



REVISTA

Ra Ximhai

uaim Publicación Cuatrimestral de Paz, Interculturalidad y Democracia

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA INDÍGENA DE MÉXICO **uaim**

Toda la Gente, Todos los Pueblos

Simen Yoemia, Simen Pa?lia Yole'men



Vol. 9

Núm. 1

Enero - Abril 2013

INDIZACIONES



está indexada en:

e-revist@s, desarrollado en el seno del **Portal Tecnociencia**, bajo el patrocinio y financiamiento de la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (**FECYT**), Sistema de Información Bibliográfica sobre las publicaciones científicas seriadas y periódicas, producidas en América Latina, el Caribe, España y Portugal (**LATINDEX**), Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (**CLASE**), Electronic Journals Service (**EBSCO**), Red de Revistas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (**Red ALyC**), Servicios de Alertas y Hemeroteca Virtual de la Universidad de la Rioja, España (**DIALNET**), Social Science Information Gateway (**SOSIG**) de la Universidad de Bristol (**Inglaterra**), Directory of Open Access Journals (**DOAJ**) de la Universidad de Lund (Suecia), Red de Revistas de la Asociación Latinoamericana de Sociología (RevistALAS), Catálogo Bized (Inglaterra) y en El Hispanic American Periodicals Index (HAPI). Puede consultarse a través de la biblioteca de revistas electrónicas de: Ciencia y Tecnología de la Organización de Estados Americanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (OEI), Göteborg University Library (Alemania), Braunschweig University Library (Alemania), Uppsala University Library (Alemania), Kassel University Library (Alemania), Biblioteca Virtual de Biotecnología para las Américas del Instituto de Biotecnología de la UNAM (México), Universidad de Caen Basse-Normandine (Francia), Institución Universitaria Centro de Estudios Superiores María Goretti (Colombia), Librería del Ministerio de Ciencia y Tecnología (Brasil), Centre Population et Developpemente, CIRAD (Francia), Revistas de Ciencia y Tecnología de la Universidad Centroamericana (Nicaragua), Oxford Brookes University (Inglaterra), Electronic Journal Library (China), University of Leicester (Inglaterra), E-journals de la Universidad de Nancy (Francia), University of Georgia Libraries (USA), Elektroniset Lehdet de la Universidad de Tampere (Finlandia), Revistas On-Line de la Universidad de Torino (Italia), Revistas Electrónicas de la Universidad de Joseph Fourier (Francia), Recurso-e de la Universidad de Sevilla (España), Revistas electrónicas de la Universidad de Franche-Comté (Francia), Thomas Library de la Universidad de Wittenberg (USA), Ohio Library and Information Network de State Library of Ohio (USA), Periodiques Electroniques de la Universidad Joseph Fourier et de l' Institut National Polytechnique de Grenoble (Francia), Library of Teikyo University of Science and Technology (Japón), University of Tsukuba Library (Japón), Albertons Library of Boise State University (USA), Oxford University Libraries (Inglaterra), Magazines and Journals List de Milton Briggs Library (USA), Library de Southern Cross University, (Australia), Agence Bibliograph de l'er Seignement Supérieur (ABES) (Francia), University of Tennessee Libraries (USA), Walter E. Helmke Library of Indiana University (USA), Trinity University Library Catalog (USA), Columbia University Libraries (USA), Centre National de la Recherche Scientifique (Francia), Electronic Journals of Texas Tech University (USA), Bibliothèque de l'Institut Universitaire d'Hématologie (Francia), University Library of University of Sheffield (Inglaterra), Binghamton University Libraries (Inglaterra), Library of University of Liverpool (Inglaterra), University of Illinois at Urbana-Champaign Library Gateway (USA), Cornell University Library (USA), Binghamton University Libraries (USA), Digital Library de la Università Di Roma Torvergata (Italia), Main Library and Scientific Information Centre of the Wroclaw University of Technology (Polonia), Biblioteca Digital de Ciencia y Tecnología Administrativa (Argentina), USF Libraries de la University of South Florida (USA), Sistema Bibliotecario di Ateneo di Politecnico di Milano (Italia), Washington Research Library Consortium (WRLC) (USA), Biblioteca Digitale della Sapienza di Università degli studi di Roma "La Sapienza" (Italia) Biblioteca Universitaria di Lugano de la Università Della Svizzera (Italia), Bibliothèques Universitaires de Université Jean Monnet Saint-Etienne (Francia) y en in4ciencia. Hispanic American Periodicals Index (HAPI) y Academic Journals Database.

Ra Ximhai

El mundo,
El universo o
La vida

VOLUMEN 9 NÚMERO 1 ENERO-ABRIL 2013

El mundo, El universo o La vida

Volumen 9 número 1 Enero-Abril 2013

Publicación de la Universidad
Autónoma Indígena de México (UAIM)

EDITOR GENERAL:
DR. GUSTAVO ENRIQUE ROJO MARTÍNEZ

DIRECTOR EDITORIAL:
DR. EDUARDO ANDRÉS SANDOVAL FORERO

SUBDIRECTORA:
DRA. ROSA MARTÍNEZ RUIZ

Todos los artículos publicados son sometidos a arbitraje por especialistas en el tema mediante el sistema de “pares ciegos”. El contenido de los artículos es responsabilidad de los autores.

D.R. © Ra Ximhai

Hecho en México
Printed in Mexico

DISEÑO, DIAGRAMACIÓN Y CORRECCIÓN DE ESTILO:
ALEXIS OSVALDO SANDOVAL MOTA

LAS OBRAS QUE SE EXHIBEN EN LA PRESENTE REVISTA, SON AUTORÍA DE LA ARTISTA GUILLERMINA VICTORIA.

PORTADA: Y CONTRAPORTADA: SERIE “INSOSLAYABLE”

VIÑETAS DE INTERIORES: “ALFABETO Y LEY”, “DESPOJADOS CAEN”, “UMA LONGA VIAGEM COMECA COM UM UNICO PASO”

CORREO: guillermina.victoria@hotmail.com.

WEB OFICIAL: <http://wilhelmina18.wix.com/arte-victoria>

LA ARTISTA ES COLABORADORA DE ESPACIO DE ARTE ISIDORO:

<http://isidoroespaciodearte.blogspot.com.ar/2011/11/guillermina-victoriaartista-de-isidoro.html>

RA XIMHAI, Volumen 9, Núm. 1, ene-abril 2013, es una publicación semestral editada por la Universidad Autónoma Indígena del México. Domicilio Fuente de Cristal 2334 entre Coral y Cuarzo. Fracc. Fuentes del Bosque. C.P. 81229 Tel: (668) 8160-320, <http://www.raximhai.com.mx/Portal/>, raximhai@uaim.edu.mx. Editora responsable: Dr. Gustavo Enrique Rojo Martínez. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2022-102612472100-102, E-ISSN: en trámite, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor.

Todos los artículos publicados son sometidos a arbitraje por especialistas en el tema mediante el sistema de “pares ciegos”. El contenido de los artículos es responsabilidad de los autores.

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 2.5 México

COMITÉ EDITORIAL INTERNACIONAL

PROFESORES INVESTIGADORES:

DR. FRANCISCO A. MUÑOZ
UNIVERSIDAD DE GRANADA-ESPAÑA
INSTITUTO DE LA PAZ Y LOS CONFLICTOS

DR. PAULO HENRIQUE NOVAES MARTINS DE ALBUQUERQUE
UNIVERSIDAD FEDERAL DE PERNAMBUCO-BRASIL
PRESIDENTE DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGÍA (ALAS)

DR. RAFAEL GÓMEZ RODRÍGUEZ
CALIFORNIA STATE UNIVERSITY, MONTEREY BAY

DR. DANIEL CAMACHO MONGE
UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
PROFESOR EMÉRITO Y DIRECTOR DE LA REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES

DR. NORMAN MARCELO ARNOLD CATHALIFAUD
UNIVERSIDAD DE CHILE
DECANO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
VICE-PRESIDENTE DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGÍA (ALAS)

DR. TIZIANO TELLESCHI
UNIVERSITÀ DI PISA, ITALIA
CENTRO INTERDISCIPLINARE SCIENZE PER LA PACE

DR. ALEXIS ROMERO SALAZAR
UNIVERSIDAD DEL ZULIA-VENEZUELA
DIRECTOR REVISTA ESPACIO ABIERTO

DR. JULIO MEJÍA NAVARRETE
UNIVERSIDAD RICARDO PALMA-PERÚ

DRA. ESPERANZA GÓMEZ-HERNÁNDEZ
EDITORA DE LA REVISTA DE TRABAJO SOCIAL
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA-COLOMBIA

DRA. ALICIA ITATÍ PALERMO
EDITORA DE LA REVISTA DE LA ASOCIACIÓN ARGENTINA DE SOCIOLOGÍA

CONSEJO EDITORIAL

PROFESORES INVESTIGADORES:

DR. EMMA ZAPATA MARTELO
COLEGIO DE POSTGRADUADOS
CAMPUS MONTECILLO

DR. JAIME ANTONIO PRECIADO CORONADO
UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
CUCSH

DR. RICARDO CONTRERAS SOTO
UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO
CAMPUS CELAYA

DR. LEIF KORSBAEK
ESCUELA NACIONAL DE ANTROPOLOGÍA E HISTORIA
DIVISIÓN DE POSGRADO

DR. BENITO RAMÍREZ VALVERDE
COLEGIO DE POSTGRADUADOS
CAMPUS PUEBLA

DR. MIGUEL ÁNGEL SÁMANO RENTERÍA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHAPINGO

DR. MINDAHI CRESENCIO BASTIDA MUÑOZ
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD LERMA

DR. GUSTAVO ENRIQUE ROJO MARTÍNEZ
EDITOR GENERAL

DR. EDUARDO ANDRÉS SANDOVAL FORERO
DIRECTOR EDITORIAL

DRA. ROSA MARTÍNEZ RUIZ
SUBDIRECTORA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA INDÍGENA DE MÉXICO

CONTENIDO

VOLUMEN 9 NÚMERO 1 ENERO -ABRIL DE 2013.
PAZ, INTERCULTURALIDAD Y DEMOCRACIA

- 11 Presentación
- 15** **DIVERSIDAD EDUCATIVA**
- 17 Los estudios étnicos en Estados Unidos como estudios descoloniales al interior del sistema universitario global occidentalizado
RAMÓN GROSFUGUEL
- 35 Educación para la Paz y para la Democracia
PEDRO CEBALLOS RENDÓN
- 49 Educación, Diversidad e Inclusión: la educación intercultural en perspectiva
MARIANA DEL ROCÍO AGUILAR BOBADILLA
- 61 Educación Intercultural: ¿Trabajar con los Diferentes o con las Diferencias?
JUAN BELLO DOMÍNGUEZ
- 75 Institucionalizando la Educación Intercultural: El Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en la UAEMex
DIANA CASTRO-RICALDE
- 99 De los paradigmas interculturales a la acción educativa autogestionaria
MARTHA LUCIA IZQUIERDO BARRERA

115

RETÓRICA DEL DISCURSO

- 117 Discurso y artículo científico. Una aproximación retórica
JUAN CARLOS CARMONA SANDOVAL
- 153 El análisis del discurso desde la perspectiva foucauldiana:
Método y generación del conocimiento
CARLOS GONZÁLEZ-DOMÍNGUEZ Y LENIN MARTELL-GÁMEZ

173

ACTORES SOCIALES EN SINALOA

- 175 El conflicto social en la historia de vida del líder de
trabajadores agrícolas en Sinaloa: El caso del Frente
Unificación Lucha Triqui
CELSO ORTIZ MARÍN
- 205 Actores colectivos, acciones y comportamientos sociales
en la lucha por la tierra en el norte de Sinaloa, 1860-1940
PEDRO CÁZARES ABOYTES

235

RESEÑAS

- 237 Sujetos coloniales: una perspectiva global de las
migraciones caribeñas
JORGE SÁNCHEZ-MALDONADO
- 243 Más allá de la aceptación, estigma y discriminación:
estudiantes normalistas ante sectores vulnerables
GRACIELA GONZÁLEZ JUÁREZ
- 249 Género y Desigualdades en Iberoamérica
EMILIO RUIZ SERRANO

PRESENTACIÓN

Este número de la revista Ra Ximhai contiene tres secciones; la primera relacionada con la educación intercultural, la segunda acerca de la retórica del discurso y la última avocada a la crónica de los actores colectivos y sociales en Sinaloa. Temas que resultan de gran relevancia y actualidad para México, América Latina y el mundo en general. El presente ejemplar lo editamos a manera de continuidad del volumen 8, número 3, publicado en diciembre de 2012 con el tema de Paz e Interculturalidad y Democracia.

En la primera sección, denominada **Diversidad Educativa**, incluimos un total de cinco artículos. El primero, “Los estudios étnicos en Estados Unidos como estudios descoloniales al interior del sistema universitario global occidentalizado” de Ramón Grosfoguel, uno de los grandes exponentes de la teoría de la descolonización del poder/saber, teoría de sistema-mundo y la migración internacional, analiza la universidad occidentalizada y su fundamentalismo eurocéntrico en relación a las luchas de los grupos radicalizados en Estados Unidos y su impacto en la formación de los estudios étnicos al interior de la estructura epistémica de las universidades. El segundo artículo, “Educación para la Paz y para la Democracia” de Pedro Ceballos Rendón, versa acerca de las figuras de autoridad como formadores de las nuevas generaciones dentro de un marco ético que instaure al otro como un semejante, sujeto también a derechos y obligaciones que ambos habrán de respetar, dando paso a la tolerancia y a la convivencia pacíficas. El siguiente artículo, “Educación, Diversidad e Inclusión” de Mariana del Rocío Aguilar Bobadilla, nos habla acerca de la educación como un proceso humano y un hecho social; el debate se ubica en las concepciones

que conciben a la educación como: transmisión, orientada a la reproducción de la realidad desde una visión, fragmentada y estática; transformación, esta perspectiva reconoce la transmisión, pero también la define como una práctica necesaria para el cambio social.

Un cuarto artículo titulado “Educación Intercultural”, de Juan Bello Domínguez aborda a las persistentes brechas sociales, culturales, económicas y educativas, que evidenciaron el número de personas que viven en la pobreza y, la distribución desigual de la riqueza; el debate se centra en cómo transformar los sistemas educativos y los entornos de aprendizaje, para dar respuesta a las diferencias de los educandos y no a la atención de los diferentes.

El quinto artículo “Institucionalizando la Educación Intercultural: Experiencias de una Universidad Pública en la Implementación de un Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas” de Diana Castro-Ricalde, reflexiona sobre el intento por la institucionalización de las relaciones interculturales por medio de la educación superior, así como lo relacionado con los desafíos que tienen las universidades en sus modelos y estrategias de educación para contribuir a disminuir las condiciones de lo que denomina “sectores desfavorecidos de la sociedad mexicana”.

Concluimos esta primera sección con el texto de Martha Lucia Izquierdo Barrera, denominado “De los paradigmas interculturales a la acción educativa autogestionaria”, el cual pretende exponer la experiencia de la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario de la Universidad Tecnológica de Pereira, con las comunidades Indígenas Embera Chamí de los departamentos de Risaralda y Caldas en Colombia.

En una segunda sección, **Retórica del Discurso**, se incluyen dos artículos. Iniciamos con “Discurso y artículo científico. Una aproximación retórica” de Juan Carlos Carmona Sandoval, el cual intenta demostrar que la antigua teoría retórica posee capacidades explicativas para comprender y aprender a escribir textos modernos, así como para analizar éstos con objeto de entender sus capacidades comunicativas, como ocurre en el artículo científico, una de las modalidades más prestigiadas en materia de comunicación científica. Se parte de la noción de discurso en el ámbito de la comunicación científica para luego abordar la dimensión retórica del artículo científico. Continuamos con “El análisis del discurso desde la perspectiva foucauldiana: Método y generación del conocimiento” de Carlos González-Domínguez y Lenin Martell-Gámez, que pretende reflexionar acerca de la importancia y posibilidades epistemológicas

y heurísticas del análisis del discurso, como elemento teórico-metodológico en el desarrollo de las ciencias sociales.

La tercera sección es **Actores Sociales en Sinaloa**, cuyo primer artículo es “El conflicto social en la historia de vida del líder de trabajadores agrícolas en Sinaloa: El caso del Frente Unificación Lucha Triqui” de Celso Ortiz Marín, en el cual se expone sobre la constitución de nuevos espacios y actores sociales asociados a la migración indígena. “Actores colectivos, acciones y comportamientos sociales en la lucha por la tierra en el norte de Sinaloa, 1860-1940”, de Pedro Cázares Aboytes, es el segundo artículo de esta sección y último de la publicación, cuyo objetivo principal es analizar las estrategias construidas por los indígenas mayos, para conservar sus tierras desde la segunda mitad del siglo XIX hasta el cardenismo. Desde la expedición de las leyes de Reforma, con la reacción de las comunidades indígenas, precedida de violencia apabullante desplegada por las élites económico-políticas de la región, así como negociaciones individuales y colectivas.

Tres **reseñas** cierran el presente número de Ra Ximhai. La primera “Sujetos coloniales: una perspectiva global de las migraciones caribeñas” de Ramón Grosfoguel, escrita por Jorge Sánchez Maldonado; la segunda, elaborada por Graciela González Juárez, “Más allá de la aceptación, estigma y discriminación: estudiantes normalistas ante sectores vulnerables” de Juan Manuel Piña Osorio (coordinador); y la última “Género y Desigualdades en Iberoamérica” de Graciela Vélez Bautista y Norma Baca Tavira (compiladoras) por Emilio Ruiz Serrano.

Nos enaltece la obra artística que corteja la presente edición, y reiteramos nuestro más profundo agradecimiento a Guillermina Victoria, quien generosamente nos ha acompañado con su primoroso trabajo artístico en este proceso educativo, social, y de difusión del quehacer de la Paz en nuestras sociedades latinoamericanas.

Todo el contenido del presente número, al igual que los anteriores, pretende, además de divulgarlo y someterlo a discusión entre los interesados en los temas de las ciencias sociales, ser materia prima para la formación de los estudiantes del primer doctorado en Estudios para la Paz, la Interculturalidad y la Democracia que se imparte en América Latina en la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM). Es por ello que pretendemos incentivar la discusión

de los temas de las ciencias sociales en torno a la descolonialidad del saber y del poder, las educaciones interculturales, los conflictos y su transformación pacífica, las democracias, la diversidad cultural, social, ética y lingüística, y todo lo que contribuya pacíficamente a construir ¡un mundo, donde quepan muchos mundos!

Dr. EDUARDO ANDRÉS SANDOVAL FORERO
Director Eitorial

Dra. ROSA MARTÍNEZ RUIZ
Subdirectora



DIVERSIDAD
EDUCATIVA



RAXIMHAI
VOLUMEN 9 NÚMERO 1 ENERO-ABRIL 2013

17-34

LOS ESTUDIOS ÉTNICOS EN ESTADOS UNIDOS COMO ESTUDIOS DESCOLONIALES AL INTERIOR DEL SISTEMA UNIVERSITARIO GLOBAL OCCIDENTALIZADO.

Ramón Grosfoguel

Resumen

Este artículo analiza la universidad occidentalizada y su fundamentalismo eurocéntrico en relación a las luchas de los grupos racializados en Estados Unidos y su impacto en la formación de los estudios étnicos al interior de la estructura epistémica de las universidades. De este modo, discute cuestiones relacionadas con el racismo/sexismo epistémico y los dilemas que los programas de estudios étnicos afrontan en la actualidad; particularmente, las formas de colonización disciplinaria, el multiculturalismo liberal y las políticas identitaristas (“identity politics”).

Palabras clave: Universidad; Eurocentrismo; Pensamiento Decolonial; Multiculturalismo; políticas de identidad.

Abstract

This article is an analysis of the Westernized university and its Eurocentric fundamentalism in relation to the subaltern struggles of racialized groups in the United States and its impact on the formation of ethnic studies in the university's epistemic structure. The article goes on to discuss questions of epistemic racism/sexism and the dilemmas that ethnic studies programs confront today in particular forms of disciplinary colonization, liberal multiculturalism and identity politics.

RECIBIDO: 26 DE NOVIEMBRE DE 2012 / APROBADO: 15 DE ENERO DE 2013

Keywords: University; Eurocentrism; Decolonial Thinking; Multiculturalism; Identity Politics.

INTRODUCCIÓN

Los estudios étnicos en Estados Unidos ocupan un espacio contradictorio entre dos discursos hegemónicos (el multiculturalismo liberal identitario y la colonización disciplinaria) y uno contrahegemónico (las epistemologías decoloniales), condensándolos y haciéndolos entrar en debate y lucha. En contraste con otras partes del mundo, los estudios étnicos en Estados Unidos emergieron como parte de los movimientos por los derechos civiles de las minorías racializadas. A finales de los años sesenta y principio de los setenta, estas minorías organizaron numerosas huelgas estudiantiles y ocupaciones en las universidades, llevando a la creación de programas de estudios afroamericanos, puertorriqueños, chicanos, asiáticos e indígenas, en muchas universidades estadounidenses. Esta insurgencia epistémica fue clave para la apertura de espacios en las universidades a profesores provenientes de grupos étnicos/raciales que discriminados y/o con epistemologías no occidentales en áreas, hasta ese momento, monopolizadas por profesores y estudiantes blancos y por epistemologías eurocéntricas que privilegian la “ego-política del conocimiento” cartesiana¹.

La epistemología eurocéntrica en las universidades occidentales está caracterizada no solamente por privilegiar el canon de pensamiento del hombre occidental (el género es apropiado), sino también por estudiar al “otro” como objeto y no como sujeto que produce conocimiento, ocultando así la “geo-política” y la “corpo-política” del conocimiento mediante la cual los académicos e intelectuales blancos piensan. La entrada de profesores de “color” mediante los programas de acción afirmativa y la creación de programas de estudios étnicos tenían el objetivo de estudiar los problemas confrontados por las minorías oprimidas desde el punto de vista de las minorías discriminadas. Esto significó un cambio importante en la producción de conocimientos académicos. Para entonces, finales de los años sesenta y principio de los setenta, muchos de estos profesores provenientes de las minorías discriminadas eran intelectuales y activistas que privilegiaban la “geo-política del conocimiento” y la “corpo-política del conocimiento” sobre la “ego-política del conocimiento” en su

producción de conocimientos. Esto representó una ruptura, por primera vez en las universidades occidentalizadas, con la dicotomía del sujeto-objeto de la epistemología cartesiana. En lugar de un sujeto masculino y blanco estudiando sujetos no blancos como “objetos del conocimiento”, asumiendo un punto de vista neutral, privilegiado y no situado en ningún espacio o cuerpo (la “ego-política del conocimiento” cartesiana) -lo cual permite al sujeto hegemónico reclamar una falsa objetividad y neutralidad epistémica- tenemos una nueva situación en las universidades occidentalizadas estadounidenses, en la que los sujetos de las minorías racializadas se estudian a sí mismos como sujetos que piensan y producen conocimientos desde cuerpos y espacios (la “geo-política” y la “corpo-política del conocimiento”) que son subalternizados e inferiorizados por la epistemología y el poder racista/sexista occidentalizado. Más aún, también se podría decir que sus trabajos cuestionaron la producción de conocimiento académico hegemónico blanco sobre las minorías raciales, donde éstas eran construídas como responsables y causantes de su propia marginalización y pobreza en los Estados Unidos -por ejemplo, los paradigmas de la “cultura de la pobreza” y la “teoría de la modernización”-, ocultando así el racismo rampante en esa sociedad².

Frente a la “ego-política del conocimiento” blanca, los intelectuales de los grupos inferiorizados racialmente le contraponían la “geo-política” y “corpo-política” del conocimiento de los sujetos subalternos. Esto no solo retó el racismo/sexismo epistémico que privilegia la producción de teoría proveniente de los sujetos blancos/masculinos occidentales, mientras los no-blancos son asumidos como productores sólo de folklore, mitología o cultura, sino que también abrió la posibilidad de la descolonización del conocimiento, al retar la “ego-política del conocimiento” cartesiana que constituye el fundamento de las ciencias sociales y las humanidades occidentales. Digo “abrió la posibilidad” porque este proceso de descolonización no está completo y afronta aún muchos obstáculos. Este artículo busca identificar esos obstáculos a los que todavía se enfrentan los estudios étnicos. Sin embargo, antes de discutir estos obstáculos es necesario clarificar algunos conceptos que son indispensables para nuestra discusión.

1.- EL RACISMO/SEXISMO EPISTÉMICO Y LA UNIVERSIDAD OCCIDENTALIZADA EN EL SISTEMA-MUNDO

El “sistema-mundo moderno/colonial capitalista/patriarcal occidentalocéntrico/ cristianocéntrico”³ está compuesto de una heterarquía o interseccionalidad de múltiples jerarquías de poder globales más allá de las jerarquías económicas y estatales. Los análisis del sistema-mundo y la economía política neomarxista de forma más general identifican fundamentalmente dos jerarquías de poder global subsumidas a la lógica de acumulación de capital a escala mundial: la división internacional del trabajo y el sistema inter-estatal global. En mi trabajo sobre la decolonización de los paradigmas de la economía política identifiqué quince estructuras de poder en el sistema-mundo. En esta sección me gustaría discutir una de estas quince estructuras: la jerarquía epistémica global en el sistema-mundo. Esta jerarquía epistémica global produce y reproduce la misma estructura de la jerarquía etno-racial global y la jerarquía patriarcal cristiano-céntrica global de dominación de género/sexualidad en el sistema-mundo, que privilegia los conocimientos occidentales masculinos entendiéndoles como superiores, y subalterniza como inferiores los conocimientos que son centrados en la mujer (occidentales y no occidentales) y en sujetos no occidentales (hombres y mujeres).

La epistemología hegemónica occidental es sexista porque excluye el conocimiento y la epistemología de todas las mujeres (occidentales y no occidentales⁴). Ésta reproduce una jerarquía patriarcal cristiano-céntrica a escala mundial donde todos los conocimientos de las mujeres, no importa de qué tradiciones epistemológicas, son considerados inferiores al conocimiento occidental masculino. Simultáneamente, es también racista porque excluye y considera inferior todo el conocimiento de los hombres y mujeres no occidentales. Esta jerarquía racista/sexista del conocimiento opera a escala mundial con variaciones y particularidades en las diferentes regiones del mundo según las diversas historias coloniales y locales. Como será discutido más adelante, esta jerarquía epistémica global no es una superestructura, sino que es constitutiva de la acumulación capitalista a escala mundial. Sin ésta no habría capitalismo histórico como lo conocemos hoy día.

Sin embargo, esta jerarquía epistémica tiene sus propios discursos, ideologías y marco institucional. El eurocentrismo es el discurso/ideología global de la jerarquía epistémica del sistema-mundo. El eurocentrismo, como perspectiva epistémica, privilegia los conocimientos, memorias e historias de los hombres

colonizadores occidentales alrededor del mundo. Esta epistemología es globalizada institucionalmente alrededor del mundo a través de la universidad occidentalizada. La universidad occidentalizada es organizada alrededor de un canon de pensamiento que es al mismo tiempo occidental y masculino. Casi todas las disciplinas en las ciencias sociales y en las humanidades, con muy pocas excepciones, privilegian en su canon de pensamiento a los pensadores hombres occidentales. Ni siquiera las mujeres occidentales son incluidas dentro del canon, mientras que los hombres y mujeres no occidentales son igualmente excluidos de éste. Esto no es una cuestión de representación o reconocimiento; no se trata de políticas identitaristas (“identity politics”). Se trata de la falta de rigurosidad en la producción de conocimientos, es decir, las universidades occidentales producen conocimientos que son provinciales en su alcance, aunque reclamen ser válidas para toda la humanidad con su pretensión de ser universales y verdaderas más allá de tiempo y espacio.

El mayor problema es que el modelo de la universidad occidentalizada, con su estructura de pensamiento provincial epistémicamente sexista/racista, y sus divisiones del conocimiento en las disciplinas liberales del siglo XIX, está institucionalmente globalizada alrededor del mundo. El provincialismo de las universidades occidentalizadas, con su fundamento de conocimiento eurocéntrico, epistémicamente sexista/racista, es tomado como la norma y como fundamento del conocimiento y el pensamiento crítico en el mundo. Los científicos sociales, historiadores, filósofos y pensadores/pensadoras críticos no occidentales, quienes piensan desde diferentes “geo-políticas” y “corpo-políticas” del conocimiento y/o desde diferentes cosmologías/ epistemologías, son considerados inferiores a las epistemologías occidentales masculinas. Y, por lo tanto, son excluidos como conocimiento válido al interior de la universidad occidentalizada.

Portanto, la universidad occidentalizada es una máquina de producción global en masa del fundamentalismo eurocéntrico. Cualquier pensamiento crítico desde las ciencias sociales producido por y desde una perspectiva/episteme localizada en lo no occidental es inferiorizada, percibida como sospechosa y considerada poco seria o no merecedora de estudio en la universidad occidentalizada. La Universidad occidentalizada tiene las mismas divisiones disciplinarias y el mismo canon de pensamiento racista/sexista dondequiera que se encuentre. Encontramos esta misma estructura de conocimiento en las universidades occidentalizadas en todo el mundo sea en Dakar, Buenos Aires, Nueva Deli, Manila, Nueva York, París o El Cairo. Por lo tanto, en términos del

capitalismo global, la universidad occidentalizada produce las élites políticas y económicas masculinas occidentalizadas a través del mundo, sin las cuales el sistema-mundo sería inimaginable. Estas élites son los grupos intermediarios entre el capital financiero y los centros de poder metropolitanos y los pueblos dominados y explotados de la periferia del sistema-mundo.

A través de este mecanismo, el sistema-mundo conforma las élites fundamentalistas eurocéntricas occidentales en el Tercer Mundo. La Universidad occidentalizada global es la institución de la jerarquía epistémica global que contribuye a suprimir cualquier forma de pensar alternativa más allá del sistema existente, llevando sus estructuras y políticas epistémicamente capitalistas/racistas/sexistas a todos los rincones del mundo. Este conocimiento fundamentalista eurocéntrico monocultural, monoepistémico y monocosmológico es lo que define a escala global para occidente quién es un agente social válido, quién es un terrorista, quién es un candidato convincente para ganar unas elecciones, y quién es un interlocutor válido en el sistema-mundo de hoy. Más aún, la universidad occidentalizada es una máquina de “epistemicidio”⁵. Ésta inferioriza y destruye el potencial epistémico de las epistemologías no occidentales.

Lo absurdo de esta estructura epistémica ha sido muy bien estudiado por el científico social portugués, Boaventura de Sousa Santos. Sousa Santos ha señalado en varias ocasiones que si uno examina lo que es considerado como teoría social válida en las ciencias sociales de las universidades occidentalizadas hoy, todo el conocimiento legítimo proviene fundamentalmente de pensadores hombres occidentales de sólo cinco países: Italia, Francia, Alemania, Inglaterra y Estados Unidos. La pretensión de la Universidad occidentalizada es que la teoría social creada para dar cuenta de la experiencia histórica y social de estos cinco países, que componen sólo el 12% de la población mundial, es válida y universal para explicar la experiencia histórico-social del resto de los países del mundo que comprenden el 88% de la humanidad. Esta estructura imperial/colonial expulsa la experiencia histórica y social de la mayoría de la humanidad.

