónica hacia los pueblos indios? ¿Cuáles son las posibilidades no sólo de interlocución sino de diálogo? En una mirada a ras de tierra se observa que se mantienen el racismo, la discriminación y la exclusión como obstáculos heredados de la vida colonial y se advierten diferentes maneras de su expresión. Esta situación hace necesario desmontar la discursividad hegemónica para explicar y entender a los pueblos indígenas en el marco de los fenómenos culturales y su extraordinaria dinámica como entidades marginales de supervivencia en constante reinvencción y resistencia. Desde un enfoque histórico de totalidad sobre los procesos, más allá de la caracterización mediada por lo obvio, como el caso de la lengua, no agota esta posibilidad de cultura, la lengua es sólo la puerta de entrada para perfilar la enorme complejidad de pueblos indios.

Los pueblos indios y su diversidad cultural se convierten en un potencial y riqueza en la conformación de lo nacional; en cuanto a su matriz de tiempo y espacio en el marco del tiempo vivo derivado de la parte de noción del tiempo en el trabajo, como referente de los ciclos ceremoniales y mecanismo de organización social. Esta tradición comunitaria

contribuye a mantener por un lado una red de reciprocidades que tiene referentes comunes y una doble ciudadanía: con su comunidad y con la nación. La comunidad se reproduce, se actualiza y se construye en la noción de tiempo y se articula con la nación. Se manifiesta la diversidad y la unidad con una tradición histórica en elaboración constante a través de las relaciones sociales, participación política, etc., en donde el referente simbólico articula relaciones espaciales y temporales, se asumen los elementos de su cultura e incorporan nuevos para reelaborarla de manera constante.

Esto lleva a poner en el centro de la discusión al Estado en la perspectiva de colonialidad, del poder y la imposición basado en una estructura de jerarquía. El sustento del Estado se basa dos principios: la desclasificación y la descolonización, esto es, en una ambigüedad. La fundación del Estado nación tuvo como base el mestizaje, el discurso del nacionalismo y el poder se conectaron con el modelo civilizatorio del Estado de carácter uninacional en el cual subyace una noción monocultural. Este sustento tiene implicaciones en la colonialidad de los hábitos institucionales y la manifestación del racismo en todos los ámbitos de la vida cotidiana, los procesos de discriminación se expresan mediante la inferiorización de los indios y los negros, categorías impuestas como homogéneas, respecto a “la gente de razón” (Bartolomé, 2004) . Hoy, la organización, movilización, insurgencia y resistencia tienen un doble origen: estructural y por la diversidad cultural, ésta última articula la diferencia colonial desde abajo, desde la gente, desde la subalternidad (Walsh y Schiwy, 2006).

Educación y pueblos indios: una mirada desde las políticas culturales

La educación a través de la institución escolar ha generado un sistema que hace pensar como centro del pensamiento un lugar en el mundo, a la “ciencia” con un carácter universal, que otras lógicas y racionalidades no cuentan, quién puede pensar y quién no y la imposibilidad de construir conocimiento al margen de éste. La educación y la escuela mantienen poca relación con los procesos sociales que se gestan y reproducen hoy en día (Walsh y Schiwy, 2006). En consecuencia, repensar la educación en el marco del Estado actual conduce a plantear la insuficiencia de las reformas, que se han convertido en ejercicios que consideran cómo añadir nuevos ejes y no por qué, para qué y cómo cambiar, niega relación entre diferentes y la manera que van complementándose.

La reforma educativa aportó elementos para la reflexión sobre pautas reguladas del poder, pero lo instituido no logró ser erosionado por los sujetos involucrados en los procesos educativos; por un lado las prácticas institucionalizadas no lograron impactar en la práctica haciendo de ésta una práctica no exitosa, los sujetos no fueron interpelados por el discurso. La reforma es una parte sustantiva del proceso de regulación social que apela a una perspectiva sociohistórica, recupera a los sujetos y sus identidades como construcciones sociales. La reforma apunta hacia cambios en la orientación de planes y perfiles; hacia la transformación de los sujetos en la práctica educativa, además es parte de las regulaciones del poder de las fuerzas de los diferentes actores: instituciones, sindicatos, profesores, estudiantes, etc. (Popkewitz, 2007)

A nivel macro los mecanismos de regulación han tenido impacto y eso está documentado, la reflexión debe enfocarse sobre la práctica educativa para conocer la diferencia entre el sujeto que el programa describe y el que se formó, de otra forma no implica modificación alguna de las prácticas, sino un cambio superficial para que todo siga igual. En este contexto las formaciones identitarias manifiestan la distancia entre la formación identitaria que se propone desde la institución y las identificaciones de los sujetos, la instrumentación de objetivos a priori en las instituciones en lugar de colaborar con la fuerzas vivas de la comunidad para vivir su finalidad de existencia, se insertan en la trama imaginaria y no sus acciones (Popkewitz, 2007).

Las políticas del conocimiento y las transformaciones de la educación han de ser analizadas en la lógica de la equivalencia y la diferencia, las sociedades actuales han empeñado su capital en las políticas de conocimiento asociadas al desarrollo científico y tecnológico, en el entendido de que las sociedades más educadas están en posibilidades de llevar a cabo la reconversión económica y esto les permitirá arribar a la sociedad del conocimiento. Esto es, la sabiduría es un insumo para el desarrollo y éste se convierte en una mercancía cuya posesión es estratégica para la innovación y la competitividad; el conocimiento puede ser o dejar de ser relevante, puede ser medido y en esa concepción es una herramienta para competir.

En una lectura inicial de los efectos de las políticas del conocimiento se empieza a plantear lo político de la institución y la desinstitución de lo social que emerge o se rompe a través de la oscilación dentro del contexto, permite reflexionar sobre las bases que se instituyen o fragmentan las relaciones sociales, siendo que la contingencia no se puede representar sino sus efectos políticos con cierta especificidad o falta de ella en los procesos de lucha (Butler, Laclau y Slavoj, 2003). Así, la política es el ensamble de prácticas discursivas sobre la lucha con caracterizaciones diversas. La distinción se presenta cuando llega el momento de decisión de los sujetos en espacios sociales en disputa, la lucha tiende a enriquecerse cuando no pueden converger y se gestionan alianzas.

Las políticas del conocimiento generan procesos en los que para los distintos actores, sin ser los mismos e iguales el conocimiento es importante, se funda o construye a través de encadenamientos para regular, gestionar y encauzar el uso del saber. Sin embargo el campo de la educación empieza a organizarse de manera diferente aún cuando parece que no es posible salir de ese orden. Cuestiona desde otros frentes esa noción de conocimiento en el binomio exclusión / homogeneización como manera distinta de concebir el conocimiento, como un campo que apertura nuevos espacios de disputa, esta lectura contribuye a establecer los puntos de fuga para el análisis de la política y diferenciar entre lo político, la política y las políticas para demostrar la asociación entre la política y las políticas. Esto conlleva a poner en cuestionamiento el discurso y los postulados (débiles) que intenta adquirir estatuto de verdad, inscritos en la agenda pública, gubernamental y programas educativos particulares, reconociendo las mediaciones y las tensiones entre el juego instituido e instituyente, las pautas que se desvían, las identidades en construcción, en reconfiguración o excluidas (Butler, Laclau y Slavoj, 2003).

La exclusión es el nuevo fenómeno cuyo análisis está en proceso y que puede explicar parcialmente algunos derroteros identitarios por los que atraviesan nuestras sociedades. O se trata ya de marginación con un posible horizonte de integración ni de explotación que relaciona a dos identidades: explotador y explotado; se trata de la exclusión de las redes productivas y de consumo (Sánchez, 2007).

La distinción entre productores y usuarios son categorías que permiten aproximarse a la complejidad del ordenamiento social y la apropiación diferencial de bienes, conocimiento y cultura, en ese sentido es que los movimientos identitarios y sociales ponen en cuestión los principios políticos, éticos y epistémicos de la actuación estatal, en particular los pueblos indios plantean como proyecto la transformación estructural de la sociedad, un proyecto para toda la población, no es una propuesta étnica. En la perspectiva de establecer relaciones interculturales, transformar las estructuras actuales tendiente a establecer relaciones horizontales, interétnicas. Es decir, relaciones poder, saber, ser y vivir distintas; la interculturalidad no existe, es algo por construir.

Para el ámbito educativo implica distanciarse de la política reformativa y del enfoque actual de las políticas de educación e instituciones educativas que asocian la educación con el desarrollo humano para mejorar calidad de vida que conduzca al bienestar individual (Popkewitz, 2007); éste último deriva en cada vez mayor fragmentación social, Los ciudadanos globales deben asumir individualmente la cultura occidental en la lógica de la libertad individual; la autonomía del individuo para actuar y distanciarse de la colectividad. En esta lógica se explican la pobreza, el fracaso escolar, la violencia, como problemas del individuo; la modernización y la competitividad son también búsquedas individuales. Así, la convivencia vinculada al bienestar individual para armonizar la inclusión en la sociedad del conocimiento borra problema estructural, lo va invisibilizando. El multiculturalismo niega y oculta problemas estructurales, la educación se posiciona como un proyecto personal.

Asimismo, el paradigma intercultural funcional responde a movimientos y demandas (administrar conflictos, desarrollo humano sustentable), para promover el diálogo y la tolerancia sin tocar las causas de la asimetría local. El discurso de las entidades supranacionales se apropia de los planteamientos y prácticas alternativos, los "debilita" y vacía de contenido. De la misma manera, la categoría inclusión con la legislación de los años noventa fue añadiendo elementos de las demandas de movimientos sociales a las

Constituciones con relación al reconocimiento, protección, justicia y transformación social como políticas vinculadas con las necesidades del mercado, porque éste no funciona si hay gente fuera, lo cual implica construir una monocultura para fortalecer proyecto capitalista.

Educación y Diversidad Cultural en el contexto de las políticas sociales para América Latina.

El caso de la atención de la diversidad en la educación se explica porque la educación, como tarea de Estado, tiende a fomentar una mayor “integración” sociocultural; en una perspectiva de tolerancia, hace suya la preservación y defensa de ciertos valores y prácticas de determinados grupos sociales y, a su vez, acelera la modernización de las estructuras productivas teniendo como base la escolarización de la mayor parte de la población en el sistema de educativo, ambas perspectivas, se asumen en las políticas culturales y educativas que emanan de los organismos internacionales en las cuales la aceptación de la diversidad cultural se asocia con la carrera interminable hacia la modernización y el desarrollo. A lo largo de la historia el origen socioeconómico y étnico de los ciudadanos, ha derivado en la distribución desigual de las oportunidades efectivas y potenciales, expresadas en dos activos: el capital humano y el acceso al consumo, estos se convierten en indicadores de desigualdad y se constituyen en factores determinantes a lo largo de la vida de las personas que se transmiten de una generación a otra.

El concepto diversidad cultural está en debate y construcción, con relación a este concepto se establecen de manera general dos vertientes: en el marco de las políticas públicas la emergencia de los nuevos actores y la cada vez más “visible” diversidad cultural se percibe como un fenómeno que ha fragmentado la estructura y obstaculiza la “recomposición” del tejido social y el desarrollo económico; en este sentido se plantea la política de atención a la diversidad, en la que subyace la idea de que esta situación es excepcional, transitoria y deberá superarse. En la perspectiva de los actores sociales emergentes, la diversidad se considera como una posibilidad y fortaleza para enriquecer las relaciones y los intercambios en la sociedad, es en esta lógica que la organización y resistencia se moviliza

hacia la necesidad de incidir en los espacios públicos y en la toma de decisiones, con base en el diálogo como sustento de relaciones y prácticas sociales inclusivas. La diversidad es consustancial a la sociedad, es un rasgo permanente de la vida social humana que refiere la coexistencia de sistemas culturales distintos cuya relación se ha conformado a través de la historia, una historia de negación y menosprecio de una cultura hacia la otra. Es en este marco que se establece la diferencia entre la diversidad histórica y la diversidad cultural; y, las diversas formas de “inclusión” desde la política pública.

El escenario mundial en las últimas décadas evidenció cambios sustanciales en todos los órdenes junto con los estragos de una larga crisis tendiente a agudizarse. Los períodos de crisis se asocian con movilizaciones sociales y populares con demandas económicas y por la democratización, sin embargo, en este período se sumaron movimientos sociales emergentes: étnicos, de género, ecologistas, ambientalistas, contra la violencia, por la diversidad sexual, por los derechos humanos, etc., como consecuencia de las tensiones generadas en el seno de las sociedades “totales” que excluyeron toda consideración cultural en la determinación de la condición ciudadana (Díaz- Polanco, 2006). Esta crisis exhibe: 1) la capacidad de movilización y organización política de nuevos actores sociales para posicionarse en los espacios públicos, lograr interlocución con el Estado e incidir en las políticas públicas y legislaciones a nivel local, nacional, regional e internacional, para atender problemas derivados de la desigualdad social y las diferencias culturales; 2) la necesidad de redefinir el desarrollo y las políticas sociales desde la perspectiva de la diversidad cultural para hacer frente a la exclusión. (Panfichi, 2002)

La conflictividad derivada de las desigualdades y diferencias sociales se ha incorporado en las agendas de los gobiernos y de los organismos multilaterales, las organizaciones no gubernamentales y los organismos privados, como producto de la resistencia, organización, movilización y lucha histórica de los actores sociales emergentes, a través de las cuales han logrado trascender e incidir en el ámbito público; en consecuencia las últimas dos décadas refieren una profusa normatividad al respecto destacan algunos de los últimos instrumentos

aprobados en la ONU: la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (2001); la Convención Internacional sobre la Protección y Promoción de la Diversidad y de las Expresiones Culturales (2005); y, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007) que se suman a una legislación específica sobre derechos relacionados con la diversidad cultural. Aún cuando representan un avance importante se mantiene un déficit sobre el reconocimiento de los derechos relacionados con la diversidad, no obstante, el mayor déficit se encuentra en la práctica, no basta contar con una legislación que reconozca, proteja y valore la diversidad, la gran tarea pendiente es cómo llevar a la práctica esos postulados en sociedades regidas bajo un principio organizador universal y basadas en relaciones asimétricas, discriminatorias y excluyentes.

En el ámbito institucional, hacen suyas las demandas de los diversos actores sociales; lo que para los gobiernos significa el gasto social en capital humano se reduce a otorgar oportunidades educativas, de salud y servicios en general, en tanto, las necesidades básicas abarcan una gama más amplia y completa del desarrollo humano; tomando en cuenta estos dos rubros es posible establecer que el origen de las desigualdades está en parte en las capacidades de los individuos y las certificaciones que poseen; sin embargo, con mucha frecuencia estas certificaciones influyen en la discriminación y la exclusión de la que son objeto en nuestras sociedades por condición social, económica, cultural y procedencia.

La condición de pobreza se ha convertido en un factor importante para mantener vigentes las políticas de escolarización como uno de los objetivos de los programas compensatorios, (CEPAL, 2007) en la perspectiva de que no todos los pobres son iguales y que la riqueza de las sociedades y el bienestar de las personas depende de la calidad y la cantidad de conocimientos que hayan logrado incorporar y desarrollar, bajo esta concepción el conocimiento es concebido como un capital para producir y reproducir riqueza. En este contexto, en América Latina durante la segunda mitad del siglo XX mantuvo una constante en la expansión de la matrícula del sector educativo, primero un énfasis sobre la educación

básica y en consecuencia se ejerció presión en los siguientes niveles, el sector educativo creció y se masificó en un contexto en el que se expandieron las formas de exclusión.

En la década de los ochenta se manifiesta no solo preocupación por atender la diversidad cultural desde la educación, sino que se generan una serie de proyectos para la atención de colectivos minoritarios como el caso de los migrantes, discapacitados, indígenas, grupos en riesgo, etc., grupos que manifestaban una diferencia cultural y se encontraban al margen de la escuela, empiezan a ser escolarizados desde la “integración educativa” para cursar actividades escolares “habituales”, en este enfoque, subyace la noción de diversidad concebida como una situación de déficit, pobreza y escasez económica, en la visión de un individuo aislado de la comunidad y su contexto cultural con una clara tendencia hacia la compensación bajo la siguiente caracterización:

1. Desventaja social. Se establece desde el no reconocimiento de las diferencias y a partir de este antecedente se concibe la enseñanza por lo que los individuos no tienen al llegar a la escuela, por lo que no poseen.
2. Diferencia. Las diferencias culturales son reducidas al déficit en la socialización, esto es, concebir a los miembros de un grupo cultural bajo el “respeto” a sus diferencias con una esencia inalterable desde el multiculturalismo. No se conciben procesos de interacción y cambio; de creación y recreación de la cultura. Las diferencias son evaluadas implícitamente desde una perspectiva etnocéntrica en la relación entre minorías con los grupos no hegemónicos, el proyecto no está centrado en cambiar nosotros, sino en que cambien los otros.
3. Contradicciones sistémicas. El sistema familiar o la comunidad a la que pertenece la familia está en contradicción con el sistema escolar por prejuicios y emergencia de las diferencias, en este contexto se generan resistencias y situaciones de conflicto en el encuentro entre grupos, escuela, maestros y comunidad. (Crespo y Lalueza, 2003)

En la perspectiva de atención a la diversidad cultural se plantea un cambio en la forma de entender la escuela y las relaciones que en ella se establecen, es un hecho que los individuos y las colectividades participan en diversas comunidades culturales, se relacionan por lo menos, en el contexto de dos sistemas culturales que se ponen en interacción y se afectan mutuamente; en la escuela se tiene un alumno que no encaja con el tipo de alumno que tiene perfilado el sistema escolar, la escolarización afecta al niño y a su familia, pero, también la escuela cambia, se observan dos procesos y dos sistemas culturales en una relación en la cual se impone uno sobre el otro. (Lalueza y Crespo, 2000) La asimilación lejos de favorecer la integración lleva al aislamiento social y a la pérdida de identidad,

particularmente en condiciones de pobreza lleva a perder el contacto con el sistema y la integridad. “La desigualdad y la exclusión son dos sistemas de pertenencia jerarquizada. En el sistema de desigualdad, la pertenencia se da por la integración subordinada, mientras que en el sistema de exclusión la pertenencia se da por la exclusión. La desigualdad implica un sistema jerárquico de integración social” (Santos, 2005, p. 195).

La práctica escolar no es independiente de lo que el sistema y la sociedad espera y en esa perspectiva se generan los diferentes enfoques en los proyectos para atender la diversidad: asimilacionista, multicultural, intercultural.

La *multiculturalidad*, o sea la abundancia de opciones simbólicas, propicia enriquecimientos y fusiones, innovaciones estilísticas tomando prestado de muchas partes. El *multiculturalismo*, entendido como programa que prescribe cuotas de representatividad (...) sin problematizar su inserción en unidades sociales complejas de gran escala. (García Canclini, 2004, p. 22)

El interculturalismo se manifiesta en sociedades multiculturales que reconocen procesos de cambio, de aproximación de diferentes grupos, aparece en momentos fundacionales de una sociedad; la “... *multiculturalidad* supone aceptación de lo heterogéneo; *interculturalidad* implica que los diferentes son lo que son en relaciones de negociación, conflicto y préstamos recíprocos” (García Canclini, 2004, p.15). Sin embargo, en la medida que las sociedades se han vuelto más complejas, se instrumentan protocolos interculturales, los cuales operan para minimizar la conflictividad y fragmentación logrando cierto grado de cohesión social, para luego dar paso a la emergencia de nuevas formas de xenofobia y racismo; esta situación fue el resultado de asociar las reivindicaciones económicas con los procesos culturales en la búsqueda de la equidad (Sánchez, 2007) y se alejó del propósito de establecer relaciones interculturales.

Conclusión

En América Latina en el marco de los proyectos nacionalistas se establecieron modelos de asimilación directa, posteriormente enfoques multiculturales a partir de los que se reconoce la coexistencia de la diversidad, y, el actual proyecto intercultural que reconoce la diversidad en términos de “aproximación” de sistemas culturales y condiciones socioeconómicas distintos en la escuela.