El racismo/sexismo epistémico es una de las formas más ocultas de racismo en el “sistema-mundo moderno/colonial capitalista/patriarcal occidentalocéntrico/ cristianocéntrico” en el que vivimos⁶. Para movernos más allá de esta estructura se requeriría no de una *uni-versidad*, donde una sola epistemología (la de los hombres occidentales) define para el resto de la humanidad las preguntas y respuestas produciendo ciencias sociales y humanidades *uni-versales* coloniales, sino una *pluri-versidad*, donde la

diversidad epistémica es incorporada institucionalmente dentro de los diálogos inter-epistémicos necesarios para producir ciencias sociales y humanidades pluriversales descoloniales. Es por esto que Boaventura de Sousa Santos apuesta por una “ecología de saberes”⁷ como un punto de partida para decolonizar el conocimiento y la universidad occidentalizada. Según Sousa Santos, la “ecología de saberes” es una apertura para un nuevo espacio descolonial de diversidad epistémica donde las ciencias sociales occidentales no son el único recurso válido de conocimiento, sino un recurso más entre otros.

2.- LOS ESTUDIOS ÉTNICOS ENFRENTAN A LAS UNIVERSIDADES OCCIDENTALIZADAS: LAS IDENTIDADES EN LA POLÍTICA Y LA “TRANSMODERNIDAD”

Por primera vez en quinientos años de globalización de las universidades occidentalizadas -primero cristiano-céntricas, luego secular-eurocéntricas, y más recientemente, la universidad corporativa eurocéntrica-, la irrupción de las luchas por los derechos civiles y la decolonización del imperio estadounidense penetraron la universidad occidentalizada en el mismo centro del imperio, retando su producción de conocimiento de manera radical. Los estudios étnicos, los estudios de la mujer, los estudios *queer*, entre otros, se fundaron en las universidades occidentalizadas en Estados Unidos en respuesta a las demandas de los movimientos de las personas “de color”, de las mujeres y de los gays y lesbianas. La meta de estos programas no es producir un conocimiento particular a ser añadido con el propósito de complementar las ciencias sociales y las humanidades, sino producir ciencias sociales y humanidades pluriversales y descoloniales. Unas ciencias sociales de esta naturaleza tendrían diversidad epistémica dentro de sus procesos de producción de conocimiento. Los tipos de conocimientos que han producido los estudios étnicos, los estudios de la mujer y los estudios *queer* retan el canon de pensamiento y la epistemología racista/sexista y capitalista/patriarcal occidental. En oposición a las políticas identitaristas (“identity politics”) de los hombres blancos occidentales, que se ocultan como la norma en la producción de conocimientos, estos sujetos subalternizados desarrollaron una lucha en contra de las políticas identitaristas hegemónicas. Sin embargo, esto no significa que no haya pequeños grupos dentro de estas nuevas áreas de conocimiento que reproducen una forma subalterna de políticas identitaristas.

Las políticas identitaristas parten de un reduccionismo identitario y

culturalista que termina esencializando y naturalizando las identidades culturales. En estos proyectos existe un fuerte recelo hacia los grupos provenientes de orígenes étnico/raciales diferentes a ellos. Este cierre epistémico de identidades amuralladas es lo que caracteriza el fundamentalismo eurocéntrico de las políticas identitaristas hegemónicas de la epistemología de los hombres occidentalizados, la cual produce fobia y rechazo hacia las identidades, epistemologías y conocimientos feministas, queer y/o no occidentales.

Las políticas identitaristas normalmente mantienen fronteras identitarias cerradas, incluso entre los mismos grupos oprimidos que practican una forma subalterna de políticas identitaristas, haciendo de esta forma imposible el diálogo y las alianzas políticas. En algunos casos excepcionales terminan invirtiendo el racismo hegemónico y reproduciendo estereotipos racistas a la inversa proyectando al grupo étnico/racial subalterno como uno culturalmente y/o biológicamente superior a los blancos.

En un radical contraste con estas políticas identitaristas, está lo que Angela Davis llama las “identidades en la política” (1997). Éstas están basadas en proyectos étnico-político-epistémicos abiertos a todos independientemente de su origen étnico/ racial. Por ejemplo, los zapatistas en el sureste de México son un movimiento indígena insurgente que piensa epistémicamente desde epistemologías/cosmologías amerindias. Éstos están abiertos a todas las personas y grupos que apoyan y simpatizan con sus propuestas políticas. Dentro del movimiento zapatista hay blancos y mestizos. El movimiento guiado por Evo Morales en Bolivia es un movimiento indígena que piensa desde el concepto del Ayllú de la cosmología aymara. Este movimiento cuenta entre sus líderes y seguidores tanto con activistas blancos como mestizos que han asumido el proyecto ético-político-epistémico Aymara.

Otro ejemplo pueden ser las prácticas espirituales africanas en América Latina que, mientras en origen surgen de cosmologías/epistemologías africanas (Yoruba, Bantú, etc.), están abiertas a la participación de todos; es decir, no hay correspondencia entre la identidad ética-epistémica del proyecto -en este caso, sus orígenes indígenas o africanos- y la identidad étnico/racial de los individuos que participan en los movimientos. Como resultado, estos movimientos son distintos a las “políticas identitaristas” ya que no excluyen por razones de origen racial/étnico a nadie que apoye su proyecto.

Si el eurocentrismo busca descalificar estas epistemologías Otras para inferiorizarlas, subalternizarlas y desacreditarlas, construyendo así un mundo

de “pensamiento único” que no nos permite pensar sobre “otros” posibles mundos más allá de la “globalización blanca, masculina, neoliberal capitalista”, el proyecto que aquí se propone sería uno que trasciende el monopolio epistémico eurocéntrico del “sistema-mundo moderno/colonial capitalista/patriarcal occidentalocéntrico/ cristianocéntrico”. Reconocer que existe diversidad epistémica en el mundo plantea un reto al actual sistema-mundo moderno/colonial. Ya no es posible construir un diseño global a través de una sola epistemología como la “única solución” de los problemas del mundo, sea desde la izquierda occidentalizada (socialismo, comunismo, anarquismo, posestructuralismo, etc.) o desde la derecha (desarrollismo, neoliberalismo, democracia liberal, etc.).

Sobre la base de esta diversidad epistémica hay varias propuestas anticapitalistas, antipatriarcales, anticoloniales y antimperialistas que ofrecen diferentes formas de afrontar y resolver los problemas producidos por las relaciones de poder sexuales, raciales, espirituales, lingüísticas, pedagógicas, ecológicas, de género, de clase, dentro del actual “sistema-mundo moderno/colonial capitalista/patriarcal occidentalocéntrico/cristianocéntrico”⁸. Esta diversidad de propuestas enraizada en las epistemologías “otras” que han sido subalternizadas y silenciadas por la epistemología eurocéntrica, proveería formas de trascender la modernidad eurocentrada que van más allá de las propuestas de culminación de dicha modernidad⁹ o del desarrollo de la posmodernidad que, en última instancia, representan ambas críticas eurocéntricas al eurocentrismo¹⁰.

Por lo tanto, de lo que estamos hablando es de desarrollar lo que el filósofo de la liberación, Enrique Dussel, llama “transmodernidad” como proyecto para la consecución y culminación, no de la modernidad ni de la posmodernidad, sino del incompleto e inacabado proyecto de la decolonización¹¹. “*Trans-*” es usado aquí en el sentido de “más allá”. En la “transmodernidad” existen tantas propuestas para la liberación de la mujer y la democracia como epistemologías existentes en el mundo. Las feministas de la diferencia parisinas no pueden imponer sus soluciones o sus formas de lucha en contra del patriarcado sobre las feministas islámicas en Irán, las feministas indígenas zapatistas en México o las feministas negras en Estados Unidos; al igual que el mundo occidental no puede imponer su concepto liberal de la democracia sobre las formas indígenas, islámicas o africanas de la democracia.

El zapatismo parte de la cosmología Tojolabal para redefinir la democracia como “mandar obedeciendo” y su práctica institucional constituye los espacios

comunitarios conocidos como los “caracoles”. Dichos conceptos son muy diferentes a aquellos de la democracia occidental en los cuales “aquellos que mandan no obedecen y los que obedecen no mandan” y en los que las prácticas institucionales se realizan a través de parlamentos y no asambleas nacionales.

La “transmodernidad” defiende un pluri-veralismo/multi-versalismo (todos definiendo entre todos) en oposición al uni-versalismo (uno que define para todos). Pero no defiende el relativismo del todo vale; estamos hablando de una perspectiva crítica anticapitalista, antipatriarcal, antieurocéntrica (nunca antieuropea), anticolonial y antimperialista, que nace desde la diversidad epistémica del mundo. Para el pensamiento descolonial, no existe ninguna epistemología que pueda clamar un monopolio sobre el pensamiento crítico en el planeta como el imperialismo occidental o la izquierda occidentalizada ha pretendido en los últimos quinientos años del sistema-mundo. Mi propuesta aquí es redefinir los departamentos/programas de estudios étnicos como estudios decoloniales “transmodernos”.

3.- LOS ESTUDIOS ÉTNICOS EN ESTADOS UNIDOS

Los Estudios Étnicos en Estados Unidos están actualmente divididos entre dos problemas de la colonialidad del poder global: 1) las “políticas identitaristas” del multiculturalismo liberal en Estados Unidos y 2) la colonización disciplinaria de las ciencias occidentales sobre estos espacios.

Empezando por el primer punto, la organización de los departamentos y programas de estudios étnicos tiene lugar sobre la base de las identidades étnico/ raciales (afroamericana, asiáticoamericana, latino, indígena, etc.) en Estados Unidos. Una minoría de académicos en el área de los estudios étnicos usa esta estructura para reproducir la peor forma de “políticas identitaristas”. A diferencia de los estudios descoloniales, las “políticas identitaristas” tienden a reproducir relaciones coloniales que manifiestan dos tendencias: una basada en el multiculturalismo liberal angloamericano, y la otra basada en la absolutización chauvinista y nacionalista de la propia identidad étnico/racial en detrimento del diálogo y alianza con otros grupos racialmente oprimidos. El multiculturalismo liberal angloamericano hegemónico permite a cada grupo racializado tener su espacio y celebrar su identidad/cultura siempre que no cuestione las jerarquías étno/raciales del poder blanco; es decir, siempre y cuando dejen intacto el statu quo de la supremacía blanca. Estas políticas privilegian a ciertas

élites pertenecientes a los grupos racializados/inferiorizados y les premia con espacios y recursos en cuanto “minorías modelo” o “vitriñas simbólicas”; esto supone un retoque cosmético multicultural al poder blanco, mientras que la mayoría de estas poblaciones victimizadas por el racismo rampante experimentan la colonialidad del poder en el día a día. Condoleezza Rice es uno de los ejemplos más extremos de esta política. Esta mujer afroamericana es una de las arquitectas de la política exterior racista del imperio euroamericano (élites blancas capitalistas) en Oriente Medio e Irak, ofreciendo una cara anti-racista y multicultural a lo que, por el contrario, son políticas imperiales racistas. El presidente Obama es otro ejemplo de darle un rostro multicultural al poder blanco, imperialista neo-colonial estadounidense¹².

Por otra parte, esas formas de “políticas identitaristas” que absolutizan y privilegian las identidades y los proyectos de sus propios grupos étnico/raciales a expensas de otros sujetos racializados/inferiorizados, les llevan a contemplar a otros grupos étno/raciales con recelo y como competidores, incluyendo aquellos que comparten una situación similar de opresión étno/racial. Los académicos que promueven las peores formas de “políticas identitaristas” en los programas de estudios étnicos, terminan por celebrar su propia identidad, mientras dejan intactas las jerarquías étno/raciales (multiculturalismo liberal angloamericano), o terminan por enfatizar su propio grupo étnico/racial, percibiéndose a sí mismos en una constante competición con otros grupos igualmente discriminados y, por tanto, contribuyendo a la reproducción de un sistema de “divide y vencerás” que también mantiene intacto el statu quo de las jerarquías étnico/raciales (políticas identitaristas). Por lo tanto, ambas posiciones de las “políticas identitaristas” –tanto las “identitarias multiculturales liberales” como aquellas “militantes identitaristas”– terminan en complicidad con las jerarquías étnico/raciales de la supremacía blanca al dejar el statu quo intacto.

La otra tendencia de la colonialidad del saber¹³ es la colonización académica de las disciplinas de las ciencias sociales y las humanidades de la Universidad occidentalizada al interior de los departamentos de estudios étnicos. La colonización disciplinaria ocurre cuando los campos del conocimiento dentro de los estudios étnicos están divididos sobre la base de las divisiones disciplinarias de las ciencias humanas, y cuando los estudios étnicos se desarrollan pensando “en” o “sobre” en lugar de “desde”, “con” y “junto a” los grupos étnico/raciales en cuestión. En lugar de producir conocimiento desde el pensamiento crítico creado por los sujetos racializados/inferiorizados, estas disciplinas imponen

el canon de pensamiento occidental y el “punto cero” de la epistemología cartesiana occidental¹⁴; el punto de vista que no se asume como punto de vista, “el ojo de Dios” que ha caracterizado la filosofía moderna masculina occidental desde Descartes hasta el presente en las ciencias humanas occidentales.

Esto ha afectado a la producción de conocimientos en los departamentos/ programas de estudios étnicos porque, en lugar de producir conocimientos “desde” y “con” estos grupos étnico/raciales e impulsar su liberación, dicha perspectiva privilegia la producción de conocimientos “sobre” los “otros” basada en la tradición epistémica colonial desde los misioneros cristianos del siglo XVI hasta los científicos sociales cartesianos de nuestros días. Esta tradición hace del sujeto racializado/inferiorizado un “objeto de estudio” que puede ser controlado y explotado. Esto provoca las siguientes preguntas: ¿conocimiento para qué y para quién?, ¿es posible producir conocimiento neutral en una sociedad que está dividida en términos raciales, sexuales, espirituales y de clase? Si la epistemología no sólo tiene color sino también sexualidad, género, cosmología, espiritualidad y clase, entre otros, no es posible asumir el mito o la falsa premisa de neutralidad y objetividad epistemológica (el “punto cero” de la “ego-política del conocimiento”) como las ciencias occidentales claman tener.

Por otra parte, la corriente que busca poner los estudios étnicos dentro de los “estudios interdisciplinarios” reproduce los mismos problemas mencionados arriba con respecto a la colonización disciplinaria. La interdisciplinariedad mantiene las identidades disciplinarias intactas -con su canon y epistemología eurocéntrica- y sólo se abre a un diálogo interdisciplinar dentro de la epistemología occidental, cerrándose a un diálogo “transmoderno” entre varias epistemologías. Si pensamos, no desde las disciplinas académicas sino desde la noción de “transdisciplinariedad” en el sentido de ir más allá de los conocimientos disciplinarios, el proyecto de estudios étnicos estaría abierto a una diversidad epistémica en lugar del recurrente monólogo monocultural de la epistemología eurocéntrica fundamentalista occidental. La colonización disciplinaria de los estudios étnicos constituye una colonización epistémica dado que estas disciplinas académicas privilegian un canon epistémico eurocéntrico.

Mi argumento no es descartar el importante y útil trabajo crítico producido por individuos aislados localizados al interior de los campos disciplinares de la academia occidental; estoy sencillamente cuestionando la naturaleza eurocéntrica colonial de las disciplinas dominantes y, por lo tanto, lo conveniente de crear departamentos/programas de estudios

étnicos dedicados al estudio de la sociología de la raza, la antropología de las identidades etno/raciales, la historia “de” o “sobre”—y no “desde” o “con”— los negros, la inserción económica de mano de obra barata de grupos racializados, etc. Estos últimos temas reproducen las epistemologías coloniales de las disciplinas en la Universidad occidentalizada. El colonizar los estudios étnicos desde las disciplinas occidentales no constituye una innovación en el campo de producción del conocimiento. Ya era posible hacerlo a través de las respectivas disciplinas académicas de las ciencias humanas y no requería ni departamentos ni programas de estudios étnicos.

Sería una historia diferente si los departamentos o programas de estudios étnicos propusieran abrirse a la “transmodernidad”. Dicho en otras palabras, abrirse a la diversidad epistémica del mundo y redefinirse a sí mismos como “estudios transmodernos decoloniales” que arranquen la reflexión “desde” y “con” aquellos “otros” subalternizados e inferiorizados por la modernidad eurocentrada; ofreciéndose a definir sus preguntas, sus problemas y sus dilemas intelectuales “desde” y “con” estos mismos grupos racializados. Esto podría llevar a una metodología descolonial muy diferente a la metodología colonial de las ciencias sociales y las humanidades¹⁵. Podría implicar también un diálogo “transmoderno descolonial” entre diversos proyectos ético-epistémicos y una organización interna de la temática dentro de los departamentos/programas de estudios étnicos basados en los problemas (racismo, sexismo, xenofobia, cristianocentrismo, otras epistemologías, eurocentrismo, etc.), en lugar de identidades étnico/raciales (negros, indígenas, asiáticos, etc.), o disciplinas occidentales coloniales (Sociología, Antropología, Historia, Ciencia Política, Filosofía, Artes, Económicas, etc.)¹⁶.

Los estudios étnicos, una vez redefinidos como “estudios transmodernos decoloniales”, podrían hacer una contribución extremadamente importante no sólo a la decolonización de la producción de conocimiento académico, sino también como proyecto político de liberación hacia la decolonización (epistémica, social, política, económica y espiritual) de los grupos oprimidos y explotados por el “sistema mundo occidentalocéntrico/cristianocéntrico capitalista/patriarcal moderno/colonial”¹⁷.

Hablando institucionalmente, hay dos formas de producir una *pluri-versidad* descolonial opuesta a la *uni-versidad* colonial. Una senda es la seguida por los movimientos indígenas en América Latina. Este camino se caracteriza por crear sus propias universidades donde la diversidad epistémica es reconocida en el currículo; esto es, la *pluri-versidad*. La Universidad Amawtay Wasi en Ecuador,

la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribeña Nicaragüense (URACCAN), la Universidad Autónoma Indígena e Intercultural (UAIIN) de las comunidades indígenas en la región del Cauca en Colombia, o las muchas otras universidades indígenas en Norteamérica y Hawaii. Estas universidades están organizadas con líneas epistémicas pluriversales; reconocen la diversidad epistémica dentro de sus currículos -incluyendo el conocimiento occidental- pero subsumiéndolos a las cosmologías indígenas. Su esfuerzo es crear formas alternativas de producción del conocimiento más allá de la universidad occidental masculina eurocentrada. El segundo camino para producir una pluriversidad descolonial es el seguido a través de las luchas por los derechos civiles de las minorías discriminadas en Estados Unidos. Éstas son luchas para crear espacios descoloniales dentro de las universidades occidentalizadas a través de la formación de los departamentos de estudios étnicos, estudios negros, estudios de la mujer y estudios *queer*, entre otros; programas discutidos en este artículo bajo el título de estudios étnicos. Su propósito es influenciar y descolonizar la producción del conocimiento en las ciencias sociales y humanidades dominantes dentro de la universidad occidentalizada.

Sin embargo, este segundo camino para producir una pluriversidad decolonial encuentra limitaciones y dificultades institucionales importantes en relación al canon de las ciencias y disciplinas occidentales. Hoy en día, la colonialidad del conocimiento se manifiesta en la forma en que los profesores son institucionalmente revisados. El sistema académico angloamericano fuerza a todo el mundo, incluso a los académicos en las universidades occidentalizadas no anglófonas en Europa y en otras partes del mundo, a publicar en revistas académicas en inglés, británicas o americanas. Esta colonialidad del lenguaje y el conocimiento está impuesta en Europa, por ejemplo, a través de la reforma universitaria del Plan Bolonia, el cual usa como modelo la universidad corporativa angloamericana con sus lógicas neoliberales de privatización de la educación.

La importancia del imperialismo académico angloamericano pone serios límites al modelo descolonial de insurgencia epistémica para decolonizar la universidad occidentalizada de las minorías en Estados Unidos. Esta estrategia es cada vez más difícil de reproducir en otras partes del mundo dados los dramáticos recortes presupuestarios para la educación y la hegemonía del modelo imperial angloamericano de producción del conocimiento. La necesidad de crear nuevas instituciones de producción del conocimiento fuera de la universidad occidentalizada se vuelve cada vez más crucial como estrategia

para producir una Pluriversidad descolonial como respuesta a la Universidad colonial. Éste es el modelo seguido por los pueblos indígenas de América Latina y otras partes del mundo.

NOTAS:

¹ GROSGUÉL, Ramón, “Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global” en *Revista Crítica de Ciências Sociais*, no 80, marzo, 2008a, ps. 115-147.

² GROSGUÉL, Ramón, *Colonial Subjects*, University of California Press, Berkeley, 2003.

³ Para una justificación de esta caracterización del sistema-mundo contemporáneo y la cartografía de poder implicada en esta larga frase, ver: GROSGUÉL, Ramón, “Decolonizing Political Economy and Postcolonial Studies ...”, *op. cit.* Versión en línea: <http://www.eurozine.com/pdf/2008-07-04-grosfoguél-en.pdf>

⁴ HARAWAY, Donna, “Situated Knowledges: the Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective” en *Feminist Studies*, no 14, 1998, ps. 575-99.

⁵ SOUSA SANTOS, Boaventura, *Epistemologías del Sur*, Siglo XXI Editores, México D. F., 2010.

⁶ GROSGUÉL, Ramón, “Para descolonizar os estudos...”, *op. cit.*

⁷ SOUSA SANTOS, Boaventura, *Epistemologías del Sur...*, *op. cit.*

⁸ GROSGUÉL, Ramón, “Para descolonizar os estudos...”, *op. cit.*

⁹ HABERMAS, Jürgen, “La modernidad, un proyecto incompleto” en FOSTER, Hal (ed.), *La posmodernidad*, Barcelona, Editorial Kairos, Barcelona, 1985.

¹⁰ DUSSEL, Enrique, *1492: El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*, Plural Editores, La Paz, 1994..

¹¹ DUSSEL, Enrique, *1492: El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito*

de la modernidad, Plural Editores, La Paz, 1994.

¹² Lo mismo puede decirse de la Administración del Presidente Obama. Aunque Obama llegó al poder como parte del movimiento de masas descontento con los ocho años de la Administración Bush que llevaron al caos doméstico e internacional y a la nueva Gran Depresión, sus compromisos con Wall Street, con corporaciones transnacionales y con el Pentágono hicieron del actual estado imperial estadounidense -con un Presidente negro a cargo- “una estructura de poder blanca con rostro negro”. Esto es parte de lo que he descrito en diversos espacios como la nueva estructura imperial del nuevo *apartheid* post-derechos civiles del siglo XXI (*neo-apartheid*) en Estados Unidos. Ver: GROSGOQUEL, Ramón, “Latinos and the Decolonization of the US Empire in the 21st Century” en *Social Science Information*, vol. 47, no 4, 2008b, ps. 605-622.

¹³ LANDER, Edgardo, *La colonialidad del saber*, CLACSO, Buenos Aires, 2000.

¹⁴ CASTRO-GÓMEZ, Santiago, *La Hybris del Punto Cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*, Editorial Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, 2006.

¹⁵ SMITH, Linda T., *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*, Routledge, Londres, 1999.

¹⁶ No sugiero aquí que los estudios latinos, los afroamericanos, los estudios asiáticoamericanos o los nativos americanos no deberían existir como tal. Mantener estos programas es importante con el fin de enfocarnos en las contribuciones particulares que la experiencia de cada uno de estos grupos trae a la decolonización del mundo. Lo que estoy diciendo aquí es que dentro de cada uno de estos programas, el foco de investigación debe estar basado principalmente en los problemas, y no tanto en la afirmación de las “políticas identitaristas” o de los problemas de las disciplinas de la Universidad occidentalizada.

¹⁷ Para una perspectiva muy cercana a la que estoy proponiendo arriba ver: MALDONADO-TORRES, Nelson, “Pensamento crítico desde a subalteridade: os Estudos Étnicos como ciências descoloniais ou para a transformação das humanidades e das ciências sociais no século XXI” en *Revista Afro-Ásia*, no 34, 2006, ps. 105-130.

BIBLIOGRAFÍA

CASTRO-GÓMEZ, Santiago, *La Hybris del Punto Cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*, Editorial Pontífica Universidad Javeriana, Bogotá, 2006.

DAVIS, Angela. "Interview" en *The Politics of Culture in the Shadows of Capital*; edited by Lisa Lowe and David Lloyd, Durham, NC: Duke University Press, 1997.

DUSSEL, Enrique, *1492: El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*, Plural Editores, La Paz, 1994.

EZE, Emmanuel C., "The Color of Reason: The Idea of "Race" in Kant's Anthropology" en EZE, Emmanuel C. (ed.), *Postcolonial African Philosophy: A Critical Reader*, Blackwell, Cambridge, 1997.

GROSFOGUEL, Ramón, *Colonial Subjects*, University of California Press, Berkeley, 2003.

GROSFOGUEL, Ramón, "Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global" en *Revista Crítica de Ciências Sociais*, no 80, marzo 2008a, ps. 115-147.

GROSFOGUEL, Ramón, "Latinos and the Decolonization of the US Empire in the 21st Century" en *Social Science Information*, vol. 47, no 4, 2008b, ps. 605-622.

HABERMAS, Jürgen, "La modernidad, un proyecto incompleto" en FOSTER, Hal (ed.), *La posmodernidad*, Editorial Kairos, Barcelona, 1985.

HARAWAY, Donna, "Situated Knowledges: the Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective" en *Feminist Studies*, no 14, 1998, ps. 575-99.

LANDER, Edgardo, *La colonialidad del saber*, CLACSO, Buenos Aires, 2000.

MALDONADO-TORRES, Nelson, "The Topology of Being and the Geopolitics of Knowledge: Modernity, Empire and Coloniality" en *City*, vol. 8, no 1, 2004, ps. 29-56.

MALDONADO-TORRES, Nelson, "Pensamento crítico desde a subalteridade: os Estudos Étnicos como ciências descoloniais ou para a transformação das humanidades e das ciências sociais no século XXI" en *Revista Afro-Asia*, no 34, 2006, ps. 105-130.

MIGNOLO, Walter, *Local Histories: Global Designs: Coloniality, Border Thinking and Subaltern Knowledges*, Princeton University Press, Princeton,

2000.

SMITH, Linda T., *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*, Routledge, Londres, 1999.

SOUSA SANTOS, Boaventura, *Epistemologías del Sur*, Siglo XXI Editores, México D.F., 2010.

RAMÓN GROSFUGUEL

grosfogu@berkeley.edu

Profesor de Estudios Étnicos en la Universidad de California en Berkeley e investigador asociado de la Maison des Science de l'Homme en Paris. Es autor de múltiples libros y artículos acerca de la descolonización del poder/saber, teoría de sistema-mundo y la migración internacional.



EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y PARA LA DEMOCRACIA

Pedro Ceballos Rendón

Resumen

La construcción de la paz y la democracia marchan paralelamente, ambas tienen que ser construidas mediante procesos de educación que han de: (1) respetar la historicidad en que se definió la categoría de ciudadanía (2) propiciar que la sociedad tenga acceso a información veraz e imparcial, (3) permitir espacios de expresión abierta al diálogo y (4) rescatar las figuras de autoridad como formadores de las nuevas generaciones dentro de un marco ético que instaure al *otro* como un semejante, sujeto también a derechos y obligaciones que ambos habrán de respetar, dando paso a la tolerancia y a la convivencia pacífica.

Palabras clave: sujeto social, ciudadanía, democracia, diálogo, paz

Abstract

The construction of peace and democracy march in parallel, both have to be constructed by processes of education they have to: (1) respect the historicity that defined the category of citizenship, (2) encourage society to have access to real and impartial information, (3) allow expression spaces open to dialogue y (4) rescue authority figures as forming new generations within an ethical framework to put in place the individual as a fellow citizen, with rights and obligations that both have to be respected, leading to tolerance and peaceful

coexistence.

EDUCACIÓN PARA LA PAZ – EDUCACIÓN PARA LA DEMOCRACIA

“En la actualidad la Educación para la Paz y los Derechos Humanos -concebida en su triple finalidad de informar, formar y transformar-, constituye un importante instrumento de construcción de la nueva cultura que la humanidad anhela. (...) La educación para la paz asimilada e integrada transversalmente por algunas reformas educativas, no debe desviarse de su verdadera razón de ser: desaprender constantemente las consignas de una cultura basada en la intolerancia, la competitividad, la insolidaridad y el belicismo.”

José Tuvilla Rayo

La conjunción de la *educación para la paz* y la *educación para la democracia* obedece a la convicción de que tanto la paz como la democracia, son construcciones sociales que marchan juntas en la edificación de una sociedad lo suficientemente madura para lograr un adecuado grado de desarrollo humano de los ciudadanos y de garantía de los derechos humanos; pero, como construcciones, se trata de procesos que pueden y deben ser amparados por el trabajo formativo de la educación como una política social.

Llegar a un estado pacífico, de paz activa (esto es, la paz que se construye transformando las condiciones sociopolíticas), solo es posible bajo el cobijo de la democracia, como lo explica Solís (1955) en una cita extraída del texto *Educación para la paz*:

“... es conveniente adoptar una visión integral de la paz como fenómeno social y político. Es decir, que la experiencia humana ha demostrado que múltiples son los caminos hacia el establecimiento de una sociedad pacífica y equitativa; y que lo importante más que el predominio de una teoría sobre otra, es la satisfacción de ciertos principios básicos entre los que destacan el respeto a los Derechos Humanos y la preservación de la vida como sustento mismo de la convivencia civilizada.

En este sentido, no es posible concluir este acápite sin adoptar una posición ética. A nuestro juicio, la consecución de la paz –en su acepción más integral– no es posible sin el perfeccionamiento de los procesos democráticos. Estos procesos, que están condicionados por la experiencia histórica de cada pueblo o nación, conllevan, como signo distintivo, la promoción de la libertad y la

búsqueda de la equidad económica y social para el mayor número. En otras palabras, la paz sólo se puede garantizar en el largo plazo en sociedades justas, pluralistas, participativas y prósperas". (Solís, et al, 1995: 52-3).

Educar para la paz requerirá de una educación para la democracia: son una diada inseparable desde un mismo núcleo: la tolerancia y el respeto al otro y a su lugar en el espectro social.

EDUCACIÓN, PAZ Y DEMOCRACIA

Aguilera define la *Paz* como

"...el proceso de realización de la justicia en los distintos niveles de relación humana. Es un concepto dinámico que nos lleva a hacer aflorar, afrontar y resolver conflictos de forma no violenta y cuyo fin es el logro de una armonía de la persona consigo misma, con la naturaleza y con los demás" (Aguilera et al, 2000: 16)

Aceptando este constructo, entendemos que prácticamente todos los espacios de la relación humana pueden presentar riesgos de llevar los vínculos entre los sujetos de formas poco pacíficas e incluso violentas, pero también da paso a la idea de favorecer la formación de sujetos a favor de la paz es requerido en términos de competencia social, construyendo recursos por los que el sujeto pueda usar su inteligencia y su emoción en pro de vivir vínculos buscando acuerdos con los semejantes por quienes se acompaña. Al respecto, y citado por Monclús y Saban, Federico Mayor Zaragoza, Presidente de la Fundación Cultura de Paz sostiene que:

"La educación debe proporcionar herramientas para que los ciudadanos entiendan el complejo mundo en el que viven, lo gestionen democráticamente, usen equilibradamente los recursos naturales y construyan y defiendan un sistema de valores en el que estén integrados la tolerancia, la justicia, el respeto a las diferencias" (Monclús et al, 2008: 12)

Antonio Monclús (2008) titula la primera parte de su texto *La paz como centro de la Educación y la Ciudadanía*, es indudable que estos tres conceptos Paz-Educación-Ciudadanía están fuertemente entrelazados, generando incluso una relación de interdependencia, a lo que es posible agregar que la formación ciudadana en pro del desarrollo de una cultura de la paz, deberá tener como punto angular la aceptación de los derechos y prerrogativas del *otro*, de modo que está íntimamente ligado a la condición de construir

ciudadanos democráticos.