En la medida que los derechos económicos, sociales y culturales han cobrado fuerza y están en la percepción de las sociedades, los Estados han firmado convenios internacionales y junto con ello el compromiso de fomentar una mayor integración al trabajo, educación, información y conocimiento; así como a las redes de protección e interacción sociales, para mejorar la capacidad de los ciudadanos en su participación en las instituciones, como destinatarios de las políticas, en el diálogo público, en asociaciones civiles y en el intercambio cultural es que las políticas educativas para la atención de la diversidad se han reformulado porque, según lo que refieren los indicadores, a mayor equidad en el acceso a los derechos políticos y ciudadanos existen mayores posibilidades de participación de los grupos marginados y excluidos en la toma de decisiones. (CEPAL, 2006)

La escolarización masiva por sí sola no es suficiente para abatir la pobreza porque cubrir la demanda por escolaridad no implica satisfacer la expectativa de conocimiento; además la exclusión por diferencias culturales es distinta a la exclusión por el acceso a bienes materiales, aún cuando sean situaciones que se asocian en determinados grupos sociales.

La educación en sociedades diversas culturalmente se enfrenta a una institución escolar cuyo propósito ha sido la asimilación, y hoy tiene el reto de ofrecer espacios y respuestas pertinentes a la diversidad.

Bibliografías

Barnach–Calbó Albó, Ernesto. (1997) “La nueva educación indígena en Iberoamérica” en OIE. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 13, Educación Bilingüe Intercultural, enero-abril, <http://www.oei.es>

Bartolomé, Miguel Alberto. *Gente de costumbre y gente de razón*. (2004) México, Ed. Siglo XXI, 2° ed.

Butler, Judith, Laclau, Ernesto y Slavoj, Žižek. (2003) *Contingencia, hegemonía y universalidad*. Buenos Aires, Ed. FCE.

CEPAL. (2007) *Cohesión social. Inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, Naciones Unidas CEPAL/Agencia Española de Cooperación Internacional/Secretaría General Iberoamericana.

---- (2006) *La protección social de cara al futuro: Acceso, financiamiento y solidaridad*. Montevideo, CEPAL.

Crespo, Isabel y Lalueza, José Luis. (2003) “Culturas minoritarias, educación y comunidad” en A. A: Essomba Ed. *Educación e inclusión social de inmigrantes y minorías. Tejer redes de sentido compartido*. Barcelona, Ed. Praxis.

Dagnino, Evelina et. al. Coord. (2006) *La disputa por la construcción democrática en América Latina*. México, Ed. FCE/CIESAS/Dirección Editorial Universidad Veracruzana.

Dagnino, Evelina Coord. (2002) *Sociedad civil, esfera pública y democratización en América Latina: Brasil*. México, Editorial UNICAMP/FCE.

Díaz-Polanco, Héctor. (2006) *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México: Siglo XXI.

García Canclini, Néstor. (2004) *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona, Gedisa.

García de León, Antonio. (2002) *Fronteras interiores. Chiapas: una modernidad particular*. Colección El Ojo Infalible. Editorial Océano. México, 2002.

Giménez, Gilberto. (1994) "Comunidades primordiales y modernización en México" en Giménez, Gilberto y Pozas H., Ricardo. *Modernización en identidades sociales*, UNAM, México.

Kymlicka, Will y Straehle, Christine. (2003) *Cosmopolitismo, Estado - nación y nacionalismo de las minorías. Un análisis crítico de la literatura reciente*. México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM.

Laluzza, José Luis y Crespo, Isabel. (2000) "Los gitanos en el siglo XXI, entre asimilación, el guetto y la conciencia de una identidad múltiple" en *Crítica*, 889.

ONU. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007) <http://www.onu.org>

---- Convención Internacional sobre la Protección y Promoción de la Diversidad y de las Expresiones Culturales (2005). <http://www.onu.org>

---- Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (2001) <http://www.onu.org>

Panfichi, Aldo. (2002) *Sociedad civil, esfera pública y democratización en América Latina: Andes y Cono Sur*. México, Pontificia Universidad Católica del Perú/FCE.

Popkewitz, Thomas S. et. al. (2007) *El mito de la reforma educativa: respuestas de la escuela ante un programa de cambio*. Barcelona - México, Ed. Pomares.

Roitman Rosenman, Marcos. (1996) "Formas de estado y democracia multiétnica" en González Casanova, Pablo y Roitman Rosenman, Marcos. *Democracia y estado multiétnico en América Latina*. México, La Jornada Ediciones/Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades/UNAM.

Sánchez Díaz de Rivera, María Eugenia. (2007) "Introducción" en *Identidades globalización e inequidad. Ponencias magistrales de la cátedra Alain Touraine*. México, Ed. Universidad Iberoamericana Puebla/Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente/Universidad Iberoamericana León.

Santos, Boaventura de Sousa. (2005) *Ensayos para una nueva cultura política*. Bogotá, Ed. Trotta.

Santos, Boaventura de Sousa, Rodríguez Garavito, César A. Rodríguez Garavito, Eds. *El derecho de la globalización desde abajo. Hacia una legalidad cosmopolita*. España, Ed.UAM. Cuajimalpa/Ed. Anthropos, 2007.

Walsh, C., Schiwy, F., y Castro-Gómez, S. (2006) *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo Andino*. Ed. Quito, UASB/Abya Yala.

De la Diferencia Sociocultural de Clases, a la Desigualdad Educativa, un Estudio de Caso en el Nivel Medio Superior.

Lic. José Manuel De Lira García

Universidad Autónoma de Querétaro.

manecel@hotmail.com

Resumen

Se ha llegado a un punto en el que los problemas educativos, y las posibles soluciones a éstos, han rebasado las cuestiones meramente pertinentes a esta esfera institucional, es decir, ya no solo es posible cuestionarse o replantearse los contenidos educativos en cuestiones meramente curriculares, los cuales, desde luego, también inciden en el problema que planteare, sino que debemos expendernos a los causas no mediatas y externas donde se encuentra la raíz de las desigualdades educativas.

La esencia básica del problema a tratar en esta proposición serán los efectos de los distintos factores socioculturales configurados en posibles desigualdades sociales en el proceso educativo de los estudiantes, es decir, de que manera el avance educativo de algunos alumnos se ve afectado por divergencias desprendidas de nociones como la pertenencia a un estrato específico, los diversos orígenes sociales y el capital cultural que el alumno acarrea tradicionalmente, entre otros.

Palabras clave:

- Acción pedagógica
- Cultura (arbitrariedad, capital)
- Campo
- Código
- Desigualdad o desigualdades
- Clase (social, dominante)

Introducción

El presente proyecto consiste en una exposición de algunos elementos teóricos de un proyecto de investigación sociológico y psicosocial en una Institución Educativa de Nivel Medio Superior en la ciudad de Celaya. La idea primordial de esta ponencia es la enunciación de los elementos relevantes en la configuración de *desigualdades* en el desarrollo educativo de estudiantes provenientes de distintos orígenes sociales y culturales.

Comenzando desde una perspectiva macrosocial, la trayectoria de esta ponencia se dirige al punto de partida y reciedumbre social de las *desigualdades*.

Una perspectiva macrosocial

Cuando hacemos mención al título de esta tesis, “*De la Diferencia Sociocultural de Clases, a la Desigualdad Educativa*”, es indispensable comenzar con una especificación del porqué de éste. Si ponemos atención el título, por si solo traza una dirección, parte de un punto a otro, conectado por el problema de investigación (en este caso particular). El título encierra una serie de elementos de diversidad sociocultural que son transmitidos de un espacio más amplio (la sociedad), a un *campo* más particular (la escuela), y que son aterrizados en las relaciones sociales y el desarrollo educativo que abarcan al joven estudiante. Esta ponencia abordara estos elementos de diversidad que inciden en un proceso de *desigualdad* educativa.

Ahora bien, ¿Qué es lo que hace diverso el contexto de los estudiantes? Lo hace la *clase social* y la *cultura* de la que provienen, considerando no sólo las cuestiones económicas, sino también las culturales que dentro del plano contextual proveen al estudiante de una serie de características, que parten de lo diverso a lo desigual. Ambas nociones (*cultura* y *clase social*) parecieran ser mencionadas como cuestiones, no desligadas, pero si desasidas; sin embargo, la concepción de una *clase social*, en palabras de Bourdieu (2003) no está limitada a un condicionamiento de producción económica,

contempla *códigos*, modos de ser, actuar, “*Habitus*”³; el poder adquisitivo adquiere relevancia en el sentido del acceso a los bienes culturales.

Desde luego que términos como clase alta, media y baja, no desaparecen, es más, el mismo Bourdieu a los largo de sus libros los menciona con la misma cotidianidad que todos nosotros, y tal vez hasta en el mismo sentido que el resto, sin embargo cuando se trata de especificar un sector social determinado, se explica previamente quienes lo integran. En este sentido, la diversidad sociocultural orilla a establecer clasificaciones más suficientes y particulares; pareciera que no basta con establecer las clásicas clases altas, medias y bajas.

Desde el luego que una noción *clase social* se escucha incompleta si no consideramos otras reflexiones *bourdieuanas* tales como el “*Capital Cultural*”. Hablar de capital evoca a acumulación, en este caso, una acumulación de *cultura*, la cual en palabras de Geertz denota:

...un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en forma simbólica por medio de las cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida (Geertz.1977; Pág.88)

Desde luego no existe una sola *cultura*, hay tanta diversidad como en las *clases sociales*; por ende, tampoco existe un solo tipo de *capital cultural*. La forma en la que se

³ Los *Habitus* son definidos por Bourdieu como ciertos esquemas, en muchas ocasiones inconscientes, de obrar, pensar y actuar. Un ejemplo común para caracterizar el *Habitus* podría ser el acto anterior a una comida familiar: mientras que en la alta burguesía la comida se sirve en platos similares para todos los asistentes y acompañantes, además de una serie de cubiertos específicos para distintos tipos de alimentos, nadie debe comenzar a comer hasta que todos tengan sus alimentos en la mesa, y no debe dejarse la mesa a menos que sea indispensable; por otro lado, en sectores más populares, no existe relevancia alguna en el tipo de platos o cubiertos a utilizar en relación a la comida, y no es del todo necesario esperar a los demás para empezar a comer, así como para levantarse de la mesa en cualquier momento. Bourdieu hace una analogía entorno a estas formas específicas de actuar, haciendo mención a que nuevamente la burguesía en un esfuerzo por mostrar un nivel mas de superioridad, demuestra un dominio sobre la necesidad de alimentarse, por medio de una serie de ritos y formas que terminan por racionalizar un acto, que como se menciono al principio del ejemplo, es muy común.

En una sociedad homogénea, los *Habitus* permiten compartir diversos estilos de vida, que en su momento de concepción, podrían ser considerados inherentes a su origen. Se especula que una de las características más peculiares de la sociedad mexicana, es su híbrides entre culturas de distintas clases sociales.

presenta puede ser por medios simbólicos de lo que es representativo para el individuo y la sociedad; como *capital cultural* interiorizado, adquirido desde la familia o las instituciones, refiriéndose a la apropiación de ciertos artículos representativos y considerados no solo por su difícil acceso, sino por la particularidad del “buen gusto”, en buena medida, establecido y compatible con los estándares asociados por las clases sociales favorecidas, estos artículos pueden variar, no solamente en objetos materiales, sino en las formas de hablar, actuar, y desarrollarse. Bernstein habló del *capital cultural* heredado, considerando el lenguaje como rasgo principal, el cual cataloga como *código* elaborado y *código* restringido, siendo el primero más complejo, general y abstracto, manejado tanto por las clases altas y medias, como por la escuela; el *código* restringido es manejado por las clases más bajas, y se debe a “...una forma de utilizar el lenguaje que contiene muchos supuestos no explicitados, que los hablantes esperan que conozcan los demás...” (Guiddens 1991, P. 469). Ante esta situación el estudiante de clase baja se encuentra en desventaja en relación a uno de clase alta, ya que comprender a un profesor hablante de un lenguaje elaborado, resulta más difícil para un joven con un *código* lingüístico bajo; el niño puede intentar traducir lo que el maestro diga a un lenguaje que le sea familiar, sin embargo le es imposible captar lo mismo que el profesor intenta explicar.

La utilización del lenguaje elaborado por las instituciones escolares permite la transmisión y aceptación de una jerarquía social a la siguiente generación, lo cual repercute en acciones sociales que terminarán en la realización de una reproducción social. Esto según Bourdieu se logra por medio de:

- 1.-El lenguaje que privilegia el colegio permite la selección social
- 2.-El proceso de interiorización. Las condiciones de existencia son transmitidas a los sujetos disuadidos (Latiesa 1991, P. 40)⁴

Establecer que los estudiantes descendientes de clases altas tengan ventaja en el sistema escolar, podría resultar verosímil, ya que se encuentran inmersos por nacimiento y entrada a una *cultura* considerada dominante; mientras que los estudiantes que pertenecen a clases sociales desfavorecidas, tienen que sobrellevar una aculturación a una *cultura*

⁴ Cita extraída del Libro de Margarita Latiesa, La Deserción Universitaria.

diferente a la propia, por lo que se requiere un esfuerzo de asimilación y ajuste mucho mayor.

La cultura de la élite está tan cerca de la cultura de la Escuela que el alumno que procede de un medio pequeño-burgués no puede adquirirla sino a base de un esfuerzo continuado, mientras que a un alumno de clase culta...le vienen dados por su posición social. De modo que para unos, el aprendizaje de la cultura de la élite es una verdadera conquista que se paga a un precio muy alto, mientras que, para otros, constituye una herencia que comporta, al mismo tiempo, la facilidad y las tentaciones de la facilidad...(Bourdieu y Passeron 2003, P. 43)

La noción del *capital cultural*, es por atención, asociada al capital social, el cual es definido por el nivel de las relaciones sociales establecidas por los individuos dentro una comunidad, hablando en cuestiones de lazos e influencias político-sociales.

Hasta el momento se ha tratado de dejar claro que tanto Bourdieu, como Passeron (2003) se concentraron en mostrar la compatibilidad que existe entre la *cultura* de las clases dominante y la escuela. Se basan en la idea que la escuela es la principal democratizadora de la *cultura*, pues la parte que se desconoce en la cotidianidad del círculo social y familiar, es aprendida en las instituciones educativas; para los proletarios la adquisición de la *cultura* educativa equivale a un aprendizaje de la *cultura* dominante, para el pequeño burgués se adhiere más a los valores escolares, pues confunde el éxito social con el prestigio *cultural*. En ese sentido, los saberes que se deben conquistar son altamente valorados por la sociedad global, y porque esta conquista conduce al acceso a la elite, justificado por el discurso educativo de ascenso en la escala social, y la supervivencia a los niveles educativos.

Cuestión de Campos

¿Cuál es el principal argumento que correlaciona la *cultura* de la clase dominante, con la cultura de la escuela? Desde la perspectiva sociológica marxista y reproducciónista

de Althusser (Ibarrola, 1985), el Estado tiene dos principales medios para hacer prevalecer en su posición a la clase burguesa: los Aparatos Represivos del Estado (ARE) y los Aparatos Ideológicos del Estado (AIE); los primeros caracterizados por ejercer su dominio de forma directa y represiva (el ejército, la policía, la administración), y los segundos por un dominio ideológico (escuelas, sindicatos, iglesia, etc.), más sutil, inclusive susceptible de ser intervenido por las clases bajas. Es precisamente esta susceptibilidad la que obliga a la élite burguesa a tener un estrecho contacto con los AIE, y principalmente con la escuela, pues es el aparato represivo más fuerte y consistente en la actualidad, de forma que se gesta una correlación indirecta entre la *cultura* burguesa y la *cultura* escolar.

En un afán por mostrar una perspectiva más esperanzadora, Bourdieu (1995) opta por una postura más neutral, por tal motivo, se relaciona más con la teoría de *campos*. ¿Qué es la teoría de *campos*?

El campo es una red de relaciones objetivas entre posiciones, las cuales definen su objetividad en su misma existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes (agentes o instituciones), por su situación actual y posición (de capital). La posición implica el acceso a las ganancias específicas que están en juego dentro del campo y las relaciones objetivas con las demás posiciones (dominación, subordinación, homología). (Bourdieu 1995, pág. 64)

Al igual que los AIE, existen distintos tipos de *campos*: el artístico, el religioso, el económico, y en el caso particular de esta investigación, la educación, todos obedecen a lógicas distintas, y sus delimitaciones quedan delineadas por los alcances de los efectos del mismo *campo*. La existencia variada de distintos *capitales* (social, *cultural*, económico, político) tiene inferencia diversa en los distintos *campos*, es decir, mientras que en el *campo* económico predomina la importancia de la acumulación de un capital económico, en el *campo* artístico y educativo tiene mayor relevancia un *capital cultural*. Una ejemplificación de esto sería un juego de cartas donde se apostarían fichas de distinto valor y color, cada color representa un tipo determinado de capital, y en función de nuestras habilidades en el juego, lograremos una acumulación mayor de las fichas que nosotros queramos; desde

luego que como en cualquier juego la apuesta implica un riesgo, y hay quienes de entrada tienen en su poder una mayor cantidad de fichas, lo que dificulta de muchas formas un cambio de papeles.

Teoría de la Reproducción de Bourdieu y Passeron (1998)

Regularmente, cuando la *cultura* es impuesta, es arbitraria en su contenido, se ejerce un proceso de violencia simbólica (que se encuentra en la *práctica pedagógica*), definida por la imposición de sistemas de simbolismos y de significados sobre grupos o clases de modo que tal imposición se concibe como legítima, y consecuentemente oscurece las relaciones de poder, lo que permite que la imposición tenga éxito. En medida de que es aceptada como legítima, la *cultura* añade su propia fuerza a las relaciones de poder, contribuyendo a su reproducción sistemática. Lo que denota la noción de arbitrariedad es que la *cultura* no puede deducirse a partir de que sea lo apropiado o de su valor relativo. Todas las *culturas* cuentan con arbitrariedades *culturales*, y estas son adquiridas por los procesos de socialización; en una sociedad dividida en clases coexisten distintas *culturas*.

El sistema educativo contiene sus propias arbitrariedades *culturales*, las cuales son las arbitrariedades de las clases dominantes. La consecuencia de esto es que los niños de las clases dominantes, a diferencia de los de las clases dominadas, encuentran inteligible la educación.

Bourdieu (1998) explica la implicación de la idea de la arbitrariedad *cultural* para la enseñanza: toda enseñanza, en la escuela o en el hogar, descansa en la autoridad, y en el hecho de acatarla (de lo contrario desaparece); de esta manera, en la escuela los alumnos aceptan el derecho del profesor a decirles lo que han de estudiar. Esto tiene una serie de implicaciones para el profesor, pues en algunas ocasiones el estudiante de clase media es juzgado con los criterios de la elite cultivada, que numerosos docentes toman con entusiasmo como propios, incluso sobre todo, si su pertenencia a la elite data del ascenso

Dado que, desde el punto de vista de Bourdieu, las *arbitrariedades culturales* de la educación son las de las clases dominantes, son estas las que determinan qué cae dentro de los límites de la educación legítima. Por tanto, la educación no es un juez independiente:

los criterios para juzgar a los alumnos están determinados por la *cultura* de las clases dominantes, *cultura* que resulta modificada hasta cierto punto por el sistema educativo.

Existe una división del trabajo en el seno de la clase dominante entre aquellos agentes que poseen el capital político y económico y aquellos que poseen el *capital cultural*, y sugiere que mientras que el primero es dominante, el segundo tiene un cierto grado de independencia, especialmente dado su grado de control sobre el sistema educativo, el cual es el principal instrumento de la reproducción *cultural*. Por tanto, los sistemas simbólicos están doblemente determinados por las fuerzas que derivan, por un lado, del campo intelectual y, por otro, de la clase y fracciones de clase cuyos intereses se expresan en la forma y contenido del poder simbólico.

El sistema educativo reproduce la estructura de la distribución del *capital cultural* entre las clases, debido a que la *cultura* que transmite está mucho más próxima a la *cultura* dominante y a que el modo de inculcación al que recurre está más cerca del modo de inculcación practicado por la familia de las clases dominantes.

La *acción pedagógica*, al reproducir la *cultura* con toda su arbitrariedad, también reproduce relaciones de poder; de esta forma, la autoridad *pedagógica* es tan fundamental que puede identificarse con la relación natural entre el padre y el hijo. Con esto Bourdieu se refiere a una disposición hacia la pedagogía o la educación que es resultado de la educación familiar y un reconocimiento de la importancia concedida a la educación.

Debido a la importancia del trabajo pedagógico, la *acción* pedagógica precisa tiempo y solides, distinguiéndose de otras formas de violencia simbólica. Consecuentemente, las agencias *pedagógicas* son de mayor duración y estabilidad que otras agencias de violencia simbólica. La función o efecto a largo plazo del trabajo pedagógico es, al menos en parte, la producción de disposiciones que generan las respuestas correctas a los estímulos simbólicos que emanan de las agencias dotadas de autoridad *pedagógica*.

Algunos elementos de una perspectiva microsocia

Partamos de la siguiente idea: consideremos a un grupo determinado de seres humanos que en alguna etapa temprana de su vida, y por el discurso social que liga al

desarrollo social con la educación, tendrán que someterse a un proceso de educación formal (entendido como la educación que se imparte en las escuelas). Inicialmente han tenido y seguirán teniendo un contacto con diversos escenarios sociales ajenos al de cualquier institución educativa, lo cual configura socialmente a cada individuo de diferente manera, pues no todos están expuestos al mismo tipo de condiciones. Por ello, cuando se entra en contacto con la escuela, cada individuo trae consigo una serie de elementos contextuales, los cuales se remodelan continuamente, de modo que lo vuelven diferente a otros; esto nos ofrece una diversidad de representaciones y formas de ver el mundo, que en muchas de las ocasiones no son del todo concurrentes con las formas que maneja una escuela, sin embargo ese es un aspecto que dejare para más adelante.

Tomando en cuenta el contexto sociocultural diferencial del que provenimos, debemos detallar la manera en la que esto influye en el desarrollo educativo de los individuos en una institución escolar. Del contexto sociocultural aprendido, se desprenden significados que conforman representaciones, que orientan las estrategias de razonamiento cuando se está abordado un proceso de aprendizaje del conocimiento formal (el que se imparte en la escuela) y que generaran estilos cognitivos compartidos, en fin, son esquemas de significados culturales configurados a esquemas cognitivos de aprendizaje (Campos, 1997).

Esto involucra que el aprendizaje del conocimiento se dé en ciertas condiciones sociales específicas, donde el profesor actúa de dos maneras interrelacionadas, como emisor del conocimiento formal y como un regulador de las habilidades cognitivas diferenciadas.

El nivel medio superior

La investigación se realizará en una Escuela de Nivel Medio Superior de Celaya, la cual quedara en el anonimato, refiriéndonos a ella como la “ENMSC”, considerará a estudiantes con edades oscilantes entre los 15 y 18 años pertenecientes al nivel medio superior. Cabe mencionar que la educación media superior en México comprende el conjunto de modalidades institucionales que ofrecen enseñanza formal en el proceso intermedio entre el nivel medio básico (secundaria) y el nivel superior (universidad). El

nivel medio superior comprende tres subsistemas: el bachillerato general, la educación profesional técnica y el bachillerato tecnológico.

La ENMSC es equiparada al subsistema de Bachillerato General (SEG), caracterizado por ofrecer educación formativa e integral, en la que el estudiante recibe una preparación básica general de conocimientos científicos, técnicos y humanísticos. La ENMSC se encuentra guiada por el “Modelo de Competencias Profesionales”, dicho modelo surge a partir del 1993 como resultado de la inmersión de México en el Tratado de Libre Comercio, y por ende por su apertura a la organización global; la razón de su existencia radica en la apertura de mercados y en respuesta a la demanda de una población laboral capaz de satisfacer las demandas del sistema neoliberal. Sin duda alguna, para los fines de esta investigación, esto representa una virtud más que incide en la agravación de desigualdades educativas.

Contextualización

En el estado de Guanajuato existe un número considerable de rezago educativo, refiriéndonos a la población mayor de 15 años que no tiene la instrucción básica completada, en el 2000 los datos reflejaban que del total de la población oscilante entre 15 y 29 años, solo el 51.7% tiene la instrucción básica terminada (INEGI), lo cual quiere decir que de entrada esta población no pudo o puede acceder a un nivel medio superior o universitario; si bien Celaya es uno de los municipios con menor rezago educativo, el 48% (Secretaría de Educación de Guanajuato)⁵, lo cual no significa que el problema está resuelto, sino más bien que se presenta en menor medida, lo cual podría encontrar su explicación en el nivel de urbanización del municipio. Cabe mencionar que este indicador no es trascendental del objetivo científico, sino más bien fija un preámbulo que refleja algunos problemas correspondientes al alcance y capacidad del nivel escolar a estudiar.

Otra cuestión es que en el índice de eficiencia terminal en Celaya es del 60.7%, es decir, del total de alumnos que entraron en el 2005 (SEG) a las instituciones de nivel medio superior, sólo el porcentaje mencionado egresó de acuerdo al número de años programados,

⁵ Clasificación obtenida de la página de internet de la Secretaria de Educación de Guanajuato 2009

lo cual indica que existe un problema considerable para que el 39.3% restante; probablemente haya desertado, se halla retrasado o reprobado y tenido cambiar de escuela. Si bien, el indicador en términos funcionales no representa un gran problema, pero a los ojos de esta investigación, nos refleja la incongruencia existente entre la propuesta del discurso político-educativo y la aplicación o proceso real del mismo.

En cuestiones más específicas, según el Índice de Desarrollo Humano Municipal del 2006 por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Celaya tiene un Índice de Desarrollo Humano de .8193, muy apegado al promedio nacional alcanzado por México en 2007, lo cual, si es comparado con otras zonas, podría equipararse a los niveles de varios países de Europa Oriental, tales como Hungría o Bulgaria; sin embargo, cuando nos remitimos a cuestiones meramente educativas, podemos encontrar que existen ciertos rezagos que discrepan con lo esperado en el primer indicador. De acuerdo con el INEGI en el 2007 de las 365,951 personas mayores de 5 años que hay en el municipio, 23,693 carecen de alguna escolaridad. En lo que respecta a educación media superior y en superior: en el 2005 de las 252,082 personas mayores de 18 años, 208,105 no han tenido la oportunidad de acceder al primero de estos niveles educativos; y de los 43,977 que habían logrado acceder a alguna universidad, sólo 3,697 lograron completar 3 grados de la educación profesional. Esto quiere decir que si hay 415,869 mil personas, sólo el 0.8% de la población ha logrado aprobar tres o más grados de educación superior, lo cual puede ser interpretado como un estancamiento en términos de equidad y desarrollo humano en Celaya.

Consideraciones finales

Modelos educativos

La desigualdad educativa se relaciona estrechamente con la institución educativa en las que se desarrollan; por tal motivo, no podemos dejar de abarcar las categorías pertenecientes a los modelos pedagógicos, lo cual significará una herramienta útil en el desarrollo posterior de esta investigación. Para esto, Margarita Pansza estableció cuatro modelos educativos vigentes (Pansza, 1998)

1. Escuela Tradicional: basado en el orden y un fuerte sistema autoritario, el cual es personificado en el maestro por ser el dueño del conocimiento; se establece como forma elemental el manejo de las situaciones individuales con respecto a un modelo intelectual y moral establecido.

Ideológicamente, se critica el verbalismo del profesor, en cuestiones de sustitución de hábitos de lectura, observación, etc.; y lo que representa la preponderancia intelectual dentro del ámbito escolar como único valor dentro de la institución.

2. Escuela Nueva: es la respuesta a la escuela tradicional, cambia el rol del profesor, dándole la misión de crear condiciones de trabajo que desarrollen las aptitudes del alumno. Dentro de las principales características se encuentran:

- La liberación del individuo.
- El desarrollo de la actividad creadora.
- El fortalecimiento del canal de comunicación interaula.

3. Escuela Tecnocrática: se caracteriza por la relevancia tecnológica en el ámbito educativo, y surge ante el proceso de industrialización y modernización de Latinoamérica. Desvaloriza el carácter social e histórico de la educación para consolidar el lado científico-tecnológico. El profesor debe asumir una postura como administrador de respuestas y estímulos. *“...surge como una corriente nueva en educación... instrumental, aséptico, neutral, se fundamenta en el pensamiento pragmático de la psicología conductista, en el análisis de sistemas, en la formación de recursos humanos...”* (Pansza, 1998, pág. 55) La escuela tecnocrática no supera el estado tradicional de la educación, más bien lo moderniza con una nueva perspectiva de eficiencia y progreso.

4. Escuela Crítica: consiste en retomar y criticar acciones que habían sido evadidas en el proceso educativo, como lo es el autoritarismo, la ideología y el poder. La lógica de este supuesto es más complejo que las anteriores, se esfuerza en el papel del individuo por asimilarse dentro de un sistema educativo lleno de contradicciones psicológicas, económicas y políticas, donde se juega el poder como cuestionamiento propio y autogestor ante la posición tradicional de la escuela.

Critica la relevancia institucional como el eje rector entre la escuela, el alumno y el profesor, ya que la escuela está regida por normas institucionales que intervienen dentro

del proceso pedagógico del maestro, por lo que debe fomentarse un replanteamiento del papel del alumno y el profesor, de manera que se esboce la reflexión sobre sí mismos y sobre el rol dialéctico de contradicción y conflicto, así como el valor afectivo de docentes y alumnos.

Esta catalogación de modelos permite aterrizar la realidad del sistema educativo del caso de estudio, lo cual nos servirá para determinar, por medio de un método cualitativo, los efectos del plan curricular en el alumno.

Conclusión

Los resultados esperados de esta investigación se sitúan en mostrar un panorama general de los diversos elementos incluyentes dentro de la gestación de desigualdades socio-educativas. Concretamente, lo esperado es exhibir que las desigualdades sociales son producto de la articulación de distintos elementos socio-culturales que se activan dentro del contexto capitalista en el que nos situamos y se expanden a todos los procesos e instituciones formativas.

Parte de este proceso incluye una propuesta alternativa situada en el proceso de interacción grupal como regulador de diferencias y desigualdades. Anastasio Ovejero (1986), es un psicólogo social de la educación, en su interés por eliminar la particularización del aprendizaje y el conocimiento, ha desarrollado diversos ejercicios con sus alumnos; uno de ellos caracterizado por comentar a sus alumnos, al inicio de un ciclo escolar, que el que sacara la calificación más baja, sería la calificación que le correspondería al resto del salón. El resultado fue muy favorable para las expectativas de Ovejero, logro un involucramiento grupal dentro de los contenidos temáticos, además de un ambiente de clase más reflexivo. Esa es la labor de un docente, innovar en la *práctica pedagógica* y considerar toda la diversidad social y cultural que se encuentra desequilibrada en su aula, de manera, que más allá de contemplar los objetivos de la institución o la demanda social, se contemple la necesidad del alumno.

Bibliografía

1. Bourdieu, Pierre; Respuestas para una Antropología Reflexiva; Grijalbo; México 1995
2. Bourdieu, Pierre; Los Tres Estados del Capital Cultural, Texto Tomado de Tomado de *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 30 de noviembre de 1979. Traducción de Mónica Landesmann. Texto extraído de: Bourdieu, Pierre, “Los Tres Estados del Capital Cultural”, en *Sociológica*, UAM- Azcapotzalco, México, núm 5, pp. 11-17
3. Bourdieu Pierre, Passeron Jean-Claude; Los Herederos, Los estudiantes y la cultura; Siglo XXI editores Argentina; Buenos Aires, Argentina; 2003
4. Bourdieu Pierre, Passeron Jean-Claude; La Reproducción, Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza; Editorial Laia; Barcelona, España 1998 3ra. Edición
5. Geertz, C; La interpretación de las Culturas; Gedisa; Barcelona; 1977
6. Guiddens, Anthony, Sociología, Madrid; España; Alianza Editorial, 1991
7. Pansa González, Margarita; Pérez Juárez, Esther Carolina; Morán Oviedo Porfirio. Fundamentación de la Didáctica (Volumen I) México, Editorial Gernika; 1998
8. Matute, Esmeralda; Diversidad cultural y educación; Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guadalajara; Guadalajara; Editorial CUCSH-UdeG, 1999
9. Latiesa, Margarita, La Deserción Universitaria, Centro de investigaciones sociológicas, Madrid; Siglo XXI de España Editores; 1992

De los desniveles culturales a los desniveles educativos

Armando Gómez Villalpando

Resumen

El propósito de esta ponencia, es proponer una interpretación de lo que el concepto de *desniveles culturales* puede significar en el campo de la educación. Se discute el concepto de *desniveles culturales* como *alturas culturales*, como jerarquías culturales existentes en una escala cultural compuesta de niveles superiores e inferiores desde el punto de vista de su complejidad y mayor desarrollo. Se plantea que los desniveles educativos son una forma particular de los desniveles culturales, que podemos concebirla la aculturación en la escuela como una aculturación forzada que procede a través de los procesos de violencia simbólica y arbitrariedad cultural. Se plantea una forma más refinada de acrecentar los desniveles culturales y educativos en la escuela que llamaremos degradación cultural educativa deliberada, que consiste en un dispositivo que cumple dos funciones: la exclusión del goce de los bienes culturales básicos, y la transmisión de bienes culturales escolares degradados (adoctrinamiento y desinformación).

Introducción

Antes de hablar de desniveles culturales, empezaremos por plantear el concepto de cultura del cual partiremos y que, pese a haber sido generado a fines del siglo XIX es aún aceptado por la mayoría de los antropólogos contemporáneos: *todo complejo que incluye conocimiento, creencia, arte, moral, derecho, costumbre y cualesquiera otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de una sociedad.* (Tylor, 1871:7).

El concepto de *desniveles culturales* es originario del campo de la antropología y de la sociología de la cultura y posee un rendimiento semántico que es posible aprovechar para pensar problemas de otros campos, como el educativo y, así, avanzar en la tarea de articular discursos transdisciplinarios. Este concepto fue acuñado por un teórico italiano, A.M Cirese quién lo define como *una subdivisión general de los hechos culturales en dos grandes dimensiones internas a los complejos nacionales estratificados en clases: un plano de la Cultura Hegemónica y uno de las Culturas Subalternas, conectados con la división en*

clases y la consecuente distribución diversa del poder y goce de la cultura. GONZÁLEZ SÁNCHEZ (1981:17).

Ahora bien, la formulación *desniveles culturales* permite también pensarlos como *alturas culturales*, esto es, como jerarquías culturales existentes en una escala cultural compuesta de niveles superiores e inferiores desde el punto de vista de su complejidad y mayor desarrollo. En tal sentido, si bien es cierto que las culturas indígenas poseen componentes materiales y de significación contextualizados, irreductibles y diferentes a los de la llamada cultura occidental, desde la perspectiva jerárquica de las *alturas culturales*, nunca la música de una etnia será superior a la música clásica occidental (comparación odiosa y desigual, pero ilustrativa del argumento).

Los desniveles educativos como forma particular de los desniveles culturales

Si pensamos a la educación formal como una modalidad de los procesos de aculturación, y si consideramos que en un país capitalista como el nuestro la clase dominante buscará inculcar la cultura dominante, la cultura hegemónica, en las clases subalternas, entonces podemos concebir la aculturación en la escuela como una aculturación forzada, proceso antinómico de lo que debiera ser un comercio intercultural entre las culturas de ambas clases. Dicha aculturación forzada procede a través de los procesos de violencia simbólica y arbitrariedad cultural (Bourdieu y Passeron 1977).

Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza. Toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural. La acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica, en un segundo sentido, en la medida en que la delimitación objetivamente implicada en el hecho de imponer y de inculcar ciertos significados, tratados -por la selección y exclusión que les es correlativa- como dignos de ser reproducidos por una acción pedagógica, reproduce (en el doble significado del

término) la selección arbitraria que un grupo o una clase opera objetivamente en y por su arbitrariedad cultural. Cuando existe una distancia cultural considerable entre la cultura de entrada del alumno (cultura natural) y los contenidos curriculares que se quieren inculcar, la relación pedagógica, si quiere ser eficaz debe imponerse arbitrariamente, para vencer la resistencia que opone la cultura natural.

Ahora bien, aparte de la aculturación forzada, existe una forma más refinada de acrecentar los desniveles culturales y educativos en la escuela que llamaremos degradación cultural educativa deliberada, que consiste en un dispositivo que cumple dos funciones: la exclusión del goce de los bienes culturales básicos⁶, y la transmisión de bienes culturales escolares degradados (adoctrinamiento y desinformación).

Degradación cultural educativa deliberada

Partimos de un supuesto básico: que el tema de la degradación cultural educativa deliberada es una consecuencia necesaria de la lógica de la educación clasista diferencial. Intentaremos mostrar desde cuáles líneas teleológicas, y con base en cuáles dispositivos procede la sujeción educativa encubierta más perversa y dañina (y por qué conviene a sus intereses desplegarse silenciosamente), ofreciendo las evidencias que fue posible encontrar sobre la misma, así como un panorama, que creemos suficiente e incontrovertible, sobre sus efectos, esto es, sobre su efectividad.

A la luz de las diferencias cualitativas de una educación clasista diferencial, la primera aproximación a la degradación cultural educativa deliberada la ofrece la idea de una

⁶ “¿Cómo se forman los desniveles internos de cultura? Entre otros factores, a la discriminación cultural de que son objeto los grupos subalternos por parte de los grupos hegemónicos, de modo que aquellos queden excluidos tanto de la producción como del goce de ciertos bienes culturales (el ejemplo típico es la exclusión del aprendizaje de la lectura y de la escritura, que ha perdurado hasta tiempos muy recientes)”. CIRESE, Alberto (1976). “Cultura egemonica e cultura subalterne”. Palermo, Palumbo Editore. P.65.

educación inferior para los dominados, una subeducación⁷, vale decir, una cultura escolarizada inferior, lo cual implica una intencionalidad conciente del Estado de ofrecer una educación de baja calidad a quienes no desea, por la propia naturaleza de un Estado clasista, proporcionarles ese faltante de educación que les suprime, ya que privilegia sus propios intereses de dominio por encima de los requerimientos educativos de los dominados⁸. Este motivo estatal va a conformar la intencionalidad más estratégica (oculta, desde luego) de la educación pública, pervirtiéndola y envenenándola de origen⁹. Y aquí hay que diferenciar entre iatrogenia¹⁰ educativa y degradación educativa cultural deliberada¹¹. En el primer caso, los daños educativos son inintencionales, colaterales y hasta inadvertidos por quienes los originan. En el segundo caso, por el contrario, los resultados nocivos de la educación se persiguen (¿de oficio?) concientemente por el Estado y son el foco de su acción “educativa”, aunque los agentes educativos que la operan en las aulas, los maestros, o en los cubículos universitarios, los académicos diseñadores de

⁷ “La subeducación implica que una sociedad o un individuo tiene menos educación que la que se requiere o es deseable”. BISHOP, J. (1994). “Overeducation”. En: HUSEN, T. y POSTLETHWAITE, T.N. (Editores). (1994). New York, Elsevier Science. P. 4249.

⁸ Esta prioridad supervivencial y reproductora de la dominación por sobre la formación en la agenda educativa y en la orientación de la acción del Estado en la educación, es presentada de manera claridosa por Fullat: “El hecho de que el Estado se preocupe y ocupe de la educación de las gentes se genera, no en función de las necesidades educativas de los súbditos, sino con vistas a las exigencias del propio poder estatal. Como resulta más cómodo imperar sobre ignorantes que encima de conocedores, el poder de suyo no promueve la educación [el subrayado es mío] “. FULLAT, Octavi. Op. cit. P. 124.

⁹ “Existe una lógica de la dominación, de la alienación, de la reificación, en el mismo corazón de los procesos pedagógicos [el subrayado es mío] por el aparato a través del cual se ejerce”. ARDOINO, J. (1980). “*Perspectivas Políticas de la Educación*”. Madrid, Narcea. P.180.

¹⁰ En medicina, el término “iatrogenia” (del griego “*iatros*”, médico, y “*gennan*”, producir) se refiere a los efectos perjudiciales inintencionales que la acción del médico o el suministro de medicamentos producen en el paciente.

¹¹ El término “degradación” es la traducción que hago del muy popular término norteamericano “dumb down” (el equivalente mexicano, como veremos en la definición de diccionario, sería “apendejar”), mismo que se define como “bajar el nivel de dificultad y el contenido intelectual de algo (por ejemplo, de un libro de texto). Bajar el nivel general de inteligencia de alguien” Merriam-Webster Dictionary Online. <http://www.m-w.com/dictionary/dumb%down>. Lo que es un poco un eufemismo en mi traducción, en el término original norteamericano se habla de disfemismo: “[“dumbing down”] Es un disfemismo (modo de decir que consiste en nombrar una realidad con una expresión peyorativa o con intención de rebajarlo de categoría) usado para aludir a una sobresimplificación de la educación [el subrayado es mío], de las noticias y de la televisión [más adelante veremos, y fundamentaremos, que eso forma parte sustancial de toda una maquinación contra el pueblo norteamericano, y muy probablemente contra el mexicano]. Involucra un reclamo por la simplificación de la cultura, la educación y el pensamiento. Algunas autoridades en la materia creen que la audiencia, sea ésta de televisión o de revistas populares, está siendo alimentada con una dieta simbólica de baja calidad, populista, que conduce a una decreciente duración de la atención de la audiencia [y, por consiguiente, a periodos muy cortos de atención, insuficientes para reflexionar. ¿acaso no sucede eso mismo con nuestros estudiantes en las aulas?]. WIKIPEDIA (2006) “Dumbing down”. <http://en.wikipedia.org/wiki/Dumbing-down>.

currículos y libros de texto, no tengan conciencia del hecho de que son, en buena medida, “cables” conductores de esa degradante “electricidad”¹².