Monclús y Saban (2008:40) citan a Carlos Rosales López quien en su texto *Cuestiones de interés universal* señala que “La educación constituye un estímulo a la democracia y la cultura de la paz al hacer a las personas críticas y libres, capaces de adoptar decisiones”. Pero, ¿cuál es el punto de engarce entre *educación para la paz* y *educación para la democracia*? Para analizar este asunto, partiremos del tema de la participación política, cuestión de abordaje obligatorio, especialmente en un país que recién está dando visos de ir desarrollando una cultura democrática y a la que aqueja una alta incidencia de actos de violencia; de modo que, ya en el inicio de un tercer milenio ahora globalizado en el que estamos como país cada vez más frecuentemente en una estrecha relación con pueblos y culturas preocupados y ocupados actuando como *sujetos de la política* y *sujetos en búsqueda de la paz* tanto al seno de su mismo pueblo como hacia fuera del mismo, es casi natural la inquietud de muchas instancias y personalidades, las preguntas de ¿Por qué la gente no participa en los asuntos de la política?, ¿Por qué una gran mayoría no están atendiendo, desde su condición de ciudadanos, la construcción de una sociedad pacífica?, ¿Cuáles son las motivaciones que tienen la fuerza de llevar al ciudadano a participar en la definición de la organización de la vida pública? ¿Cómo favorecer que la participación cívica y política se transforme de una posibilidad a un imperativo personal en pro del afán de ganar democracia y paz social?

LA HISTORICIDAD DEL CIUDADANO

Para empezar este análisis es menester hacer un reconocimiento de lo histórico en el orden de lo sociocultural: los países cuyos ciudadanos tienen una conciencia más o menos generalizada de la trascendencia del propio actuar político, son los que como pueblo han venido por un complejo y las más de las veces largo período de adquisición de la conciencia social y de la posibilidad de intervenir en asuntos comunitarios, proceso que en su transcurrir, han llevado a generar un clima propicio a la lucha por que la voz del pueblo se oiga, ganando el derecho de tomar parte en las decisiones del quehacer en la organización social. Es sabido que un amplio margen de estas ganancias lo han sido por vías violentas, de modo que la educación para la paz y la democracia tiene aquí un gran espacio de oportunidad: la construcción de recursos en los ciudadanos

para buscar el desarrollo social por vías pacíficas.

En el histórico desarrollo de un pueblo, se va dando forma paulatinamente a la cultura del mismo, estructurándose un conjunto de conocimientos, actividades e ideas que le caracterizan como ciudadanía, más allá del carácter jurídico y por supuesto que su organización cultural tiene peso en las actitudes de los sujetos que de ella participan. En nuestro país, a pesar de un transcurrir histórico de guerras, guerrillas, revoluciones y revueltas en la lucha por la estructuración de un gobierno que resuelva de mejor manera los problemas de las comunidades en particular y de la nación en general, la conformación de una cultura primordialmente democrática está aún en ciernes aunque ya va dando visos del desarrollo y funcionamiento de movimientos sociales que buscan de hacer de la manifestación pacífica su voz para dar cuenta de la inconformidad y el deseo de vivir en una sociedad diferente, como los plantones del Zócalo de la Ciudad de México ante la duda en la validez del resultado electoral en el 2006 y las marchas en protesta por la violencia y a favor de la paz en diversas ciudades de nuestro país durante los últimos dos años y más recientemente las manifestaciones del grupo de jóvenes “Yo soy 132”. Incluso es posible ya dar cuenta organizaciones de ciudadanas que tratan de hacer del diálogo la forma privilegiada de lograr nuevos acuerdos, como el Movimiento por la paz con justicia y dignidad, encabezado por el poeta Javier Sicilia.

Sin embargo, aún distamos como país de ostentarnos con las categorías de “pacífico” y “demócrata”, en este último tenor de ideas, apenas estamos saliendo de un régimen presidencialista que favoreció el desarrollo de una cultura política en la que se tenía conciencia del autoritarismo¹ gubernamental que se resistía a permitir la alternancia. Este presidencialismo regía desde los espacios sociales hasta los familiares; recordemos que no hace muchas décadas el patriarca familiar acudía a la casilla de votación con las credenciales electorales de los miembros de su familia a emitir su voto en elecciones constitucionales a nombre de los títulos portados. Igualmente en los espacios gubernamentales este sistema presidencialista tiene fuertes efectos en la cultura política: En más de la última mitad del siglo pasado, el régimen político de México funcionó con un presidente de amplio poder político, y grupos institucionales organizados en torno a esta figura presidencial, sistema que se prolongaba a sí mismo mediante estructuras constitucionales que otorgaron

¹ Si bien la autoridad, en la vida social es la base de la educación, en el autoritarismo, la anulación del *otro* (de su ideología, convicciones, y posturas) es la forma en que se vive el vínculo social entre el poder y el pueblo: El autoritarismo es una forma de violencia social.

una legal continuación a este tipo de régimen gubernamental.

Si intentamos llegar a un entendimiento en cuanto a en qué términos se complicó más este escenario para la construcción de un ambiente de paz y democracia, me queda a la mano pensar que es la intolerancia. Es en ella donde no hay lugar al respeto hacia el otro o se hace imposible la comprensión de las acciones ajenas. El sujeto es incapaz de asimilar y dar cabida a lo que le es ajeno y al ser enfrentado a la evidencia de la existencia de ese otro que pone en riesgo la posesión de sus objetos de goce, se producen reacciones correspondientes a una sensibilidad extrema y contrariedad, que dan vida a actitudes defensivas y a posturas que se exhiben apasionadamente, llegando a obnubilar la racionalidad, perturbando un encuentro amable, por ejemplo, en las pugnas ideológico políticas, cada uno se esfuerza en hacer que se acepte la oferta propia y anular la propuesta ajena.

El compromiso a la tolerancia mostrada en el respeto por la pluralidad ideológica política es un aspecto que idealmente habría de ser acatado en los espacios democráticos; aún en los tiempos actuales si bien en el discurso político pareciera siempre haber un lugar distinguido para convivir pacíficamente con quienes tienen una postura diferente a la propia, en lo concreto la intolerancia es un acontecer de lo cotidiano y la pregunta hacia las ciencias sociales sería: el porqué de la intolerancia de un amplio número de los actores políticos, tanto de la sociedad en general como de los que directamente tienen o aspiran al poder político.

EDUCANDO SE CONSTRUYE LA CATEGORÍA CIUDADANA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA PAZ SOCIAL

Si bien la actual cultura política da lugar a distintas formas de participación ciudadana, ésta tiene que ir acompañada de un proceso de educación por el cual vaya quedando clara la trascendencia del ejercicio ciudadano de participar, entendido como un derecho para involucrarse en las decisiones comunitarias de manera tan activa como pacífica, respetuosa siempre del otro o los otros.

Se entiende la *ciudadanización* como un proceso por medio del cual el sujeto que pertenece a una comunidad organizada, toma conciencia de que tiene determinados derechos y deberes públicos, que son compartidos con otros iguales que él, así se instaura en su condición de *con-ciudadano*, actuando en consecuencia de manera individual y/o colectiva, pero siempre sabiéndose y

viviéndose como parte activa de un colectivo, el que él mismo es tanto causa como efecto.

En estos términos, el proceso de ciudadanía es como el sujeto va siendo tomado por lo comunitario, como va apropiándose de un lugar en el espectro de lo social y en relación con el resto de los conciudadanos erigiéndose como un sujeto de la política, quien tiene opinión acerca de la organización de la administración pública y quien puede mostrar su criterio en el discurso y en los actos, esto es, su intervención en asuntos ciudadanos que reclaman su atención, como en su participación política electoral, en la definición de las instituciones de lo político, en el sistema partidista, en los fenómenos de las masas en los actos de proselitismo electoral, en su concepción de la democracia, en el derecho electoral, en la historia de las elecciones, en el abstencionismo, en el financiamiento de las campañas y precampañas, en la tolerancia, en la diversidad ideológico-política, etc.

EL SUJETO DE LO SOCIAL

Tenemos entonces esta dimensión del análisis en términos de conciencia social, de lo que socioculturalmente implica el existir como un ser social, tomando conocimiento y actuando en consecuencia de ello, interviniendo en asuntos públicos, de modo que desarrollar este saberse sujeto de lo social se convierte en un motivo para encontrar sentido práctico a la participación política, ya que con este proceso de socialización es donde se vienen generando actitudes a través de información y demás símbolos que se intercambian con los grupos en los que se participa, empezando en la familia, pasando por la escuela y el total de prácticas sociales que el sujeto vive.

Este proceso socializador-ciudadanizador del sujeto debe darse cobijado por los **principios éticos y morales** del “ser político-social”, que impulsen una participación respetuosa, de buenos juicios, mediada por la reflexión, la racionalidad y la conciencia de las situaciones objetivas por las cuales regir la conducta propia. Luego de tomar conciencia y postura como “ser social”, es factible que aparezca el desarrollo de la identidad cultural como una condición que favorece en alta medida el interés por participar en asuntos concernientes a definir la organización social en términos pacíficos y democráticos.

LA INFORMACIÓN COMO EDUCACIÓN CONTÍNUA DE LA CIUDADANÍA

Existen áreas donde la racionalidad puede tener un mayor juego y es en los espacios de discusión y análisis políticos (incluida aquí los debates en torno a los procesos sociales de violencia y de construcción de la paz), aquí está la trascendencia de que el acceso a la información sea un derecho irrestricto, al menos en cuanto se refiera a la estructura e ideología de las formas de organizar la práctica de la política.

Se señala aquí la trascendencia de la información objetiva y amplia para la elaboración de juicios que respondan cada vez en mayor medida a las condiciones de la realidad. Las instituciones deben apostar más a la inteligencia ciudadana, confiar en el funcionamiento de sus procesos para pensar, elaborar juicios sociales y actuar en consecuencia.

Se localiza en el pensamiento del ciudadano la dimensión racional y emotiva del mismo en donde lo racional será el orden de las ideas que eso solo es como dar luz a la meta de lo que se busca, para eso sirven las ideas y la emoción es la energía que hace que esas ideas tengan vida y en la práctica se luche por ellas y en esa conjunción es donde podemos encontrar propiamente la motivación para ir por lo que la ideas reclaman y así mantener viva la participación de la ciudadanía de forma permanente alrededor de su ejercicio ciudadano, como única garantía de que las instituciones y leyes al respecto sostengan una dinámica social favorecedora del desarrollo humano y la paz social.

Una de las tareas para darle mayor impulso a la participación ciudadana es generar confianza hacia las instituciones públicas en general y especialmente en las de orden político, confianza de ser escuchados y tomados en cuenta, dando así al ciudadano la seguridad en la legalidad, la transparencia y en consecuencia el respeto y la tolerancia a sus puntos de vista.

Habremos de aceptar que este confiar se gana solamente a través de una legislación sólida y un amplio respeto por el cumplimiento de la ley en general y electoral en lo particular, solo así es que llegaremos a un modelo de organización social democrático más maduro, ahí es donde quien detenta el poder público, debe promover que las demandas de la sociedad vayan cada vez más orientadas hacia el interés general, ya que es a través de ello que se pueden promover los valores y normas que dan fortaleza al funcionamiento de la democracia y es por esa vía donde podremos consolidar hombres libres, responsables, tolerantes, informados en igualdad ante la ley, donde siempre se

asuman las consecuencias de los actos que se practican y terminen siempre por sujetarse solo a la normatividad jurídica como precepto rector.

Más allá de los preceptos que el Estado debería contemplar para favorecer la construcción de identidades ciudadanas (sujetos que se identifiquen como *ciudadanos*) y del ejercicio cívico coadyuvado por el libre acceso a la información y la libertad de expresión como andamiajes para la construcción de la paz social, es requerida por parte del ciudadano, la paz humana y el reconocimiento del otro.

PAZ SOCIAL, PAZ HUMANA Y EL RECONOCIMIENTO DEL OTRO

Para conseguir paz social es necesario partir de un concepto de paz humana, una condición desde lo subjetivo (relativo al sujeto mismo) favorecedora del establecimiento y vivencia de vínculos interpersonales armoniosos con el semejante: Tener paz interior es requisito para la construcción de relaciones pacíficas con los semejantes.

No podemos conseguir esa paz interior y seguridad de forma autónoma ni en soledad, necesariamente necesitamos contar con el otro.

Es precisamente “ese otro” el que tiene la posibilidad, con su presencia significativa, de dar vida al sentimiento del sujeto al poner enfrente un objeto al que dirigir el afecto, que se inicia con el requisito de mirarlo, de dar cuenta que existe ahí alguien digno de ser visto, escuchado y reconocido como un semejante por quien sentirse acompañado, amenazado, valorado, minimizado, etc.

La presencia del otro en condición de un ser semejante a uno mismo, saca al sujeto de su propio ensimismamiento, puede romper el esquema narcisista, forzándolo a transitar de lo concéntrico (dirigido hacia sí mismo) a lo excéntrico (dirigido hacia afuera del sí mismo, al ambiente, a los demás).

No podemos cuidar lo propio olvidando y/o negando lo ajeno, ya que la mirada interior es vana sin el otro que es el referente del concepto que de sí mismo tiene el sujeto, por ello, es en los términos de su propia aceptación personal como puede recibir al otro con el que se encuentra.

La convivencia tiene que iniciar con optimismo y mantener la lucha para que no se desvanezca, ya que la comprensión de los problemas ayuda a entender el mundo de la interacción.

Para lograr el cambio de esas viejas actitudes, y llevar a la construcción de un

sujeto que se sienta disminuido por el dolor ajeno así como con gratitud con la buena ventura del otro, tenemos que estar convencidos de que es necesario encontrar modelos de grupos que nos den la oportunidad de establecer relaciones con los demás en las que todos podamos ganar algún trozo de identificación y que estemos conscientes que en ese aprendizaje siempre lo trascendente será interactuar con los demás, esos que compartan y respeten la necesidad del saber y en ese proceso los libros siempre serán un punto de apoyo para mover las ideas.

Con todo esto, sí será posible construir el círculo de la educación para la convivencia y convivir para educarse. Ése será el abordaje para la definición de los contextos que funcionen como nuevos nidos que favorezcan el desarrollo de lo humano, en lo que las figuras de autoridad tienen la función formativa básica.

LA FUNCIÓN DE LAS FIGURAS DE AUTORIDAD AL ERIGIR LA FIGURA DEL OTRO: CONDICIÓN PARA LA PAZ Y LA DEMOCRACIA

Las figuras de autoridad (padres, maestros y representantes de las instituciones del Estado) están en función de ser los reguladores (inhibidores, potenciadores, canalizadores, moderadores y anuladores) de las violencias, asimismo de la construcción de las condiciones psicológicas en las que se basan los vínculos armoniosos, solidarios y empáticos con el semejante, esto es, el vivirse reglamentado por ordenamientos formales e informales, incluyendo la cultura de la legalidad.

El orden que provee la legalidad define las condiciones y formas de interrelación social, ya que la ley es simbólicamente estructurante al operar definiendo prohibiciones y permisiones, regulando la convivencia en búsqueda de preservar el bien común. La instauración de este ordenamiento social en la niñez es de primordial importancia en la formación de un sujeto adaptado, respetuoso y productivo, así como le otorga la posibilidad de vivir en paz con quienes le rodean.

La violencia que hoy por hoy se vive en los espacios sociales tiene relación con la postura que toman las figuras de autoridad (como las paternas y las docentes) en relación a asumirse como figuras de autoridad, la complejidad radica en resolver el cómo erigirse tal cual en un contexto cultural en el que

el imperativo categórico² del respeto a la ley y a las figuras de autoridad se ven rebasadas en la práctica por las resistencias del **sujeto en formación**³ a sujetarse al orden social y a quienes representan la autoridad. Esta resistencia es cada vez más característica de la condición cultural que estamos viviendo y a la que se le denomina **posmodernidad**, cuyo rasgo primordial es la declinación de los grandes relatos: Los grandes íconos representativos de los valores sociales pierden cada vez mayor fuerza, entonces, el sujeto queda expuesto a las exigencias sociales y materiales de una cultura pero sin la fortaleza que le daba el estar sostenido por un entramado de preceptos morales y éticos necesarios que regulan al sujeto y a su relación con el otro, que es la ley a la que el sujeto es amarrado.

La tarea es construir la paz social cuando el sujeto se des-sujeta de la ordenanza social. **No podemos conseguir esa paz interior y seguridad de forma autónoma ni en soledad, necesariamente necesitamos contar con el otro** y tenerle instalado como un semejante al que debe considerar con sus mismas prerrogativas, condición que se construye en el proceso de formación del sujeto y que es regulado a través del sometimiento a la ley familiar y social, lo que solo se puede dar bajo el cobijo de la educación.

EL DIÁLOGO: MEDIO Y FIN DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LA DEMOCRACIA

Educar para la paz y para la democracia tiene en la propiciación y construcción del diálogo un espacio social favorable a la posibilidad de que el sujeto dé cabida a la escucha del *otro* y con ello, a que en su propio *mundo de la vida* conceder un espacio al semejante, en esto, el lenguaje es la vía ya que los seres humanos lo usamos para representar el mundo de formas personales, propias de cada quien.

Es por ello que considero que algo importante de plantear en las sugerencias para el trabajo a favor de la educación para la paz y la democracia es el abordaje de los significantes y significados de violencia e intolerancia en el lenguaje

² El Imperativo Categórico un concepto *kantiano* referido a un mandato volitivo moral a priori con carácter universal y necesario, es decir, es un obrar de acuerdo a un "deber ser" o "deber hacer"; su cualidad de ser necesario y universal no está condicionado a un objetivo particular, ni tampoco está sujeto a leyes morales adquiridas a posteriori, ni guiada por el deseo o propósito. Mandamiento autónomo, esto es, independiente de religión o ideología alguna y capaz de regir el comportamiento humano en todas sus manifestaciones.

³ Sujeto en proceso de socialización y de desarrollo psicosocial.

y la propuesta es LA ACCIÓN COMUNICATIVA PARA LA REDEFINICIÓN DEL LENGUAJE VIOLENTO A FAVOR DEL LENGUAJE PACÍFICO.

Para ello es necesario reconstruir un espacio de entendimiento a través de la expresión de los sujetos, del lenguaje y la comunicación, en busca de la tolerancia y solidaridad, como basamento de un nuevo pacto social. Al respecto, Rosa María Armendáriz (Ortiz, 2012: 386) cita a Habermas (1981) al explicar que:

“El lenguaje, como acción comunicativa, prefigura una sociedad reflexiva, que se une por el conocimiento y no por la imposición o el temor. En el lenguaje, afirma, está la base de la democracia, porque permite una comunicación e interacción eficaz, equilibrada y libre.

La acción comunicativa, bajo el aspecto funcional de entendimiento, sirve a la tradición y a la renovación del saber cultural; bajo el aspecto de coordinación de la acción, sirve a la integración social y a la creación de solidaridad; y bajo el aspecto de socialización, sirve a la formación de identidades personales. A estos procesos de reproducción cultural, integración social y socialización, corresponden los componentes estructurales del mundo de la vida que son la cultura, la sociedad y la personalidad”

Para Habermas (1984) la acción comunicativa ayuda en el desarrollo de una democracia deliberativa y participativa.

Se requiere fomentar un diálogo efectivo, de verdadera escucha del otro, en los temas fuente o foco de tensión, de conflicto, de altercado, se trata de, llegar al punto de que los sujetos tengan la capacidad y predisposición al diálogo argumentado en la búsqueda de alternativas de solución; “la acción comunicativa presupone dos sujetos capaces de lenguaje y acción que buscan entenderse mediante actos de habla para coordinar de común acuerdo sus interpretaciones y acciones” (Ortiz, 2012: 387).

CONCLUSIONES

El mundo de hoy día plantea un duro reto a la convivencia, ya que la condición posmoderna parece estar dando un espacio privilegiado a la construcción de condiciones personales individualistas, egocéntricas y narcisistas, es por ello que esta realidad nos precisa a insistir en la búsqueda de la escucha al *otro*, para la construcción de diálogos de argumentación tan racionales (en donde la lógica sea capaz de revisar las premisas de la construcción de los juicios con

sensatez y sensibilidad aplicada al rescate del interlocutor) como respetuosos de las diferencias e, idealmente de la búsqueda de afinidades donde el principal consenso sea el respeto a la historia y al contexto de cada cual.

Sin embargo, habitar en una sociedad más tolerante y pacífica no se ha de dar por sí solo, es una tarea que reclama el dejar de apostarle a la búsqueda incesante del encuentro de los goces en el vínculo con los objetos que debiera darse en términos de mayor compromiso para lograr metas afines al desarrollo comunitario, dándole menos espacio al tipo de prácticas sociales cargadas de connotaciones perversas en donde no importa el *otro* en nombre del mínimo esfuerzo para el logro de la resolución del mundo de la vida cotidiana que la sociedad neoliberal define.

Construir este tipo de vínculos de respeto al otro y de compromiso social para ganar tolerancia y paz en la dinámica global a través de la convivencia, solo puede ser posible mediante un concienzudo proceso formativo tomado por la ética para sostener la legalidad y sobre todo, la justicia.

Al respecto, habremos de tener claro que la base para una sociedad democrática y pacífica es la convivencia regulada por principios categóricos enmarcados éticamente en un entramado interdependiente de líneas de acción que corresponden a la tolerancia, la legalidad y los derechos humanos.

BIBLIOGRAFÍA

Aguilera, Beatriz; Cascon, Paco; Bastida, Anna. (2000) Colección Edupaz, dirigida por el seminario de Educación para la paz de la Asociación. Editorial Los libros de la catarata. Madrid, .

Cilano Peláez, Johanna; Córdova Jaimes, Edgar y Chaguaceda, Armando "Participación ciudadana y reforma del Estado en Venezuela: entender la política a través del ciudadano" en OSAL (Buenos Aires: CLACSO) Año X, N° 26, octubre. 2009.

Cunill, Nuria. Participación ciudadana: dilemas y perspectivas para la democratización de los Estados latinoamericanos. Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo. Caracas. 1991.

Habermas, Jürgen. Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social. Tauros Humanidades. Madrid. 1994

Habermas, Jürgen. "Tres modelos de democracia. Sobre el concepto de una política deliberativa". Polis, Revista de la Universidad Bolivariana. 2005.

Ortega Ruiz, Pedro. 2004. "Educar para la participación ciudadana". Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, num. Diciembre-Sin mes, pp. 215-236.

Monclús, Antonio y Saban, Carmen (coordinadores). Educación para la Paz, Ediciones CEAC, Barcelona, 2008.

Solís, Luis Guillermo; Peñas, Mercedes. Educación para la paz. San José: EUNED, 1995.

Tuvilla Rayo, José. Educar en los derechos humanos. Editorial CCS, Madrid, 1993.

Ortiz Marín, Celso, et.al. Diagnóstico territorial de las causas sociales de las violencias: el caso de Guasave, Sinaloa. Universidad Autónoma Indígena de México. México, 2012.

PEDRO CEBALLOS RENDÓN

ceballos_rpedro@hotmail.com

Lic. en Psicología Social por la UANL, estudiante del posgrado en Estudios para la Paz, la Interculturalidad y la Democracia en la UAIM, ensayista e investigador en las ciencias sociales en temas como la prevención de riesgos psicosociales, la participación ciudadana, la cultura sociopolítica y la seguridad pública. Encargado del diseño del Diplomado para maestros de educación básica: Acompañamiento para la construcción de ambientes escolares libres de violencias.



EDUCACIÓN, DIVERSIDAD E INCLUSIÓN: LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN PERSPECTIVA

Mariana del Rocío Aguilar Bobadilla

Resumen

La educación es un proceso humano y un hecho social, el debate se ubica en las concepciones que conciben a la educación como: transmisión, orientada a la reproducción de la realidad desde una visión, fragmentada y estática; transformación, esta perspectiva reconoce la transmisión, pero también la define como una práctica necesaria para el cambio social. Estas nociones establecen a la educación como un proceso comunicativo, que implica relaciones sociales entre sujetos en contextos diversos, bajo situaciones de intercambio y de modificaciones recíprocas, en donde surge el conflicto. La educación como tarea de Estado se constituye bajo una particular visión de la realidad con objetivos determinados que no siempre ofrecen respuestas a las necesidades y expectativas de sujetos y grupos sociales en contextos multiculturales, en esta dimensión la educación y la institución escolar se convierten en el locus de la disputa. Las políticas sociales para la inclusión ubican a la institución escolar como uno de los espacios para gestionar las diferencias asociadas con la diversidad sociocultural, la escuela visibiliza la diversidad cultural para luego inhabilitarla, mediante su incorporación en el discurso de los protocolos interculturales. Las políticas culturales reconocen la exclusión, así como los derechos en contra racismo, la discriminación y social, por medio a través de acciones afirmativas para combatir la pobreza. El desafío

es generar los dispositivos y estrategias apropiados de atención para y en la diversidad, para la gestión de nuevas formas de convivencia con un horizonte de futuro hacia relaciones interculturales en una sociedad incluyente.

Palabras clave: Educación, Interculturalidad, diversidad cultural.

Abstract

Education is a human process and a social fact, the debate lies in the ideas that conceive education as transmission, oriented reproduction of reality from a vision, fragmented and static; transformation, this perspective acknowledges the transmission, defines it as a necessary practice for social change. These notions defines education as a communicative process, involving social relations among people in different contexts, under situations of exchange and mutual modifications, where conflict arises. Education as state task is under a particular vision of reality with certain objectives, that do not always provide answers to the needs and expectations of individuals and social groups in multicultural contexts, in this dimension of education and the school becomes the locus of the dispute. Social policies for inclusion conceived to school as one of the spaces to manage the differences associated with cultural diversity, the school makes visible the cultural diversity and then disable it, by incorporating them in the discourse of cultural protocols. Cultural policies recognize exclusion, rights and against racism, discrimination and social, through affirmative action to combat poverty. The challenge is to create devices and appropriate strategies and attention to diversity, to manage new forms of life with a future horizon towards intercultural relations in an inclusive society.

Keywords: Education, Intercultural, cultural diversity.

INTRODUCCIÓN

La educación en su vínculo con la cultura y la interculturalidad, en el presente son conceptualizaciones en construcción, asimismo las nociones de diversidad e inclusión, forman parte del debate actual, tanto en el ámbito académico, como en el marco de la política pública.

La educación es un proceso humano y por lo tanto, un hecho social, el debate se ubica al respecto de concepciones que conciben a la educación como: transmisión, orientada hacia la reproducción del principio organizador

de la sociedad, en esta perspectiva la noción de la realidad es fragmentada y estática; la transformación, es una concepción que reconoce la transmisión, pero también la define como una práctica necesaria para el cambio social. Estas nociones establecen a la educación como un proceso comunicativo, que implica relaciones sociales entre sujetos en contextos diversos; bajo situaciones de intercambio y de modificaciones recíprocas, estas relaciones están permeadas por la tensión y el conflicto.

La concepción que orienta a la educación como tarea de Estado, asume una visión de la realidad con objetivos determinados, que no siempre ofrecen respuestas a las necesidades y expectativas de sujetos y grupos sociales en contextos multiculturales. En esta dimensión, la educación y la institución escolar se convierten en el *locus* de la disputa. La diversidad sociocultural se manifiesta en la escuela y el aula, en estos espacios emergen diferencias que generan enfrentamientos entre los diversos actores que participan del proceso educativo que derivan en situaciones de tensión.

El imperativo actual es establecer la plataforma conceptual que sustente el análisis de los protocolos interculturales para la atención de la diversidad en la educación. Esta disertación se deriva de un proyecto de investigación en curso que tiene el propósito de aproximarse al marco conceptual referente a: la educación, la diversidad cultural, la interculturalidad y la inclusión, todas estas nociones polisémicas y en debate permanente. Este es el fundamento para proyectar la atención de la diversidad en la educación, en el contexto de la política actual y la práctica educativa para la convivencia.

POLÍTICAS PARA LA INCLUSIÓN FRENTE A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

El análisis de las políticas para la inclusión en contextos multiculturales, en los que aplica el proyecto de atención de la diversidad, en específico para la educación intercultural, implica explorar los conceptos y nociones asociados. En las últimas décadas, los estudios sobre los conceptos referidos definen y analizan en diferentes perspectivas, para el caso de:

- El concepto de cultura. Resulta insoslayable, trascender el concepto clásico de cultura y su visión esencialista asociado al de civilización del enfoque racionalista de la antropología, como concepción des-

criptiva y simbólica. Discutir el relativismo cultural, la conformación de las identidades y el tránsito, en términos de la emergencia, de concebir al sujeto en el marco de identidades colectivas (Giménez, 1994). Esto conlleva a situar el conflicto en la alteridad y la tensión, entre el *nosotros* frente a *los otros*, al establecer las tramas significativas de origen diverso de las relaciones, de la disputa y el poder.

- La interculturalidad. Como el principio organizador y propiciador del contacto entre diferentes culturas en condiciones de igualdad, en el marco de la política pública y en los protocolos interculturales para la atención de la diversidad.
- La diversidad cultural. Noción en la que se establecen 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. La política educativa de atención a la diversidad, manifiesta una situación excepcional y transitoria que deberá superarse.
- La inclusión social. Como un nuevo fenómeno para el análisis de la dinámica social (Moreno, 2005, CEPAL, 2008, OCDE, 2010), consecuencia de la reorganización capitalista (García Canclini, 2007, Santos, 2005^a), visión sustentada en la desigualdad y la (CEPAL, 2008, UNESCO, 2004, UNICEF, 2004).

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, producto de la resistencia, organización, movilización y lucha histórica de los actores sociales emergentes, por medio de las cuales han logrado trascender e incidir en el ámbito público. 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), Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ONU, 2006, y, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los

Derechos de los Pueblos Indígenas (2007). Estos instrumentos se suman a una legislación específica sobre derechos relacionados con la diversidad cultural y los derechos humanos. Aún cuando esta legislación representa 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 con tener 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, basadas en relaciones asimétricas, discriminatorias y excluyentes.

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.

Esta perspectiva 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 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 modernización y el desarrollo.

En el ámbito institucional, de manera paralela a la elaboración de la legislación y el diseño de las políticas públicas, particularmente las de corte social, se ha desarrollado la definición de un entramado de nociones a partir de las cuales, las instituciones hacen suyas las demandas de los diversos actores sociales.

EL DEBATE SOBRE LA DIVERSIDAD CULTURAL

La conceptualización de la educación, la cultura y la interculturalidad requieren un abordaje más acucioso y pausado en su historicidad, como referentes teóricos que permiten proyectar la resemantización de las nociones de diversidad e inclusión. Porque las diversidades no son contradictorias al sentido histórico de la humanidad, no se oponen a la individualidad¹ sino al individualismo², rechazan la imposición de derechos predefinidos para expresar

¹ Sujeto único y diverso de cada individuo implica un ejercicio ontológico u óntico y un ejercicio social. Un individuo sólo lo es en el ámbito social.

² Potenciación del capitalismo.

y ejercer los derechos desde una concepción progresista, pero los principios como expresión de progreso se oponen a la diversidad. Ante la ausencia de alternativas se ha llegado a plantear que la opción que ser multiculturalistas en la lógica de una diversidad diversificadora y localizadora y la llamada glocalización.

La articulación de la diversidad con las sociedades contemporáneas, se expresa con la emergencia de distintos grupos identitarios que plantean 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, resistir y trascender la perspectiva universalista que se opone a toda pretensión de pluralidad, más allá de lo establecido, en cuyo marco la diversidad está vista como problema, donde el *otro* se concibe como un peligro, porque pone en cuestión cualquier principio universalista³.

El discurso de las políticas culturales y educativas de los principales organismos internacionales; establecen las orientaciones para el diseño de los proyectos educativos y culturales para la atención de la diversidad en la educación, así como la información publicada sobre los conceptos y nociones asociados. El tránsito para la resemantización discursiva cultural y educativa de los protocolos interculturales para la atención de la diversidad en la educación, implica poner frente a frente las diferentes perspectivas en un ejercicio de interpretación para revelar las tramas conceptuales de la educación, la cultura y la interculturalidad, así como de las nociones sobre la diversidad cultural y la inclusión. Esta plataforma conceptual permitirá, proyectar el análisis interpretativo hacia una propuesta de los protocolos interculturales para la atención de la diversidad en la educación y la práctica educativa.

En la perspectiva de los protocolos interculturales para la atención de la diversidad en la educación, 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 diferentes y por lo tanto hay interacción entre los sujetos y los sistemas. La escuela y el aula son espacios privilegiados para crear microcultura y microaprendizaje

³ Los fenómenos identitarios sólo se definen en la práctica social, o sujetos sociales individuales o colectivos.

con base en las aportaciones de los diferentes participantes. En consecuencia, la implementación de la política educativa de atención a la diversidad se acompaña de adecuaciones del proyecto educativo y la normativa en general que han tenido impacto en los espacios, las prácticas escolares y la población destino.

PROTOCOLOS INTERCULTURALES EN EL CONTEXTO DE LA INCLUSIÓN

En el marco de la política pública, la escolarización socialmente obligatoria está encaminada a garantizar el desarrollo social, sin embargo, la escolarización masiva por sí sola no es suficiente para abatir la pobreza porque cubrir la demanda por escolaridad no implica satisfacer que 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.

El balance de la UNESCO señala tres problemas derivados de la política de atención a la diversidad cultural: la inclusión de aprendizajes culturalmente pertinentes en los programas curriculares y cómo educar en la interculturalidad; cómo educar a personas de distintas procedencia sin reproducir estereotipos y a la vez formar en competencias para la convivencia; y, cómo arribar a una educación incluyente disminuyendo la desigualdad respecto a la condición cultural y social. (2005b) En el análisis del discurso que da sustento a las políticas educativas diseñadas por los organismos supranacionales destaca la orientación para disminuir la conflictividad en tanto se transite de la diversidad y la desigualdad a la cohesión social, situación no sólo difícil sino imposible de resolver bajo un principio organizador universal basado en la desigualdad y la exclusión. “El papel central del Estado en la construcción de este universalismo antidiferencialista hace que la identidad nacional sobre pase todas las identidades. El Estado dispone de recursos que vuelven esta identidad más atractiva, suplantando todas aquellas que con ella podrían competir”. (Santos, 2005:206). En este escenario cabe preguntar ¿cómo desarrollar una educación en y para la diversidad afirmando principios universales? ¿cómo hacer frente a los problemas derivados de la desigualdad y la diversidad cultural en el ámbito educativo? Entre los espacios sociales en disputa está la escuela, se convierte en el *locus* donde convergen las desigualdades y las diferencias que se gestan

en la realidad social porque las políticas del conocimiento generan relaciones e intercambios en los cuales distintos actores, sin ser los mismos e iguales, determinan que el conocimiento es importante y el estado de realidad no es aceptable; son los riesgos de los procesos de exclusión – homogeneización que conllevan a concebir la realidad de una manera distinta, en este contexto se plantea la necesidad de significar los conceptos y movilizarlos hacia la práctica.

La significación implica que los procesos no son generalizables, hay estrategias puntuales que llevan a poner en el debate las palabras y las prácticas para su resignificación. El acto enunciativo abre la oportunidad para discutir los conceptos, en el caso de la cultura no sólo como tramas significativas de origen diverso, sino situar las relaciones de poder, las ausencias, el conflicto de interés entre diferentes grupos.

Maquiavelo afirma explícitamente que los conflictos cuando se mantienen disputando y no con violencia sangrienta, favorecen la cosa pública porque, paradójicamente, tiene por resultado conquistar a favor de una parte hasta entonces excluida y marginada, el derecho de estar presente en el gobierno (...) hoy diríamos que terminan ampliando el círculo de la ciudadanía plena y, en consecuencia, de la participación activa en la vida pública. En efecto, cuando no apuntan al aniquilamiento recíproco, los conflictos estimulan la generación de nuevas leyes, fomentan innovaciones institucionales y abren mayores espacios de libertad e igualdad. (Giménez, 2007:58)

En este contexto, la política de educación intercultural y el eje de la convivencialidad difieren diametralmente de los paradigmas de la interculturalidad y la convivencia, porque dejan de lado el principio de desigualdad en el que se sustenta al sistema y evaden el conflicto que genera al buscar minimizarlo en el ámbito escolar. La política de educación intercultural ha sido la respuesta para tratar de forma diferencial a colectivos percibidos como diferentes con la finalidad de interculturalizar tanto el currículum como la práctica en un marco de tolerancia y reconocimiento con base en los principios de discriminación positiva e igualación de circunstancias de elección (Dietz y Segura, 2006) que aseguren la convivencialidad, es decir la reducción de tensiones. En cambio, el paradigma intercultural parte del respeto, disposición al diálogo, participación, negociación y cooperación, en la relación de sistemas culturales diferentes implica comprender la interdependencia de culturas, pueblos y grupos sociales a partir de marcos de referencia interdisciplinarios para una convivencia no sólo pacífica, sino creativa hacia la construcción del *nosotros*.

Las entidades que han desarrollado políticas para la atención a la

diversidad en la educación han documentado experiencias “exitosas” desde la “departamentalización” que han hecho de los “diferentes”: educación para personas con necesidades especiales, para grupos vulnerables, mujeres, discapacitados, migrantes, etc., de manera general el éxito o fracaso de los proyectos se establece con referencia a los logros educativos que se miden a partir de los indicadores educativos. Existen reportes que dan cuenta de procesos educativos entre estudiantes con culturas distintas, la adecuación de los programas hacia una perspectiva local, regional, de género; currículos que se elaboran “desde abajo” sustentados en la cultura de las comunidades o grupos sociales; elaboración de materiales educativos en la lengua materna de los alumnos; proyectos de revitalización de lenguas, currículos de transición lingüística, proyectos de preservación y fortalecimiento etnolingüística (OEI, 2002; Kin y Sheilman, 2004, Muñoz, 2004; CGEIB, 2006), proyectos de nivelación, atención a débiles visuales, personas hipoacústicas, discapacitados, ancianos, mujeres, etc., ya sea desde las instituciones, la academia o la sociedad civil.

Las relaciones al interior de las comunidades y grupos, y las relaciones que mantienen con la cultura y grupos dominantes; sus necesidades, sus expectativas y representaciones; un elemento que se comparte es la necesidad de abrir espacios para la participación y el diálogo efectivos como parte del ejercicio de la ciudadanía y lo que algunos autores llaman gobernabilidad democrática (Panfichi, 2005). En la proyección de la atención en y para la diversidad en la educación implica asociar la significación del concepto de ciudadanía tomando en consideración: los procesos sociales que se gestan; los sujetos que se posicionan como interlocutores o se apropian del espacio público; la subversión de su condición en espacios que no habían logrado acceder con voz propia.

La escuela como espacio, no sólo de cohabitación sino de convivencia, ha de ser construido con el propósito de generar la participación de los actores en la modificación de su circunstancialidad desde el ejercicio de la ciudadanía individual, colectiva o multicultural para permitir el encuentro de los actores, grupos o colectivos y favorecer una relación equivalencial, para que las demandas se reconozcan como legítimas generando la acción colectiva en la negociación con base en la alianza, diálogo y respeto. En la significación de los conceptos se percibe la complejidad de los procesos en los que se entretejen grandes cambios sobre los que se empiezan a debatir y definir los conceptos exclusión e inclusión, tomando distancia de las posturas simplistas e inmediatas y poniendo en el debate de esta nueva ciudadanía sus demandas y derechos

con la expectativa de que las cosas pueden ser de diferente manera, en la construcción de futuro.

BIBLIOGRAFÍA

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

---- *El laberinto de la identidad*. (2006^a). México: UNAM, Coordinación de Humanidades, Programa Universitario México Nación Multicultural, 2006a. Colección la Pluralidad Cultural en México Núm. 12

García Canclini. N. (2007) "Las nuevas desigualdades y su futuro" en Sánchez Díaz de Rivera, M. A. "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.

Giménez, G. (2007) "Formas de discriminación en el marco de la lucha por el reconocimiento social" en Gall, O. Coord. *Racismo, mestizaje y modernidad: visiones desde latitudes diversas*. México, CIICH/CRIM, UNAM.

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

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

SANTOS, B. de S., (Coord.) (2005^a) *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Bogotá, Ed. Trotta.

---- (Coord.) (2005) *Democratizar la democracia. Los cambios de la democracia participativa*. México, FCE, 1° reimp.

UNESCO. (2008) *Educación y diversidad cultural en la escuela. Lecciones desde la práctica educativa*. Chile: UNESCO, OREALC/UNESCO Santiago.

---- (2005^a) *Discriminación y pluralismo cultural en la escuela*. Chile: UNESCO OREALC/UNESCO.

---- (2005b) *Diversidad cultural. Materiales para la formación docente y trabajo en el aula*. Chile, UNESCO, OREALC/UNESCO.

---- (2005c) *Políticas Educativas de atención a la diversidad cultural. Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. Chile, UNESCO, OREALC/UNESCO.

UNICEF. (2004) *Igualdad con dignidad. Hacia nuevas formas de actuación con la niñez indígena en América Latina*. Panamá, UNICEF.

MESOGRAFÍA

Benreuter. B. (2006) "Diez trampas en la praxis del filosofar intercultural. México, Polylog. Foro para filosofía intercultural 7 Disponible en: <http://them.polylog.org/7/abb-es.htm> Consultado el 20 de Noviembre de 2010.

Crespo, I., Lalueza, J. L. (2003) "Culturas minoritarias, educación y comunidad" en A. A: Essomba Ed. *Educación e inclusión social de inmigrados y minorías. Tejer redes de sentido compartido*. Barcelona, Ed. Praxis.

Mato, D. (2007) "Interculturalidad y educación superior: diversidad de contextos, actores, visiones y propuestas" en *Nómadas*, Nº 27, Octubre Colombia, Universidad Central. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1051/105116595006.pdf> Consultado el 21 de noviembre de 2010.

Mota, R. "Complejidad, educación y transdisciplinariedad" Disponible en : <http://www.revistapolis.cl/polis%20final/3/motta.htm> Consultado el 28 de julio de 2010.

MARIANA DEL ROCÍO AGUILAR BOBADILLA

marianadelrocioa@hotmail.com

Profesora Investigadora Titular de la Universidad Pedagógica Nacional y de Asignatura de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM. Doctora en Estudios Latinoamericanos por la UNAM. Panelista en Eventos Académicos Nacionales e Internacionales. Desarrolla la línea de investigación: Educación, Diversidad e Interculturalidad, que orientan sus publicaciones en revistas y libros especializados.



EDUCACIÓN INTERCULTURAL. ¿TRABAJAR CON LOS DIFERENTES O LAS DIFERENCIAS?

Juan Bello Domínguez

Resumen

En el marco de la Política Educativa formulada en el contexto Internacional por los Organismos Multilaterales (Jomtiem, 1990; Salamanca, 1994; Dakar, 2000), se enfatizó la obligación moral y política, de atender también a los grupos sociales que expresen y manifiesten características sociales, culturales, económicas, políticas y físicas diferentes, que exige una sociedad democrática.

Las necesidades socioculturales y educativas de los colectivos planteadas en estos foros, fueron postuladas a partir del diálogo entre la inclusión y la interculturalidad, para “garantizar” el acceso a todos los servicios educativos de los que dispone la sociedad, “asegurandoles” los recursos para socializarse, crecer sin perder su identidad e incorporarse a los procesos socioeconómicos.

Las persistentes brechas sociales, culturales, económicas y educativas, evidenciaron el número de personas que viven en la pobreza y, la distribución desigual de la riqueza; dichas brechas se convirtieron en serias limitantes, además de demorar los procesos de democratización de las sociedades. Sin embargo, más que ser una cuestión marginal relativa a la integración de los educandos en el sistema educativo regular, el debate se centra en, cómo transformar los sistemas educativos y los entornos de aprendizaje, para dar respuesta a las diferencias de los educandos y no a la atención de los diferentes.

Palabras Clave: Educación, Intercultural, Inclusión, Diversidad, Marginación.

Abstract

In the context of the Educative Politic formulated in the international scope by the Multilateral Organisms (Jomtiem, 1990; Salamanca, 1994; Dakar, 2000), it's been emphasized the moral and political obligation of attend also the social groups that express and manifest social, cultural, economic, politic, and physical different characteristics, that a democratic society requires.

The sociocultural and educative necessities of the groups raised in this forums, were postulated from the dialog between the inclusion and the interculturality , for guarantee the access to all the educative services available to society, "assuring" the resources for socialize, grow without losing their identity and been incorporated to socioeconomic processes.

The persistent social, cultural, economic, and educative gaps, showed the number of people that lives in poverty and, the unequal distribution of the wealth; those gaps has been transformed in serious deficiencies, moreover of delay the democratization of the societies processes. However more than been a relative marginal issue to the integration of the students in the regular educative system, the debate focuses in how to transform the educative systems and the knowledge environments for giving an answer to the differences of the students and not to the attention of the different.

Key Words: Education, Intercultural, Inclusion, Diversity, Marginalization

INTRODUCCIÓN

La urgencia de comprender la diversidad, la inclusión y la interculturalidad en la sociedad y las escuelas, aumenta el debate sobre la existencia de desacuerdos, tensiones y disputas, así como al afianzamiento de las desigualdades e inequidades que aparecen en ellas. Lo importante es comprender e identificar los recursos y actitudes que permitan afrontar los significados más profundos y sus alcances en la sociedad y su diversidad.

Resulta importante llamar la atención sobre la diversidad, la inclusión y la interculturalidad, porque representa un signo en el proceso de democratización de las sociedades contemporáneas, porque a partir de ésta, se promoverá el reemplazo de la visión homogénea insertados por los Estados nacionales durante el siglo pasado. Estas tensiones entre la diversidad-homogeneidad, se superarán al generar cambios importantes en torno a los procesos

sociales y culturales. Las sociedades orientadas a partir del multiculturalismo, evidenciaron la falta de claridad de sus políticas para atender lo diverso. (Kymlicka, 1996 y 2003)

EXCLUSIÓN, UN ACERCAMIENTO CONCEPTUAL

Las concepciones de la democracia en los inicios de su historia moderna, estuvieron basadas en la esperanza de un futuro mejor. Las sociedades promovieron su futuro en la utopía de alcanzar espacios de convivencia, comunicación y desarrollo socioeconómico y cultural, por ello, en nombre de los valores universales de la democracia occidental, se ha tratado de “modernizar a viejas o extrañas” civilizaciones.

En el contexto histórico y hasta mediados del siglo XIX, se conceptualizó la sociedad en términos políticos: paz y guerra, orden y desorden. (Touraine, 2005) Eran las categorías que estructuraban la visión y la práctica. Luego, las representaciones y organización se expresaron en términos económico-sociales, un modelo en el que los conceptos eran capital, trabajo, huelgas y mercado. Y todo eso se ha ido abajo, no estamos ya en ese paradigma, ya que el nuevo paradigma con el que se da cuenta de todas estas preocupaciones conceptuales, es el cultural. (Touraine, 2005)

Establecer el paradigma de la diversidad, la inclusión y el diálogo intercultural en el contexto sociocultural, implica generar escenarios que lo favorezcan frente a identidades, que se presentan en las demarcaciones culturales y tienden a su hibridación; identidades de larga data que mantienen cierto rango de flexibilidad y en su recreación, les permite conjugar las permanencias con culturas diferentes y sus relaciones.

Se trata desde el punto de vista de Touraine (1998 y 1997), de la transformación del individuo en Sujeto: primero, a través del reconocimiento del otro, también como Sujeto, que gobierna la comunicación intercultural, y en un segundo momento, de la reconstrucción de la vida personal y colectiva, fundada sobre la idea de que el sujeto personal y la comunicación de los sujetos entre sí, necesitan protecciones institucionales reemplazando la democracia como participación en la voluntad general, por la idea de instituciones al servicio de la libertad del Sujeto y del diálogo entre éstos.

EDUCACIÓN EN TORNO A LA INTERCULTURALIDAD

Si hablamos de inclusión social o escolar, la expresión misma nos remite a la “exclusión” en el marco de las instituciones. En el contexto histórico de la sociedad y de las instituciones educativas, los testimonios refieren la búsqueda de la homogenización como una forma de inclusión legal pero no legitimada, ya que a partir del desconocimiento de las formas diversas de expresión social, cultural, lingüística, de género o física, se ejerce la exclusión formal.

Hablar de inclusión en una sociedad excluyente, nos remite nuevamente al compromiso impuesto a la escuela, de *legitimar y defender* en un marco de desigualdades. La democracia planteada en términos formales, no es suficiente. No basta el reconocimiento formal de las instituciones para fortalecer y consolidar la inclusión escolar. (Bello, 2010)

Durante los últimos años, se desarrollaron políticas “específicas” para atender las necesidades sociales y educativas de la población (UNESCO, 1990, 1994, 2000). Las características de estas políticas, mostraron una amplia diversidad en sus formas concretas en el diseño y su instrumentación, cuyo propósito era dar cuenta de las características de los diseños y acciones llevadas a cabo por la política social y educativa, en el contexto de la diversidad y las características socioeducativas y lingüísticas de la población, las cuales manifiestan grados de marginación, exclusión y desigualdad.

Nos cuestionamos ¿quiénes somos?, ¿cuál es la matriz cultural que nos da sentido?, ¿qué nos identifica y nos diferencia? Los espacios sociales, políticos, culturales y educativos en los que se expresa la diferenciación, la identidad, la pluralidad y de resistencia frente a *los otros*, a *lo otro*, *lo que no es nuestro*, fija nuestros límites, nuestro ser y nuestro modo de ser diferentes, nuestra personalidad propia y nuestra expresión particular, donde la política, la economía, la educación y la sociedad han dado origen a las ideas de alteridad, soberanía y autonomía.

La conformación de identidades y organizaciones en el marco de la globalización, exige la idea de que el propósito del desarrollo no es solamente el crecimiento económico, sino que el desarrollo debiera estar estrechamente relacionado con los niveles de bienestar. (UNESCO, 1997) Se hace indispensable un escenario que pueda generar el diálogo cultural y educativo, crear vínculos entre sujetos, manifestar diferencias, solidaridades, resistencias, discrepancias; pero sobre todo, que sea un marco en donde la interculturalidad sea el principio organizador que propicie el contacto entre culturas, para la reelaboración

constante de las mismas y la negociación de las diferencias en el marco de la construcción de las identidades.

Los problemas de identidad y conformación del imaginario colectivo, conllevan a dirimir sobre las posibilidades y los límites del papel de la cultura y la educación en las relaciones interpersonales, los movimientos sociales y su condición de marginación y exclusión. En el discurso, se reconocen los derechos a ser diferentes, a la libre determinación y a la autonomía de las comunidades escolares, pero no existe voluntad política para llevar a cabo las transformaciones en la sociedad y la escuela, para la alteridad, la otredad y la diversidad.

Se vive en sociedades diferenciadas, en contraposición con la idea de homogeneidad expresada en los imaginarios de la igualdad ciudadana contruidos históricamente en torno a los Estados nacionales, por ello, es preciso articular la búsqueda de las identidades individuales y grupales, con la búsqueda del diálogo democrático de la sociedad. Los retos de la conformación de la ciudadanía, llevan a enriquecer la identidad de la cultura y la educación en su pluralidad y expresiones, y junto con ello, a proyectar las culturas locales, populares y comunitarias en todos los espacios, como parte de la estrategia de las políticas que se adopten, no sólo desde el punto de vista de generar igualdad de oportunidades y compensación de diferencias, sino como un compromiso que conduzca hacia un desarrollo equilibrado, bajo la cohesión (que no homogeneización) de grupos y la participación activa, que compense en equidad de oportunidades.

Es necesario reconstruir los vínculos y las relaciones, ante la complejidad de las formas de hacer cultura o el contacto entre imaginarios más allá de las oposiciones entre lo global, regional o local. Para abordar la cuestión de la identidad, no es suficiente señalar la oposición entre lo local, regional y lo global, hay que recuperar los espacios de intermediación social, cultural, educativa y política, y tener en cuenta que no todos los ámbitos y sectores sociales, son *tocados* por la globalización con la misma intensidad. (García, 1999)

No basta con la formulación de políticas basadas en el respeto mutuo y la libertad cultural, como lo traza el multiculturalismo; se hace necesario el ejercicio de la libertad cultural y educativa para la construcción del diálogo y la convivencia. El momento histórico, exige el ejercicio y la participación democrática que dé respuesta a las expectativas de la diversidad de pueblos y culturas que forman parte de la sociedad. En este sentido, la cultura y la educación se convierten en propósito y base social del desarrollo, como la

realización de la existencia del ser humano en forma integral, como la posibilidad de que la cultura pueda enriquecerse y desarrollarse como fuente de progreso y creatividad; como una posibilidad, no sólo de construir el desarrollo, sino la vida misma en todas sus dimensiones.

El desarrollo social no tiene por qué estar reñido con las culturas y la educación, tendría que ser nutrido por éstos, pensándolos como vetas de creatividad, lo cual implica que el término desarrollo debiera ser dinámico, cambiante, flexible a cada espacio y situación.

¿TRABAJAR CON LOS DIFERENTES O LAS DIFERENCIAS?

La educación se encuentra ante una grave crisis de identidad, los procesos cambiantes y dinámicos de la sociedad han desplazado a la escuela a un ámbito de falta de credibilidad y desconfianza en donde los profesores, alumnos y directivos entraron en tensiones en torno a sus expectativas. No estamos hablando de un problema de eficacia, que se podría resolver mediante una mejora técnica, sino de legitimidad.

La escuela, en su época más brillante, surge en un contexto de certezas (fabricación de la ciudadanía, integración social y laboral de los ciudadanos, socialización metódica). Sin embargo, también con promesas no cumplidas (movilidad social e igualdad de oportunidades), que fueron malogradas y la abocaron a su actual incertidumbre. No solo fue incapaz de promover la igualdad de oportunidades, sino que, se develó también en toda su crudeza, su papel crucial en la reproducción de las desigualdades sociales y culturales que prometía combatir.

Se mostró ineficiente para hacer frente a las condiciones de incertidumbre que genera la diversidad, flexibilidad, complejidad e inequidad. (Bauman, 2011)

Los “expertos educativos” se mostraron siempre listos, con base a los indicadores “malos” y “déficits” o “promesas incumplidas”, para iniciar una nueva reforma. Se emplearon las estadísticas para demostrar crisis sociales y, de este modo, justificar los remedios educativos. Se orientaron las Políticas Educativas para la atención de los diferentes, con la “convicción” que habría que integrarlos a procesos sociales, económicos y productivos. Erradicar las diferencias para lograr la “igualdad” en bien de todos los miembros de la sociedad.

Habría que tener cuidado con las posiciones reformistas, ya que la escuela

cambia el mensaje que ingresa, más de lo que el mensaje nuevo puede cambiar a la escuela. Justamente porque la mayoría de reformas tratan de introducir cambios en la estructura existente y quedan –al final–, absorbidas o acomodadas por ellas.

La sociedad y las escuelas, caminaron por senderos de crisis e inequidad en la atención a la diversidad, en los que les ha sido difícil salir y sobre todo, de encontrar paradigmas que permitan expresar nuevas y diferentes representaciones sociales para trabajar en y para la diversidad. Postularon cambios de paradigma (al menos de manera explícita) y siguieron apegadas a modelos homogenizantes tras una impresionante retórica curricular.

El sistema escolar se burocratizó y ahora es juzgado críticamente como “culpable” del “fracaso de loables intentos reformadores”, de distorsionar el proceso de enseñanza para la “igualdad”, de paralizar el desarrollo de las instituciones escolares para lograr la “integración” o la “inclusión”. Predominante en nuestros sistemas educativos, se han favorecido políticas educativas impregnadas de uniformismo, en sus diferentes subsistemas para atender a “los discapacitados”, o a “los indios”.

Las escuelas constituyen, hoy día, contextos caracterizados por la diversidad de sus alumnos, reflejo, a su vez, de la sociedad cada vez más diversa. Los estudiantes son hoy más heterogéneo en su composición cultural, étnica, lingüística, de clase, de género, de capacidad. La presencia de grupos con sus correspondientes perspectivas culturales y religiosas, de alumnos con alguna discapacidad, o que provienen de familias con graves problemas sociales y económicos etc. constituye una realidad que no es irrelevante a lo que acontece en las escuelas. (González, 2008)

Se concibe una nueva escuela que no sólo dé respuestas, sino que también enseñe a hacerse preguntas, que mire al pasado y también integre el futuro, no excluir a nadie de la formación a la que tienen derecho por razones de justicia y democracia. También se reclama esa mirada amplia sobre la diversidad, la diferencia y los fenómenos de exclusión por parte de la justicia social y la educación. Su planteamiento gira en torno a la importancia de hacer de las escuelas instituciones más equitativas y justas.

Cuando el funcionamiento en la escuela se articula sobre una lógica individualista, se corre el riesgo de ofrecer un currículo y enseñanza que, a la postre no será sino una mera agregación de actuaciones dispersas y escasamente coordinadas. El planteamiento de una escuela que no excluya, conlleva cambios profundos en la sociedad y la institución. Tales cambios

incluyen los supuestos, principios, creencias y valores vehiculados por la acción pedagógica, los lenguajes utilizados así como las normas no escritas.

La atención a la diversidad cobra sentido desde el convencimiento en la teoría y en la práctica, de que la diversidad es un valor en sí misma y que enriquece todos los procesos educativos y vivenciales; el diálogo con otros significados, formas de vida y personalidades concretas, es necesario para profundizar en la relación y participación democrática propias de la sociedad actual. Educar en la diversidad, implica la superación de la cultura oficial, para abordar la cultura a partir de las culturas particulares que aportan los educandos. Esto supone, la exigencia para el docente de adoptar una óptica multicultural e intercultural que se encamine hacia la valoración de las culturas silenciadas en el currículum, valorando otras formas de conocer y de vivir, permitiendo que expresen sus ideas y experiencias aquellas personas que no han sido escuchadas habitualmente en la toma de decisiones que les afectan.

Educar en la diversidad implica que, se asuma la igualdad como un valor, que permite la mejora de la sociedad mediante la mejora de sus componentes, facilitándoles la elección de sus propios caminos para su desarrollo y bienestar. El ser diferente no marca las líneas respecto a sus oportunidades, incluyendo la igualdad de condiciones en que se recibe educación mediante la oferta curricular.

Se realizan consideraciones en torno a las características de inequidad y exclusión que privan en el sistema educativo nacional, volviendo los ojos hacia sus costos y alcances. No es posible seguir pensando a la educación como una totalidad homogénea, debido al ritmo y desarrollo diferentes de las dimensiones sociales, a la tendencia específica que lleva a someter a éstas, a la lógica nacional de las leyes en las que subyace el principio de organización social.

Es imprescindible revertir el principio educativo que tiene el propósito de uniformar y ejercer su dominio para imponer proyectos únicos, en donde las dimensiones educativas, culturales, sociales y políticas, son ajenas a los grupos sociales con características socioculturales y educativas diferentes. Ha sido importante cuestionar el proyecto educativo como el espacio en el que se eximen las diferencias y se supere la contradicción inherente entre el proyecto nacional y los diferentes grupos de la sociedad mexicana.

Gestar una política educativa de la diferencia en la que se reconozca la diversidad y las demandas que genera para dar paso al pluralismo -- es el

reto del proyecto educativo --, desde el punto de vista de la participación de diversos grupos sociales, con prácticas socioculturales diferentes en las que se contienen sus principios y conciencia del grupo. Para el logro del proyecto educativo, se hace indispensable un escenario plural de respeto a las diferencias y a la diversidad, pero sobre todo, de participación que conduzca a la discusión, al diálogo y a los consensos.

La tensión que provoca el encuentro alternativo entre la diversidad, no se superará sin generar cambios importantes en torno a los procesos educativos, culturales y sociales. Las experiencias constituidas a partir de la interculturalidad, han planteado un papel importante en el debate sobre las políticas educativas y sobre el destino de las instituciones. (Dietz, 2011)

Demandemos que se asuma una filosofía política, social y educativa en contra de la exclusión; una apuesta contra la discriminación. El aprendizaje de la alteridad y de la diversidad se ha convertido en algo prioritario.

Aspiramos a un modelo educativo alternativo intercultural, que responda a las expectativas de la población, desarrollemos procesos educativos y culturales que las comunidades reconozcan como legítimos y les asegure, la construcción de su experiencia social e histórica.

En las instituciones educativas no es suficiente ver solamente la institucionalización del espacio curricular en lo formal, pues no solo en los propósitos declarados o en las razones de ser, encontramos respuesta a la problemática sociocultural y educativa; habría que considerar como prioritarios aquellos innumerables rasgos, propósitos creencias y valores transmitidos tácitamente a través de las relaciones comunitarias y fundamentalmente las experiencias que caracterizan la vida escolar.

Destacar la forma en que se relaciona la educación con la sociedad y ponderar su contribución, alude a conceptualizar la educación intercultural en el marco de las sociedades democráticas. Las persistentes brechas sociales incrementaron la proporción de personas que viven en la desigualdad y la inequidad, dichas brechas se convierten en limitantes de toda sociedad moderna y demoran los procesos democráticos y educativos.

La situación en que se encuentran los sistemas educativos, no sólo es producto de sus propias contradicciones, sino también por las generadas y reproducidas por la sociedad. Así, tener un buen sistema educativo no es suficiente para acabar con la desigualdad, ya que ésta, tiene que ver con la inequitativa distribución de la riqueza, y por lo tanto, del poder y de las oportunidades.

La tensión que provocó el encuentro entre las tendencias de la diversidad-homogeneidad, no se superará sin generar cambios importantes en torno a los procesos sociales. Las sociedades y los sistemas educativos constituidos a partir de las concepciones del multiculturalismo, han evidenciado la falta de claridad de sus políticas sobre lo diverso, por ello los sectores culturales y étnicamente diferenciados han conquistado un papel importante, como actores del debate sobre las políticas públicas y sobre el destino de las instituciones.

La lucha por el reconocimiento de los derechos colectivos, se desprendió de la especificidad cultural de los diversos pueblos, etnias, regiones, y comunidades, constituyéndose en el eje del desarrollo sociocultural, mostrando un avance notable. La estructuración de las demandas educativas, como alternativas posibles y su nivel de crecimiento en torno a la organización de sus instituciones, permitió a los diversos grupos y a sus actores sociales insertarse en los escenarios locales, regionales y nacionales.

Ponemos en tela de juicio el proyecto de la Política Pública, donde a través de su discurso sistemático y demagógico, deja entrever muchas deficiencias a la hora de que este proyecto se lleva a cabo y la falta de proyectos particulares, que se adecuen a las necesidades de las culturas de cada región geográfica, lo que hay, son proyectos generales que se muestran pretenciosos y que no se sustentan en el desarrollo social, económico y cultural de las regiones y comunidades.