Hablamos de degradación cultural educativa deliberada como un hecho documentado para la educación norteamericana por un número reducido y marginal de autores que, dada la envergadura, delicadeza y naturaleza estratégico-política del asunto, por lo mismo, no ha tenido mucha difusión en EU y en México menos. Suponemos que, como veremos más adelante, existen razones de peso como para pensar que algo similar ocurre en México para con la educación pública mexicana.

En efecto, existen varios autores norteamericanos que, desde publicaciones marginales (¿podría ser de otro modo?), han denunciado y documentado la existencia de diversos dispositivos encaminados a una degradación cultural educativa deliberada de la educación pública en dicho país, misma que, según dichos autores, ha sido parte del proyecto de auto preservación de sus élites¹³ y ha llegado a impregnar, vía currículos abiertos y ocultos, así como libros de texto, la cotidianidad de la escuela norteamericana¹⁴. Incluso hay autores

¹² “No hay duda de que los educadores norteamericanos están involucrados en una conspiración criminal para degradar intelectualmente al pueblo norteamericano. Charles Iserbyt, en su libro definitivo “La degradación deliberada de Estados Unidos”, ha documentado el proceso tan a fondo que no puede haber duda alguna acerca de las intenciones de nuestros educadores y del hecho de que la conspiración está siendo financiada por las fundaciones liberales más ricas y por el gobierno federal. John Taylor Gatto, en su libro “La historia subterránea de la educación norteamericana”, describe cómo opera la conspiración en las escuelas. Los niños acuden a las escuelas habiendo aprendido a hablar su propio lenguaje por sí mismos y, por ello, sintiéndose muy inteligentes. Pero el proceso de degradación educativa deliberada los hace sentir estúpidos, inadecuados, incapaces. Y se les dice que así nacieron y que deben aprender a vivir con su incapacidad artificialmente inducida. Estar en manos de estos educadores supone el riesgo de que el niño, por los métodos de enseñanza utilizados con él, se convierta en un lisiado intelectual relegado a una vida muy por debajo de su potencial original [el subrayado es mío]”. BLUMENFELD, Samuel L. (2003) “Dumbing down our children”. WorldNetDaily, 5 de septiembre de 2003.

¹³ “El control de la educación y la manera en que son presentadas las materias escolares ha sido de suprema importancia para la élite. Las lecciones enseñadas en la escuela son las de confusión (no hay significado), las de posición jerárquica (envidiar a los de arriba, despreciar a los de abajo), las de dependencia (el “éxito” es medido por la opinión de otros y sólo los “expertos” conocen la verdad), las de obediencia (hacer lo que otros dicen con vistas a progresar) y, sobre todo, las de conformidad. El currículo es controlado muy cuidadosamente con libros de texto estandarizados, y a aquellos que buscan alternativas diferentes y que rechazan el adoctrinamiento, se les hace sentir vergüenza y sentirse fracasados”. FRASER, Ivan y BEESTON, Mark (2006). “Who we are and mind manipulation”. <http://educate-yourself.org/nwo/brotherhoodpart7.shtml> .p.2.

¹⁴ Recurrimos otra vez, y recurriremos, a citas de autores norteamericanos en ausencia de otros autores, de otras nacionalidades (incluyendo la ausencia de autores mexicanos) que aborden este tema a la escala milimétrica y con el afán holístico con que lo hacen: “El pensamiento convencional y la ciencia y la historia aceptadas tienen una influencia fundamental sobre la manera en que percibimos el mundo. Un niño está tan sólo para ser llenado por los “hechos” aceptados por el Sistema, apresurado reglamentariamente de una clase a otra y para ser bombardeado con información aparentemente inconexa. La inteligencia del niño es medida

que refieren la existencia de organismos transnacionales encubiertos, como el llamado Grupo Bilderberg¹⁵, mismo que representaría la agencia más alta de dicha degradación cultural educativa deliberada que, al decir de dichos autores, tiene los medios para permanecer ignorada por la inmensa mayoría de la población¹⁶, condición fundamental para su operación más efectiva y libre de obstáculos¹⁷, amparada en su carácter subeptico y en

por su dócil receptividad al lavado de cerebro sistemático y su habilidad para regurgitar estos “hechos” en los exámenes, mientras el desempeño del maestro es evaluado por la velocidad y la cabalidad del adoctrinamiento. El currículum está muy cuidadosamente controlado con libros de texto estandarizados, los cuales los maestros, cualquiera que sean sus impresiones personales sobre la materia, tienen que enseñar con vistas a conservar su trabajo. Las preguntas reales y auténticas acerca de la naturaleza de la vida, las razones tras las contradicciones en los absurdos históricos aceptados, los sueños de la expresión propia, no tienen cabida en el estrecho traje de la educación del Sistema”. FRASER, Ivan y BEESTON, Mark (2006). Op.cit.p.3. Otro importante autor, Taylor Gatto, señala el importante papel jugado por las agendas políticas de las fundaciones filantrópicas norteamericanas:”Leyendo las actas del Consejo General de Educación de la Fundación Rockefeller, varios elementos llaman la atención de un lector cuidadoso: ahí aparece una clara intención de moldear a la gente a través de la escolarización; hay una clara intención de eliminar la tradición y el saber, hay una clara intención de reducir la inteligencia crítica de las masas mientras se apoya la infinita especialización. La agenda de la filantropía, que tiene mucho que ver con las escuelas que tenemos, resulta que posee un componente intensamente político”. TAYLOR GATTO, John (2001). “The underground history of American education”. USA, Oxford Village Press. P. 173.

¹⁵ En cuanto al papel, objetivos y grado de involucramiento del Grupo Bilderberg en la degradación educativa, considérese esta larga pero invaluable cita:”Evidencia ulterior de esta agenda de degradación educativa de la población se encuentra dentro de las páginas de un documento interno del Grupo Bilderberg que fue filtrado al público en 1986 que ha llegado a conocerse como “Armas silenciosas para guerras calladas” [se puede encontrar este documento en el siguiente sitio: <http://www.lawfulpath.com/ref/sw4qw/index.shtml#three>]. El resumen que aparece en las páginas 47-48 proporciona detalles espeluznantes de como el modo en que el conjunto de la población es considerada por la élite global. Algunas citas de este documento son: “La experiencia ha probado que el método más simple de consolidar un arma silenciosa y ganar el control del público es mantener al público indisciplinado e ignorante de los principios de los sistemas básicos mientras se les mantiene confundidos, desorganizados y distraídos con asuntos de poca importancia. Esto se logra 1) desajustando sus mentes y saboteando sus actividades mentales a través de proporcionar un programa de baja calidad de educación pública en matemáticas, lógica, diseño de sistemas y economía, y desalentando la creatividad técnica; 2) reescribiendo la historia y la ley y sometiendo al público a la creación desviada, haciendo así posible que cambien su pensamiento de necesidades personales a prioridades ajenas muy bien fabricadas”. “Todo esto imposibilita a la gente de interesarse en y descubrir las armas silenciosas de la tecnología de la automatización social. La regla general es que hay ganancia en la confusión; entre más confusión, más ganancia”. “Las metas son: MEDIOS MASIVOS: mantener la atención del público alejada de los asuntos sociales reales y cautivarlo con temas sin importancia real. ESCUELAS: mantener al público joven ignorante de las matemáticas reales, la economía real, la ley real y la historia real. ENTRETENIMIENTO: mantener el entretenimiento público abajo del nivel de sexto grado [el equivalente de cuarto grado de primaria en México]”. BENTKOWSKI, Kent Daniel (2005). “Will you survive the coming financial crash?”. <http://www.hermes-press.com/bentkowski-crash.htm>.

¹⁶ “Pertenece al Grupo Bilderberg las personas que controlan todo lo que lee y ve, los barones de los medios de comunicación. Por esa razón nunca ha oído hablar antes del Club Bilderberg. Allá donde mire-gobiernos, grandes negocios o cualquier otra institución que ejerza el poder- verá una constante: el secretismo”. ESTULIN, Daniel (2005). “La verdadera historia del Club Bilderberg”. Barcelona, Planeta. P. 27.

¹⁷ Así como se ha aceptado ya la existencia de un currículum oculto, debería aceptarse la existencia de una agenda educativa oculta: “La razón por la cual los norteamericanos no entienden esta guerra es porque ha sido peleada en secreto, en las escuelas de nuestra nación, teniendo como blancos a nuestros hijos quienes están cautivos en las aulas. Quienes apuestan en esta guerra están usando herramientas muy efectivas y

el hecho de que, dada la censura casi total sobre ellos, parezca no sólo inverosímil sino hasta grotescamente ridiculizada la posibilidad de que existan tales organismos transnacionales secretos y los dispositivos a través de los cuales llevan a cabo sus propósitos¹⁸.

Aceptando como supuesto la existencia de tales agencias y sus complejos y sofisticados procedimientos, suena lógico que sean las instancias superiores las que determinen a las inferiores¹⁹, así como que las agendas educativas ocultas sobredeterminen a las abiertas²⁰. Desde este mismo supuesto, no puede menos que mover a suspicacia el robusto y difundido discurso acerca de las buenas y románticas intenciones del discurso educativo oficial, el cual presenta a la educación y a la cultura escolarizada como algo por esencia edificante y libre de mácula²¹. Bajo este discurso, toda pureza y positividad, late una mala conciencia

sofisticadas". ISERBYT, Charlotte Thomson (1999). *The deliberate dumbing down of America*. USA, 3d Research Co. p.37.

¹⁸ "La mayoría de la gente cree que, como todo esto [las operaciones y los productos de dichas operaciones planeadas y supervisadas por el grupo Bilderberg] no aparece en las noticias, debe de tratarse de una más de las muchas teorías de la conspiración [profusión que podría explicarse como un dispositivo de confusión y de descalificación de toda suspicacia como paranoia extraviada y delirante. Dicho dispositivo tendría como regla "genera muchas teorías conspiratorias espurias para que, así, las teorías conspiratorias verdaderas sean consideradas como espurias"] a la que despreciar, frecuentemente ridiculizar y finalmente rechazar". ESTULIN, Daniel (2005). P. 75.

¹⁹ Así, los procesos y agentes pedagógicos estarían siendo sobredeterminados por los procesos y agentes políticos: "Todos los procesos en el nivel más bajo de una jerarquía son restringidos y actúan en conformidad con las leyes del nivel más alto". HEYLIGHEN; F. (1995). *Downward causation*. <http://pespmc1.rub.ac.be/DOWNCAUS.html>.

²⁰ "Las clases dirigentes han devastado deliberadamente la mente norteamericana a través de 1) el financiamiento de universidades y académicos que llevan a cabo la devastación del sistema de educación pública en particular, y la inteligencia norteamericana, en general; 2) desarrollando estrategias de programación (lavado de cerebro) usando todos los tipos de medios, especialmente la televisión; 3) imponiendo la maleducación y las tácticas de lavado de cerebro para destruir la habilidad de los ciudadanos norteamericanos para pensar por sí mismos; 4) sometiendo a la educación pública norteamericana a series de experimentos fallidos, desde la lectura de "ver y decir" a la "nueva matemática"; 5) redefiniendo conceptos clave de tal modo que los estudiantes de las escuelas públicas ya no entiendan los fundamentos de una sociedad democrática; y 6) cambiando lo que se llamaba "educación" en nada más que entrenamiento. Debido a esta conversión de la "educación" en entrenamiento, yo, como maestro universitario, me enfrenté con estudiantes que nunca habían aprendido a leer, escribir o pensar. Ellos son los heridos, las bajas deformes de una guerra conspirativa criminal contra la mente. Pero los dirigentes de la educación ni siquiera han reconocido la condición devastada de la educación norteamericana. Muchos profesores norteamericanos, aún de tiempo completo, no pueden hablar o escribir buen inglés. En la medida en que la educación ha sido corrompida en mero entrenamiento, tres aspectos esenciales de la inteligencia están perdiéndose: el pensamiento crítico, la autoconciencia y la conciencia crítica". LIVERGOOD, Norman D. (2006). "The destruction of american education and what we must do about it". <http://www.hermes-press.com/education-index.htm>

²¹ A ese respecto, considérese esta claridosa cita, de aguda incisividad psicoanalítica: "La insistencia en el buen corazón es la forma en que la sociedad confiesa el daño que hace". ADORNO, Theodore W. y HORKHEIMER, Max (1988). "Dialéctica del iluminismo". Buenos Aires, Sudamericana. P.83.

implícita que los guionistas de la degradación educativa deliberada buscan negar a la manera del mecanismo psicoanalítico de defensa llamado formación reactiva²². Desde tal perspectiva, y expurgando al discurso pedagógico de intencionalidades de reproduccionismo y degradación, la educación aparece como un dispositivo “técnico” que, aún pudiendo tener “fallas” (iatrogenia), está orientado por las intenciones más humanistas y por la ética más desinteresada, cuyos dispositivos de formación son diseñados por expertos académicos guiados por la visión de la meta de lograr, a través de ellos, los aprendizajes más hondos y sublimes. De este modo, la educación desde dicho discurso, se erige como una empresa social imparcial y plena de bondades.

Ahora bien, considerando lo dicho anteriormente, y enfocando los efectos o resultados educativos, podremos advertir, siempre bajo la aceptación del supuesto de la existencia de los proyectos y las instrumentaciones de la degradación cultural educativa deliberada que hemos caracterizado, la magnitud de los daños educativos, tal como son percibidos por pensadores y analistas de diversos países con diversas ópticas sobre la educación. Ante tales calamidades educativas, cabe preguntarse ¿son tan graves y teratológicos hechos educativos el producto inintencional de empeños educativos eternamente erráticos (sospechosamente fallidos a lo largo de tanto tiempo, y sin una efectiva enmienda)? o, por el contrario, ¿son claros ejemplos de la efectividad (ahí sí, aciertos ininterrumpidos) de los dispositivos de la degradación cultural educativa deliberada?

Autores de las más diversas perspectivas han señalado efectos perniciosos de la educación cuya gravedad sería impensable desde la óptica de la iatrogenia educativa, esto es, desde la inintencionalidad y la perspectiva de los daños colaterales, pero que adquieren una sólida verosimilitud desde la óptica opuesta de la degradación cultural educativa deliberada. Así, Lacan (1994)²³ desde el psicoanálisis, observa los efectos stupidizantes de la educación; Naisbitt (1982)²⁴, desde la óptica transversal de su postura de analista global

²² “Proceso defensivo mediante el cual un impulso [o una mala conciencia] inaceptable es dominado por medio de la exageración (hipertrofia) de la tendencia opuesta”. RYCROFT, Charles. (1976). “Diccionario de psicoanálisis”. Buenos Aires, Paidós. P. 59.

²³ “Los actos espontáneos de un niño son algo mucho más vivo que las concepciones de un ser adulto tras largos años de cretinización amplificatoria [el subrayado es mío] que constituye eso que llaman educación”. LACAN, J. (1994). “El Seminario de Jacques Lacan 4. Relación de Objeto”. Buenos Aires, Paidós. P. 275.

²⁴ Por primera vez en la historia de Estados Unidos, la generación próxima a convertirse en adulta está menos capacitada que sus padres: En la medida en que nos movemos más y más dentro de una sociedad más

transdisciplinario, apunta algunas evidencias del declinamiento dramático de la educación norteamericana; Jaim Etcheverry (1999)²⁵, como pensador de la educación argentina, señala varias ineficacias supremas de la escuela (o eficacias de la degradación cultural educativa deliberada, como se quiera ver); Coll (2006)²⁶, como teórico del currículum, indica la relación entre la saturación de contenidos y la frustración de los estudiantes; Taylor Gatto (2001 y 2002)²⁷, resume crudamente sus observaciones de vida profesional sobre la degradación de los estudiantes; Estulin (2006)²⁸, menciona el objetivo de degradación

intensamente alfabetizada, nuestras escuelas nos están dando un producto crecientemente inferior. En el futuro habrá trabajos disponibles pero ¿Quién poseerá las habilidades para cubrirlos? No los graduados actuales, quienes no pueden manejar la aritmética simple o escribir el inglés básico”. NAISBITT, John (1982). “Megatrends. Ten new directions transforming our lives”. New York, Warner Books. P. 68.

²⁵”Las características de la mera ignorancia son: incapacidad de hablar y de escribir, pobreza del lenguaje, expresión mediante interjecciones, frases hechas, eslóganes. Asimismo, incapacidad de realizar simples operaciones matemáticas, de elaborar conceptos, de poseer nociones. Vamos hacia una caída de la competencia verbal, los niños conocen cada vez menos palabras y esto es peligroso porque equivale a menos ideas, menor posibilidad de pensamiento articulado”. JAIM ETCHEVERRY (1999). “La tragedia educativa”. México, FCE. P. 164.

²⁶ “Las implicaciones altamente negativas para la calidad de la educación escolar de unos currículos sobrecargados y excesivos son de sobra conocidas: generan frustración en el profesorado y sentimientos de fracaso y de incompetencia en el alumnado, obligados unos y otros a *enseñar y aprender*, respectivamente, cantidades considerables de contenidos a los que no siempre consiguen atribuir sentido; refuerzan la tendencia a primar la cantidad de los contenidos que se ven o se trabajan en el aula, por encima de su asimilación y apropiación significativas; son el caldo de cultivo de metodologías puramente transmisivas y constituyen uno de los obstáculos principales para la realización de aprendizajes reflexivos, funcionales y significativos, e introducen una dificultad añadida, muy difícil de afrontar y resolver, al ya de por sí complejo y difícil tema de la atención educativa”. COLL, E. (2006). “Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica”. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8 (1). <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html>

²⁷ “La escolarización produce efectos patológicos como la apatía, la falta de curiosidad, falta de duración suficiente de la atención, sentido empobrecido del futuro y del pasado, falta de compasión, falta de capacidad de intimidad y de franqueza, materialismo, dependencia y adopción de personalidades artificiales”. TAYLOR GATTO, John (2001). “The underground history of American education”. USA, Oxford Village Press. P. 194. ¿Acaso no son efectos monstruosos que difícilmente podrían adjudicarse al “azar” de la escolarización, y que sugieren fuertemente la comisión de la premeditación, la alevosía y la ventaja? En otra publicación abunda sobre los efectos perniciosos del currículum oculto:” La escolarización enseña cosas negativas como confusión por aprender muchas cosas fuera de contexto y desconectadas, dependencia emocional por aprender que las autoridades otorgan o niegan a discreción derechos, recompensas, castigos y calificaciones; dependencia intelectual por aprender que es el maestro o los autores de los textos los que sancionan lo que es cierto o es falso; autoestima provisional por aprender que son los maestros los que, como expertos, pueden determinar si algo se hizo bien o es valioso; intimidad y privacidad escasas por aprender a aceptar la vigilancia constante”. TAYLOR GATTO, John (2002) “Dumbing down us: the hidden curriculum of compulsory schooling”. USA, New Society Publishers.p. 21.

²⁸ “Con respecto al ámbito educativo, también es imprescindible dar a conocer que los estudios realizados por el Club Bilderberg demuestran que han conseguido bajar el Coeficiente Intelectual de la población, gracias principalmente a la reducción de la calidad de la enseñanza, planeada y ejecutada hace años por el Club aunque, por supuesto, públicamente se lanza periódicamente la noticia de que el Coeficiente Intelectual medio está subiendo. Para conseguir esto, no sólo han manipulado a los colegios y a las empresas, sino que se han apoyado en su arma más letal: la televisión y sus “programas basura” para alejar a la población de situaciones

intelectual presente en la agenda educativa del Grupo Bilderberg; Ajmeri (2006)²⁹, llama la atención sobre el interesante y nocivo efecto de la informatización educativa de creer que se sabe; y Holt (1965)³⁰ describe la reducción y el silenciamiento de la subjetividad del niño. Por su parte, Chomsky señala diversos efectos de la degradación cultural educativa deliberada como la obstaculización del pensamiento y la autoconfianza cognitiva³¹, la limitación del pensamiento posible³², y el engegucimiento de los estudiantes³³. Estas mutilaciones funcionales, como la escotomización³⁴ inducida de la cual habla Chomsky, son efectos educativos sujecionales producto de la censura, de la prohibición de pensar y/o percibir ciertos aspectos de la realidad como la propia dominación o adoctrinamiento al cual somos sujetos.

Ahora bien, existen evidencias estadísticas referentes a aspectos formativos básicos de efectos más particulares y puntuales de la degradación cultural educativa deliberada,

estimulantes y conseguir así adormecerla”. ESTULIN, Daniel (2005). “La verdadera historia del Club Bilderberg”. Barcelona, Planeta. P.18.

²⁹” podemos tener una avalancha de información en la escuela y la ilusión de creer que conocemos pero no entender realmente nada [el subrayado es mío]”. AJMERI, Shaukat (2006). “The Age of Disinformation”. http://www.punjabilok.com/misc/education/ageof_disinfo.htm

³⁰” los niños oyen todo el tiempo:”La gente decente no dice esas cosas”. Aprenden temprano en la vida que por razones desconocidas no deben hablar sobre una gran parte de lo que piensan y sienten, sobre lo que más les interesa y les preocupa”. HOLT, John. (1965). “Cómo fracasan los niños”. En: FUENTES MOLINAR, Olac. (1985). “Crítica a la escuela. El reformismo radical en Estados Unidos”. México, SEP/El Caballito. P.53.

³¹ “Lo que hacen los medios masivos y el sistema educativo es entorpecer la inteligencia de uno y reducir la confianza en sí mismo, a tal punto que es imposible pensar. Porque las cualidades que se requieren para pensar son las que sacan de la cabeza, tanto la habilidad para pensar como la creencia de que uno tiene el derecho de hacerlo”. CHOMSKY, Noam (2004). Entrevista con Jim Cason y David Brooks. La Jornada 19 de Septiembre de 2004.

³² “Es necesario controlar no sólo lo que hacen las personas, sino también lo que piensan. Como el Estado carece de capacidad de imponer la obediencia por la fuerza, y dado que el pensamiento puede llevar a la acción, es preciso cortar de raíz cualquier amenaza al orden establecido. Es necesario establecer un marco de pensamiento posible [el subrayado es mío], constreñido por los principios de la religión de Estado. Estos principios ni siquiera han de enunciarse, es mejor que se presupongan en calidad de marco no estipulado del pensamiento pensable”. CHOMSKY, Noam. y HEINZ DIETERICH, Steffan (1995). “La sociedad global. Educación, mercado y democracia”. México, Joaquín Mortiz. P. 285.

³³ “Se han llevado a cabo grandes esfuerzos en el sistema educativo, incluso en la universidad, para impedir que la gente vea que $2+2=4$. Pero esa es la respuesta: dos y dos son cuatro”. CHOMSKY, Noam. y HEINZ DIETERICH, Steffan (1995). Op.cit. p. 347. Y esta otra cita:” Una de las tareas capitales de un sistema educativo de éxito es dotar a sus víctimas de la capacidad de observar sin ver”. CHOMSKY, Noam. y HEINZ DIETERICH, Steffan (1995). Op.cit. p. 281.

³⁴ El término escotomización proviene del psicoanálisis: “Proceso defensivo por el cual el sujeto falla (concientemente) al percibir zonas circunscriptas, tanto de la situación ambiental como de sí mismo”. RYCROFT, Charles (1976). “Diccionario de Psicoanálisis”. Buenos Aires, Paidós.

básicamente la alfabetización y la enseñanza de la lectura en EU, como el analfabetismo³⁵ y el analfabetismo funcional³⁶, el uso reiterado de métodos “inapropiados” de enseñanza de la lectoescritura³⁷ (así como de la intervención sistemática y para claros propósitos de

³⁵ “Un tercio de todos los niños norteamericanos en edad escolar tienen serios déficits de alfabetización. Una cuarta parte de los estudiantes universitarios de primer año requieren de correctivos para deficiencias en alfabetización. 85% de los maestros norteamericanos de lectura nunca fueron capacitados apropiadamente”. MOLONEY, William J (2006) “To find the answer to our illiteracy crisis, Americans must look within”. http://blogs.usatoday.com/oped/2006/08/to_find_the_ans.html

³⁶ Con respecto a las incapacidades lectoras inducidas por el gobierno norteamericano: “En septiembre de 1993, los norteamericanos quedaron pasmados al enterarse de que la mitad de la población adulta tiene habilidades alfabéticas tan pobres que apenas pueden enfrentar las demandas de nuestra economía de alta tecnología. Ese fue el hallazgo de la investigación de 14 millones de dólares sobre el analfabetismo adulto en EU. La pregunta es ¿cómo tantos norteamericanos, quienes han pasado en la escuela más tiempo que cualquier generación anterior y en quienes se ha gastado más dinero que en cualquier generación anterior, egresaron de su educación tan pobremente equipados en habilidades alfabéticas básicas? Los educadores del Lenguaje Global están perpetrando un fraude. Están diciéndole a los padres que el lenguaje global es un modo nuevo y mejor de enseñar a los niños a leer cuando, en realidad, no es así. De cualquier manera, el lenguaje total es un modo de prevenir que los niños se conviertan en lectores fonéticos fluidos y precisos. Es una nueva manera de generar incapacidad lectora, confusión académica y aprender frustración, una nueva manera de paralizar el desarrollo lingüístico del niño. Que yo conozca, no hay ningún ejemplo en la historia de un sistema educativo nacional funcionando perversamente como un instrumento deformador del cerebro usado para degradar a un pueblo entero. Sólo el genio de la psicología conductista norteamericana podría producir tan diabólico fenómeno”. BLUMFELD, Samuel L. (1995). “The Whole Language/Obe Fraud: the shocking story of how America is being dumbed down by its own educational system”. USA, Paradigm Company. 57.

³⁷ Varios autores documentan la existencia de estos dispositivos transmaquiavélicos de los que casi nadie habla pero que, dada la experiencia reciente de la humanidad respecto de procesos políticos encubiertos, sería de esperar que hubiera más malicia respecto de la educación controlada por el Estado. En México, este tema está censurado a tal punto que nadie se ha atrevido a manifestar la más mínima sospecha acerca de la posibilidad de que los sacrosantos métodos pedagógicos pudieran estar “envenenados”. Las siguientes citas describen los dispositivos norteamericanos de degradación educativa a través de métodos degradados de enseñanza de la lectoescritura que, en un primer momento, parecerían adecuados y hasta innovadores: “La reciente tendencia en educación, donde la fonética ha sido sustituida por el “Ver-decir” es un dispositivo de ingeniería social que ayuda a que la población regrese a un nivel de comprensión que existía cuando las palabras eran representadas por símbolos. El efecto planeado de esto es restringir la conciencia del “rebaño común” a un nivel más primitivo de entendimiento”. GOURLEY, Alan. (1992). <http://www.biblebelievers.org.au/brain7.htm> . “Cualquier escuela que insista en que un niño domine un vocabulario visual antes de enseñarle a leer con base en principios alfabéticos no sólo está perdiendo el tiempo del niño sino que está poniendo en peligro su sano desarrollo intelectual. Enseñar un vocabulario visual a un niño es, por definición, enseñarlo a reconocer palabras sin conocer las letras del alfabeto o su valor fonético. Esto hace imposible que él logre cualquier grado de capacidad lectora y de independencia hasta que tenga el conocimiento que se le niega. Se convierte en totalmente dependiente de un conjunto de libros con vocabulario controlado, limitándose de este modo sus alcances de lectura únicamente a esos libros que contienen esas palabras que él puede reconocer de vista o en un contexto específico. Poner tales límites en la mente joven por razones pedagógicas es criminal. BLUMENFELD, Samuel (1977). “New illiterates. And how you can keep your child from becoming one”. USA, Arlington House. P. 123. “Flesch (1955) explicó como, a principios de la década de 1930, los profesores de educación cambiaron el modo en el cual la lectura era enseñada en las escuelas americanas. Ellos desearon el método alfabético-fonético, el cual es el modo apropiado de enseñar a los niños a leer un sistema alfabético de escritura y lo reemplazaron con un nuevo método de la palabra global, de ver y decir, que enseñaba a leer las palabras inglesas como si fueran configuraciones globales, como los caracteres chinos. Flesch observó que cuando se impone un método ideográfico de enseñanza sobre un sistema alfabético de escritura, se provoca una confusión simbólica que conduce a fallos de lectura. El resultado fue que E.U. empezó a experimentar el extraño fenómeno del

manipulación mental, de académicos y expertos en ingeniería social y política³⁸) y de las matemáticas³⁹, así como de la deliberada maleducación matemática con fines abiertamente degradatorios⁴⁰.

Estas evidencias documentan los efectos de la degradación cultural educativa deliberada en E.U. y es una información mucho más amplia y puntual que la localizada para el caso de México, hecho que podríamos intentar explicar a partir de la consideración de que, debido a la inocencia intelectual, y también a la censura y a la conveniente autocensura de los investigadores y estudiosos de la educación en México, es muy escasa e indirecta la

declinamiento del alfabetismo. En 1993, el departamento de Educación de los Estados Unidos reportó que 90 millones de norteamericanos, la mitad de la población adulta, fueron considerados analfabetos fronterizos. En cambio, investigaciones con niños que usaron un método alfabético-fonético llegaron a los siguientes hallazgos: 26% de los niños que habían sido previamente diagnosticados como incapacitados para el aprendizaje, después de ser enseñados con dicho método ya ninguno fue diagnosticado así; 63% lee ahora por placer mientras antes ninguno lo hacía; reportó un mejoramiento del aprovechamiento escolar y de la autoestima en el 100% de los casos”. McGUINNESS, Diane (1997). “Why our children can’t read, and what we can do about it: a scientific revolution in reading”. New York, The Free Press. P. 97.

³⁸ “El relato secreto de la manipulación mental nunca antes se ha hecho público. La conducta humana ha sido científicamente investigada y esta información ha sido puesta al servicio de académicos inmorales, industrias de relaciones públicas y de ingenieros sociales políticos. Estos son hechos sabidos pero la población general no es educada para conocer cuán despóticamente está siendo manipulada y usada”. GOURLEY, Alan. (1992). Op. cit..

³⁹ “Los estudiantes no entienden que las fórmulas matemáticas que aplican asumen un modelo matemático particularmente estructurado de una situación del mundo real [el subrayado es mío]. Aunque han aprendido un número impresionante de procedimientos matemáticos rutinarios, su aprendizaje ha sido superficial. Para la mayoría de los estudiantes, las matemáticas escolares son una secuencia infinita de memorización y olvido, de datos y procedimientos que tienen poco sentido para ellos. Los métodos de enseñanza de las matemáticas no sólo son inefectivos sino que atrofian seriamente el desarrollo del pensamiento matemático y las habilidades para resolver problemas de los estudiantes [el subrayado es mío]. El efecto de la deseducación matemática es como una enfermedad crónica oculta que gradualmente incapacita a sus víctimas” BATTISTA, Michael T. (1999). “The mathematical miseducation of America’s youth”. www.pdkintl.org/kappan/kbat9902.htm.

⁴⁰ “Charlotte Thomson Iserbyt plantea que el 28 de diciembre de 1928 fue discutido un plan de degradación educativa de los estudiantes norteamericanos a través de lo que fue llamada nueva matemática por gente que acudió a una reunión de la Asociación de la Educación Progresista. Esta reunión fue presidida por el Dr. Ziegler del Comité de Educación del Consejo de Relaciones Exteriores [organismo operativo de Rockefeller], un grupo que mediante sus acciones busca destruir la soberanía de los Estados Unidos para unir a todos los países existentes bajo lo que ellos llamaron su propio Nuevo Orden Mundial de un gobierno global fascista. El Dr. Ziegler es citado en el libro de Iserbyt como habiendo dicho lo siguiente a Mr. O.A. Nelson:” ¡ Nelson, despierte! ¡ Esto es lo que queremos, una matemática que los alumnos no puedan aplicar a sus situaciones reales de vida cuando ellos salgan de la escuela!”. No fue sino hasta 1952 que la nueva matemática fue instituida a través del sistema de educación pública de Estados Unidos. Este periodo de 24 años es un perfecto ejemplo de cuan lentamente procede el gradualismo del programa globalizador, evitando así la detección de casi los más astutos observadores. Después de más de dos décadas de investigación, primero trabajando como licenciado en inversiones bancarias, y diez años en mi propio negocio, he llegado a la triste conclusión de que las matemáticas del mundo real no son enseñadas en la escuela pública porque es más fácil sacar ventaja de la gente ignorante que de aquella educada y entendedora de tales materias”. BENTKOWSKI, Kent Daniel (2005). Op.cit. Cualquiera podría afirmar que lo aquí citado es un capítulo no publicado de la novela “1984” de Orwell.

información que hay sobre la degradación cultural educativa deliberada en nuestro país. Sin embargo, existen datos sobre México que permiten no sólo documentar la “catástrofe educativa” nacional en curso, sino, por extrapolación de lo hallado en E.U. (permitido por la consabida ingerencia e influencia de métodos de control político norteamericano en la vida mexicana), pensar, con un buen grado de verosimilitud, que algo parecido ocurre en nuestro país, ya que aquí también los métodos y resultados educativos se parecen mucho a los métodos y resultados norteamericanos, además de que las agencias transnacionales de la degradación educativa norteamericana (el ya mencionado Grupo Bilderberg) también nos toman en cuenta en sus siniestros planes.

Siguiendo esta línea de razonamiento, existen testimonios y datos sobre los resultados de la educación mexicana originados en diversas fuentes, que permitirían sostener, al menos, la verosimilitud de la operación de proyectos sistemáticos de degradación cultural educativa deliberada⁴¹. Nos referimos tanto a los escasos pero significativos textos de varias fuentes que fue posible encontrar en el mar de información oficialista (triumfalista), disidente (la mayor parte de ella gimiente o iracunda y pocas veces claridosa), como al panorama de resultados educativos que divulga Dresser (2006)⁴², al recuento de los fracasos permanentes y a los dispositivos pedagógicos sospechosamente persistentes usados en la educación pública en México que, como fruto de investigaciones sobre la educación básica, sus planes

⁴¹ Ya que sería por lo menos igualmente dudoso que tales resultados se debieran a una empeñosa y tenaz iatrogenia educativa o a una ecuación de factores con efectos negativos perpetuos y, mucho más increíble, que fueran el producto de un muy improbablemente sistemático azar maligno.

⁴² “Un sistema educativo, que cuesta mucho pero que rinde poco, sobre todo cuando se le compara con el de otros países de la OCDE. Una visión de la educación centrada más en la cobertura que en la calidad. Una política educativa uniforme para un país que no lo es. Y peor aún: una educación que no le permite a México competir y hablar con el mundo. Una educación que crea ciudadanos apáticos entrenados para obedecer en vez de actuar. Entrenados para memorizar en vez de cuestionar. Entrenados para aceptar los problemas en vez de preguntarse cómo resolverlos. Entrenados para hincarse ante la autoridad en vez de llamarla a rendir cuentas. Allí están, millones de niños mexicanos, coloreando figuras de héroes mexicanos muertos, aprendiendo historias de victimización, rindiéndole tributo al pasado antes de pensar en el futuro. Una educación a base de mitos que buscaron construir una identidad nacional y lo han logrado: México, el país que produce empleados en lugar de emprendedores. México, el país que produce personas orgullosamente nacionalistas, pero educativamente atrasadas. ¿Y las verdaderas víctimas de esta complicidad constante? Seis de cada 10 alumnos que no concluyen secundaria con conocimientos básicos de matemáticas. Cuatro de cada 10 alumnos que tampoco los obtienen en español”. DRESSER, Denise (2006). “El diablo viste”. Editorial Periódico Reforma. 23 de octubre de 2006.

y programas, así como sus libros de texto, consigna Vázquez Chagoyán (2005)⁴³ o al acerbo y atinado dictamen de la reciente reforma a la educación secundaria que hace Fuentes Molinar (2005)⁴⁴. Ante tales hechos, y pensando en el mayor rendimiento explicativo de la hipótesis de la existencia de un proyecto y de dispositivos en curso de una degradación educativa deliberada en México, no podemos menos que pensar en la frase latina “*Is fecis cuis prodest*” (“Lo hizo a quien le aprovecha”) como una fuente de explicación muy sugestiva.

⁴³ “Desde el inicio de la década de los años sesenta a la fecha se han realizado en México cuatro reformas educativas generales (en los regímenes de López Mateos, de Echeverría, de De la Madrid y de Salinas de Gortari), además de una enorme cantidad de otras reformas parciales en Planes y Programas de Estudio, y en todos los niveles de escolaridad (desde preescolar hasta el posgrado). A pesar de tantas reformas, todas las evaluaciones del sistema educativo con que contamos arrojan resultados negativos hasta hoy. Desde el famoso informe de Jorge Carpizo en 1986, hasta las evaluaciones internacionales recientes como la de PISA, pasando por la promovida por la revista Nexos a principios de los años noventa y la línea de estudios de Felipe Tirado (además de muchos otros estudios concretos de diferentes tipos y sobre los diferentes niveles), todo indica que ninguna de las reformas ha mejorado en absoluto la calidad de la educación que se imparte en el sistema escolar, es decir, lo que debería ser aprendido no se aprende o se olvida inmediatamente después de los exámenes respectivos. ¿Qué es lo que sucede? ¿Por qué ninguna de las reformas educativas ha resuelto los problemas que pretendía resolver?” Los diagnósticos de la dimensión pedagógica en que se han fundado las distintas reformas coinciden en general en señalar un conjunto de problemas que se pueden resumir en la siguiente lista de enunciados:

- a) La educación escolar es predominantemente verbalista;
- b) La educación escolar promueve la memorización mecánica del conocimiento;
- c) La educación escolar es autoritaria;
- d) La educación escolar está desvinculada de la realidad social y de la realidad de los educandos en particular;
- e) Los contenidos educativos que se promueven en la educación escolar no llegan a ser significativos para los estudiantes;
- f) Los Planes y Programas de Estudio de la educación escolar son enciclopédicos, presentan sobresaturación de contenidos;
- g) Los contenidos de los Programas de las diferentes asignaturas aparecen a los educandos siempre desvinculados entre sí, como si fueran pertenecientes a mundos distintos;
- h) No existe vinculación tampoco entre los contenidos de los diferentes grados y ciclos escolares;
- i) Los Planes y Programas de estudio no se adecuan al nivel de maduración cognitiva de los educandos en los diferentes grados;
- j) Los contenidos de los Planes y Programas no se adecuan a las diferentes regiones del país”.

VÁZQUEZ CHAGOYÁN, Ricardo. (2005.) “La escuela a examen. Las reformas educativas, más de cuatro décadas de fracasos”. Observatorio Ciudadano de la Educación. Colaboraciones Libres Volumen V, número especial (1). México, octubre de 2005

<http://www.observatorio.org/colaboraciones/vazquez.html>

⁴⁴ “La Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES), propuesta curricular difundida por la propia SEP, incluye una aglomeración informativa que agrava la ya de por sí sobrecarga inmanejable vigente en este nivel de enseñanza. Es terrorista la relación pedagógica en la secundaria, por el tamaño de los grupos y la carga brutal de información, a la cual los chavos intuitivamente se rebelan, porque no entienden ahora y la propuesta es peor”. FUENTES MOLINAR, Olac (2005). Entrevista a Olac Fuentes Molinar, ex Subsecretario de Educación Básica. La Jornada. Jueves 22 de diciembre de 2005.

Conclusiones

La sujeción educativa es un proceso de dominación política que sacrifica las potencialidades formativas y de aculturación de los dominados, a más del altísimo costo-oportunidad que tiene para ellos, al impedir que el esfuerzo, dedicación, tiempo y dinero se pudiesen emplear en una buena educación. Este costo-oportunidad se eleva si lo generalizamos al campo de la investigación cultural de la educación, ya que ésta, al ignorar a la degradación cultural educativa deliberada, ha perdido “foco” y ha tomado como aspectos principales de los procesos educativos algunos aspectos importantes, pero no tan enormemente decisivos, como el desempeño docente de los maestros, el desempeño académico de los estudiantes, las estrategias didácticas, etc⁴⁵., aspectos todos ellos, sobredeterminados por la degradación cultural educativa deliberada y que, focalizados como centrales sin serlo, encubren aún más a ésta.