Pensar las instituciones educativas en el marco de la diversidad, inclusión e interculturalidad, exige la reflexión para la elaboración de políticas culturales y educativas, que contribuyan a enriquecer el ámbito democrático, entre los procesos económico, social, cultural, educativo y lingüístico.

Establecer el diálogo intercultural para generar mayores posibilidades al mismo; construir escenarios que lo favorezcan y considerar el desafío frente a identidades que atraviesan las demarcaciones culturales; fortalecer las identidades de larga data que mantienen cierto rango de flexibilidad en su recreación para permitir conjugar las permanencias con culturas diferentes, con las que coexisten y se relacionan. Ver el mundo como un escenario de diálogo, en donde la multiplicidad de culturas no se subordinan, sino se complementan.

Dentro de este marco de relaciones socioculturales y pedagógicas, se construyen nuevos centros de concertación, negociación y rupturas. Es así, como existen semejanzas, diferencias y discordancias, construyendo nuevos ámbitos de interacción, donde el sentido de las prácticas colectivas y educativas se produce, reproduce y confronta, a partir de nuevos esquemas de negociación

y disputa económica, social y cultural.

Los cambios educativos implican una profunda redefinición del papel de los actores sociales y una mayor incorporación de los referentes culturales. La identidad se construye en la relación entre lo individual, educativo y social, dentro de un marco histórico y simbólico; las transformaciones en lo referente a la identidad se insertan en prácticas cotidianas a través de la familia, el trabajo, las condiciones objetivas de vida o a través de la identificación con imaginarios sociales.

Asistimos a un fenómeno globalizador en el contexto socioeducativo y sus principios, son aleatorios al sistema educativo y a los valores culturales de grupos, pueblos y naciones; su repercusión más sensible esta en el imaginario social, donde subyace la idea de vigencia al derecho de los pueblos a ejercer soberanía, en relación con el control sobre su patrimonio cultural: bienes y recursos materiales, territorios, lengua, formas de organización social, conocimientos, creencias, vías de desarrollo y las lealtades necesarias que garantizan que la comunidad se mantenga y se reproduzca.

La apertura a la alteridad es un requisito de la interculturalidad. Quien no es capaz de reconocerle a cada cultura sus valores y pretensiones de universalidad, no está preparado para asumir la multiculturalidad. Por ello, el multiculturalismo sólo tiene sentido como la combinación, en un territorio dado, con una relativa unidad social, de una pluralidad de culturas, que mantienen permanentes intercambios y comunicaciones entre actores, que utilizan diferentes sentidos de la vida. La coexistencia o simple convivencia de culturas no expresa necesariamente la condición multicultural.

FUENTES DE INFORMACIÓN

Bauman, Zygmunt. (2011) *Daños Colaterales. Desigualdades sociales en la era global*, México: Ed. FCE

Bello Domínguez, Juan y Vivian G. Fernández Dávila Urquidi (Coord). (2012) *Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas en América Latina. Perspectivas y Retos.*, México: Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM

Bello Domínguez, Juan. (2010). “*La Educación Intercultural en el Contexto de la Diversidad y la Inclusión*” en Bello Domínguez, Juan y Elisa Velásquez (Comp), *La Educación Intercultural en el Contexto de la Diversidad y la Inclusión*, México: Castellanos Editores

Bello Domínguez, Juan y Rosa María Salgado (Coord), (2010) *Espacios interculturales en la América Latina del Siglo XXI*, México: Ed. Universidad Pedagógica Nacional

Bello Domínguez, Juan. (2007) *Educación y Pueblos Excluidos*. México: Ed. Senado de la República, LX Legislatura, Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM y Miguel Ángel Porrua.

Bello Domínguez, Juan. (2011) “*La Pobreza y Marginación de los Pueblos Indios en México frente al Desarrollo Sustentable*” en María Luisa Quintero y Carlos Fonseca (Coord) *Dimensiones Económicas, Sociales e Institucionales del Desarrollo Sustentable*. México: Ed. Cámara de Diputados y Miguel Ángel Porrua.

Bello Domínguez, Juan. (2010) “*De la Educación Bilingüe Bicultural, a las Universidades Interculturales en México*” en Eduardo Andrés Sandoval Forero, Ernesto Guerra García y Ricardo Contreras Soto. (Coord) *Políticas Públicas de Educación Superior Intercultural y Experiencias de Diseños Educativos*.

www.eumed.net/libros/2010e/830/

<http://www.eumed.net/libros/2010e/830/index.htm>

Bello Domínguez, Juan. (2010) “*El Derecho de los Pueblos Indígenas a una Educación Diferenciada, en el Marco de los Acuerdos Internacionales*” en Gunther Dietz , Rafael Regalado Hernández y Ricardo Contreras Soto (Coord) *Pluriculturalidad y Educación Tomo III*. <http://www.eumed.net/libros/2010d/801/indice.htm>

<http://www.eumed.net/libros/2010d/801/pgr.jpg>

www.eumed.net/libros/2010d/801/

Dietz, G., Et. Al. (2011) *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los*

modelos educativos mexicanos. México: Ed. SEP-CGEIB.

Gracia Canclini, N. (1999). *La Globalización Imaginada*. México: Ed. Paidós

González, T. (2008) Diversidad e Inclusión Educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. Madrid, España: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación año/vol 6, numero 002.

Habermas J. (1999) *La inclusión del otro. Ensayos sobre teoría política*. Barcelona: Ed. Paidós.

Sacristán, Gimeno. (2001) *Educación y convivir en una cultura global. Las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Ed. Morata.

Sartori, G. (2001) *La sociedad multiétnica: pluralismo y extranjeros* Madrid: Taurus.

Skliar, C., Et. Al. (2008) *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia.*, Buenos Aires, Argentina: Ed. Noveduc

Touraine, A. (1997) *¿Podremos vivir juntos?* México: Ed. FCE

----- (2005) *Un Nuevo Paradigma para Comprender el Mundo de Hoy*, España: Ed. Paidós

----- Igualdad y diversidad. (2001) Las nuevas tareas de la democracia. FCE, México. 2001.

UNESCO. (1990) Declaración Mundial sobre Educación para Todos". Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien , Tailandia. 5 a 9 de marzo.

--- (1994) Declaración de Salamanca, Salamanca España.

--- (2000) Reunión Mundial Educación en Dakar, Senegal.

--- (1997) Nuestra diversidad creativa. Informe de la comisión mundial de cultura y desarrollo. México, ONU/Ediciones UNESCO/Correo de la UNESCO.

JUAN BELLO DOMÍNGUEZ

jbello@upn.mx y juanbell@hotmail.com

Doctor en Sociología de la Educación por la UNAM. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. Profesor Investigador de la Universidad Pedagógica Nacional. Profesor de la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la UNAM. Autor y coordinador de libros y artículos especializados sobre Educación, Interculturalidad e Inclusión.



RAXIMHAI
VOLUMEN 9 NÚMERO 1 ENERO-ABRIL 2013
75-98

INSTITUCIONALIZANDO LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL: EL PROGRAMA DE APOYO A ESTUDIANTES INDÍGENAS EN LA UAEMEX

Diana Castro-Ricalde

Resumen

En México, 24 universidades tanto privadas como públicas –entre ellas la Universidad Autónoma del Estado de México- cuentan con un programa de apoyo académico a estudiantes indígenas. A más de una década de su creación, se reflexiona en torno a los obstáculos y limitaciones enfrentados, y acerca de su efectividad para disminuir la pobreza o vulnerabilidad social de los grupos indígenas gracias a la educación universitaria de sus estudiantes.

Con base en la experiencia adquirida durante la implementación de este tipo de apoyos, se pone en tela de juicio el intento por institucionalizar las relaciones interculturales a través de la educación superior y a un mismo tiempo se detona la discusión respecto a los desafíos que deben enfrentar las universidades, para el diseño de modelos y estrategias de educación dirigidos a mejorar la calidad de vida de estos sectores desfavorecidos de la sociedad mexicana.

Palabras Clave: Educación intercultural, Educación compensatoria, Grupos desfavorecidos

Abstract

In Mexico, 24 public and private universities –among them, Universidad Autónoma del Estado de México- have an academic support program for

RECIBIDO: 4 DE ENERO DE 2013 / APROBADO: 13 DE FEBRERO DE 2013

indigenous students. It has been more than a decade since its beginning, which makes us reflect about the obstacles faced and its effectiveness to decrease poverty or social vulnerability of this kind of groups due to education of their university students.

Based on the acquired experience during the implementation of the program, it calls into question this attempt to make official the intercultural relationships through the higher education and this kind of support. At the same time it sparked off a debate in regard to the challenges that universities have to face up to design school models and plans of action focused on improve the quality of life of these disadvantaged sections of Mexican society.

Key Words: Intercultural Education, Compensatory education, Disadvantaged Groups

INTRODUCCIÓN

El propósito de este texto es socializar los aciertos, obstáculos y limitantes enfrentados en una Universidad Pública, durante el diseño e instrumentación de un programa de apoyo académico dirigido a uno de los grupos que, en México, se consideran más vulnerables socialmente: los indígenas. Esto, como una forma de evitar futuros desaciertos en la implementación de apoyos similares y como un medio de reflexión colectiva en torno a lo que podríamos hacer como instituciones educativas para lograr la necesaria educación intercultural en el nivel superior.

Porque de acuerdo con la experiencia adquirida durante la operación del programa, un modelo educativo de este tipo puede facilitar el ingreso, permanencia y egreso de la educación superior de los estudiantes indígenas, quienes a su vez podrían retornar a sus comunidades y ayudar a sus familias a mejorar su calidad de vida.

Para ilustrar estos planteamientos, se inicia con la descripción del Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas, puesto en marcha en diversas universidades a nivel nacional, entre ellas la Universidad Autónoma del Estado de México, dando cuenta de lo realizado durante su inicio, y los obstáculos atravesados durante su implementación.

En un segundo apartado se desglosan los criterios formulados para la identificación de los estudiantes indígenas en la institución, haciendo énfasis en el criterio de autoadscripción, su significado e importancia para los grupos

a los cuales se hace referencia. En un tercer momento de este texto, se hace la reflexión de cómo se han ido diseñando históricamente las políticas de atención a los pueblos indígenas en nuestro país y se aportan cifras y estadísticas que permiten dar cuenta de la situación socioeconómica de estos colectivos vulnerables.

A través de ellas, puede inferirse si las directrices educativas del Gobierno y los múltiples apoyos académicos que se han puesto en marcha en las Instituciones de Educación Superior (IES) para atender sus necesidades, han permitido que los indígenas en nuestro país sean menos pobres o vulnerables.

A manera de cierre, se incluyen algunas reflexiones finales que pretenden detonar la discusión y la consideración detenida, en torno a cuáles son los retos futuros que deben enfrentar las universidades, para el diseño de políticas y programas dirigidos a los estudiantes indígenas que favorezcan su formación profesional, y que a su vez ésta se convierta en detonadora de la mejora de la calidad de vida, de sus comunidades de origen.

OBSTÁCULOS Y ACIERTOS EN LA IMPLEMENTACIÓN DE PROGRAMAS DE APOYO A ESTUDIANTES INDÍGENAS

En el año 2001 *The Ford Foundation*, Organización No Gubernamental (ONG), a través de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en México, dio a conocer una convocatoria entre todas las Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana, para participar en un programa “piloto” que duraría diez años, denominado *Pathways to Higher Education*.

En nuestro país se tradujo como “Caminos para la Educación Superior”, cuyo propósito principal es apoyar los esfuerzos de las universidades -fuera de los Estados Unidos- para disminuir la pobreza y ayudar a los estudiantes provenientes de grupos vulnerables¹ a obtener un grado universitario, toda vez que se considera a la educación como la mejor vía para lograr más altos niveles de vida y bienestar:

Across the globe, education shapes the life chances of individuals and

¹ Para la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2005) hablar de grupos vulnerables es referirse a aquellas personas que encuentran dificultades para insertarse en el mercado de trabajo y/o que sufren algún tipo de discriminación; la condición de ser mujer, joven, tener alguna discapacidad, o pertenecer a determinados grupos étnicos, son limitantes para la participación en dicho mercado.

the well-being of societies. Social, economic and political equality all require that marginalized and disadvantaged people have access to high-quality education... In every society, people from marginalized and disadvantaged groups deserve an education that expands opportunity, guarantees quality, and achieves equitable results² (FF, 2010).

Así, este Programa comenzó apoyando a más de 125 universidades en todo el mundo que hoy trabajan en varias de las líneas de acción establecidas por la FF, como: diseño y formulación de políticas institucionales, desarrollo de prácticas educativas distintas, reformulación de la misión institucional; rediseño curricular, procesos de enseñanza y aprendizaje incluyentes, entre otros ejes, para favorecer que los individuos pertenecientes a grupos ancestralmente excluidos de la sociedad, ingresen y logren graduarse de los estudios de nivel superior.

En América Latina, el Programa *Pathways* opera en países como Chile (donde se apoya a los indígenas mapuches), Perú (el que trata de beneficiar a los grupos indígenas quechua y amazónico), Brasil (donde se pretende erradicar la discriminación hacia la población *afrobrasileña* a través del diseño de políticas públicas) y Nicaragua (programa dirigido a los indígenas miskitos), además de México (cuya diversidad cultural indígena ha hecho más compleja la operatividad del programa, más que en otros países, en los que únicamente se tiene que atender a uno o dos grupos étnicos). En África, la FF respalda experiencias en Namibia, Egipto y Sudáfrica y en Asia, en India, China, Vietnam, Filipinas e Indonesia.

Al emitirse la primera convocatoria de participación en el programa a principios del 2001, 39 universidades mexicanas afiliadas a la ANUIES se inscribieron, y tanto personal de la Asociación como representantes de la Fundación Ford, evaluaron las propuestas de las instituciones aspirantes. La Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) fue una de las cinco instituciones inicialmente elegidas para recibir el subsidio de la mencionada ONG, adquiriendo el compromiso de crear y operar una Unidad de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas que siguiera las líneas de acción estipuladas al principio.

En este sentido, debe destacarse que aun cuando las intenciones primeras de *Pathways* eran apoyar a los grupos desfavorecidos, a través de la educación

² Traducción de la autora: Alrededor del mundo, la educación moldea las condiciones de vida de los individuos y el bienestar de las sociedades. La igualdad social, económica y política requiere que la gente marginada y en desventaja tenga acceso a una educación de alta calidad... En cada sociedad, personas de grupos marginados y en desventaja merecen una educación que incremente sus oportunidades, garantice la calidad y logre resultados equitativos.

(habiéndose identificado que en gran parte de Latinoamérica estos colectivos son los indígenas), los primeros problemas en la operatividad del programa a nivel nacional, surgieron cuando se dieron cuenta que, en el caso de nuestro país, hay más de 15 millones de personas que son indígenas, y que éstas se agrupan en 62 pueblos diferentes con autoridades tradicionales propias, maneras de hablar, pensar y vivir, distintas (CDI, 2010).

Esto significa que cada grupo, al presentar características diferenciadas, desea ser conocido y reconocido como mazahua, náhuatl, maya, amuzgo, etc., y por lo tanto, el término “indígena”³ con el que suele denominárseles de forma indistinta, no puede ni debe ser generalizable, ni constituir un identificador particular de cada etnia. Así, esta categoría identitaria, asignada desde el exterior, podría decirse que se convirtió, “de entrada”, en un elemento polémico, excluyente y discriminador, por lo menos para algunos de los participantes procedentes de las universidades mexicanas –tanto profesores, como tutores, alumnos e incluso autoridades-.

Sin embargo, debido a que los propósitos, objetivos específicos, algunas estrategias a realizar y metas a alcanzar ya habían sido previamente definidos y determinados por la Fundación Ford –la cual otorgaba el apoyo económico para el funcionamiento del programa-, éstos no podían ser adaptados a la realidad nacional. Por ende, las instituciones beneficiadas tuvieron que adoptar *Pathways* con sus fines y lineamientos generales.

De hecho, para favorecer su aceptación y homologación, la Asociación Nacional de Universidades lo tituló “Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior” (PAEIIES), y se dio a la tarea de organizar reuniones semestrales con los coordinadores de los programas en las diferentes universidades, así como solicitar la entrega de reportes de actividades, para definir metas comunes, registrar resultados alcanzados y para asegurarse de mantener la orientación inicial de *Pathways*.

En este sentido cabe aclarar que, aun cuando las primeras universidades participantes contaban con cierta “libertad” para operar el programa, debían enmarcarse en lo estipulado de origen (lo que obedecía a un estudio macro regional de América Latina, pero no a un diagnóstico previo ni específico de las particularidades culturales del país). También debían someterse a una evaluación periódica, tanto académica como financiera, que tenía el propósito

³ De acuerdo con su raíz latina, la palabra indígena significa “originario del país de que se trata”. En América, es aceptable utilizar como sinónimo la palabra “indio”, ya que así se conoce al indígena de América, o de las Indias Occidentales, al que hoy se considera como descendiente de aquel sin mezcla de otra raza, términos que se pueden consultar en cualquier diccionario avalado por la Real Academia Española de la Lengua.

de determinar si se estaban cumpliendo los objetivos educativos fijados. Si dicha auditoría resultaba satisfactoria para la FF y para la ANUIES, el financiamiento para la operación de los programas de apoyo se renovaba de forma anual, lo cual se preveía se estaría llevando a cabo durante la duración del programa de “prueba”, que sería de diez años.

Si se habla en pasado, es porque, aun cuando el programa sigue operando en las 24 instituciones que actualmente participan⁴, fue hasta el primer semestre de 2010 que funcionó de la forma que aquí se reporta en 16 de las universidades que se inscribieron en las primeras tres convocatorias. Para el año 2010, la Coordinación de la Asociación dejó de trabajar con la Fundación Ford, y logró obtener recursos por parte de Banco Mundial (BM) y de la Secretaría de Educación Pública (SEP), organismos que han pasado a apoyar la continuidad del programa (ANUIES, 2011).

Entonces, **la primera limitante para la operatividad del programa**, fue la denominación “indígena”, lo que detonó la discusión al interior de las universidades —y en muchos casos continuó, porque no es un debate reciente— acerca de cómo deberían ser llamados los estudiantes procedentes de alguna etnia; de cómo son reconocidos por el colectivo dominante, o bien, cómo se continúa identificando a los pueblos originarios, si desde su propia perspectiva o desde el punto de vista de los grupos sociales hegemónicos que han utilizado ancestralmente el término como un identificador excluyente y discriminatorio.

Un segundo y muy importante obstáculo para el cumplimiento de los objetivos del PAEIIES, es que hasta ese momento se desconocían las características raciales y culturales de los sujetos a quienes se dirigían los apoyos, ya que no habían sido previamente identificados, así como se ignoraba su número y ubicación. Una evaluación llevada a cabo por la Asociación respecto a la operatividad de los programas en las universidades participantes, corrobora este aspecto: “[...] entre las primeras dificultades que se enfrentaron para saber cuál es la dimensión de la población de estudiantes indígenas en las instituciones, estuvo la concerniente a su identificación” (Romo y Hernández, 2005: 207).

4 En la segunda convocatoria de participación en el programa, emitida en el año 2002, se sumaron 5 universidades más a las 5 iniciales que ya estaban integradas; la tercera convocatoria se dio a conocer en 2005, uniéndose a *Pathways* 6 instituciones educativas más, de nivel superior. La cuarta convocatoria fue publicada en 2009, y a ella se integraron 9 universidades, para hacer un total de 24, ubicadas en 18 entidades federativas y que cuentan con estudiantes procedentes de 49 etnias del país. Sin embargo, debe señalarse que en 2010, el financiamiento para la operatividad de las Unidades de Apoyo procede del Banco Mundial y de la Secretaría de Educación Pública, y ya no de la Fundación Ford, que retiró su subsidio una vez que consideró consolidado el PAEIIES (ANUIES, 2011).

Es decir, para el año 2001 (cuando se puso en marcha el Programa), en las Instituciones de Educación Superior (IES) en México, poco o nada se conocía la composición étnica y cultural de los estudiantes matriculados en sus aulas. Porque el sistema educativo seguía basándose en el principio de que todos los alumnos son iguales y por ende, debía impartirse una educación homologada, sin distinción alguna entre los actores involucrados.

Esta visión gubernamental tradicional, provocó un nuevo problema y por ende, otro debate: el de si la educación debería ser diferenciada, y enfocarse en este caso a los grupos indígenas—corriendo el riesgo de considerarse excluyente—, o bien, si debería incursionarse en un modelo educativo intercultural, en el cual se garantizara la igualdad de oportunidades de todos los estudiantes. Es decir, asegurar que todos los grupos fueran incluidos en la educación superior, a través de políticas compensatorias y de acciones afirmativas⁵.

Así, la segunda limitante para la operación del programa se observa como asunto grave: la presencia indígena en el territorio nacional data de por lo menos, 490 años. El hecho de que la identificación y discusión relativa a la denominación de los estudiantes pertenecientes a una etnia se esté llevando a cabo en algunas universidades participantes desde hace apenas una década, parece apoyar la idea de que en el sistema educativo nacional ha predominado el modelo de educación homologada, que no distingue características específicas del alumnado.

Por ende, dicho modelo educativo tampoco propicia el diseño y aplicación de estrategias académicas que permitan reconocer y tomar en cuenta las dificultades y rezagos que en términos escolares, algunos estudiantes pudieran haber experimentado o continúan enfrentando durante su paso por la Universidad; porque esto a su vez se ha convertido —o es susceptible de— en factor determinante para el logro efectivo del aprendizaje. Y que a pesar de todo, la educación, aun en las universidades, sigue siendo “oficialista” y responder a propósitos institucionales, más que pedagógicos e incluso, humanistas.

⁵ En Estados Unidos, las políticas de compensación son conocidas como “Politics of Difference”, y aunque comenzaron a gestarse en la década de los sesenta, adquirieron mayor relevancia en los años noventa, inmediatamente después de la caída del Muro de Berlín—que propició un nuevo orden mundial, y la desaparición de las “fronteras”—. Su propósito se encuentra ligado de origen al resarcimiento de algún daño o perjuicio ocasionado a grupos excluidos o ancestralmente marginados; pretende evitar la discriminación o el trato diferenciado en términos negativos, a pesar de las diferencias que caracterizan a cada individuo. En el caso de las políticas de Acción Afirmativa, relacionadas con aquéllas, se cree que fueron incorporadas oficialmente por primera vez por el Presidente John F. Kennedy en 1961, en una Orden Ejecutiva. En ella se estipulaba que las empresas contratadas por el Gobierno Federal debían adoptar medidas de integración de las minorías, y asegurar el reclutamiento de mujeres y miembros de grupos raciales más débiles para el ejercicio de cualquier empleo disponible. Esta asignación de “cuotas”, más tarde se extendió a las universidades, a las cuales se les obliga a otorgar un determinado número de lugares a estudiantes procedentes de grupos minoritarios (Turgeon, 2006).

Por otro lado, **el tercer obstáculo** al cual se hace referencia y que se relaciona con el anterior, es el desconocimiento y adopción de modelos de inclusión educativa en las escuelas, lo que implicaría: “Reunir los esfuerzos de los distintos sectores de la sociedad para brindar una educación sensible a las necesidades específicas de cada sector, compensando las desigualdades, facilitando el acceso, la permanencia y el progreso a aquéllos que más lo necesiten, desde una lógica de la redistribución, en un sentido económico, y del reconocimiento, en un sentido cultural” (Narodowski, 2008: 5).

Para dar respuesta a la diversidad de necesidades de todos los aprendices, y reducir a un mismo tiempo la inequidad social a través de la educación, se tendrían que introducir cambios en contenidos, así como hacer modificaciones en enfoques, estructuras y estrategias educativas, garantizando las condiciones de acceso, permanencia y egreso del nivel superior de todos los educandos, en igualdad de condiciones y oportunidades.

Y dichas propiedades, bien podrían desarrollarse a través de la implementación de un modelo educativo como el multicultural, que consiste en reconocer la presencia de culturas distintas y posturas diversas en un mismo espacio. Para Chapela, los valores, representaciones, conocimientos, significados y prácticas de una identidad cultural, pueden ser compartidos por otras identidades culturales “[...] sin perder la identidad, en la que radica la existencia cotidiana que es la base de la humanización del sujeto social” (2001).

O bien, a través de la adopción del modelo intercultural, corriente educativa en la que se consideren igualmente importantes las creencias, las costumbres, y en suma, todas las expresiones culturales de tal o cual grupo. Para Ehrlich (2001: 36) “[...] la educación intercultural es enseñarles a los niños que hay otros que también son mexicanos, que existen otras culturas, que nadie es inferior a otros”. Es decir, se trata de valorar en el mismo nivel a todos y tratar que se entienda que la interculturalidad consiste en establecer una relación entre iguales en términos de importancia y aprecio de los rasgos distintivos de cada quien.

Pero en la universidad pública mexicana, estos modelos educativos no han sido adoptados como tales, y aun cuando existe un incipiente reconocimiento y atención de la diversidad cultural, aun cuando se ponen en marcha diversos apoyos para grupos vulnerables como son los étnicos (becas, cursos propedéuticos, designación de tutores académicos, asesorías disciplinarias individualizadas para nivelación escolar), la instauración de dichos modelos de enseñanza y aprendizaje en las universidades está lejos de alcanzarse.

Porque ambos implican un amplio y profundo conocimiento de las características particulares de cada colectivo, así como de sus necesidades y demandas. Involucran el estudio reflexivo y crítico de las nociones de multi e interculturalidad, y de nuevas formas de convivencia y relación social entre grupos diversos que convergen en un mismo espacio educativo como es el universitario. Esto comprende que, antes de tratar de institucionalizar dichas relaciones culturales, a través de decretos o programas, se tendría que trabajar en la interculturalización de la institución educativa.

Una cuarta limitante para la operación del Programa de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas fue que la participación de la UAEM en una convocatoria de este tipo obedeció –y seguramente fue el caso de algunas otras universidades-, no a una voluntad política de apoyo a estos grupos desfavorecidos; ni a la identificación de una necesidad expresa para favorecer el acceso y permanencia de los indígenas en el nivel superior. Tampoco se debió a una demanda específica por parte de la población objetivo, sino que fue producto de una coyuntura tanto académica como económica.

Es decir, se presentaba la oportunidad de concursar en una convocatoria nacional a través de un proyecto con posibilidad de financiamiento; esto permitía cubrir uno de los fines sustantivos de la institución educativa –la investigación-, y por otro lado, solventar una pequeña parte de sus necesidades administrativas –la obtención de recursos externos-. Así que la ocasión tenía que ser aprovechada, independientemente de las características específicas del “curso”.

Cabe destacar que a lo largo de diez años, el financiamiento en cuestión ha permitido la organización de un mínimo de tres cursos académicos y/o disciplinarios semestrales, que han beneficiado de 12 a 25 alumnos indígenas por vez. El otorgamiento de apoyos económicos directos para la elaboración de una tesis anual –proyecto de investigación así como modalidad de titulación en la UAEM-, relacionada con la temática indígena, o bien, realizada por alumnos indígenas.

Igualmente los subsidios han hecho posible la realización de ocho encuentros interculturales –casi uno por año-, espacios en los cuales estudiantes –tanto indígenas como no indígenas-, docentes e investigadores presentan ponencias relacionadas con los avances, problemáticas y propuestas para el mejoramiento de la educación superior a partir de un contexto multicultural. En algunas ocasiones se llegó a contar con la presencia como conferencistas magistrales, del ya fallecido escritor Carlos Monsiváis y de la activista y actriz Ofelia Medina,

cuyas figuras sirvieron para realzar la presencia de las culturas originarias en la Universidad.

Asimismo, se han organizado concursos de fotografía, carteles, recetas de platillos prehispánicos, así como de mitos y leyendas indígenas que se han aprovechado para difundir, así como para propiciar el conocimiento y respeto de las tradiciones y costumbres de los pueblos indios que habitan en el territorio nacional. Y algunos productos tangibles de dichos eventos y apoyos otorgados, han sido importantes publicaciones impresas, como los textos “Mitos y leyendas indígenas del Estado de México”, “Cultura y organización social en los Indígenas Mexiquenses” y “Recetario de Gastronomía Indígena” (DAAEI, 2010).

Y la quinta y última limitante para el inicio del programa en cuestión que aquí se describe, radicó en la ignorancia en cuanto al equipo humano de trabajo con el cual podría contarse para “echarlo a andar” (perfiles profesionales idóneos, experiencia en la temática); asimismo, se carecía de espacios propios dentro de la Universidad y de equipo específico para operarlo. Tampoco se tenían referentes para emprender un proyecto de su tipo –de apoyo a estudiantes indígenas-, que luego pudiera extenderse rápidamente a nivel institucional. Y por supuesto, al no haber ningún antecedente tuvo que comenzar a trabajarse con base en lo establecido por las instancias externas y con los elementos que se tenían “a la mano”.

Estos obstáculos que aquí se han ido reportando, y que tanto se relacionan con errores internos y externos para el diseño y operación de programas diversos, parecen poner en evidencia el proceso adoptado de forma cotidiana, tanto gubernamental como institucionalmente en materia de grupos indígenas en nuestro país: el Gobierno, la Universidad Pública, las autoridades, e incluso los “expertos”, deciden desde “afuera”, de manera centralizada, los objetivos que deben cumplirse, las acciones que deben emprenderse, los apoyos que deben otorgarse. Se diseñan programas y se implementan estrategias con base en decisiones verticales y no en consensos horizontales, ignorando la voz de la población “meta”, de los “actores” principales.

Tampoco se realizan diagnósticos particulares (que tendrían que hacerse con base en cada uno de los 62 grupos étnicos que pueblan nuestro país) ni se parte de estudios científicos y/o académicos, que hagan posible la identificación previa de necesidades o requerimientos más apremiantes de los grupos objetivo. Y menos se forma ni actualiza profesionalmente, o se capacita a las personas encargadas de operar este tipo de programas que sí requerirían

especialización, experiencia y experticia para ponerlos en marcha.

No suelen integrar las directrices internacionales, en las cuales se pugna por los pueblos indígenas (ya han transcurrido dos decenios dedicados a los indígenas, promovidos por la Organización de las Naciones Unidas) y por la educación para todos (promulgada en la Declaración Mundial de Jomtien, Tailandia en 1990), ni considerar las necesidades educativas nacionales, en todos los niveles educativos –no sólo de educación primaria, a donde se han dirigido la mayor parte de los esfuerzos del Gobierno por mejorar el aprendizaje de los grupos indígenas-.

Y lo que se considera más importante: estos obstáculos y limitantes para el diseño y puesta en marcha de programas dirigidos a los grupos vulnerables como los indígenas, no suelen obedecer a un deseo real de reconocimiento, valoración y respeto de los pueblos originarios; sino que suelen responder a propósitos económicos, políticos y sociales coyunturales y de escasa envergadura e impacto.

De aquí el frecuente rechazo, desconocimiento o incluso indiferencia hacia las acciones que se emprenden, surgidas de la falta de comunicación, interacción y acuerdos comunes entre los participantes; de la necesaria toma de decisiones colectiva, democrática y plural que quienes habitamos en México requerimos y exigimos.

PERO ¿QUIÉNES SON LOS INDÍGENAS?

Hasta ahora se han reportado más obstáculos y errores para la operación de un programa como el de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas, que aciertos. Sin embargo, se considera necesario resaltar un logro importante en su implementación, que es el relativo a la identificación de los estudiantes indígenas. Cuando la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) fue seleccionada inicialmente junto con otras cuatro instituciones educativas localizadas en diferentes partes del país para “echar a andar” el proyecto piloto propuesto por la Fundación Ford, tuvo que empezarse por la identificación de la población objetivo.