Una importantísima tarea ulterior de investigación es la de encontrar, sistematizar y articular pruebas empíricas de la degradación cultural educativa deliberada, en nuestro país y en otros, mediante un sistemático y profundo examen, analítico y sistémico, de planes, programas, libros de texto, evaluaciones y cotidianidades escolares en todos los niveles educativos. De este modo, podría generarse una necesarísima agenda de investigación educativa emancipatoria, misma que se complementarían con investigaciones sobre prácticas exitosas y factores clave del éxito escolar aunque, cabe reiterarlo, desde el punto de vista de la sobredeterminación de la sujeción sobre la formación, dichas investigaciones complementarias deberían enfocarse dentro de un encuadre de resiliencia cultural educativa⁴⁶, esto es, de supervivencia formativa y cultural a pesar de la degradación cultural educativa deliberada.

⁴⁵ Esto lo desarrollaremos en extenso en el último capítulo, ya que es un tema central del mismo, y entre cuyos subtemas se encuentran el costo-oportunidad de no percibir la degradación educativa deliberada en la educación mexicana de por lo menos los últimos 40 años; el desperdicio de horas-hombre investigador tanto de agenda de investigación desorientada y distraída, como de esfuerzos educativos.

⁴⁶ Las investigaciones sobre resiliencia educativa admiten dos lecturas: una, la de la resiliencia como ineffectividad de la degradación cultural educativa, y la otra, como expresión de los estudiantes y maestros más fuertes que se sobrepusieron a las impiedades de la degradación cultural educativa.

Para abonar un argumento más acerca, no de la existencia, ya suficientemente documentada, de la degradación educativa deliberada, sino del por qué ésta no es percibida fácilmente, hay que recordar que, siendo como lo es, un caro proyecto de las élites, y siendo tan estratégico para el logro de sus propósitos el que opere silenciosamente y permanezca encubierto (siguiendo la lógica del esoterismo político), no es extraño que su diseño y operación sean objeto de la más refinada, sutil y compleja confección, y que haga uso de los conocimientos científicos y tecnológicos más avanzados, y sobradamente financiados, sobre el comportamiento humano, la desinformación, el adoctrinamiento, los dispositivos subliminales y las prácticas discursivas que permitan lograr una sujeción educativa tan insospechada como eficaz. Nos estamos refiriendo a un uso político de la ciencia aplicada a la educación con fines de dominación “legitimada” a través del engaño, de un simulacro educativo (Baudrillard) a partir del cual una educación sujetadora semeja (y sustituye) a una educación formadora mediante currículos, textos, reglamentos y metodologías minuciosa y perversamente tergiversadas, que enmascaran su *modus operandi* sujetador y degradador con la fachada de la “innovación” y del farisaico y bovarista discurso “humanista” que proclama estar encaminado al desarrollo del individuo cuando, en realidad, lo distorsiona, limita y desvía.

Bibliografía

- ADORNO**, Theodore W. y **HORKHEIMER**, Max (1988). “Dialéctica del iluminismo”. Buenos Aires, Sudamericana
- AJMERI**, Shaukat (2006). “The Age of Disinformation”.
http://www.punjabilok.com/misc/education/ageof_disinfo.htm
- ARDOINO**, J. (1980). “*Perspectivas Políticas de la Educación*”. Madrid, Narcea.
- ARMAS SILENCIOSAS PARA GUERRAS CALLADAS**
<http://www.lawfulpath.com/ref/sw4qw/index.shtml#three>
- BATTISTA**, Michael T. (1999). “The mathematical miseducation of America’s youth”.
www.pdkintl.org/kappan/kbat9902.htm
- BENTKOWSKI**, Kent Daniel (2005). “Will you survive the coming financial crash?”.
<http://www.hermes-press.com/bentkowski-crash.htm>
- BISHOP**, J. (1994). “Overeducation”. En: **HUSEN**, T. y **POSTLETHWAITE**, T.N. (Editores). (1994). New York, Elsevier Science. P. 4249.
- BLUMFELD**, Samuel L. (1995). “The Whole Language/Obe Fraud: the shocking story of how America is being dumbed down by its own educational system”. USA, Paradigm Company
- BLUMENFELD**, Samuel L. (2003) “Dumbing down our children”. WorldNetDaily, 5 de septiembre de 2003
- COLL**, E. (2006). “Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica”. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8 (1). <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html>
- CHOMSKY**, Noam (1984). “Mecanismos y prácticas del adoctrinamiento”. En:OTERO, C.P.

- (2005). “Noam Chomsky. Sobre democracia y educación. Vol.1”. Barcelona, Paidós.
- CHOMSKY**, Noam. y **HEINZ DIETERICH**, Steffan (1995). “La sociedad global. Educación, mercado y democracia”. México, Joaquín Mortiz.
- CHOMSKY**, Noam (2004). *Entrevista con Jim Cason y David Brooks*. La Jornada 19 de Septiembre de 2004.
- CIRESE**, Alberto (1976). “Cultura egemonica e cultura subalterne”. Palermo, Palumbo Editore.
- ESTULIN**, Daniel (2005). “La verdadera historia del Club Bilderberg”. Barcelona, Planeta.
- FRASER**, Ivan y **BEESTON**, Mark (2006). “Who we are and mind manipulation”.
<http://educate-yourself.org/nwo/brotherhoodpart7.shtml>
- FUENTES MOLINAR**, Olac (2005). Entrevista a Olac Fuentes Molinar, ex Subsecretario de Educación Básica. La Jornada. Jueves 22 de diciembre de 2005.
- FULLAT**, Octavi (1994). “Política de la educación. Politeya – Paideia”. Barcelona, CEAC.
- GONZÁLEZ SÁNCHEZ**, Jorge A. (1981) “Sociología de las culturas subalternas”. TICOM-UAM-X, México.
- GOURLEY**, Alan. (1992). <http://www.biblebelievers.org.au/brain7.htm>
- HEYLIGHEN**; F. (1995). “Downward causation”.
<http://pespmc1.rub.ac.be/DOWNCAUS.html>
- HOLT**, John. (1965). “Cómo fracasan los niños”. En: **FUENTES MOLINAR**, Olac. (1985). “Crítica a la escuela. El reformismo radical en Estados Unidos”. México, SEP/El Caballito.
- ISERBYT**, Charlotte Thomson (1999). The deliberate dumbing down of America”. USA, 3d Research Co

- JAIM ETCHEVERRY** (1999). “La tragedia educativa”. México, FCE.
- LACAN, J.** (1994). “*El Seminario de Jacques Lacan 4. Relación de Objeto*”. Buenos Aires, Paidós.
- LIVERGOOD, Norman D.** (2006). “The destruction of american education and what we must do about it”. <http://www.hermes-press.com/education-index.htm>
- McGUINNESS, Diane** (1997). “Why our children can’t read and what we can do about it: a scientific revolution in reading”. New York, The Free Press.
- MERRIAM-WEBSTER DICTIONARY ONLINE.** <http://www.m-w.com/dictionary/dumb%down>
- MOLONEY, William J** (2006) “To find the answer to our illiteracy crisis, Americans must look within”. http://blogs.usatoday.com/oped/2006/08/to_find_the_ans.html
- NAISBITT, John** (1982). “Megatrends. Ten new directions transforming our lives”. New York, Warner Books
- RYCROFT, Charles** (1976). “*Diccionario de Psicoanálisis*”. Buenos Aires, Paidós.
- TAYLOR GATTO, John** (2001). “The underground history of American education”. USA, Oxford Village Press.
- TAYLOR GATTO, John** (2002) “Dumbing down us: the hidden curriculum of compulsory schooling”. USA, New Society Publishers
- TYLOR, Edward Burnett** (1871) “Primitive culture: Researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom”. London, Murray.
- VÁZQUEZ CHAGOYÁN, Ricardo** (2005). “*La Escuela a Examen. Las Reformas Educativas, más de Cuatro Décadas de Fracazos*”. México, Observatorio Ciudadano de la Educación. Colaboraciones Libres. Volumen V, número especial (1). Octubre 2005.

El discurso intercultural en la regionalización universitaria. El caso de la Universidad Veracruzana Intercultural sede Selvas.

Laura Selene Mateos Cortés

Resumen

En esta ponencia analizaremos cómo los sujetos que trabajan en sectores marginados, lejanos a oportunidades educativas a nivel superior, y que forman parte de una institución que promueve y ofrece procesos educativos de carácter horizontal como la Universidad Veracruzana Intercultural sede Selvas, construyen su noción de interculturalidad.

Para lograr lo anterior mostramos el proceso de creación de la Universidad Veracruzana Intercultural y de la sede Selvas. A continuación aplicamos las categorías heurísticas de las redes transnacionales —divergencia cultural inicial, modelo cultural interno y pantallas lingüísticas— a estos actores, con la idea de analizar la forma en que los sujetos han construido, caracterizado y/o redefinido la interculturalidad.

Palabras claves: discurso intercultural, interculturalidad, educación superior.

Establecimiento de la Universidad Veracruzana Intercultural

Dentro de la línea de investigación Educación Multi e Intercultural del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, se realizan las gestiones para desarrollar el proyecto de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), el cual tendría como antecedentes el trabajo realizado en el Seminario de Educación Multicultural en Veracruz (SEMV) desde 1996. La UVI nace a través de un convenio firmado entre la SEP promovido por la CGElyB y la UV, a través del SEMV. Su diseño inicia en 2004; sin embargo, es hasta septiembre del 2005 que comienza sus actividades como “Programa Intercultural”. El Programa inicia con dos carreras de nueva creación: Desarrollo Regional

Sustentable y Gestión y Animación Intercultural, con un programa transversal de Lengua y cultural. En el año 2006 la UVI se constituye en una “Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural” (DUVI). Para junio de 2007 la DUVI genera una adaptación curricular, impartiendo solamente una carrera en cada una de las sedes, la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID).

El grupo de actores que integraban el comité promotor de la UVI estaba formado por “actores provenientes de diversos ámbitos con trayectorias relacionadas con procesos educativos [...], con el desarrollo de las regiones indígenas y rurales, así como la investigación y la docencia [...], entre los que se encontraban organizaciones civiles de desarrollo rural, desarrollo sustentable, organizaciones civiles indígenas, actores académicos de diversas disciplinas y distintos ámbitos de desarrollo profesional” (Ávila & Mateos: 2008, 71).

El grupo de actores se propuso instaurar un proyecto que atendiera la demanda de educación superior de la población indígena del estado de Veracruz. Para lograr lo anterior, se buscó establecer desde el inicio sedes de la UVI en zonas marginadas y con mayor presencia indígena. A través de diagnósticos se identifican cuatro “regiones interculturales” ubicadas en el estado de Veracruz: Huasteca, Totonacapan, Grandes Montañas y Selvas⁴⁷. Además de estas sedes la UVI cuenta con una sede central, ubicada en Xalapa. El objetivo de la institución es “formar a profesionales capaces de responder a las demandas de la sociedad en sus Regiones de origen y del estado en general, con programas académicos transdisciplinarios desde la perspectiva intercultural; propiciar la participación de las comunidades de las Regiones Interculturales en la definición de las disciplinas que conformarán el currículum formal, garantizando la atención precisa de las necesidades y principales problemas que aquejen a dichas Regiones; favorecer la participación de profesionales originarios de las Regiones Interculturales egresados de la propia Universidad

⁴⁷ Las regiones interculturales “son el conjunto de municipios que comparten rasgos culturales que tienen condiciones económicas desfavorables, cuya población ha sido históricamente marginada de la educación superior, o que si la ha tenido no ha sido pertinente a sus necesidades” (UVI, 2005:105).

Veracruzana, buscando promover su arraigo y colaboración en proyectos educativos y de desarrollo comunitario”(UVI, 2009).

Para llevar a cabo dicha tarea la universidad ofrece, en cada una de las sedes, la *Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID)*, la cual se encuentra formada por cinco orientaciones: comunicación, sustentabilidad, lenguas, derecho y salud. Las orientaciones canalizan a los estudiantes a realizar prácticas y trabajo de campo en sus comunidades, actividades de vinculación comunitaria, de gestión de proyectos y que participen en eventos de impacto nacional y estatal. La mayoría de ellos son jóvenes indígenas hablantes de tenek, náhuatl, tepehua, ñuhú (Huasteca), totonaco, zapoteco (totonacapan), náhuatl, zapoteco (Grandes Montañas), chinanteco, náhuatl, zapoteco mixe y zoque-popoluca (Selvas)” (DUVI, 2009, 29). En julio del 2009 egresó la primera generación con un total de doscientos veintiún licenciados en Gestión Intercultural para el Desarrollo de las cuatro sedes regionales.

Los “docentes-investigadores” de la UVI se caracterizan por “provenir de las mismas regiones por lo cual aportan a los alumnos sus conocimientos académicos, experiencias profesionales y saberes locales [...]. Algunos de ellos son profesionistas o cuentan con larga experiencia en la región por lo que se convierten en ‘expertos’ locales que participan en la impartición de módulos y/o experiencias educativas, relacionadas con su práctica profesional” (Dietz, 2008: 362).

Las clases en cada una de las sedes se dan de manera presencial, semipresencial y virtual. Sin embargo, los trabajos que más proliferan son los que se realizan fuera del aula, ya que la mayoría de los maestros organizan recorridos por las regiones dando la oportunidad a los alumnos de realizar entrevistas, interactuar con la gente – campesinos, médicos “tradicionales”, parteras, etc. –, y así desarrollar sus trabajos de investigación (Duclos, 2008: 10).

El contexto de la Universidad Veracruzana Intercultural Selvas

La UVI Selvas se encuentra ubicada en la comunidad de Huazuntlán, perteneciente al municipio de Mecayapan, Veracruz. La zona en la que se encuentra la comunidad es

costera-ganadera, pesquera y agrícola. Cuenta con una población indígena hablante de la lengua náhuatl de la cual el 18.2% es analfabeta, el 29.1% tiene la primaria incompleta y el 9.9% cursó la secundaria. La mayoría de los jóvenes de esta comunidad sólo cursan la educación primaria, ya que muchos emigran hacia otros puntos del país o al extranjero.

Las movilizaciones del Consejo Regional Indígena Nahua y Popoluca⁴⁸ y del comité local de la región logran que se instaure la única institución de educación superior, la Universidad Veracruzana Intercultural ubicada de forma provisional en el antiguo albergue escolar propiedad del extinto INI⁴⁹, actualmente CDI. Un reclamo continuo del consejo regional se refería a la creación de una institución de educación superior en la sierra – ya fuera un instituto tecnológico o una universidad. El comité promotor de la UVI entra en contacto con el consejo regional, uniendo esfuerzos para establecer una de las sedes de la UVI en la región.

La sede es un pequeño “laboratorio” políglota en la que se pueden escuchar conversaciones en náhuatl, nüntah+’yi (Zoque-popoluca), diidzaj (Zapoteco) tsa jujmí (Chinanteco), mixe y español. Es la sede en la que se concentra un mayor número de estudiantes, “quizás por una combinación entre el largo proceso organizativo y asociativo que existe en la región [*o porque*] es donde había potencialmente una mayor demanda de acceso a servicios educativos de nivel superior” (DUVI, 2009:29).

A través de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo en la región selvas se busca “impulsar la creación de profesionales sensibles, creativos y comprometidos con el análisis práctico de las condiciones locales, al fortalecimiento de las lenguas nacionales, al reconocimiento y desarrollo de saberes ancestrales en torno a la salud, al ejercicio de los derechos, a la construcción de relaciones horizontales y a la relación sociedad-naturaleza, al fortalecimiento organizativo de esfuerzos locales dinamizando paralelamente redes de solidaridad con una amplia gama de actores en los ámbitos regional, nacional y mundial” (UVI Selvas, 2009, s.p.).

⁴⁸ Formado en el 2000.

⁴⁹ “En la nueva generación que inicia en el 2009, la UVI Selvas se ubicara en la carretera que va de Huazuntlán a Tatahuicapan y Pajapan” (UVI Selvas, 2009).

Para lograr su objetivo, la sede promueve un trabajo comunitario, dialógico y transdisciplinario, los cuales se ven aterrizados en los proyectos de los alumnos, “en su participación en asambleas comunitarias, talleres con la comunidad, entrevistas y recorridos de campo siempre con el acompañamiento de maestros, campesinos expertos ‘locales’ y un sinfín de actores de la región” (UVI Selvas, 2009, s.p.).

Los alumnos desde su ingreso, se involucran en proyectos de investigación, a diferencia del sistema educativo tradicional en el nivel superior, vinculados con sus comunidades. En sus trabajos de investigación se reflejan formas de entender, preservar, mejorar y transformar su realidad, así mismo los compromisos que tienen con su cultura, lengua y tradiciones. Entre los temas que abordan en ellos se encuentran la herbolaria, ecoturismo, rescate cultural, agricultura, ganadería, organización social, desarrollo comunitario entre otros.

La primera generación inició en 2005 con un total de ciento cinco estudiantes, en el año 2009 egresaron setenta y nueve profesionistas, los cuales lograron realizar proyectos de investigación vinculada en distintas comunidades de la región apoyados por los presidentes municipales, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales (UVI Selvas, 2009, s.p.).

Esta generación se tituló de dos orientaciones con veintinueve proyectos de investigación, once de Sustentabilidad⁵⁰ y dieciocho de Comunicación⁵¹. Los estudiantes egresados se visualizan como “profesionistas comprometidos con los grupos sociales diversos de la región sur del estado de Veracruz, a través del intercambio, la construcción y producción de saberes para reconocer el fortalecimiento y difusión de las lenguas y culturas en una convivencia intercultural armónica, incluyente y respetuosa de la zona” (UVI Selvas, 2009: s.p.).

Entre maestros y alumnos se puede vislumbrar la pretensión de construir relaciones “horizontales”. El trabajo de los maestros consiste, principalmente, en adaptar teorías y

⁵⁰ Sus temas en esta orientación se encuentran relacionados con el desarrollo forestal, sistema agroforestal, el manejo de encinares, manejo alternativo de la ganadería, producción y comercialización de la palma, producción cafetalera y servicios ambientales, impacto social y productivo de sistemas silvopastoril, entre otros.

⁵¹ En esta orientación los alumnos se titulan con trabajos relacionados con animación de lenguas, bodas tradicionales, alfarería, arte textil, radio comunitaria, bordado tradicional, patrimonio cultural, memoria colectiva del fandango, entre otros.

metodologías a las necesidades de las investigaciones de los alumnos; para lograrlo, casi siempre vinculan estrechamente la teoría a la práctica.

Los maestros de la sede conocen la región y provienen de distintas disciplinas, aspecto que enriquece la formación de los alumnos. Algunos de ellos se encuentran familiarizados con las prácticas comunitarias de la región, conocen metodologías participativas y han realizado trabajo comunitario. Cada uno de ellos, además de impartir clases frente a grupo, realiza investigaciones propias.

El punto de partida: divergencia cultural inicial

Aclaremos que la divergencia cultural la conforman los aspectos personales, profesionales, experiencias institucionales y laborales con las que cuentan los docentes dentro de su institución.

Aspectos personales y experiencias profesionales

Como ya indicábamos los docentes de la UVI Selvas son en su mayoría originarios de municipios aledaños a la sede Selvas. Hay quienes son hablantes de lenguas indígenas como náhuatl y popoluca u otras lenguas como el francés.

Las experiencias profesionales de estos docentes comprenden aspectos de docencia, investigación y vinculación. Resaltan trabajos realizados con organismos de la sociedad civil, con grupos sociales, organizaciones campesinas, instituciones académicas y de los gobiernos federal, estatal y municipal. Son docentes que aportan conocimientos en cuestiones agrícolas, ecológicas y educativas. Algunos de ellos a raíz de su trabajo en la UVI se interesan por cuestiones comunitarias y se involucran en trabajos de investigación comunitarios.

En su labor con organizaciones no gubernamentales, realizaron actividades relacionadas con ayuda humanitaria, desarrollo integral de mujeres, trabajo en aspectos emocionales, sistemas productivos y trabajos de investigación, impartieron cursos empresariales,

diseñaron y organizaron eventos y programas corporativos a nivel gerencial y directivo, así mismo, otros realizaron prácticas y trabajo de campo en contextos rurales y/o bilingües.

Son pocos los que han impartido clases antes de incorporarse a la UVI. Sus experiencias fueron adquiridas en los niveles de preescolar, secundaria, telesecundaria, bachillerato y universidad, tanto públicos como privados, así como en comunidades, en educación popular y en institutos tecnológicos, a nivel de maestría o especialización.

La mayoría de ellos tuvieron durante sus estudios de licenciatura experiencias en trabajos de investigación, al realizar su servicio social, al ser becario de algún investigador, al realizar su tesis, desarrollar prácticas o trabajo de campo en comunidades. Sin embargo, también existen quienes no han tenido experiencias previas de investigación hasta su trabajo en la UVI. Una pequeña parte de ellos tienen experiencia en aspectos de vinculación, al trabajar aspectos relacionados con la cafecultura, por ejemplo.

Vínculos institucionales

Las instituciones con las que han colaborado son centros educativos (privados y/o públicos), asociaciones civiles, organizaciones campesinas, secretarías, ONG's y dependencias de gobierno. Entre las educativas se encuentran el CIESAS, el CONAFE, el IVEA, la UNAM entre otras.

Entre las asociaciones u organizaciones se encuentran la Asociación Civil Sierra de Santa Marta, ONG's de productores agrícolas y agropecuarias, el Consejo Regional de Pueblos Indígenas, la Alianza Mexicana por la Autodeterminación de los Pueblos (AMAP), organización campesina Tssooka-Teyoo A.C. Hay quienes han trabajado en instituciones gubernamentales como PEMEX, CDI, SEMARNAT, SEDESOL, SAGARPA y hasta en presidencias municipales.

Las temáticas que han trabajado en estas instancias abarcan cuestiones de género, derechos indígenas, salud, autoestima, defensa del territorio, sistemas de investigación geográfica, sociolingüística, producción sustentable (producción de maíz criollo), apicultura, desarrollo infantil, pautas de crianza, pobreza, migración, educación ambiental, lectura y escritura de lengua indígena, desarrollo sustentable, producción agropecuaria, transformación de las estructuras familiares, entre otras.

Itinerarios formativos

La formación de los docentes de la UVI Selvas es muy diversa; existen licenciados en pedagogía, antropología, con especialidad en lingüística, en sistemas computacionales administrativos, ingeniería en sistemas agroproductivos, sistemas de producción agropecuarios, agronomía, sociología, diseño en la comunicación gráfica, medicina veterinaria, lengua inglesa y biología. Algunos tienen especialidades en socioeconomía rural, manejo de vida silvestre (fauna silvestre), en educación ambiental, asesoría humanista y manejo de grupos y en competencias de la lengua española. Pocos cuentan con nivel de maestría, los que tienen este grado han cursado una maestría en desarrollo comunitario, desarrollo rural y educación intercultural. Existen quienes además de tener una formación académica cuentan con una formación “práctica”, debido a que cuentan con saberes locales y/o experiencias comunitarias. Varios de los docentes se encuentran realizando posgrados vinculados con la educación intercultural, estudios de género, administración de tecnología, psicología y desarrollo comunitario.

Entre las experiencias educativas que imparten se encuentran: habilidades del pensamiento, diagnóstico comunitario, análisis de información para diseño de intervención, inglés, taller de lectura y redacción; estado, nación e identidad, diversidad cultural, indicadores culturales y estadísticos, introducción a la investigación, ecología, etnoecología y agroecología, entre otras.

Para trabajar los contenidos de las materias en las clases, los maestros tratan de correlacionar aspectos teóricos con saberes comunitarios, aportaciones de actores regionales o saberes locales. Establecen una dinámica de trabajo en base a diálogos y debates para poder aprovechar y/o vincular aspectos de la vida comunitaria y experiencias previas con trabajos de investigación.

El modelo cultural interno

Hemos construido el modelo cultural interno de estos actores con aquellos aspectos que toman como referencia para explicar su cercanía hacia lo intercultural; experiencias y creencias que de manera consciente e inconsciente permean su identificación, adscripción o definición de lo intercultural.

Dos aspectos integran dicho modelo; por un lado, aquello que origina su adscripción a lo intercultural; y, por otro, los sucesos, documentos y/o iniciativas que marcan la proliferación del discurso tanto en el contexto mexicano como en el veracruzano.

Fuentes del discurso intercultural

En nuestro análisis hemos identificado cuatro aspectos por los cuales estos actores dicen haberse vinculado a la interculturalidad: por convivir con otras diversidades, por formar parte de una cultura indígena, por colaborar en el ámbito comunitario y por trabajar en una universidad intercultural.

Aproximación por convivir con otras diversidades

Una maestra considera que su vinculación con la interculturalidad inicia con su paso por una universidad que aglutina un conjunto de diversidades. El convivir con personas de diferente estrato social, cultura, tradición, etc. le permite comprender y entender otras formas de pensar y de ser. El convivir con otro tipo de diversidades le ha generado un “choque con su propia cosmovisión”, ya que se da cuenta de sus propias diferencias. Además, le es posible reconocer así su propia identidad.

Aproximación por pertenecer a una cultura indígena

Aunque ninguno de los maestros afirma que por su “condición étnica” se acercan a la interculturalidad, sí describen la necesidad de buscar un discurso capaz de mostrar que el hecho de pertenecer a un grupo indígena no es motivo de exclusión. El discurso intercultural les otorga respuestas a sus interrogantes, al grado de adentrarse en él. Llegan a la interculturalidad para valorar lo propio, autoidentificarse como indígenas y para a partir de ahí poder interactuar, comprender y dialogar con los demás.

Aproximación por participar en proyectos comunitarios

Los docentes reconocen su fructuosa participación en proyectos comunitarios, en los cuales han interactuado con diferentes actores. En estos proyectos luchan por la obtención de recursos, logrando solucionar problemas concretos como el manejo de recursos naturales o el desarrollo de microempresas.

Son espacios en los que realizan acciones participativas, desarrollan estrategias que permiten el consenso, la negociación y la participación de los involucrados. En el trabajo comunitario implementan proyectos de intervención sin causar conflictos entre los actores, debido a las habilidades que desarrollan. El manejo y desarrollo de estas habilidades les posibilita adentrarse a discursos que promuevan prácticas que ya realizaban; por ello llegan a la interculturalidad.

Aproximación por participar en la UVI

Los maestros se involucran en el proyecto de la UVI por invitación directa de los coordinadores del proyecto, por acudir a una convocatoria o por medio de sus redes u organizaciones. Son maestros que simpatizan con el proyecto por su perfil académico.

Otro aspecto que consideran principal para su incorporación fue “el hecho que este proyecto estuviera pensado para la población más vulnerable” (AE-C, 2007)⁵². La mayoría de los docentes indica que su principal motivo para participar en la UVI consistió en llevar la educación superior a “zonas marginadas”. Les convence la adaptabilidad del proyecto a la región, les atrae por sus experiencias con ONG’s, investigaciones, prácticas y trabajos de campo realizados en contextos rurales y/o bilingües. Piensan que la propuesta genera oportunidades de desarrollo a la región, pero sobre todo de aprendizaje, ya que vincula a los jóvenes con actores de las comunidades cercanas. También les interesa por la carreras que ofertaba⁵³ ya que no eran convencionales les permitían trabajar en base a sus experiencias.

Cabe aclarar que una vez dentro de la UVI, algunos de los maestros por primera vez trabajan con conceptos y términos como la multiculturalidad, la diversidad cultural, la educación intercultural y la interculturalidad.

En sus inicios la UVI implementaba para sus docentes recién contratados cursos de inducción en donde se explicaba el enfoque intercultural así como conceptos básicos, formas de trabajo y evaluación. Sin embargo, a pesar de los cursos que recibieron, algunos de los maestros consultan las antologías de las materias, que se imparten dentro de la licenciatura, para tener una idea de lo que significa el término. La falta de familiaridad con

⁵² Clave de entrevista

⁵³ La UVI inicia con dos carreras Desarrollo Regional Sustentable y Gestión y Animación Intercultural y con un programa transversal de Lengua y cultural.

el término responde a aspectos relacionados con su formación y a las actividades que realizaban antes de entrar a la institución.

Las pantallas lingüísticas

Una pantalla lingüística es el “vocabulario adecuado para transportar los conceptos y el conocimiento novedoso a un ambiente cultural diferente” (Charle / Schriewer / Wagener, 2006: 177). A continuación describimos las pantallas construidas a raíz de las entrevistas realizadas con los docentes de esta institución.

Interculturalidad como reconocimiento de la diversidad

La interculturalidad aquí tiene una estrecha relación con la diversidad cultural e incluso afirman que ésta se visibiliza y revaloriza en la medida en que se aplique la interculturalidad. La diversidad no se caracteriza exclusivamente por cuestiones de lengua, sino por otros elementos como el estatus social, la religión, el género, la orientación sexual, la etnicidad, entre otras. Indican que el que se tome uno de estos elementos como marcador de la diversidad, responde a las lógicas de los individuos, comunidades e instituciones.

Manifiestan que la diversidad dentro de la UVI Selvas es “evidente” y positiva, ya que permite el enriquecimiento de los sujetos. Sin embargo, afirman que a pesar de su visibilización, no existen prácticas que posibiliten su valorización e inmersión en el aula. Creen que son los alumnos los que en su día a día revalorizan la diversidad, por ello son éstos los que en verdad la practican.

Para muchos docentes, la interculturalidad significa e implica una determinante actitud ante la diversidad. Esta actitud se caracteriza por ser positiva — “de buena onda”. Implica en cierta forma una apertura hacia la otredad, hacia lo que no somos. El proceso que genera esta actitud es la “escucha mutua”⁵⁴.

La interculturalidad permite el tratamiento y la comprensión de la diversidad. Lo anterior es posible sólo si establecemos una *escucha mutua*, es decir, si reconocemos lo que nos es propio y ajeno con respecto a los otros, pero a la vez percibiendo y comprendiendo al otro desde su propio lugar o contexto, desde lo que él es y nosotros no somos. Como

⁵⁴ En sentido hermenéutico sería intentar escuchar la voz del otro y la mía, es decir, intentar comprendernos sin establecer de antemano prejuicios y estereotipos.

consecuencia, para practicar la interculturalidad es importante realizar un proceso de reflexión y autoreflexión que nos permita este doble reconocimiento, de lo propio y ajeno, lo cual se desarrolla construyendo una actitud positiva ante la diversidad.

Dentro de esta pantalla lingüística, la interculturalidad hace que nos reconozcamos como sujetos diversos, complejos, reflexivos, críticos y autocríticos, como sujetos que son en la medida que interactúan con los demás.

Interculturalidad como promotora de equidad

Dentro de esta pantalla, la interculturalidad fomenta tanto la valoración de la igualdad como de la diferencia. Aunque existen similitudes entre las culturas, cada una de ellas conserva sus especificidades. A pesar de sus diferencias, en la equidad las culturas tienen un trato justo, igualdad de oportunidades, pero también una valoración de sus particularidades. La equidad, según los entrevistados, es el fundamento de la interculturalidad.

La equidad a la que hacen referencia va más allá de los aspectos económicos o materiales, supone un respeto a la diversidad. Por ello, la interculturalidad promueve en su visión la equidad, lo cual supone igualdad entre todos, pero no implica que todos debamos de ser tratados de igual forma, debido a las especificidades, particularidades y diversidades que existe en cada uno de nosotros.

Interculturalidad como el intercambio que existe entre las culturas

Esta pantalla se relaciona con la anterior y con aquella que considera a la interculturalidad como interacción. La interculturalidad aquí hace referencia al intercambio, a la interacción, a la relación entre culturas, individuos o grupos (lesbianas, gays, “darketos”, entre otros). Los intercambios que se establecen deben darse, según los entrevistados, dentro de un mismo contexto y en igualdad de condiciones. Tienen la particularidad de desarrollarse en un ambiente de respeto, tolerancia y armonía.

Interculturalidad como diálogo

La interculturalidad en esta pantalla se considera “un diálogo entre culturas”, que se genera si los dialogantes establecen relaciones horizontales y de igualdad. Sin embargo, los actores apuntan que en nuestro país no existen las condiciones necesarias para efectuar dicho diálogo.

La desigualdad hace imposible la horizontalidad, debido a esto proponen trabajar por el fortalecimiento de las culturas “minoritarias”, desarrollar su autonomía obteniendo así igualdad de condiciones. Nuestra tarea debe ser, según ellos, “reconstituir a los pueblos indígenas, transformar las estructuras en espacios de diálogo, para que aquellos puedan dialogar con la nación” (E-B, 2006)⁵⁵. En cambio, sugieren que los pertenecientes a las culturas “dominantes” desarrollen su capacidad de diálogo, esto es, que sean capaces de escuchar, dejarse decir, encontrar en los “otros” aspectos que no han experimentado, descubrir al otro y así mismos en ellos. Estos actores vinculan al diálogo con la interculturalidad porque consideran que en ambos debemos de ser capaces de buscar el acercamiento, de comprender y de escuchar.

Interculturalidad como el espacio en el que se comparten y dialogan saberes

Un aspecto que sobresale en esta pantalla lingüística es que en la interculturalidad se comparten y/o dialogan saberes. Aunque a primera vista la idea resulte simple, porque el término refiere a una constante interacción entre culturas, y al interactuar se llegan a intercambiar diferentes aspectos, los entrevistados insisten en señalarlo, debido a que todavía persiste una descalificación de los saberes denominados locales, regionales, populares o tradicionales.

Al relacionarse con distintos actores de la región, se percatan de que en las comunidades existe una riqueza de saberes, pero que no se tiene conciencia de ello debido a la sobrevaloración de los saberes denominados “científicos”. Como consecuencia afirman que si queremos llegar a la interculturalidad, tenemos que estar dispuestos a dialogar con estos otros saberes. En esta pantalla lingüística, la interculturalidad se genera en el momento en que las culturas interactúan o dejan que otras interactúen con ellas, desarrollando aceptación, apertura y fascinación por lo “otro”.

Interculturalidad como enriquecimiento

El hecho de mantener una apertura al otro, de dialogar y compartir con él genera un enriquecimiento tanto de los individuos como de las culturas, manifiestan algunos de los actores que integran esta pantalla lingüística. Sugieren que si practicamos la tolerancia, la

⁵⁵ Clave de entrevista

paciencia, la convivencia, el respeto y la escucha, nos desarrollamos mejor como sujetos, pero sobre todo practicamos la interculturalidad.

Para estos actores, es importante que cuando las culturas entren en contacto se vuelvan no sólo “complementarias”, sino receptivas. Consideran que dentro de nuestras relaciones sociales constantemente nos adscribimos a determinados grupos, y a la vez nos percatamos de nuestras diferencias. Sin embargo, adoptamos determinados patrones de ellos, nos complementamos y enriquecemos.

El carácter armónico y pacífico que se le atribuye a la interculturalidad aquí deja de lado la idea de que ella se genera, de igual forma, en espacios de conflicto. La interculturalidad es un enfoque que parte de “vivencias felices”, “relaciones armónicas”, no cuestiona la existencia de estructuras hegemónicas, grupos marginados o estructuras de poder.

Interculturalidad como empoderamiento

A diferencia de la anterior, en esta pantalla los maestros coinciden en que la interacción que describe la interculturalidad no siempre es armónica. Y que para hablar de ella es necesario tener claro que entre las culturas, grupos e individuos existen diferencias, sobre todo en la distribución del poder.

Los actores aseguran que no todas las interacciones son armónicas y que hasta en los espacios de conflicto se genera la interculturalidad. No es un concepto que describa simplemente la convivencia de las culturas o grupos, sino que va más allá de ellas. Indican que para lograrla, los sujetos debemos de ser dinámicos, activos, capaces de tomar decisiones, desarrollar nuestro liderazgo y autonomía; pasar necesariamente por un proceso de empoderamiento y desempoderamiento.

El proceso consiste en trabajar a título individual en el fortalecimiento, el reconocimiento y la valoración de nuestra propia cultura, logrando elevar nuestras capacidades y competencias; implica trabajar de forma colectiva y participativa en la reivindicación de nuestros derechos reduciendo así nuestra vulnerabilidad al conquistar espacios en las estructuras de poder dominantes.

Interculturalidad como proceso en construcción

Estos sujetos consideran la interculturalidad como un proceso en construcción debido a que no existen las condiciones necesarias para efectuarla. Señalan que la mayoría de las propuestas hasta ahora elaboradas por las organizaciones, las instituciones, los grupos sociales y el estado se encuentran encaminadas a establecer un reconocimiento de nuestra diversidad y que esto es sólo un primer paso hacia la interculturalidad.

La interculturalidad aquí no es un concepto que describa únicamente la convivencia e interacción entre las culturas, se refiere también a determinadas praxis entre ellas. Para su realización es primordial el establecimiento de acuerdos y espacios de diálogo. Al ser un concepto en construcción, desconocemos los alcances y la vigencia del enfoque. Hay quienes lo describen como una “falacia” o “engaño”, debido a la forma en que es utilizado por sus autores y reproductores.

En esta pantalla, la interculturalidad “es un escenario por construir” que implica voltear la mirada no a los grupos rezagados o minoritarios, sino a los que se encuentran en las esferas de poder.

Conclusión

En esta ponencia hemos visto cómo los participantes del discurso intercultural no sólo se presentan como receptores de él, sino como generadores de un propio discurso. También hemos visto que en el momento en que producen y/o reproducen sus significados sobre la interculturalidad realizan complejas combinaciones de roles e identidades socioculturales. Estos actores muestran cómo aún con nuestras diferencias y múltiples identidades podemos construir significados para trabajar en el marco de la interculturalidad.

Las categorías analíticas propuestas y desarrolladas (divergencia cultural, modelo cultural interno y pantalla lingüística) intentan explicar las circunstancias que llevan a establecer las diferentes significaciones de lo que es la interculturalidad, introduciéndonos a espacios ambiguos e inciertos. Sin embargo, en cada uno de esos espacios existen perspectivas e intereses que hacen posible su apropiación y resignificación. Así mismo, muestran que el discurso de la interculturalidad es permeable y que las “pantallas lingüísticas” creadas a

partir de él son inestables. Finalmente, tal vez para podernos aproximar y entender fehacientemente la interculturalidad resulte necesario mantener la ambigüedad y el “caos” conceptual que la acompaña.

Bibliografía

Alatorre Frenk Gerardo (Comp.) (2009) Un modelo educativo para la diversidad. La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural Xalapa, Ver. Cuadernos Interculturales, Universidad Veracruzana, Universidad Veracruzana Intercultural.

Ávila Pardo, Adriana & Laura Selene Mateos Cortés (2008) Configuración de actores y discursos híbridos en la creación de la Universidad Veracruzana Intercultural. TRACE. *Travaux et recherches dans les Amériques du Centre* 53. (p. 64-82)

Charle Christophe, Jurgen Schriewer & Peter Wager (Comp.). (2006). *Redes intelectuales transnacionales*. Barcelona: POMARES.

COMUDERS, Mecayapan (2008) *Diagnóstico municipal, Mecayapan, Ver. 2008-2010*. Consejo Municipal de Desarrollo Rural Sustentable. Mecayapan, Ver. México.

Dietz, Gunther & Laura Selene Mateos Cortés (2007) *Laboratorio de formación metodológica para la investigación en la UVI: propuesta de trabajo*. Xalapa: Universidad Veracruzana

Dietz, Gunther (2008) *La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural*. En Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, (p. 359-370)

Duclos, Mélanie (2009) La UVI selvas: Hacia la formación de líderes internos y comprometidos. En *Un modelo educativo para la diversidad. La experiencia de la*

universidad veracruzana intercultural, Cuadernos interculturales, Universidad Veracruzana Intercultural, Universidad Veracruzana. Xalapa, Ver. México, (p. 193-217).

DUVI (2009) Libro blanco DUVI. Universidad Veracruzana Intercultural, Universidad Veracruzana, Xalapa, Ver.

Jaloma Cruz Julieta Ma. & Aimé López González (2008) Relaciones afectivas de estudiantes universitarios en un espacio intercultural: caso UVI selvas. Tesis de maestría, Maestría en Psicología y Desarrollo Comunitario - Instituto de Investigaciones Psicológicas UV, Minatitlán-Acayucan, Universidad Veracruzana, Veracruz, México.