Para ello se integró un equipo de trabajo multidisciplinario (compuesto por un antropólogo, un sociólogo y una turístóloga), que después de una etapa de investigación documental y de la consulta a personas conocedoras de la temática, definió tres criterios de identificación de estudiantes indígenas:

a) Lugar de procedencia (que los estudiantes provinieran de poblaciones mayoritariamente indígenas).

b) Dominio de lengua indígena (se consideraron cualquiera de las 62 lenguas habladas en nuestro país).

c) Ascendientes directos (que padre o madre dominaran lengua o provinieran de).

El dominio de lengua fue incluido como criterio, porque a principios del año 2000 el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática –INEGI-, lo consideraba como indicador principal, si es que no definitivo, de la identidad autóctona. De hecho, para la identificación de la población india se incluía en el censo una interrogante específica, relativa al dominio de alguna lengua indígena.

Este criterio lingüístico se consideró como insuficiente para definir la identidad, aunque era el único que contaba para el Gobierno; por ello se incluyeron los otros dos factores en la cédula que se diseñó para reconocer a los estudiantes procedentes de alguna etnia, en la Universidad. Aunque se hizo el “cruce” de criterios –no nada más se consideraba uno solo, sino dos o incluso los tres señalados-, fue obvio desde el principio que se había dejado de lado el factor de identidad más relevante: el autoreconocimiento.

Años después, cuando sí se solicitó la intervención de los propios estudiantes indígenas para la elaboración de la cédula que permitiera apoyar su proceso de identificación, éstos hicieron el primer señalamiento al respecto: más que considerar lugar de procedencia en la identificación (porque de acuerdo con ellos puede ser fortuito), lo que tuviera que haberse incluido en el cuestionario desde un principio era el sentido de autoadscripción. En palabras del antropólogo mexicano Alfonso Caso:

Es indio todo individuo que se siente pertenecer a una comunidad indígena; que se concibe a sí mismo como indígena, porque esta conciencia de grupo no puede existir sino cuando se acepta totalmente la cultura del grupo; cuando se tienen los mismos ideales éticos, estéticos, sociales y políticos del grupo; cuando se participa en las simpatías y antipatías colectivas y se es de buen grado colaborador en sus acciones y reacciones. Es decir, que es indio el que se siente pertenecer a una comunidad indígena (Caso, 1980).

En orden de corroborar esta afirmación, se reporta que un grupo de ocho alumnos indígenas entrevistados a profundidad en 2011 como parte de un estudio de inclusión en la institución educativa (Castro, 2012), coincidieron en que, cuando están en su comunidad, con los suyos, participando en alguna fiesta tradicional; ayudando en la realización de actividades cotidianas como la

siembra o la cosecha, o simplemente hablando con sus abuelos o con los más ancianos a quienes respetan, se sienten “más” indígenas.

Pero cuando están en la Universidad, fuera de sus casas y lejos de sus familias, difícilmente encuentran elementos que les permitan identificarse como pertenecientes a una etnia y, en consecuencia, se les dificulta expresarse o darse a conocer como tales. Necesitan crear o tener espacios donde puedan coincidir y reconocerse entre ellos; donde puedan sentirse cómodos y en su “ambiente”, aún estando en lugares distintos al de su origen. De aquí que el sentido de identificación personal y de pertenencia, se resalte tanto.

Incluso en el propio INEGI se “descubrió” este aspecto años después, tal y como se pone en evidencia en el reporte del Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública, perteneciente a la Cámara de Diputados, en el cual se hace alusión a que hace más de una década, cuando sólo se tomaba en cuenta el criterio de lengua para determinar la pertenencia a un grupo indígena, se obtenían determinadas cifras, y después, cuando la dependencia pública incluyó en el censo nacional el sentido de pertenencia, se incrementó el porcentaje de habitantes indígenas:

El cambio de preguntas sobre la pertenencia étnica con relación a la cédula censal del 2000 hizo que aumentara de manera importante la población objetivo a la cual están dirigidas las políticas de los tres niveles de gobierno. Los resultados del XII Censo General de Población y Vivienda 2000, interpretados por la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, registraron 10, 253, 627 de indígenas en nuestro país. De acuerdo a los datos del último Censo de Población y Vivienda en 2010 entre los hablantes y autoadscritos se alcanza un registro de 16, 102, 646 personas consideradas (sic) indígenas (CESOP, 2011).

Entonces, el sentirse o saberse indígena va “más allá” de los rasgos físicos –que “parezcan” indígenas en términos biológicos, en la forma de hablar o de mostrar su personalidad-; de las expresiones culturales –costumbres, lengua, vestimenta, religión-, de las relaciones de parentesco –ascendencia: abuelos, padres-, incluso de la posesión de un apellido⁶ o del territorio que ocupan.

De cualquier modo, la mayor parte de los criterios usualmente considerados

⁶ En el Estado de México, nombres propios utilizados por la población mestiza, son más usados como apellidos por individuos pertenecientes a las distintas etnias que predominan en el territorio estatal. De acuerdo con la Base de Datos del Departamento de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas de la UAEM, los apellidos que se repiten más de tres veces y que parecen ser los más comunes entre los estudiantes registrados son: Apolinar, Marcelino y Raymundo (para los grupos tlahuicas); Bonifacio, Julián, Jesús o De Jesús, Claudio; así como Mateo, Ramón, Reyna y Segundo (para los mazahuas); Anselmo, Blas, Francisco, Fidencio; igual que Gaspar, Guadalupe, Gregorio, Miguel, Román, Santiago, Tomás (entre los otomíes). Algunos apellidos como Nicolás, Claudio, Gaspar y Eusebio, están presentes tanto en la cultura mazahua como en la otomí (DAAEI, 2011).

para la identificación de los indígenas, han sido impuestos o asignados por la población mestiza, y no adoptados por convicción por los propios pobladores autóctonos. De aquí que, para determinar su identidad, se considere esencial la inclusión del factor autoadscripción, que tal vez puede acompañarse de algún otro rasgo que puede ser determinado tomando en cuenta la opinión de la población “meta”, como parte de estudios futuros.

Por otro lado debe enfatizarse, como ya se ha mencionado en la primera parte de este texto, que el ser identificados como “indígenas” también genera cierta molestia o confusión entre los grupos étnicos, ya que el término se considera una denominación colonial que no corresponde a su realidad histórica ni a las características reales de su etnia. Prefieren ser llamados otomíes, mazahuas, matlatzincas, tlahuicas o nahuatl, por citar los nombres castellanizados (porque también existe el término adecuado en lengua indígena que la mayoría de los mestizos u “occidentales” desconocemos), por lo menos de los cinco pueblos originarios predominantes del Estado de México que son el otomí, el mazahua, matlatzinca, tlahuica y nahuatl.

Pero estas experiencias que aquí se reportan, han sido producto de la observación, del estudio y de la interacción constante con los estudiantes pertenecientes a algún pueblo indígena, matriculados en la Universidad y que así se han identificado. Sin embargo se considera que para poner en marcha programas compensatorios o de acción afirmativa, como pueden ser los programas de becas diversas (alimenticias, de transporte, de exención de cuotas, entre otras).

O bien, para diseñar proyectos sociales que beneficien a familias de comunidades marginadas, o para otorgar apoyos económicos directos a los grupos provenientes de grupos vulnerables, tanto en las instituciones educativas como en las dependencias gubernamentales, se debe necesariamente incluir a los actores principales, pero desde el diseño de objetivos, pasando por la formulación de estrategias, hasta llegar a la toma de decisiones, y por supuesto, hasta la evaluación de los impactos.

Porque cualquier tipo de apoyo carecerá de sentido si no se considera a sus beneficiarios como seres humanos con deseos y necesidades específicas; como ciudadanos con voz y voto dentro de un sistema político democrático. Pero sobre todo, como individuos diferentes que conforman comunidades culturales diversas que deben ser reconocidas, aceptadas, respetadas e incluidas tanto educativa como socialmente.

NUMEROSOS APOYOS: ¿MENOS POBREZA Y VULNERABILIDAD?

Es un hecho que las acciones gubernamentales y las diversas políticas compensatorias puestas en marcha por las autoridades en nuestro país, se han caracterizado por su asistencialismo –el Gobierno como proveedor- y oportunismo –aprovechando la época de elecciones-, especialmente en lo que se refiere a las comunidades indígenas.

Dichas estrategias, más que trabajar a favor de estos grupos social y económicamente desfavorecidos, han tratado de acallarlos resolviendo sus demandas de servicios básicos –que en realidad por derecho natural les corresponde- y de marginarlos, forzándolos a esperar apoyos y gratuidades con base en las decisiones verticales de la autoridad, que sigue sin reconocer además, la autonomía de los pueblos indios.

La atención a estos grupos étnicos ha estado marcada históricamente por el proyecto de nación dictado por el grupo que detenta el poder, y por el diseño de directrices coyunturales que ponen en evidencia la visión que se tiene de los grupos indígenas –que poco ha variado en cinco siglos-: que son colectivos pobres e ignorantes, al margen del desarrollo social, que difícilmente podrán ser incorporados a la dinámica cultural del “grueso” de los mexicanos. Que la diversidad de sus culturas representa un obstáculo para la comunicación, comprensión y convivencia necesarias de todo pueblo, lo que a su vez, dificulta el avance hacia el progreso y hacia la obtención de mejores condiciones de vida.

Por ello, tal vez, tanto las directrices estatales como las orientaciones institucionales –de las universidades- continúan transitando por el camino “fácil” en relación con los grupos indígenas: en ambas priva la indiferencia –evitar el posible interés hacia las culturas indígenas, mitigar su importancia-; la ignorancia –se continúa desconociendo sus características, necesidades, demandas- e incluso la exclusión –muestras de racismo y discriminación se ponen de manifiesto tanto en actitudes cotidianas como en el lenguaje y las imágenes difundidas por los medios de comunicación-.

Aunque en la actualidad el Gobierno intenta paliar los rezagos que enfrentan las comunidades rurales y campesinas, que de soslayo se relacionan con las indígenas, también lo es que continúa apoyando la educación primaria en zonas marginadas (sin considerar los demás niveles educativos), dotando de infraestructura básica a comunidades alejadas y poco desarrolladas, a través

de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL)⁷; pero se considera que son programas dirigidos a la población en general, en la cual, de forma tangencial, se encuentran los indígenas, pero no se trata de líneas de acción o estrategias enfocadas directa y prioritariamente a las necesidades y demandas de estos colectivos.

Y cuando en la institución educativa se ponen en marcha programas como el de apoyo a estudiantes indígenas, no es de extrañar que la mayor parte de los actores involucrados espere que sus acciones estén relacionadas con el otorgamiento de becas o con la asignación de subsidios económicos, lo que es una constante en la atención de estos grupos.

Testimonios recogidos en una evaluación hecha al Programa de Apoyo a Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAIIES) por la ANUIES, ponen en evidencia que cuando se crearon las Unidades de Apoyo en las instituciones participantes, los alumnos esperaban recibir un apoyo económico directo, y “[...] el hecho de aclarar que el apoyo consistiría en otro tipo de recursos se consideró como un motivo de desencanto” (Romo y Hernández, 2005: 206).

Entonces, tanto políticas como programas relacionados con los pueblos indígenas, se han encontrado signados históricamente por el asistencialismo, que en vez de dirigirse al desarrollo sustentable y sostenido de las comunidades, y al logro de su autosuficiencia, se ha orientado a la instrumentación de programas temporales y acciones transitorias que brindan servicio y atención a los grupos más desfavorecidos, de manera aleatoria, variable e intermitente que escasamente mitigan sus condiciones de rezago y satisfacen sus demandas específicas.

De aquí que se considere oportuno reflexionar en torno a si la calidad de vida de los pueblos indios ha mejorado en los últimos años, especialmente con tantas acciones y programas emprendidos por parte del Gobierno Federal, o bien, por Organizaciones No Gubernamentales internacionales como la Fundación Ford, o gracias a las propias instituciones educativas. ¿Son los indígenas menos pobres, menos vulnerables?

Según cifras dadas a conocer por el Consejo Nacional de Población, para

⁷ Esta dependencia apoya proyectos como el Programa para el Desarrollo de Zonas Prioritarias (producto de la fusión de los Programas de Desarrollo Local, Microrregiones y de Apoyo a Zonas de Atención Prioritaria), que atiende municipios de muy alta y alta marginación así como otras localidades, territorios o regiones que presentan condiciones de rezago. Igualmente, a través del “Programa de Desarrollo Humano Oportunidades” y del “Programa de Apoyo Alimentario”, el Gobierno Federal continúa dando apoyos económicos directos a familias en pobreza extrema de todo el país –entre las que se cuentan las indígenas–; y por medio del “Programa 70 y más”, los beneficiarios reciben apoyos económicos de 500 pesos mensuales, que se les paga cada dos meses (SEDESOL, 2012).

2010 había más de 14 millones de personas indígenas en el país, y de éstos, el 76.1% vivía en pobreza; más de 50% de las viviendas de los indígenas no contaba con servicios de electricidad, 68% carecía de agua, 90% no tenía drenaje y 76% tenía piso de tierra (UNAM, 2005).

En materia de educación, según el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, para el 2009 la cifra de analfabetas ascendía a 31.6% entre los indígenas, mientras que entre los no indígenas era de 6.7% (menos de la cuarta parte). El 73.7% de los hablantes de lengua indígena entre 15 y 19 años de edad no asiste a la escuela, en tanto la cifra equivalente para los no indígenas es de 46.9% (en Milenio, 2009).

Por otro lado, dos de cada tres escuelas indígenas son multigrado (los profesores atienden simultáneamente alumnos de distintos grados); y para 2005, apenas el 13% de los estudiantes del sexto grado de primaria en las escuelas indígenas se encontraba en el grupo más alto en términos de comprensión lectora, comparado con el 33% de promedio nacional (UNICEF, 2006). De acuerdo con otros datos de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI, 2010), en cuanto a educación superior, sólo 268 mil 361 indígenas cursan o han cursado algún grado de nivel superior, lo que equivale al 4.9% contra el 14.4% del porcentaje de la población a nivel nacional.

Aunque estas cifras hablan por sí solas de las carencias, rezagos e inequidades en cuanto a los niveles de vida y bienestar de la población indígena que parece estar en iguales o peores condiciones que en el pasado, se desconoce con precisión si las instituciones educativas de nivel superior como la UAEM, o programas de apoyo como el de estudiantes indígenas, están siendo efectivos para revertir su situación actual.

No existen hasta ahora, acciones tendientes al seguimiento de los estudiantes indígenas egresados de la institución, con el apoyo de la Unidad. Esa complicada tarea está todavía pendiente, pero es importante prever la posibilidad de conocer la ubicación de los egresados, en qué ámbitos se desempeñan y desarrollando qué actividades (Romo y Hernández, 2005).

Varios años después del estudio que se reporta, se sigue careciendo de la certeza que podrían aportar datos y estadísticas de Seguimiento de Egresad (SE); incluso esta laguna de información, alcanza a otras instituciones educativas, como es el caso de las universidades interculturales⁸. De acuerdo

⁸ Durante el sexenio del Presidente Vicente Fox (2000-2006) fueron inauguradas 9 universidades ubicadas en comunidades donde predominan los grupos indígenas, con el propósito principal de promover la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social y cultural de los pueblos in-

con el testimonio de un investigador mexicano de la Universidad Autónoma Indígena de Sinaloa:

No existen aún estudios suficientes sobre el destino de los egresados indígenas de las universidades interculturales. ¿Sus destinos son diferentes a los de los demás egresados?, ¿en qué difieren? No lo sabemos. Necesitamos estudios serios (no con intereses institucionales), para enfocar mejor las demandas (IESALC, 2011a).

Aunque este testimonio hace referencia a dichos espacios educativos que no pertenecen al PAIIES, se reafirma la idea respecto a que los programas de SE en las universidades son escasos, y en relación con los estudiantes indígenas, prácticamente inexistentes. En la Universidad Autónoma del Estado de México no existe tampoco un sistema propio para alumnos indígenas, a pesar de que se cuenta con un Departamento de Apoyo específico para su atención (denominado antes Unidad de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas).

En este sentido, resulta importante destacar que, en el mes de enero de 2006, “[...] la Universidad Autónoma del Estado de México manifestó su interés por institucionalizar la Unidad de Apoyo a Estudiantes Indígenas, como proceso a concretar a partir del año 2008 bajo una perspectiva de multiculturalidad” (UAEM, 2007), por lo que pasó a ser parte de la institución, ya no como programa.

Desafortunadamente, el interés por “institucionalizar” este programa no fue una consecuencia natural de la convivencia multicultural que surge a raíz de que diversas colectividades convergen en un espacio –como es el caso del universitario-, y proceden a la comunicación y al conocimiento mutuo. Tampoco fue producto de una relación intercultural, en la cual ambas culturas (las que fueren) se aceptan, respetan y entablan diálogos horizontales, en los que ninguna entidad es mejor o más importante que la otra, sino que se encuentran en igualdad de condiciones y por ende, gozan de las mismas oportunidades de expresión.

Por otro lado, no se estableció como un Reglamento, ni como un decreto ni acuerdo, sino como una “disposición administrativa”, tal y como se puede constatar en la Legislación Universitaria Vigente. Lo que implica que dicho Departamento no forma parte de la visión institucional para integrar un modelo educativo inclusivo, donde tengan cabida todos los grupos culturales.

dígenas del país, así como revalorar sus conocimientos y fomentar la difusión de los valores propios de las comunidades, revitalizando, desarrollando y consolidando las lenguas y culturas originarias (SEP, 2008).

Tampoco la atención a los estudiantes indígenas se visualiza como un contenido necesario que deba ser incluido en el *currículum* escolar.

Entonces, tal y como se ha venido estableciendo, las políticas públicas, y los programas institucionales emprendidos a favor de los grupos indígenas, se siguen caracterizando por excluir a los actores a quienes se dirigen. Se continúa careciendo de lineamientos tanto gubernamentales como institucionales que pudieran servir de orientación para la atención de dichos colectivos. Porque aun cuando existen múltiples estudios e investigaciones relacionados con la temática indígena, desarrollados incluso en la propia Universidad, difícilmente son considerados para la asignación de recursos o para la puesta en marcha de estrategias específicas para estos grupos culturales.

De hecho, los planes y programas de estudios de las escuelas donde se insertan los indígenas no suelen ser diseñados por ellos, tampoco son bilingües, y menos abordan las especificidades de cada uno de los 62 conjuntos culturales que conforman la diversidad étnica de nuestro país. Las acciones que se emprenden tanto en el campo social como en el campo educativo a favor de los indígenas, están siendo dictadas y sancionadas al interior por quienes ejercen el “mando”: los “mestizos” u “occidentales”, quienes creen conocer más acerca de los pueblos indios y quienes consideran saber más acerca de sus requerimientos y necesidades.

REFLEXIONES FINALES

No se puede continuar diseñando políticas y programas, sin involucrar a los beneficiarios de ellos, quienes saben mejor qué es lo que necesitan y cuáles son sus demandas más urgentes. Y tampoco se puede seguir ignorando la diversidad cultural presente tanto en la sociedad como en las aulas universitarias, espacios en los que se tendría que estar favoreciendo la discusión en torno a la convivencia armónica, a las relaciones igualitarias, a la multi e interculturalidad, términos presentes desde hace dos décadas en las agendas de los gobiernos de todo el mundo.

Y por supuesto estos temas no deben abordarse desde una sola óptica, sino involucrando a la totalidad de los actores e incluyéndolos en el *currículum* de la institución educativa para que de ahí, trasciendan a la sociedad. Porque es en las universidades donde se gestan los cambios y se forma a los profesionales que generan las transformaciones sociales necesarias.

De aquí que tengamos que trabajar, en palabras de Gunther Dietz, investigador de la Universidad Veracruzana, por “[...] interculturalizar, primero, a la institución” (UNIVA, 2011). Para que los universitarios aprendan a convivir, entablen relaciones respetuosas y en igualdad de condiciones con todas aquellas entidades culturales distintas con las cuales cotidianamente coinciden.

Esto implica repensar el *currículum*, la forma en la que opera en las Instituciones de Educación Superior; involucra reinventar las funciones sustantivas de la Universidad (docencia, investigación, difusión, vinculación y extensión), que tendrían que reformularse en términos del conocimiento, respeto y revaloración de las diferentes culturas que convergen en las aulas, antes de intentar lograr dicho reconocimiento a través de leyes y decretos, antes de institucionalizar la interculturalidad y convertirla en un Departamento. En palabras del investigador Ernesto Guerra García, de la Universidad Autónoma Indígena de México (en Sinaloa):

La interculturalidad indígena justa y equitativa está lejos de alcanzarse, la que se impone es la interculturalidad institucional, la que los funcionarios piensan que debe ser. Que dicho sea de paso estos funcionarios ni son indígenas, ni han estudiado a profundidad el fenómeno que se presenta y que por lo mismo toman decisiones orientadas más a la aculturación que a la verdadera reivindicación de los pueblos indígenas (en IESALC, 2011b).

Éstos se considera que son los principales desafíos que enfrentan las Instituciones de Educación Superior contemporáneas: diseñar modelos educativos incluyentes –integrando a todos los actores involucrados– y dotarlos de una visión tanto multi como intercultural dentro de una estructura social altamente heterogénea y culturalmente diversa, en la que nadie es mejor ni peor, es simplemente, diferente.

FUENTES DE INFORMACIÓN

ANUIES (2011). *Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Disponible en: <http://paeiies.anui.es.mx/> (consultado en septiembre de 2011).

Caso, Alfonso (1980). *Definición del indio y lo indio*. En "La comunidad indígena", de Alfonso Caso. México: Ediciones SEP/ Diana.

Castro Ricalde, Diana (2012). *El habitus del campo educativo: expresiones de inclusión y exclusión de los estudiantes indígenas en la Universidad Autónoma del Estado de México*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Línea Educación y Cultura de la Facultad de Ciencias Políticas de la UAEM. México: Universidad Autónoma del Estado de México.

CDI (2010). *Los pueblos indígenas de México. Panorama general*. Publicación electrónica, última actualización el miércoles, 12 de septiembre de 2012 16:25. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. Disponible en: http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=1387&Itemid=24 (consultada en enero de 2013).

CESOP (2011). *Descripción sociodemográfica de la población hablante de lengua, autoadscrita como indígena y el resto de la población, a partir de los datos del Censo de Población y Vivienda 2010*. Indicadores estadísticos; situación de los indígenas número 16. México: Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública / LXI Legislatura Cámara de Diputados.

Chapela, María del Consuelo et. al. (2001). *La multiculturalidad y lo cotidiano en educación superior*. En "Revista Reencuentro", No. 32 - Diciembre 2001. Programa de Superación Académica: Educación, cultura e interculturalidad. México: Universidad Autónoma Metropolitana (UAM).

DAAEI (2011). *Base de Datos de Grupos Vulnerables y Estudiantes Indígenas*. Departamento de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas de la Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México: Dirección de Estudios Profesionales de la UAEM.

DAAEI (2010). *Publicaciones*. Departamento de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas de la Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México: Dirección de Estudios Profesionales de la UAEM. Disponible en: <http://www.uaemex.mx/DAAEI/antecedentes.html#Pub> (consultada en enero de 2013).

Ehrlich, Patricia y Zamudio, Imelda (2001). *La educación en el mundo*

indígena. En "Reencuentro", Revista de análisis de problemas universitarios. Número 32, Serie Cuadernos, diciembre 2001. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

FF (2010). *Educational Opportunity and Scholarship*. Ford Foundation. Disponible en línea: <http://www.fordfoundation.org/issues/educational-opportunity-and-scholarship> (consultada en noviembre de 2010).

IESALC (2011a). *Proyecto diversidad cultural e interculturalidad en educación superior en América Latina*. Foro Virtual para el Intercambio de Experiencias. Octubre-diciembre de 2011. Participación de Zenaido Ortiz Añorve, Universidad Intercultural del Estado de Guerrero. México: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y El Caribe /Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

_____ (2011b). *Proyecto diversidad cultural e interculturalidad en educación superior en América Latina*. Foro Virtual para el Intercambio de Experiencias. Octubre-diciembre de 2011. Participación de Ernesto Guerra García, de la Universidad Autónoma Indígena de México, y miembro del equipo consultor del Foro. México: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y El Caribe /Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

MILENIO on line (2009). *Educación indígena, algunos programas y cifras*. Bárbara González Díaz, en Sección Nacional, 2009-10-09, Mundo Indígena. México. Disponible en: <http://impreso.milenio.com/node/8654204> (consultado en diciembre de 2011).

Narodowski, Mariano (2008). *La inclusión educativa: Reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans*. En "REICE", Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación, vol. 6, número 002. Madrid, España: Red Iberoamericana de Investigación sobre cambio y eficacia escolar. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55160203.pdf> (consultada en diciembre de 2011).

OIT (2005). *Formación y economía informal. Economía informal y grupos vulnerables*. Uruguay: Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (CINTERFOR) de la Organización Internacional del Trabajo. Disponible en: <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/informal/grupos/index.htm> (consultada en marzo de 2009).

Romo, Alejandra y Hernández, Pedro (2005). *Evaluación del Programa de Tutoría a Estudiantes Indígenas. Programa de Apoyo a Universidades*

con Estudiantes Indígenas. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior /Fundación Ford. Disponible en: http://paeiies.anuies.mx/public/pdf/evaluacion_del_programa_de_tutoria.pdf (consultado en octubre de 2012).

SEDESOL (2012). *Programas sociales*. Secretaría de Desarrollo Social, estrategia integral "Vivir mejor". México: Gobierno Federal. Publicación electrónica, disponible en: <http://www.sedesol.gob.mx/> (consultada en octubre de 2012).

SEP (2008). *Educación Superior Pública, Universidades Interculturales*. México: Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Superior. Disponible en: http://ses4.sep.gob.mx/wb/ses/universidades_interculturales (consultada en enero de 2009).

Turgeon, Wendy (2006). *Multiculturalism: Politics of Difference, Education and Philosophy for Children*. "Analytic Teaching", vol. 24, no. 2. New York: School of Professional Development Electronic Extension Program of Stony Brook. Disponible en: <http://www.viterbo.edu/analytic/vol%2024%20no.%202/multiculturalism.pdf> (consultado en enero de 2013).

UAEM (2007). *Acuerdo por el que se crea el Departamento de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas de la Universidad Autónoma del Estado de México*. Legislación Universitaria Vigente, Disposiciones Administrativas, 5 de noviembre de 2007, Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México. Disponible en: <http://www.uaemex.mx/abogado/catalogo1.html> (consultado en enero de 2012).

UNAM (2005). *México Multicultural. Pueblos Originarios*. Programa Universitario México Nación Multicultural, Coordinación de Humanidades. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en: <http://nacionmulticultural.unam.mx/Portal/Principal/Pumc/pumc01.html> (consultado en diciembre de 2011).

UNICEF (2006). *Niñez indígena en México*. México: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Disponible en: http://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos_6904.htm (consultado en diciembre de 2011).

UNIVA (2011). *Conferencia Magistral sobre Multiculturalidad*. Pronunciada por Gunther Dietz en el 3 Foro "Multiculturalismo y Diálogo. Espacios comunes de entendimiento, organizado por la Universidad Católica de Zapopan y la Red de Estudios de Interculturalidad de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Guadalajara, Jalisco, mayo de 2011.

DIANA CASTRO RICALDE

castrod4@gmail.com

Doctora en Ciencias Sociales, Línea Educación y Cultura, por la Facultad de Ciencias Políticas y Administración de la Universidad Autónoma del Estado de México. Responsable del Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas de dicha Universidad Pública, financiado por la Fundación Ford, durante el periodo 2001-2005. Perfil PROMEP y Profesora de Tiempo Completo en la Facultad de Turismo y Gastronomía de la UAEM, en donde pertenece al Cuerpo Académico Turismo y Educación.



DE LOS PARADIGMAS INTERCULTURALES A LA ACCIÓN EDUCATIVA AUTOGESTIONARIA

Martha Lucia Izquierdo Barrera

Resumen

Este texto pretende contar la experiencia de la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario de la Universidad Tecnológica de Pereira Colombia, con las comunidades Indígenas Embera Chamí de los departamentos de Risaralda y Caldas en Colombia.

Iniciamos con un recorrido socio histórico y conceptual con el surgimiento de la educación Indígena, con el fin de contextualizar al lector del ámbito al que nos referiremos. La segunda parte hace un recorrido del contexto institucional -la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira y la creación de la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario-. Para finalizar contando el proceso de educación intercultural desde lo educocomunicativo, (ENTRE LO CONCEBIDO / LO VIVIDO: Una relación para cualificar la mirada).

Palabras Clave: Educación, Comunicación, Interculturalidad, Educomunicación

Summary

The purpose of this paper is to tell the experience of the BA in ethno education and community development of the Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia, with indigenous communities "Embera Chamí" in the departments of Caldas and Risaralda, here in Colombia.

We begin with a sociohistorical and conceptual tour with the indigenous education emergence in order to contextualize to the readers which scope we are going to work in. the second part is a tour of the institutional context _ sciences for the education faculty at Universidad Tecnológica de Pereira and the creation of the BA in ethno education and community development. For finishing telling the intercultural education process from the community education.

EDUCACIÓN INDÍGENA: REFERENTES SOCIOS HISTÓRICOS Y CONCEPTUALES.

Entre los años de 1900 y 1960 la educación de los indígenas, se llevaba a cabo bajo la tutela de la iglesia o en escuelas oficiales en las cuales se aplicaba un currículo que desconocía la cultura de los grupos étnicos y en la mayoría de los casos se impedía que se hablara en la lengua indígena. (CRIC, 1987:9).

Con el concordato entre el estado colombiano y la santa sede firmado en 1987 y el cual se extiende hasta pasado el medio siglo XX, se plantean normas y directrices que impulsó la Iglesia católica como elemento esencial del orden social y un medio de extensión de la civilización y la nacionalidad hacia los “salvajes” selváticos e indios andinos, antiguos vasallos suyos. (Jimeno y Triana, 1985:31).

La educación para los indígenas que estaba en manos de la iglesia, se desarrolla en el marco de las misiones, con una concepción pedagógica originada en la pedagogía católica y que se mantiene hasta los años cincuenta, época en la cual se adoptan los planes oficiales.

A partir del concordato de 1887, la catequización de los salvajes y la educación de la juventud se adoptaron como objetivos principales de las misiones. Por otra parte, la percepción, representaciones y consideraciones ideológicas que se tenía de las comunidades indígenas que se había iniciado en la conquista, justificaba las diversas acciones tendientes a civilizar. Según estas consideraciones, los indígenas “se encontraban en un estado inverosímil de degradación: desconocían el derecho de propiedad, sostén de la sociedad, su ignorancia del matrimonio monogámico favorecía la promiscuidad sexual con sus aterradoras consecuencias. Era por lo tanto necesario “llevar la luz(...) [a] nuestros pobres indios (que) viven tristes, sin esperanzas. (...) [y] no saben

de dónde vienen ni para dónde van”. (Builes, M.A. 1951: 30, citado por Jimeno, 1988:61). Imponer “la idea cristiana” a pueblos casi todos “politeístas “lo que supone una aberración del entendimiento junto con una abyección de la naturaleza racional”, era un compromiso histórico. Tan sólo así “el salvaje, libre de la coyunda de la naturaleza. (. . .) aspiró el aire de la libertad (. . .) y conoció (. . .) su pequeñez ante Dios que ahora le enajenaba cuerpo y alma” (Jaramillo, 1947: 14, citado por Jimeno, 1988:61)

EL SURGIMIENTO DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA.