Maldonado, Alvarado Benjamín (2005) Desde la pertenencia al mundo comunal. Propuestas de investigación y uso de experiencias y saberes comunitarios en el aula indígena intercultural de Oaxaca. Centro de Estudios Ayuuk-Universidad Indígena Intercultural Ayuuk (CEA-UIIA), Sistema Universitario Jesuita y la Fundación Ford. Oaxaca, Oax. México.

Matus Pineda, M. Luisa (2008) Experiencia escolar de los estudiantes indígenas. El caso de la Universidad Veracruzana Intercultural, Región Selvas. Tesis de licenciatura. Facultad de Pedagogía, Universidad Veracruzana, Xalapa, Ver. México

Schmelkes, Sylvia (2003) Educación Superior Intercultural el caso de México. En http://www.anuies.mx/e_proyectos/pdf/La_educ_sup_indigena.pdf. Conferencia dictada en el Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas, “Vincular los Caminos a la Educación Superior”, organizado por la Ford Foundation, la Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas de la Universidad de Guadalajara y la ANUIES, del 17 al 19 de noviembre.

UVI (2005) *Universidad Veracruzana Intercultural* – Programa general. Xalapa: Universidad Veracruzana.

UVI Selvas (2009) Primera generación 2005-2009 (Documento en DVD), Huazuntlán, Veracruz.

Modelos educativos homogenizantes: o el menosprecio por la diversidad.

Julio Jiménez Herrera
Dr. en Estudios Organizacionales
Universidad Veracruzana
Calle Managua y Atenas s/n
Col. Nueva Mina
Minatitlán Veracruz.
jujimenez@uv.mx
julio_j45@yahoo.com.mx

Resumen

En esta comunicación, se hace un análisis teórico de los retos derivados de la diversidad que enfrentan las instituciones de educación superior en general y la Universidad Veracruzana en particular en relación al nuevo modelo educativo que se está implementando al interior de la institución antes aludida, modelo que se reconoce como racional, integral y flexible, por parte de la cúpula organizacional, pero que sin embargo, la propuesta pedagógica innovadora sugerida por los organismos internacionales (UNESCO, BM, OCDE, ANUIES) para la educación del nuevo milenio no reconoce las diferencias y desigualdades al interior, tanto de las disciplinas como de los actores académicos que las cultivan. El modelo educativo en cuestión subsume y homogeniza procesos, cosmovisiones, contenidos teóricos, metodológicos e instrumental propios de cada disciplina y oculta las diferencias y desigualdades tanto socioeconómicas, afectivas, cognitivas y culturales de los actores organizacionales: docentes y educandos.

Palabras clave: Modelo educativo, desigualdades, diferencias y oposiciones.

Introducción

El siglo inmediato pasado y los primeros años del presente han dado cuenta del interés creciente que existe por estudiar a las organizaciones en general y las organizaciones educativas en particular. Una muestra de lo anterior, es la abundante cantidad de libros, artículos, ensayos e investigaciones empíricas que se han realizado para estudiar a las

universidades, con los más variados enfoques y aproximaciones teóricas y estrategias metodológicas con el fin de explicar, comprender y /o develar la problemática compleja que al interior de ellas se tejen y entrelazan, y sobre todo el impacto que esta ejerce en sus objetivos y fines educativos (objetivos y fines organizacionales)

En materia educativa uno de esos intereses, y además asunto pendiente de los finales de la última década del siglo veinte y en constante debate en el siglo veintiuno, es sin duda el futuro de la educación superior. Debate que hunde sus raíces en la reflexión acerca del carácter de los actuales sistemas educativos que precisan de ser revisados. En este sentido, los organismos que se han adjudicado el fenómeno educativo (UNESCO, BM, OCDE, ANUIES) como una porción de su interés profesional y razón de ser, recomiendan que aquellos, deberán ser transformados y adecuados a las nuevas circunstancias que impone el mundo globalizado

Desarrollo

Hoy como nunca, las universidades se insertan y enfrentan a un mundo cambiante, mismo en el que se percibe y exige, la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior, no orientada hacia la enseñanza, sino al aprendizaje, es decir un modelo que privilegie al estudiante.

Ante este panorama, la Universidad Veracruzana elaboró un programa de trabajo denominado **“Consolidación y Proyección de la Universidad Veracruzana hacia el Siglo XXI”** (1998-2001), donde se describe (respondiendo a las recomendaciones de los organismos anteriormente mencionados), como estrategia toral la perspectiva del quehacer académico centrado en el aprendizaje.

Se subraya –en ese documento- que el aprendizaje del estudiante debe ser integral, significativo y de por vida. En ese mismo documento se puntualiza además que el nodo central y transversal del quehacer educativo debe expresarse en una verdadera campaña institucional de reforma académica. Aún más, se reconoce la diversidad y complejidad de las actividades que habrán de emprenderse como parte de dicha campaña. Estas van desde

una adecuada orientación educativa, la actualización de planes y programas de estudios, el establecimiento de nuevos sistemas de apoyo al estudiante, la realización de tutorías y asesorías académicas y la ampliación de los programas de becas estudiantiles hasta la diversificación de las actividades de aprendizajes.

También se ha señalado que la puesta en práctica de una iniciativa de tal magnitud sólo será posible en la medida en que la administración escolar, la organización académica, los programas de formación y de estímulo al personal docente, la infraestructura física, y de soporte tecnológico se desarrolle en concordancia con los nuevos enfoques y las prácticas educativas.

La Universidad Veracruzana en tanto producto social que está en constante interacción con su entorno y que tratando de ser coherente con esos objetivos y finalidades respondió a ese entorno/ambiente con el diseño y adopción de un modelo educativo más “acorde” con los tiempos modernos.

Pero, la decisión institucional de adoptar e implementar la nueva estrategia pedagógica exhibió comportamientos opuestos y diferenciados en el suelo de la organización por parte de los actores organizacionales docentes, allí precisamente en el mundo de la cotidianidad académica, donde la comunicación informal y su contenido se disipa por rumbos y caminos muy diferentes a la de la comunicación formal y vertical que exige la estructura también formal de la organización desde donde se dan a conocer las grandes decisiones, hacia donde se tejen y comparten las creencias, valores y sentidos de los académicos que con mucha frecuencia se oponen y se diferencia a la de los funcionarios y autoridades, que conforman la estructura formal de la organización.

La elaboración del programa *Consolidación y Proyección de la Universidad Veracruzana hacia el siglo XXI*, fue el primer paso que la Universidad Veracruzana dio para transitar del modelo denominado tradicional basado en asignaturas y horarios fijos, donde el proceso enseñanza-aprendizaje se centra más en el lo que el maestro sabe y enseña

que del qué y del cómo de los aprendizajes de los estudiantes, a un nuevo modelo educativo denominado “*Modelo Educativo Integral y flexible*” (MEIF), que tiene, entre otras características, denominar “experiencias educativas” a lo que se nombraba “materias” en el modelo anterior (centrado en la enseñanza) y flexibilizar el sistema rígido por horas por un sistema de créditos que le permita al educando diseñar su propia carga académica que, a su vez, lo habilite, se dice, para transitar de una manera más eficiente en su proceso de formación profesional y de acuerdo a sus propias necesidades e intereses.

El presente trabajo, es producto del curso-taller denominado “Una aproximación teórica al interculturalismo” y tienen como objetivo ofrecer una mirada y forma diferente de aproximación al análisis del modelo educativo que se ha implementado desde 1999 en la Universidad Veracruzana (U.V.) denominado: Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF), desde algunos elementos clave del interculturalismo como son la diferencia y la desigualdad. El MEIF, es una propuesta educativa “innovadora” (desde la perspectiva de los diseñadores) que busca, dicen, una formación integral del estudiante exigiendo, a través de un proceso homogenizante que implica: una transformación de los proceso de enseñanza- aprendizaje a través de fines que abarcan lo intelectual, lo humano, lo social y lo profesional y sustentando en tres ejes integradores: Eje teórico, eje heurístico y eje axiológico y se apuntala el modelo en un sistema de tutorías académicas como un instrumento importante para el logro de los fines del modelo. (U.V. 1999).

Pero, este proceso homogenizador, al igual que el uniforme de lujo de una universidad privada, pretende ocultar las diferencias socio-económicas, afectivas, cognitivas y culturales de los educandos y al mismo tiempo de las distintas disciplinas que son cultivadas por los diferentes docentes, como si se tratase de productos fabricados en serie y que deberán responder de manera “parecida” y ocultar o menospreciar, a su vez, la diversidad.

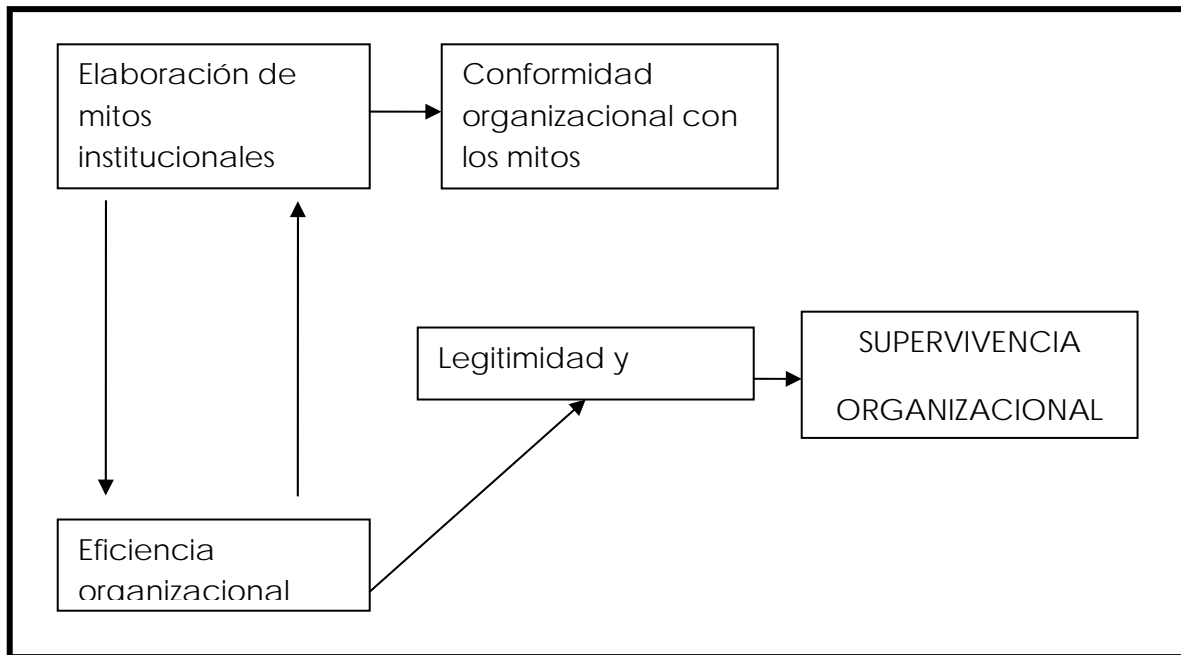
El campo de las facultades y el modelo educativo integral y flexible.

La heterogeneidad natural del conjunto de disciplinas con sus contenidos teóricos, metodológicos, ideológicos e instrumental existente en el campo de las facultades y escuelas que componen la Universidad Veracruzana (UV), repartidas a lo largo y ancho del estado de Veracruz y ubicadas en cinco regiones en las que este fue dividido para que aquella respondiera a las demandas de educación superior que en su momento la sociedad veracruzana adolecía y como parte también de su política de expansión, es afín con la diversidad cultural y problemática compleja de las que se compone cada región y a las que se pretendía responder con su apertura.

Pero contrasta a su interior con un proceso homogenizador a través del cual se quiere revestir al conjunto de facultades y escuelas y al más sublime de sus quehaceres sustantivo –la docencia- vía un modelos pedagógico denominado: Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF), que se asume como totalizador e incluyente pero que sin embargo esta inclusión subsume las diferencias de los educandos y de las distintas disciplinas y de quienes las cultivan (actores docentes), a un modelo de modernidad educativa con los cuales las instituciones de educación superior (IES) buscan responder a las exigencias que les imponen ambientes altamente institucionalizados, es decir, los modelos educativos innovadores propuestos por las instituciones de educación superior en general y la universidad veracruzana en particular, funcionan ,más bien, como mitos racionalizados (Meyer y Rowan, 1991:83). Son mitos en el sentido de que son creencias ampliamente mantenidas que no pueden ser objetivamente verificadas, es decir que son ciertas porque son creídas y son racionalizadas porque toman la forma de reglas que especifican procedimientos necesarios para conseguir un fin determinado, y al mismo tiempo, para el caso particular que nos ocupa, dejan de lado, las diferencias y oposiciones particulares (sociales, políticas, económicas, culturales, cognitivas y afectivas) de cada una de las facultades escuelas y disciplinas de las que se componen las IES en general y la Universidad Veracruzana en particular.

Meyer y Rowan (1999) ofrecen una proposición en la que afirman que las organizaciones que incorporan elementos socialmente legitimados y racionalizados en sus estructuras formales maximizan su legitimidad y aumentan sus recursos y capacidad de sobrevivencia (Figura 1). De tal manera que, las organizaciones que incorporan en sus estructuras elementos del entorno fuertemente institucionalizado y que se perciben como exitosos, les permitirá eventualmente sobrevivir.

Figura 1



Fuente: Meyer y Rowan, 1999:94

El mundo de las diferencias y oposiciones.

El conjunto de facultades y escuelas con su estructura organizacional específica (incluidas en una estructura organizacional más amplia: la UV), junto con las disciplinas

que conforman su naturaleza, que las caracterizan y moldean, incorporan y distribuyen en las diferentes facultades a los distintos catedráticos según la profesión que ostentan. Profesión cargada de valores según la disciplina que se ejerce –de acuerdo a la naturaleza de la misma- ya sea de manera privada (personal) o a través de una institución privada o pública por un profesionista y posteriormente como actor académico, se encuentran influidas por un conjunto de indicadores sociales, económicos, políticos y culturales, intelectuales y científicos (Bourdieu 1988) y por las formas en que obtuvieron y son cultivadas por sus detentores, conforman un conjunto de profesores muy diferenciados económica y políticamente unos y de prestigio cultural otros, que hacen ver a su vez, a unas profesiones más fuertes en relación a otras consideradas débiles cuando se analizan u observan a la luz de los indicadores antes mencionados.

Por otro lado, El MEIF, tiene fuertes injerencias pedagógicas, lo cual para la facultad de pedagogía y los pedagogos puede tener sentido, congruencia o brindarles la oportunidad de realizar un análisis serio del modelo a partir de los postulados teóricos y prácticos de la profesión con lo propuesto en la estrategia pedagógica adoptada por la universidad veracruzana. Pero, y ¿Los ingenieros? ¿Los médicos? o ¿Los abogados?; ¿Tendrán los mismos elementos para realizar tal análisis o será suficiente una formación pedagógica vía capacitación que les permita comprender los alcances de modelo? ¿Será entonces que sea el territorio intelectual que cultivan los profesionistas-docentes y la forma como se apropian y construyen el conocimiento?(Becher 2001) o ¿Serán los determinantes socioeconómicos, políticos, culturales y de prestigio científico (Bordieu, 1988) los que permean a las facultades para que a partir de la diversidad, muestren el comportamiento tan discontinuo y diferenciado para adoptar o incorporar a la modernidad educativa que se expresa con los modelos educativos innovadores y ante una nueva forma de actuar académica que implica y exigen en la división del trabajo, nuevas y específicas actividades, responsabilidades, capacitación, y un diferente actitud frente a los alumnos que el MEIF los considera sujetos capaces y responsables de su propia formación profesional?. García Canclini nos recuerda que:

“La propia pluralidad de culturas contribuye a la diversidad de paradigmas

científicos, en tanto condiciona la producción del saber y presenta objetos de conocimiento con configuraciones muy variadas" (Canclini, 2004:30)

Sin duda es un reto que tienen las autoridades en materia educativa para buscar responder, si esto es posible, a la diversidad cultural que plantean las disciplinas, docentes y alumnos al interior de las instituciones de educación superior con modelos educativos innovadores sí, pero, respetuosos de lo diferente y la desigualdad y borrar todo vestigio de un aparente menosprecio por la diversidad.

Conclusión

En relación a la decisión de adopción e implementación del MEIF y reconociendo a la universidad como un sistema jerárquico, totalmente racional, armónica y equilibrada por parte de las autoridades, pareciera que no tomaron en cuenta la composición heterogénea y compleja de la organización, que tan solo en lo referido al tipo de contratación del profesor: tiempo completo, medio tiempo y por horas es una gama de posiciones, intereses, valores y creencias, que se complejiza aún más con la aparición de la figura de profesor tiempos completos vía PROMEP. Entonces, la permanencia (antigüedad), situación laboral, status, participación, libertad de cátedra, etc., son otros factores que habría que reconocer como parte de la cotidianidad sobre las que se construyen creencias, se les asigna valores y se persiguen diferentes intereses que pueden estar influyendo de manera importante en la decisión y comportamiento diferenciado de adoptar o no el MEIF.

En el intrincado y complejo mundo de la educación superior en general y los modelos educativos en particular, y especialmente los modelos educativos innovadores de hoy, donde se expresa y concretizan las prácticas pedagógicas específicas de aquella, podemos observar, después de la revisión de la bibliografía relacionada con los organismos tanto internacionales como nacionales que se encargan de dictar las políticas econo-pedagógicas en materia de educación superior, un reflejo –como se comentó anteriormente- de la

relación entre las complejas redes de organizaciones y de interacción social, los arreglos y entendimientos institucionales racionalizados que se materializan concretamente en una serie de conceptos clave que aparecen asociados al MEIF.

Conceptos como: experiencias educativas, flexibilidad, profesor facilitador, modelo educativo basado en el aprendizaje, tutor orientador, profesor tutor, integralidad, y transversalidad.

De acuerdo a la estructura del MEIF, estos conceptos clave, están ahí y aparecen como fuertemente acoplados y relacionados entre sí, que reflejan una estructura conceptual sólidamente articulada. Pero finalmente podemos argumentar que más que un marco conceptual sólido, es un conjunto de conceptos muy ambiguos que permiten en la práctica cotidiana ser interpretados de muchas formas por los actores académicos y constantemente se le pueden agregar nuevos significados, confundirse entre sí, y además lo difícil que cuesta traducirlos en indicadores que ayuden a realizar una evaluación de sus logros inmediatos y de los fines educativos de largo plazo que persiga la institución que adopta e implementa modelos educativos innovadores.

Aparecen, entonces, más como una serie de conceptos transferidos del ámbito empresarial y laboral e incrustados en un discurso de una educación ideal y deseable, tanto por los organismos financiadores como por aquellos que marcan las rutas de la educación superior, que como producto de la reflexión de las necesidades y problemática académica que enfrentan cotidianamente los actores organizacionales docentes en sus centros de trabajo: La universidad.

Reconocemos que es muy aventurado querer otorgarle un estatus de trabajo acabado y definitivo lo expuesto hasta ahora en estas líneas, por el contrario, en primer lugar, es un punto de partida que permite avanzar en el análisis del tema con mayor profundidad a la luz

de la teoría de la interculturalidad, expuesto a los decisores, diseñadores, administrativos, planificadores, etc; de modelos educativos para que reconozcan que la eficiencia y eficacia de la puesta en marcha de una alternativa pedagógica innovadora, pasa por tomar en cuenta la diversidad. Y, en segundo, considero, un humilde aporte a la porción de territorio intelectual de los que cultivan el interculturalismo desde el particular campo de conocimiento: las estrategias pedagógicas innovadoras

Bibliografía

Bourdieu, Pierre (1988). "Homo Academicus". 1ª. Ed. Stanford University Press, U.S.A.

Becher, Tony. (2001). "Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y Las culturas de las disciplinas. 1ª. Ed. en cast. Edit. Gedisa, Barcelona.

García C. Nestor (2004). "Diferentes, desiguales y desconectados". Editorial Gedisa. España.

Meyer, John W y Rowan Brian. (1999). "Organizaciones institucionalizadas: La Estructura formal como mito y ceremonia". En el Nuevo Institucionalismo en el Análisis Organizacional, Walter W. Powell y Paul J. DiMaggio, com. F.C.E. México.

Universidad Veracruzana. Documento "Consolidación Y Proyección de la Universidad Veracruzana hacia el Siglo XXI. Programa de Trabajo 1998-2001. Xalapa, Ver.

Universidad Veracruzana. Nuevo Modelo Educativo para la Universidad Veracruzana. Lineamientos para el nivel de licenciatura. Xalapa 1999.