No obstante los antecedentes de un pensamiento pedagógico indígena como es el de Manuel Quintín Lame, la escuela bilingüe, escuela propia o escuela indígena surge solo hacia los 1970 en Colombia, al igual que en América Latina **(AL)**, en contra y en muchos casos a expensas de la escuela oficial y religiosa que había sido promovida por el estado y la iglesia. (Amodio, 1989; Bodnar, 1992; Artunduaga, 1997; Aguirre, 1998). Las reivindicaciones indígenas del momento se dirigen al reconocimiento de sus derechos en diversos sectores, y no sólo en el plano nacional también en el internacional.

Así, hacia el año de 1971, seis cabildos de la comunidad Páez, una de las más grandes del país (aproximadamente 120.000 habitantes), conforman el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). Esta organización presenta un programa de lucha que incluye aspectos del ideario de Manuel Quintín Lame, como recuperación de las tierras en manos de los terratenientes, consolidación del cabildo indígena, afirmación de los valores culturales de los indígenas.

Le siguen posteriormente el Consejo Regional Indígena del Tolima (CRIT), conformado por indígenas Pijaos y Coyaimas, y el Consejo Regional Indígena de Risaralda (CRIR), los cuales comienzan a reunirse en el año de 1975, pero solo realiza su primer congreso hacia 1980. (Colombes, 1977; CRIC, 1978, ICFES, 1985)-

Las diversas organizaciones indígenas en el año de 1982 conforman la Organización Nacional indígena de Colombia ONIC. Pensada como una gran “maloka” de los Pueblos Indígenas del país, y la cual surgió en 1982 como resultado de un consenso de las comunidades y pueblos indígenas colombianos reunidos en el I Congreso Indígena Nacional. (ONIC, 2002).

Aun cuando en el ideario inicial de las organizaciones indígenas existe una evidente preocupación por una educación que defienda la cultura y la lengua,

sólo es hasta finales de la década del setenta y mitad de los ochenta que se inician programas de educación bilingües, algunos controlados por estas organizaciones, y otros bajo la tutela de grupos religiosos. (ICFES, 1985). El concepto de educación indígena hace referencia a un proceso de socialización endógeno llevado a cabo por parte de un grupo étnico, en el cual el objetivo es la revaloración de la cultura. En este contexto cada pueblo crea su propia práctica educativa de acuerdo a la situación específica.

LA CREACIÓN DE LA LICENCIATURA EN ETNOEDUCACIÓN Y DESARROLLO COMUNITARIO.

Por su parte, la Facultad de Ciencias de la Educación estaba en los años 1990 en una etapa de crisis institucional y académica, que exigía llevar a cabo una serie de transformaciones respecto a los paradigmas que orientaban su acción pedagógica y curricular.

No obstante era necesario pensar en modelos de formación integral, dado los altos niveles de conflicto e intolerancia que caracterizaban a nuestro país en los años 1990's. Además estaban presentes los retos planteados desde la UNESCO con la formulación de los saberes necesarios para la educación del futuro.

Surge entonces la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario de la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP) en el contexto de la expedición de la nueva Constitución Política del año 1991, en la que se reconocía que Colombia era un país diverso a nivel regional y que también era pluriétnico. Lo anterior conllevaba reconocer una serie de esfuerzos de académicos, investigadores y líderes de organizaciones étnicas en el sentido de reconocer la importancia de estos grupos étnicos, especialmente indígenas y afrodescendientes, en el proceso de construcción del Estado – Nación en Colombia.

El reconocimiento de este mestizaje étnico era un primer paso que permitiría hacer más visibles los procesos de exclusión desde un punto de vista histórico del que fueron "víctimas" los miembros de estas etnias durante los años de la colonia, bajo la hegemonía de la corona española, y también durante el largo proceso de consolidación del estado republicano moderno, entre los siglos XIX y XX.

Es en este contexto donde la educación también debía asumir un rol central para fortalecer los nexos identitarios dentro de grupos étnicos que en una

gran mayoría corrían el riesgo de disolverse por efectos de la modernización económica, la penetración de los medios masivos de comunicación y el desplazamiento forzado del campo y de zonas selváticas hacia la ciudad como consecuencia del conflicto social y la confrontación armada entre ejército, guerrillas y paramilitares y que por largos años ha afectado la población civil colombiana. Lo anterior también implicaba que a la par de fortalecer la educación propia, que permite valorar su lengua, historia y tradiciones como parte de un diálogo generacional dentro de las propias comunidades, también era necesario abordar temas como el de los derechos humanos, problemática de hondas repercusiones que también afectaban a otros grupos que eran objeto de persecución como sindicalistas, estudiantes, militantes de organizaciones de izquierda, etc.

De este modo la Etnoeducación era un buen pretexto para plantear el reto de la transición étnica de la nación y de una sociedad más tolerante, generando otros espacios de diálogo y pedagogías hacia el reconocimiento intercultural.

A lo largo de estos años hemos tenido que hacer énfasis de manera complementaria en varios modelos o paradigmas de educación intercultural. Es claro, como dice Adela Cortina, que la educación de las personas no puede estar desligada de sus contextos sociales o comunitarios y de sus proyectos personales; pero del mismo modo una capacidad de una relación dialógica con proyección ética y universal.

Como señala Rosa Marí Ytarte, hablar de interculturalidad desde la pedagogía es hablar de identidad y de cultura en el marco de sociedades complejas e interdependientes. Implica ir más allá de los reduccionismos en la educación y los estereotipos culturales. El esfuerzo se centra en establecer un equilibrio entre las diferencias culturales y las posibilidades de articulación. Ya no es una simple relación centro-periferia, culto-popular o bárbaro-civilizado, dicotomías de las que han dado cuenta las teorías decoloniales o poscoloniales.

Para nosotros, la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario, es evidente que el acercamiento de nuestra interculturalidad requiere de un análisis crítico de las estructuras sociales y de las mediaciones culturales, pero también de un alto nivel de reflexividad -o subjetividad- sobre la historia propia pero en constante interacción con otras formas de ver y entender el mundo. De este modo, la interculturalidad se asume desde un ejercicio dialógico y una pedagogía comunicativa que integra tanto el reconocimiento de la diversidad como la adhesión a unos mínimos comunes basados en la democracia, los derechos humanos y el desarrollo comunitario cooperativo y solidario.

Entendemos lo educocomunicativo desde un contexto de cambio cultural, revolucionario, dialógico, dialectico, global, interactivo, que nunca se acaba, y que adquiere su pleno sentido cuando los involucrados en el proceso, enseñan y aprenden al mismo tiempo, pues son alternativamente emisores y receptores. La relación pedagógica se convierte en una situación de aprendizaje compartido entre los que se comunican entre sí y que, al hacerlo construyen el hecho educativo, cuyo principal objetivo es el desarrollar un pensamiento crítico ante la situación del mundo y sus mensajes.

EXPERIENCIA DEL PROCESO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MISTRATÓ Y RIOSUCIO: BALANCES Y NUEVOS RETOS.

ENTRE LO CONCEBIDO / LO VIVIDO: UNA RELACIÓN PARA CUALIFICAR LA MIRADA EL CONTEXTO FORMAL:

La población Embera Chamí, se encuentra ubicada en los departamentos de Risaralda y Caldas dos departamentos de la zona cafetera y minera de Colombia. Estas poblaciones tienen como base de la organización social a la parentela, integrada por el padre, la madre, los hijos de la pareja y sus respectivas familias. El jefe de familia ejerce la autoridad del grupo.

En lo político, se sustentan en el cabildo, el poder de las autoridades tradicionales como el Jaibaná quien desempeña una función de gran importancia en el manejo de la vida mágico- religiosa.

La cosmovisión de estas comunidades bien puede expresarse en los términos que describe una mujer Embera, citada por Vasco Uribe, en su texto: *Los Embera-Chamí en guerra contra los cangrejos*, (1990), en el que se expone lo siguiente:

En la cosmovisión embera se piensa que hay tres mundos: el de arriba (bajía), donde están Karagabí (la luna y padre de Jinopotabar) y Ba (el trueno); el de los humanos, que es la tierra (egoró), donde viven los Embera; y el de abajo (aremuko o chiapera), al cual se llega por el agua y es donde viven los Dojura, Tutruica, Jinopotabar y los antepasados y se originan los Jaibaná (sabios tradicionales). Jinopotabar une todos los mundos y puede pasar de uno a otro con su trabajo, pues es cure, sabio, Jaibaná. Este mundo tiene también tres partes, tres órdenes: el del monte; el de la tierra, donde viven los Embera en las orillas de los ríos; y el del agua; tres componentes que se equivalen y relacionan con los tres anteriores. Así, sus términos extremos, monte y río, son las vías de comunicación con el mundo de arriba y el de abajo, respectivamente. Por eso Jinopotabar va al monte cuando quiere ir a la luna

que navega por el cielo en su canoa, y al río cuando quiere alcanzar el mundo de abajo"... "El equilibrio entre estos mundos y los órdenes que están entre ellos generan la vida cotidiana chamí. Lo que pertenece al mundo de arriba debe bajar y lo que pertenece al de abajo debe subir, ascenso que representa un salir de entre la tierra. El agua es el elemento mediador entre los dos mundos, ya que se unen el movimiento de caer y salir, de aquí nace también la importancia de los ríos y la ubicación de las comunidades chamí cerca de ellos. Se relata que río arriba, en el nacimiento del agua, está la selva con toda su fuerza, con sitios peligrosos y temidos, y río abajo está el lugar de los hombres en el cual se puede vivir. (Vasco, 1990).

Tal contexto caracterizado por tensiones como exclusión/inclusión, homogeneidad/heterogeneidad, distribución desigual de la riqueza, se han llevado al ámbito educativo afectando, en la mayoría de los casos, el desempeño y la permanencia en el sistema educativo de los niños y las niñas Embera.

Estas tensiones nos llevaron desde la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario a hacernos y a enfrentamos al reto de trabajar directamente con comunidades indígenas y de afrodescendientes, generando una serie de preguntas: ¿Cómo enfrentar creativamente estas tensiones? ¿Cómo lograr una educación incluyente en ese panorama heterogéneo diverso y de contrastes? ¿Cómo lograr pasar del slogan a las estrategias y metas concretas? ¿Qué clase de educación necesitan estas personas? ¿Quiénes son los sujetos del aprendizaje etnoeducativo? Deberíamos preguntar también: ¿quiénes son los sujetos del conocimiento etnoeducativo o intercultural?

Más allá de la titulación profesional -que sin duda puede ayudarles a nuestros estudiantes en el escalafón profesional, es claro que nuestro aporte se debe centrar en ayudar a generar una relación de respeto y reconocimiento desde sus propias cosmovisiones, sus saberes propios y su plan de vida, incluso a generar un mayor reconocimiento o participación en la gestión y ejecución de políticas públicas concertadas en diversos ámbitos de su vida social o comunitaria.

En apariencia, el esquema de la relación enseñanza – aprendizaje es bastante simple, pero exige una gran disposición para interactuar entre educandos y educadores en aspectos como:

- Desde el reconocimiento -mediante la investigación- de la oralidad, de la historia propia, de los mitos que aún perviven entre mayores y jóvenes.
- Desde planes de vida que fortalezcan la identidad propia, miti-

guen la migración campo-ciudad (resguardo-ciudad), generen planes de vida centrados en temas de seguridad alimentaria, en procesos educativos y culturales que le permitan a los jóvenes en plena época de globalización poder reconocerse y reconocer otros modos de vida e identidad individual o grupal.

- Desde estrategias Educomunicativas entre estudiante/docente/ estudiante.
- Desde el comprender como vivir y entender la interculturalidad.

No se debe olvidar que de todos modos se trata de un ejercicio de formar educadores, lo que conlleva un grado de complejidad en la capacidad de desarrollar miradas de primer grado (áreas de conocimientos, problemáticas políticas y sociales contemporáneas, historia propia, etc.), segundo grado (ámbito de las relaciones de educación y comunicación con otros jóvenes y futuros estudiantes) y tercer grado (su propio nivel de reflexividad y comprensión, como diría Morin).

De este modo buscamos que desde la apuesta de educación intercultural crear un espacio dinámico, lúdico, reflexivo y constructivo que permita articular una reflexión particular desde lo local sobre lo global, y sobre nociones como sociedad, identidad, cultura, democracia y derechos humanos.

Encontrábamos en este construir que los lineamientos exigidos por el Ministerio de Educación Nacional referente a estándares curriculares y autonomía escolar, no nos distanciaban de nuestro propósito, sino que nos proporcionaban, una orientación, para sustentar nuestra propuesta, pues según lo expuesto en el texto Estándares para la Excelencia en la Educación

A partir de estos parámetros pudimos establecer una estrategia metodológica flexible, permitiendo una construcción en colectivo entre docente / estudiante / entorno, intercambiando procesos de aprendizaje y construcción de conocimiento.

Este diseño a partir de preguntas orientadoras y los recursos pedagógicos ya mencionados nos introdujeron en lo que llamamos *Escenario de Aprendizaje* sustentado en un eje comunicacional de intercambio de relatos entre maestros indígenas / estudiantes indígenas / maestros mestizos, de los que emergía un nuevo relato. Los relatos emergentes, se producían teniendo en cuenta el Plan de Vida y los cambios culturales al interior del resguardo; esta construcción metodológica se puede sintetizar en el siguiente esquema:



Gráfico 1 Escenario de Aprendizaje. Fuente: Autor

El escenario de aprendizaje aquí expuesto, nos permitió además estimular destrezas lecto-escriturales y oral-auditivas, relacionadas siempre con los temas a tratar, relacionando a su vez ejes generadores, preguntas problematizadoras y ámbitos conceptuales.

El proponer la resolución de un problema concreto nos sitúa en el horizonte de las condiciones de un aprendizaje significativo, en tanto se motiva la actitud significativa de aprendizaje por parte de los estudiantes, relacionado con la estructura cognitiva del que aprende de manera no "arbitraria" y "sustantiva", permitiendo la interacción con el nuevo conocimiento a manera de "ideas de anclaje"; en el horizonte del aprendizaje significativo propuesto por Ausubel, que distingue tres tipos de éste: el de representaciones, el de conceptos y el de proposiciones, fue pertinente con la metodología propuesta, que recordemos interrelacionar un primer relato a partir de los conocimientos previos de los estudiantes, un segundo relato que encuentra asimilación de un concepto con la práctica vivida y un relato emergente en el que se combinan conocimientos previos, asimilación del nuevo relato para hacer un relato emergente significativo.

Como se pudo evidenciar en los párrafos anteriores esas relaciones triádicas

tanto en lo metodológico como en la perspectiva teórica, nos brindaron la posibilidad de entretelar la propuesta para llevar a la práctica una estrategia de enseñanza/ aprendizaje, del trabajar haciendo, aprender haciendo y enseñar produciendo, para darle significado a la relación lo concebido/lo vivido como posibilitadora de cualificar la mirada.

VIVIENDO LOS ESCENARIOS DE APRENDIZAJE: *Un enfoque pedagógico comunicativo*



Fuente: Autor

Sobre la base del diseño propuesto por la Licenciatura se partió de dos interrogantes: ¿Qué queremos fijar en la memoria de los estudiantes? ¿Cómo lo vamos a lograr? Para esto se haría uso de los recursos pedagógicos de la comparación, la asociación y la ilustración analógica, diseño y recursos tendrían la intencionalidad de bajar el discurso abstracto para hacerlo comunicable a los estudiantes, para hacerlo era indispensable afinar nuestras propias competencias comunicativas como:

- Escucha activa

- Sencillez en la formulación de los mensajes
- Estructura clara en los aspectos verbales
- Precisión y brevedad en estos
- Coherencia entre expresiones verbales y no verbales

Lo anterior ligado siempre a la interculturalidad como concepto que ha sido el lugar de llegada y partida de los distintos actores docentes que han conformado el equipo de trabajo de la licenciatura de Etnoeducación y Desarrollo Comunitario. Sin ser un concepto compartido, en tanto coexisten diferentes puntos de vista y experiencias, si se ha consolidado una práctica de la escucha que visibiliza al otro como correlator de la experiencia compartida. A diferencia del hacer en el aula tradicional, en el caso de los docentes de etnoeducación existe la predisposición para una escucha cultural que dimensiona los pequeños detalles y los intersticios de lo que es comunicado. No se parte de la escucha equiparada a la recepción de un mensaje, acorde con el mundo de las subjetividades de quien recibe, se parte de la escucha como un ejercicio pleno de comunicación, donde la disposición de quien lo hace permite la emergencia paulatina de códigos comunes que efectivamente le dan al otro un estatuto de correlator.

Se es correlator en tanto los dispositivos pertenecientes a la funcionalidad hegemónica (estatus, poder, influencia, distinción), no son los que se privilegian en el encuentro. El docente no se asume como representante funcional de la institucionalidad educativa, al contrario hace un esfuerzo intencionado para descargarse parcialmente de los dispositivos, permitiendo al otro actor (estudiante) su emergencia en el correlato.

Al reconocerse la existencia de unos saberes que median el encuentro dentro y fuera del aula, los mismos se convierten en un medio para estimular la emergencia de una escucha cultural común, allí docente y estudiantes participan en la reducción de las prevenciones y temores ligados a los dispositivos hegemónicos. El correlato emergente cobra un valor que desplaza la centralidad de lo temático, para consultar por elementos cognitivos ligados a la cultura.

Emergen las distintas formas de aprender, las diversas pautas para la explicación del mundo, las sinergias que desde la cultura le dan una cualidad desencadenante a cada actor. Y es precisamente esa cualidad desencadenante la que habla tímidamente, la que aún no hemos visibilizado de manera

manifiesta.

La práctica de escucha cultural se enfrenta a múltiples obstáculos. En el caso de la Licenciatura son los mismos actores del programa sus primeros elementos de tensión. El estudiante no llega a las aulas universitarias preparado para ser escuchado, su experiencia en el aparato educativo ha sido de sujeción e invisibilización en la homogeneidad. Igual dentro del alma mater se compara con otros estudiantes, sin comprender con claridad por qué no recibe en lo cotidiano una suma de tensiones autoritarias. Al no esperar ser escuchado, tampoco desarrolla el interés por escuchar, lo que aumenta de manera progresiva la tensión entre un docente con interés de escucha cultural, y un estudiante que espera la indicación y la bancarización como prácticas propias del escenario educativo.

Otro obstáculo proviene de la misma estructura universitaria de nuestro contexto, que no está pensada y actuada con, desde y para el otro. La misma se asume como un dispositivo técnico que brinda una preparación básica para un hacer social, sin reclamarse una emergencia adicional. Por ello la forma de planeación crea rutas que centralizan lo temático, sin dar importancia a la significación del encuentro educativo. Ello presiona a docentes y estudiantes para cumplir con unos mínimos formales que derivan en ruidos, ausencias y silencios que no favorecen una escucha cultural.



Gráfico: La mirada Intercultural de la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario.

Fuente: Autor

En la licenciatura estamos en constante construcción de una mirada intercultural en donde podamos: vivir con otros y nosotros; de nosotros para otros; ver en el otro un nosotros; poder con los otros; hacer con nosotros y pensar desde el otro. Construir desde los distintos campos disciplinares que alimentan las diversas dimensiones del ser un **Nos-otros**.

CONCLUSIONES

Todas estas reflexiones nos obliga a tener en cuenta la convergencia de diferentes lenguajes, en un mundo globalizado, en el que hay conceptos, contenidos y estructuras que no pueden ser ajenas a la red, a la interacción, a la interculturalidad, a estructuras no lineales, todo esto enmarcado en cierta tradición pedagógica en el campo de la educación popular y la pedagogía crítica, lo mismo que las teorías y aplicaciones de la metodología investigativa de la Investigación-Acción-Participación, sobre las cuales se generan una serie de convicciones comunes entre el cuerpo profesoral y que permitieron dar forma a un currículo que ha sufrido algunas variaciones al cabo de cerca de 17 años de existencia del programa; que ha permitido graduar a un importante número de profesionales que actualmente laboran en el campo de la docencia -pública y privada-, la investigación y organizaciones no gubernamentales. También en los procesos generados con los resguardos de los municipios de Mistrató (Departamento de Risaralda) y Riosucio (Departamento de Caldas) en la zona conocida como el Eje Cafetero

BIBLIOGRAFÍA

ABRAM, Matias. (1987) Problemas y perspectivas de la educación bilingüe en el Ecuador. En: *Pueblos indígenas y educación*. Ecuador: Ediciones Abya-Yala, pp. 5-37.

AGUIRRE, LICHT, Daniel (1988) ¿Etnoeducación Etnocoacción?. En: *Memorias del primer congreso universitario de Etnoeducación*. La Guajira: ICFES/ MEN/Universidad, pp. 51-60.

AMODIO, Emanuele. (1989) Escuelas como espadas. En: AMODIO, Emanuele. (Compilador) *Educación, escuelas y culturas indígenas de América Latina*. Ediciones Quito: Abya-Yala, pp. 5-23.

ARTUNDUAGA, Luis Alberto (1997) *La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia*. En: Revista Iberoamericana de educación. N° 13. Educación bilingüe. Biblioteca virtual. http://www.campus-oei.org/revista/frame_anteriores.htm

BARNACH-CALBÓ, Ernesto (1997) *La nueva educación indígena en Iberoamérica*. En: Revista Iberoamericana de Educación. N° 13. Educación bilingüe. Biblioteca virtual.

http://www.campus-oei.org/revista/frame_anteriores.htm

BODNAR, Yolanda. (1992). *La constitución y la etnoeducación: ¿Una paradoja?*. En: Educación y cultura. N° 27. Estado, educación y grupos étnicos. p.p. 20-23.

BOLAÑOS, Graciela. (1999) *Proyecto educativo comunitario*. PEC. En: C'hayuce. N° 3. Popayán: CRIC, p.p.15-20.

BOLAÑOS, Graciela. Miembro del CRIC. Entrevista telefónica. Junio 23 . 2002.

CASTILLO CARDENAS, Gonzalo. (1987) *Liberation theology from below: The life and thought of Manuel Quintín Lame*. New York: Orbits Books, Maryknoll. 200 p.p.

CASTRILLÓN ARBOLEDA, Diego. (1973) *El Indio Quintín Lame*. Bogotá: Tercer Mundo, 263 p.p.

COLOMBRE, Adolfo. (1977) *Hacia la autogestión indígena*. (documentos) Quito: Ediciones del sol, 294 p.p.

Constitución política de Colombia.1991.

DECRETO 74 de 1898.

DECRETO 088 de 1976.

DECRETO 1142 DE 1978.

DECRETO 1860 Reglamentario de la ley 115 de 1994.

DECRETO 804 de 1995.

DÍAZ-COUDER, Ernesto. (1998) *Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica*. En : Revista Iberoamericana de Educación. Educación, Lenguas, Culturas. Número 17, Mayo-Agosto. Versión Virtual. http://www.campus-oei.org/revista/frame_anteriores.htm

Encuentro nacional de experiencias en educación indígena. (1986) ICFES/ Popayán: Universidad del Cauca, 220 p.p..

JIMENO, Myrian y TRIANA ANTORVEZA, Adolfo. (1985) *Estado y minorías étnicas en Colombia*. Bogotá: Cuadernos el jaguar, 343 p.p.

HOUGHTON, Juan. (1988) ¿A dónde apunta la educación e los pueblos indígenas?. En: TRILLOS, Maria (COMPILADORA) *Educación endógena frente a educación formal*. Bogotá: Universidad de los Andes/CCELA, p.p. 51-67.

LEBOT, Ivon. (1979) *Educación e ideología en Colombia*. Bogotá: La Carreta, 345 p.p.

Ley 89 de 1890.

Ley General de Educación. Ley 115 de 1994.

Lineamientos Generales de Educación Indígena. (1987). Bogotá: MEN. 87 p.p.

LOPEZ, Gerardo; VELAZCO, Sergio. (1986) *Aportaciones indias a la educación*. México: Ediciones El caballito:. 157 p.p.

LÓPEZ, Luis Enrique; KÜPER, Wolfgang. (1999) *La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas*. Revista iberoamericana. Número 20. OEI: 50 años de cooperación / *OEI: 50 anos de cooperação*. Mayo - Agosto. <http://www.campus-oei.org/revista>

ROMERO L, Fernando, et al. (1992) *La educación bilingüe*. (Artículo) La Piragua. Revista Latinoamérica de educación y política. Valparaíso, Chile, p. 49-50

ROMERO L, Fernando (1994). Límites y significaciones pedagógicas. En : *Para leer la ley General de Educación*. Bogotá: Ediciones Susaeta, p.p. 19-55.

ROMERO L, Fernando (2002) La educación indígena en Colombia. 1970-2000. Diálogos Educativos. N° 3. Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira. P. 81 –90.

MARTHA LUCIA IZQUIERDO BARRERA

maluiz08@utp.edu.co

Magister en Dirección del desarrollo Local; estudiante de tercer año de doctorado en Ciencias de la Educación en la línea de Comunicación y Pensamiento Educativo; Directora de la Maestría en Migraciones Internacionales; Directora del grupo de investigación: Interculturalidad para el pos desarrollo y Directora de la Escuela de Ciencias Sociales de la Universidad Tecnológica de Pereira, Risaralda - Colombia.



RETÓRICA DEL DISCURSO



DISCURSO Y ARTÍCULO CIENTÍFICO. UNA APROXIMACIÓN RETÓRICA

JUAN CARLOS CARMONA SANDOVAL

Resumen

Este ensayo intenta demostrar que la antigua teoría retórica posee capacidades explicativas para comprender y aprender a escribir textos modernos, así como para analizar éstos con objeto de entender sus capacidades comunicativas, como ocurre en el artículo científico, una de las modalidades más prestigiadas en materia de comunicación científica. Se parte de la noción de discurso en el ámbito de la comunicación científica para luego abordar la dimensión retórica del artículo científico.

Palabras clave: discurso, artículo científico, estructura IMRD, intellectio, invención, disposición, elocución, ethos, pathos, logos.

Abstract

This essay attempts to show that the ancient rhetorical theory has explanatory capabilities to understand and learn to write modern texts and to analyze them in order to understand their communication skills, as in the scientific article, one of the most prestigious forms on scientific communication. It starts with the notion of discourse in the field of scientific communication and then address the rhetorical dimension of the paper.

Keywords: discourse, scientific article, IMRD structure, intellectio, invention, disposition, elocution, ethos, pathos, logos.

INTRODUCCIÓN

Para que un texto circule entre la comunidad científica de cada disciplina es necesario que ese escrito sea legitimado como un discurso científico valioso. Lo anterior permite preguntarse qué estrategias retóricas utilizan los autores para lograr que sus textos circulen entre la comunidad científica y hasta entre el público en general.

Por otra parte, se sabe que todo discurso implica una dimensión retórica y el discurso científico no es la excepción. Por ello es que el conocimiento de los procedimientos retóricos y su correcta aplicación podrían contribuir a que los científicos argumentasen de manera más nítida la validez de sus conocimientos, expusiesen con claridad sus hallazgos y estructurasen y difundiesen eficazmente los resultados de sus investigaciones.

El objetivo de este trabajo consiste en identificar desde un punto de vista retórico las características fundamentales de los artículos científicos. Para alcanzar ese objetivo general, en la primera sección de este ensayo se busca determinar las características generales del discurso científico; de modo que en la segunda parte sean identificadas las características principales del artículo científico para darles una interpretación retórica.

1. EL DISCURSO CIENTÍFICO

1.1 ¿DISCURSO O TEXTO?

En el marco del análisis del 'discurso', este último es una 'forma de uso del lenguaje' y su estudio implica tres dimensiones: el uso del lenguaje mismo, la comunicación de creencias y la interacción en situaciones de índole social (Van Dijk, 2003: 22-23). Además, el uso del lenguaje comprende el lenguaje hablado y el lenguaje escrito, modalidades que guardan una relación de continuidad en el espacio y en el tiempo, en donde la escritura constituye un registro visual del lenguaje hablado (Bloomfield, 1973: 21-25) que subyace en el lenguaje escrito, el cual adopta convenciones particulares.

Los discursos escritos —o textos— son objetos, productos de actos verbales, más que formas de interacción. Sin embargo, los textos también tienen usuarios —autores y lectores— entre los cuales se da una interacción escrita, de tal manera que las similitudes entre los usos del lenguaje, la comunicación y la interacción orales y escritos permiten justificar la inclusión de estas dos

modalidades en una sola noción general del discurso (Van Dijk, 2003: 24-25).

Con el fin de demostrar que los conocimientos lingüísticos y literarios pueden contribuir al avance del conocimiento científico, a su difusión y su divulgación —por lo cual requieren igual apoyo institucional y social que las ciencias puras y las aplicadas—, en este trabajo se abordará el análisis de un tipo específico de discurso: el ‘artículo científico’, una de las modalidades en que se expresa el discurso científico público entre especialistas (Gutiérrez Rodilla, 2005).

1.2. CIENCIA Y DISCURSO CIENTÍFICO

1.2.1. *El uso del lenguaje en la ciencia*

“El lenguaje desempeña un papel fundamental en la ciencia”, reconoce el filólogo y lingüista Leonard Bloomfield, quien identifica seis momentos constituyentes de un “típico acto científico”: “observación, informe de las observaciones, enunciación de hipótesis, cálculo, predicción y comprobación de las predicciones con observaciones posteriores” (Bloomfield, 1973: 13). Todos esos momentos, destaca este autor, a excepción del primero y el último, son “actos de habla (*acts of speech*)”. Esta visión de la ciencia obedece a una corriente empirista, inductivista y positivista, denominada “positivismo lógico” (cuya aplicación en la lingüística es conocida como ‘estructuralismo americano’), ampliamente refutada y tachada de ingenua por la epistemología contemporánea, para la cual la teoría antecede la observación y la determina.

Sin embargo, independientemente de sus enfoques epistemológicos, los científicos conceden una importancia suprema al lenguaje en la actividad científica, toda vez que la ciencia es una obra colectiva que requiere necesariamente de actos comunicativos, así vayan éstos precedidos de operaciones mentales previas a la observación y a la enunciación, como afirma Piaget (1989)¹ refutando a Bloomfield y los demás positivistas lógicos.

¹ Piaget considera que “el resultado esencial del análisis genético de las estructuras lógico-matemáticas es precisamente que sus raíces son anteriores al lenguaje y que están ubicadas en la coordinación misma de las acciones sobre los objetos que se busca conocer”. Y argumenta con este ejemplo: “el niño descubrirá... el peso de los objetos actuando sobre ellos (desplazándolos o levantándolos), pero extraerá esta noción de los objetos mismos, en el sentido de que la acción de pesar no introduce el peso en los objetos, sino que termina por descubrirlo en ellos. Por el contrario, cuando un niño descubre que la suma de una colección es independiente del orden de numeración y en consecuencia que la adición de los números es conmutativa (lo cual constituye conocimientos lógico-matemáticos), actúa sobre los objetos, pero introduciendo por medio de esta acción propiedades que esos objetos no poseían por sí mismos... En estos casos... el niño extrae su conocimiento... no de los objetos mismos, sino de sus acciones y de las propiedades que estas acciones han agregado a los objetos: éstos se encontraban en desorden y el sujeto ha introducido un orden... Toda la lógica y la matemática se basan en definitiva en acciones u operaciones de esta naturaleza pero cada vez más com-

Al respecto, Chalmers (1991: 39-57) proporciona una amena argumentación, basada en el ciclo vital de un pavo (cuya rutina cotidiana, registrada en observaciones empíricas que la hacen previsible, deja de cumplirse el 24 de diciembre), para establecer que la teoría precede a la observación, guía a ésta en la actividad científica y queda implícita en los ‘enunciados observacionales’, los cuales son denominados por Bloomfield como “informe de las observaciones”.

Ahora bien, toda vez que Van Dijk define al discurso como “una forma de uso del lenguaje” y que su estudio implica tres dimensiones: “el uso del lenguaje mismo, la comunicación de creencias y la interacción en situaciones de índole social”, se debe aclarar que no existe un único discurso científico, pues cada ciencia tiene su propia terminología, sus propios objetivos y sus propios métodos aceptados como científicos por las instituciones y las personas que se dedican a cada campo del conocimiento socialmente aceptado como ciencia.

Para cercar nuestro objeto de estudio es preciso revisar las generalizaciones que sobre el lenguaje de las ciencias y las características lingüísticas de las ciencias se han hecho. Una de esas características atribuidas al lenguaje científico es la objetividad.

1.2.2. Objetividad y comunicación de creencias

Duval y Hernández apuntan que la ‘objetividad’ es el concepto “que aporta mayor solidez a la enunciación científica”, mayor solidez —explican— que conceptos como ‘experimentación’, ‘cuantificación’, ‘explicación’, ‘predicción’, ‘inferencia’ y ‘teoría’.

Luego de discutir diversas posiciones en torno a lo que es científico, Duval y Hernández llegan a la conclusión de que:

Ser objetivo en la investigación científica oscila entre el planear que ciertas características o propiedades corresponden a lo que uno piensa que su objeto de estudio es y creer que dichas propiedades son reales, que pertenecen a dicho objeto. En cualquier caso, la búsqueda de la objetividad consiste en atribuir a un objeto propiedades verificables empíricamente, que permitan su clasificación en un marco de referencia previamente establecido por una teoría (Duval y Hernández, 2000: 29 y 30).

plejas, y justamente porque estos conocimientos se extraen de las acciones y no de los objetos como tales, pueden luego traducirse en operaciones simbólicas y en un lenguaje... este lenguaje no designa únicamente los objetos: expresa también las acciones y las operaciones del sujeto sobre los objetos, y sin ese sujeto (cuya existencia ha olvidado el empirismo lógico), no habría ni lógica ni matemática, pues el sistema de los signos no tendría ningún sentido, ni aun descriptivo y empírico (Piaget, 1989: 89-91).

Desde luego, esto último, “atribuir a un objeto propiedades verificables empíricamente, que permitan su clasificación en un marco de referencia previamente establecido por una teoría”, pasa inevitablemente por una mediación lingüística. Por ello es que María Teresa Cabré (2003: 14 y 15) recuerda que todo especialista en una rama del conocimiento o de la tecnología necesita, además de conocer su materia, “expresarla, comunicarla a interlocutores precisos. Y éstos le exigen necesariamente precisión, pero también claridad y eficiencia comunicativa”. Cabré llama la atención sobre la necesidad de que los especialistas conozcan las reglas léxicas de su idioma para poder expresar sus descubrimientos, y finalmente:

Hacerles comprender [a sus discípulos y otros interlocutores] cuán importante es utilizar el término adecuado... saber expresar el contenido de un término, construir este contenido y expresarlo en forma de definición... reconocer las distintas relaciones que los términos de una materia tienen establecidas (Cabré, 2003: 15).

Por su parte, Bloomfield hace notar que el discurso científico no solamente está compuesto por definiciones, sino que “la acumulación de los resultados científicos (el cuerpo de la ciencia)” se compone de “registros de la expresión concreta del habla (*speech utterance*), tales como tablas de datos observados, repertorios de predicciones y fórmulas para realizar cálculos correctos” (Bloomfield, 1973: 13).

Es por ello que siendo la palabra el vehículo fundamental por el que se transmite todo tipo de creencias y conocimientos, el lenguaje constituye una condición indispensable para la existencia de la propia ciencia, toda vez que “una de las consecuencias fundamentales de la investigación ha de ser la publicación de resultados, de forma que un experimento científico... no termina hasta que los resultados se comunican” (Gutiérrez Rodilla, 2005: 9).

En consecuencia, quienes tienen a su cargo la tarea de investigar en alguna de las diversas ramas del conocimiento, por abstractas, especializadas y complejas que sean, necesariamente requieren de competencias lingüísticas que les permitan reportar los resultados de sus investigaciones en un texto coherente y preciso.

1.2.3. La interacción social de los científicos

Afirma Gutiérrez Rodilla (2005: 9) que “la actividad de los científicos se

desarrolla en el seno de un grupo y su posición en el mismo la determina el grado de aceptación que consigan sus trabajos”. Es por esta interacción entre científicos que muchos concuerdan en que el artículo científico se ha convertido en algo más que en la presentación de un simple reporte de trabajo, pues los artículos científicos se han convertido en un indicador de la productividad y de la calidad de un investigador científico.

Es claro, entonces que los científicos deben tomar en cuenta a sus posibles lectores al momento de redactar sus informes de investigación, lectores que pueden ser los funcionarios de las instituciones que financiaron su proyecto de investigación, o si se trata de un libro, a los integrantes de un comité de evaluación editorial que lo leerán para decidir si lo publican o no, o bien, cuando los resultados de investigación adoptan la forma de un artículo científico, buscarán que los dictaminadores anónimos de una revista especializada acepten publicarlo. Por ello es que, idealmente:

Quando los científicos redactan sus trabajos están pensando en la aceptación que los mismos pueden conseguir por parte del público. Esto es así... porque para que la ciencia lo sea realmente es preciso que haya intercambio y discusión de ideas. Es el lenguaje el que transporta tales ideas y sus defensores lucharán por ellas con la retórica más efectiva de la que se puedan armar, sirviéndose de una serie de recursos argumentativos y lingüísticos que puedan convencer a los demás de lo que se postula en sus trabajos (Gutiérrez Rodilla, 2005: 11).

Lo dicho arriba se aleja de la propia retórica oficial de la ciencia que pregona que sus miembros “son objetivos y desinteresados”, por lo tanto, el lenguaje que emplean también debe serlo.

La autora introduce una nueva e importante distinción en materia de objetividad científica:

Opinar... que el lenguaje de la ciencia es objetivo porque la ciencia lo sea —o al menos esa sea su pretensión—, es confundir causa y efecto. La supuesta objetividad del lenguaje científico es el resultado de una decisión tomada *a priori* sobre él, no siempre avalada por lo que demuestran los textos de ciencia (Gutiérrez Rodilla, 2005: 12).

Es decir, una cosa es la objetividad de la ciencia y otra la objetividad del lenguaje científico. Tal vez por ello sea más adecuado atribuir la objetividad o la búsqueda de la objetividad a la labor científica y considerar que la precisión es el atributo que más aporta a la enunciación científica.

Desde el punto de vista del análisis del discurso es posible decir que el discurso científico cumple una función muy evidente: descriptiva (referencial),

mediante la cual transmite información factual o proposicional, y otra función menos observada: interactiva (expresiva), que sirve más bien para establecer y mantener relaciones sociales (Brown y Yule, 1993: 19-21). En la segunda sección de este ensayo veremos cómo cumple el artículo científico con este función interactiva o expresiva.

1.3. CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL DISCURSO CIENTÍFICO

Bloomfield (1973: 14 y 34) deslinda el comportamiento científico del que no lo es a partir de dos atributos de la actividad científica: la observación sistemática y la precisión en el uso del lenguaje² Según este autor, los rasgos distintivos del lenguaje científico son su brevedad, la precisión de las respuestas que genera, la eficacia con que cumple su función comunicativa y su tendencia a expresarse por escrito, aunque en todo texto siempre subyace “el hábito del habla”, que precede y sucede a todo discurso escrito: “Abandonamos los dominios del lenguaje sólo cuando nos proponemos hacer un dibujo, un diagrama geométrico o un mapa: aquí, en efecto, empleamos directamente un objeto no verbal como representación de otro objeto no verbal” (Bloomfield, 1973: 103).

Las condiciones de brevedad, precisión, eficacia comunicativa y su tendencia a expresarse por escrito en el lenguaje científico, explica Bloomfield, son necesarias porque “el alcance y la exactitud de la predicción científica” son atributos que exceden “cualquier destreza cotidiana”.

² Bloomfield también especifica en el texto citado su visión conductista, mecanicista, operativista y fisicista de la ciencia: “Si se toma en cuenta el lenguaje podemos distinguir la ciencia de cualesquiera otros aspectos de la actividad humana acordando que la ciencia sólo se ocupará de hechos accesibles en su momento y en su lugar a todos y cada uno de los observadores (*conductismo* estricto), o sólo de hechos localizados mediante las coordenadas de espacio y tiempo (*mecanicismo*); o que la ciencia empleará solamente los enunciados y predicciones iniciales que conduzcan a operaciones prácticas definidas (*operativismo*), o solamente unos términos tales que se deriven por medio de una rígida definición de una serie de términos cotidianos concernientes a acontecimientos físicos (*fisicismo*) (*ibidem*: 34). El análisis del discurso, en cambio, sí integra conceptos *mentalistas*: “Una teoría del discurso que merezca el nombre de tal quedaría gravemente incompleta sin un componente mental (cognitivo o emocional)” (Van Dijk, 2003: 42). Mas no por ello esta última teoría deja de registrar sistemáticamente su objeto de estudio y de aspirar a la precisión en el uso del lenguaje. No obstante, aquí recurrimos a Bloomfield porque aporta, desde su visión, una detallada descripción de los aspectos lingüísticos de la actividad científica.

1.3.1. Precisión

La precisión del lenguaje científico implica eliminar la ambigüedad sintáctica y semántica del lenguaje, pero también la vaguedad de las formas.

Las respuestas exactas y los meticolosos y a veces complicados cálculos científicos exigen un estilo poco usual de habla cuidada. Tiene que indicarse claramente el campo sintáctico de las formas³ y el terreno de los sustitutos (Bloomfield, 1973: 98).⁴

La precisión terminológica cae en el terreno de los sustitutos e implica que los científicos delimiten el significado de los términos que emplean, de tal modo que se logre una relación unívoca entre el término y el concepto que designa ese término. “Para ello es necesario partir de una definición del término aceptada por los especialistas, que fije el concepto y establezca relaciones con otros conceptos, de los que está nítidamente separado”, explica Gutiérrez Rodilla (2005: 22).

Es precisamente en aras de la precisión que puede emplearse siempre el mismo término como referencia a un determinado concepto, por ello en el discurso científico es admisible la repetición de palabras que es reprobable en otros órdenes del discurso, por ejemplo, el literario o el periodístico (Gutiérrez Rodilla, 2005: 23).

Para Bloomfield (1973: 104), los científicos, particularmente los lingüistas, tienen la tarea de “descubrir cuáles de nuestros términos no están definidos, o lo están sólo parcialmente, o arrastran márgenes de connotación”. Por ello es necesario recurrir a la formulación de definiciones que permitan “apresar” las “hipótesis y mostrarlas con expresiones claras en vez de permitirles que nos rondan en la oscuridad”.

Con objeto de evitar que en el discurso científico se introduzcan términos no definidos, que actúen sugiriendo significados, en lugar de “*informar, describir y predecir* en la forma más exacta posible y con la menor subjetividad posible” (Kollar, 2001: 16), Bloomfield propone recurrir al método de los *postulados*, “enunciados explícitos de lo que se da por supuesto”, que consiste en lo siguiente:

³ Constituyentes inmediatos, eje sintagmático, relaciones en presencia.

⁴ Sinónimos, anáforas y pronombres, eje paradigmático, relaciones en ausencia.

1. Se confecciona una lista de los términos no definidos que se toman de la lengua cotidiana o, con mayor frecuencia, de otras ramas de la ciencia donde han sido definidos.
2. Junto con los datos observados y en igualdad de condiciones como puntos de partida de los cálculos, se establecen las hipótesis —suposiciones, que por lo general son resultados de otras ramas de la ciencia y que aceptamos como previas a la tarea a realizar.
3. Todos los términos nuevos se definen estrictamente: el nuevo término ha de ser plena y libremente intercambiable con la frase definitoria.
4. A la lista de las hipótesis podrían añadirse, a modo de comprobación, sólo las predicciones obtenidas por medio de un cálculo aceptable (Bloomfield, 1973: 106-108).

Los enunciados explícitos eliminan la ambigüedad semántica, pues evitan “confundir el objeto al cual se refiere un signo con el significado, que es la idea que se aplica al objeto” y reducen la vaguedad de los términos científicos, toda vez que permiten establecer “si un objeto dado pertenece o no a la extensión” de un término (Kollar, 2001: 21).

Definir, afirma Kollar (2001), es precisar el alcance y explicar el significado de un signo lingüístico en un determinado contexto. Toda definición, nos explica esta autora, posee una estructura que consta de tres elementos: el *definiendum*, que es el término que se quiere definir; el *definiens*, que es la expresión que se usa para definir, y un nexo que sirve de enlace entre el *definiendum* y el *definiens* y que establece una equivalencia entre ambas expresiones. De modo que una vez que una expresión ha sido definida, puede reemplazarse el *definiendum* por el *definiens* y viceversa.

Un término es ‘ambiguo’ cuando su significado no es unívoco o monosémico, cuando en un mismo contexto aparece con significados distintos. La definición es la encargada de explicar los distintos significados del término y de este modo eliminar la ambigüedad del enunciado en el cual está incluido.

Un término es ‘vago’ cuando los límites de su aplicabilidad son imprecisos, es decir, cuando no sabemos si un determinado objeto pertenece o no a la extensión de ese término. Según Kollar, es muy difícil que la vaguedad sea

eliminada totalmente de un texto científico, pero la definición contribuye a su reducción. La definición resulta indispensable aliada del científico que ha descubierto un nuevo objeto que lo obliga a incorporar un nuevo término al vocabulario de su ciencia. Para que todos comprendan lo que significa el nuevo término es necesario definirlo mediante términos cuyo significado ya es conocido (Kollar, 2001: 48). La definición es una operación retórica basada en el procedimiento de sustitución, toda vez que el nuevo término es “plena y libremente intercambiable con la frase definitoria”.

1.3.2. Brevedad o economía

Bloomfield atribuye la característica de brevedad del discurso científico a que las personas que ejercen una actividad especializada utilizan términos y locuciones técnicas que abrevian el habla y hacen la respuesta más precisa.

En una breve expresión, el científico puede referirse a cosas que requerirían una amplia conversación en el lenguaje de cada día. Sus oyentes le responden con gran precisión y uniformidad (Bloomfield, 1973: 13-14).

También Gutiérrez Rodilla reconoce que la economía del discurso científico se debe a la posibilidad de sustituir frases enteras por un solo término, y por el uso de siglas y símbolos, lo cual no impide que en ocasiones se requiera un mayor número de palabras que en el lenguaje cotidiano, dada la gran complejidad de los conceptos científicos (Gutiérrez Rodilla, 2005: 25), y la necesidad de ser preciso, como había dicho antes Bloomfield (*v. supra*).

El uso del lenguaje lógico y matemático al que tiende el discurso científico, más la necesidad de referirse con precisión a objetos de estudio complejos presionan al científico para buscar formas que abrevien sus discursos.

1.3.3. Neutralidad

Gutiérrez Rodilla (2005: 23) define la neutralidad del discurso científico como “la carencia de valores y connotaciones afectivas, subjetivas, a las que, en principio, deberían tender los mensajes científicos”. En contraste, tanto el lenguaje común como el literario siempre están cargados de connotaciones expresivas y emocionales.

Los científicos tratan de evitar que su terminología implique valores afectivos o subjetivos. Sin embargo, las connotaciones que los objetos de estudio tienen de por sí en las distintas culturas constituyen verdaderos retos a la búsqueda de la neutralidad terminológica.

A veces simples términos como ‘pobreza’ o ‘enfermedad’ pueden interpretarse como verdaderas declaraciones de principios y tomas de posición sobre la realidad social o sobre la moral de una sociedad. La misma autora advierte que existen

...complicadas razones de adscripción a una escuela de pensamiento, a una corriente ideológica, conflictos de intereses entre diversas especialidades, etc. que pueden determinar la elección de los términos con que se elabora un discurso e, incluso, la lucha entre los mismos hasta conseguir la imposición de uno de ellos. Es el caso, por ejemplo, de las expresiones «asma bronquial» y «alergia respiratoria», utilizadas como armas arrojadizas por neumólogos y alergólogos, como fiel reflejo del combate que se está librando entre ellos para delimitar el territorio y establecer quién y cómo se hace cargo de los enfermos asmáticos. (Gutiérrez Rodilla, 2005: 23-24).

Gutiérrez Rodilla (2005) también relaciona la neutralidad con las referencias bibliográficas, las citas de autor, la presentación de la información por medio de tablas, diagramas, gráficos, etcétera; al igual que con la impersonalidad que se le atribuye al discurso científico, conseguida a través de procedimientos sintácticos como ausencia de segundas personas de singular y plural; empleo escaso de la primera persona de singular; uso más frecuente que en el lenguaje estándar del plural de modestia —primera persona de plural—; predominio de la tercera persona; empleo abusivo de verbos impersonales y de la voz pasiva, etcétera.

1.3.4. Características lógicas

Hemos visto que el lenguaje científico tiende a la expresión matemática por necesidad de economía y exactitud. Otro tipo de expresión muy utilizado en las ciencias naturales es la notación de la lógica formal, que además es usada para examinar los valores de verdad y la consistencia de los cálculos matemáticos, lo mismo que de las expresiones informales, frecuentes en los textos científicos, así como las condiciones de cohesión y coherencia de los textos. Para Bloomfield, las reglas formales del cálculo deberían ser equivalentes al significado y al contenido de las hipótesis, pero —reconoce— éstas son con

frecuencia “demasiado imprecisas o demasiado complejas para un discurso formal”. Por ello, “Gran parte de las investigaciones científicas nacen con la ayuda provisional de una metodología informal en vez de hacerlo con la guía de la lógica formal” (Bloomfield, 1973: 108-109).

Sin embargo, advierte Bloomfield que las expresiones numéricas, ofrecen grandes ventajas (neutralidad, economía, universalidad), por lo cual el discurso científico tiende a usarlas cada que puede. De ese modo, las posibilidades de variación y expansión del discurso tienden a quedar limitadas por las características del discurso lógico y matemático.

Por su parte, Van Dijk explica que los lenguajes formales (lógico y matemático) y los lenguajes naturales tienen ciertas estructuras abstractas en común, y que “junto con el estudio de las propiedades específicas de varios sistemas formales por se, la lógica y las matemáticas pueden contribuir a la FORMALIZACIÓN de teorías en las ciencias naturales y sociales” (Van Dijk, 1993: 49). No obstante, Piaget, luego de reconocer las bondades formalizantes del positivismo lógico, diría que:

saber si la formalización puede aplicarse a todo es otra cuestión más: ...con respecto al análisis genético... un proceso histórico o genético no es de ningún modo formalizable, en la medida en que constituye un desenvolvimiento temporal, aunque pueda corresponder a una sucesión de construcciones formalizables y aunque cada etapa, encarada desde un punto de vista sincrónico y ya no diacrónico se caracterice por estructuras formalizables (Piaget, 1989: 78).

Nos dice Bloomfield que el cálculo lógico podría considerarse un proceso de exclusión, toda vez que una serie de oraciones iniciales (informe de observación e hipótesis) excluye a otras oraciones determinadas incluyendo las negativas de otras oraciones determinadas: una oración cuya negativa se excluye queda por la misma razón incluida (implicada) en el discurso. Según esto, un dialecto científico contendrá formas como ‘*not*’ ‘no’, ‘*excludes*’ ‘excluye’, ‘*implies*’ ‘implica’, ‘*therefore*’ ‘por lo tanto’, ‘*if...then...*’ ‘si...entonces...’. Una o varias de estas oraciones deben ser no definidas; las restantes pueden ser definidas. La dicotomía de los enunciados de inclusión y exclusión es inherente a la naturaleza del lenguaje. Un sistema que contuviera valores intermedios (es decir, de probabilidad) tendría que proveer, sin embargo, esta dicotomía para los enunciados del discurso (Bloomfield, 1973: 110-111).

Finalmente, Julieta Haidar (2000b: 75), citando a Perelman, nos recuerda que fue con Descartes con quien “el pensamiento racional, basado en las

demostraciones, en los teoremas y axiomas, adquiere hegemonía en el campo de la producción científica”. Asimismo, al caracterizar el discurso científico, Julieta Haidar reconoce que a éste lo distingue el hecho de que recurre a la demostración, la cual se basa en el criterio de verdad, de ahí que la lógica juegue un papel fundamental en este tipo de discurso.

1.3.5. Propiedades argumentativas

Desde la Retórica, Antonio López Eire nos advierte que el lenguaje “está mal dotado para reproducir y transmitir la realidad”, pues ésta se le escapa al lenguaje “de manera que nunca consigue... apresarla definitivamente en forma de verdad absoluta e incontrovertible, innegable en todos los espacios y los sucesivos tiempos”. Por ello, y para tratar con “la presunta verdad de la filosofía y de la ciencia, no ha habido más remedio que recurrir a nuevos lenguajes escrupulosa y estrictamente pactados entre sus usuarios, los llamados ‘lenguajes especiales’ o ‘lenguajes científicos’ ” (López Eire, 2005: 7).

Pero ya se vio que incluso el mismísimo Leonard Bloomfield (para no mencionar a Piaget) reconoce que existen hipótesis tan complejas que son inaprensibles para las formas lógicas, por lo cual y para garantizar la comprensibilidad de esas expresiones es preciso recurrir al lenguaje ordinario. Y aquí es donde la puerquita de la objetividad en la enunciación científica tuerce su riguroso rabo, toda vez que esos nuevos lenguajes requieren los servicios del “lenguaje usual para que éste genere nuevos conceptos fundamentalmente mediante la metáfora y la metonimia” (López Eire, 2005: 7).

De ese modo queda claro que distinguir el discurso científico, por recurrir de manera frecuente a la demostración lógica, constituye una idealización que no siempre se cumple, pues los discursos concretos —como reconocen Haidar y Gutiérrez Rodilla— mezclan la demostración con la argumentación e incluso con la narración. Lo que sí suele ocurrir es que una de las operaciones es la dominante y con ésta se suele clasificar al discurso, señala Haidar.

Esta autora explica que la demostración se basa en el criterio de verdad; en tanto que la argumentación se basa en el criterio de verosimilitud, construido con premisas ideológico-culturales compartidas. Pero lo anterior no quiere decir que la argumentación excluya la verdad, pues ésta, según la Retórica clásica, convence más fácilmente que la mentira. Las operaciones de la demostración son las inferencias lógicas demostradas, y su sujeto epistémico, las teorías; su

objetivo, la demostración de axiomas. El discurso típico de la demostración es el científico.

1.3.6. Límites difusos entre demostración y argumentación

La diferencia clásica entre demostración y argumentación no se puede sostener tan tajantemente, nos dice Haidar. La demostración implica un sistema axiomático que constituye su apoyo; mientras que la argumentación supone considerar premisas compartidas por los sujetos y la situación comunicativa. La separación clásica establecía, por un lado, la pureza racional de los lenguajes formales, y por el otro, los mecanismos de persuasión que tenían que ver con los sujetos, con los lugares y las circunstancias.

El punto de partida de toda argumentación, afirma Haidar retomando las ideas de Oleron (1983), está constituido, por lo tanto, por premisas compartidas, por opiniones, admitidas y no por verdades demostradas. Desde esta perspectiva, la argumentación constituye el dominio de la ambigüedad, de la tensión, del conflicto, del desacuerdo, de oscilaciones. Esas oscilaciones serían las siguientes:

- a) Razonamiento/influencia: El razonamiento se refiere a las relaciones que se establecen entre las proposiciones, sin otras implicaciones aparentes que ampliar el campo de los saberes; la influencia remite a las incitaciones, a las técnicas de movilización que conducen a la adhesión de los sujetos.
- b) Lo riguroso/vago: La argumentación oscila entre la inquietud de desarrollar razonamientos rigurosos y la necesidad de considerar la vaguedad de los conceptos que utiliza. El desarrollo intelectual está constituido por conceptos vagos, que no tienen contornos precisos, basta recordar, como ejemplo, algunos objetos discursivos del momento, como 'la democracia'.
- c) El acuerdo/las divergencias: La argumentación está repartida entre la búsqueda de un acuerdo y la realidad de divergencias, muchas veces irreductibles, entre los sujetos y los grupos; en este sentido, la argumentación presupone tanto las divergencias, como la posibilidad de un acuerdo. Los argumentos más funcionales y más utilizados son

los que se basan en las presuposiciones comunes entre el locutor y el auditorio. Por otro lado, las divergencias no son marginales o accidentales, porque en las diversas interacciones comunicativas cotidianas, en todos los ámbitos de la vida social, lo que predomina es el conflicto, la polémica, la tensión que puede expresarse de varias formas.

d) La coherencia/contradicción: Toda argumentación pretende ser lógica, coherente en relación con sus propósitos y a los sujetos; la coherencia se refiere a la concatenación de los argumentos en favor de una tesis, a la compatibilidad de los mismos porque la ausencia de coherencia implica la existencia de la contradicción. El fenómeno de la contradicción, que se puede definir de una forma relativamente fácil en la lógica formal, se torna más complicado cuando se le aplica a la argumentación que envuelve sujetos, poder, enunciados ambiguos de la lengua natural. Existe un consenso para no admitir la contradicción: no se puede afirmar y negar al mismo tiempo una proposición. Sin embargo, esta afirmación sólo es válida para un sistema unificado de pensamiento y no funciona en la realidad, donde existen pensamientos heterogéneos y en polémica. Por lo tanto, la contradicción es una realidad social que se evidencia claramente en las polémicas institucionales y en otros tipos de discursos de la vida cotidiana.

En nuestra sociedad, marcada por un supuesto racionalismo, la contradicción aparece como un defecto, una debilidad y cuando se le evidencia en el adversario es una manera de desprestigiarlo y descalificarlo. En consecuencia, afirmar o negar, antes de pertenecer sólo a las reglas del lenguaje, son conductas sociales que implican toma de posición, involucramiento o rechazo (Oleron, citado por Haidar, 2000b: 77 y 78).

En la siguiente sección abordaremos el estudio del artículo científico desde el punto de vista de la Retórica clásica, para la cual el proceso de producción de un discurso —que siempre es argumentativo— empieza teóricamente con el examen del tema del discurso, las características genéricas de éste y las habilidades de la persona que lo va a pronunciar, elementos todos que deben estar adecuados a la situación comunicativa en cuyo contexto se requiere tomar la palabra. Posteriormente sigue con la reunión de las pruebas sobre las que se basaran los argumentos a defender; continúa con la organización de esos argumentos en un continuum de grandes bloques argumentativos; prosigue

con la escritura del discurso en una forma que logre interesar y deleitar al destinatario; para luego ser memorizado y pronunciado ante el auditorio al que está destinado.

2. LECTURA RETÓRICA DEL ARTÍCULO CIENTÍFICO

Hemos visto que una forma del discurso científico escrito es el artículo y que la retoricidad del lenguaje está presente tanto en el discurso científico en general como particularmente en el artículo, porque en la comunicación entre personas dedicadas a la ciencia existe la necesidad de argumentar y persuadir, así como la voluntad de exponer un asunto de manera clara y elegante, acciones que constituyen algunos de los fines atribuidos a la Retórica.

2.1.1 *¿Qué es Retórica?*

Aunque existe una gran variedad de definiciones de Retórica, parece adecuado aceptar la definición de Helena Beristáin, en virtud de su carácter contemporáneo:

Arte de elaborar *discursos* gramaticalmente correctos, elegantes y, sobre todo, persuasivos. Arte de extraer, especulativamente, de cualquier asunto cotidiano de opinión, una construcción de carácter suasorio relacionada con la justicia de una causa, con la cohesión deseable entre los miembros de una comunidad y con lo relativo a su destino futuro (Beristáin, 2001: 426).

Se propone definir el objeto de estudio, la 'retórica del artículo científico', como el 'arte de elaborar artículos científicos coherentes, gramaticalmente correctos, elegantes y persuasivos'.

2.1.2. *Conceptos básicos de Retórica*

Desde los tiempos de Platón y Aristóteles, la mayor parte de las obras sobre Retórica fueron encaminadas a explicar cómo elaborar y pronunciar un discurso eficaz ante un tribunal (género judicial o forense), ante una asamblea pública o privada (género deliberativo) o en una ocasión conmemorativa (género epidíctico o demostrativo), y abordaron la materia desde el punto de

vista de la composición. Por ello, muchos de los libros fueron estructurados de acuerdo con las partes de la Retórica o cánones: invención (en latín, *inventio*), disposición (*dispositio*), elocución (*elocutio*), memoria (*memoria*) y acción o pronunciación (*actio* o *pronuntiatio*). Gill y Whedbee (1997: 234) describen así esas partes:

El primer canon es la *invención*. En esta etapa inicial de la composición, los oradores intentan descubrir todos los argumentos posibles que pueden aportarse en apoyo de una tesis. Una vez que los oradores acumularon una variedad de argumentos, seguidamente identifican entre ellos los más contundentes y los organizan en una estructura convincente. El segundo canon, la *disposición* (u organización), explica los modos más efectivos de organizar los argumentos en una introducción, cuerpo y conclusión del discurso⁵ El tercer canon, la *elocución*, se concentra en expresar las ideas y argumentos en un lenguaje claro y vívido. Los libros de texto enseñaban a los estudiantes cómo “vestir” sus ideas con figuras propias del discurso, tales como “esquemas” (repetición, paralelismo y antítesis) y “tropos” (metáfora, símil y analogía). El cuarto canon, la *memoria*, presenta varios dispositivos mnemónicos para recordar las ideas y el lenguaje del discurso. Finalmente, el quinto canon, la *pronunciación*, explica las estrategias verbales y no verbales para pronunciar un discurso en forma eficaz, que comprenden el tono, el ritmo y el volumen de la voz, así como los gestos y el movimiento.

Sin embargo, algunos autores como Sulpicio Víctor, Aurelio Agustín y Francisco Chico Rico añaden una operación previa a la *inventio*, llamada *Intellectio*, cuya función consiste en que “el orador examina la causa y el conjunto del hecho retórico en el que está situado para, a partir del conocimiento de éstos, organizar su actividad retórica” en los siguientes cánones. Los aspectos a considerar son: el género de la causa, su defendibilidad, la competencia retórica del orador para defenderla, la condición y actitud del público al que va dirigido el discurso, el referente del discurso y el contexto de la comunicación retórica (Albaladejo, 1991: 65-71).

Gill y Whedbee también destacan la importancia concedida por los primeros tratados de Retórica a lo que Aristóteles llamó los “modos de demostración”, por los cuales un orador puede persuadir al público de que acepte una tesis:

Primero, puede persuadirse a los oyentes mediante el *ethos* o carácter del orador... Segundo, puede persuadirse a los oyentes mediante el *pathos* o emoción... En tercer lugar, se los puede persuadir mediante el argumento mismo del discurso, o *logos*. Los oradores que presentan una tesis y luego

⁵ En realidad, los textos clásicos consideran cuatro partes o miembros del discurso: “exordio o proemio; narración o acción; confirmación, comprobación, argumentación o prueba, y epílogo (Beristáin, 2001: 158-159). El “cuerpo” del discurso, en términos de Gill y Whedbee, correspondería a narración y confirmación; mientras que lo que ellas llaman “introducción” sería el exordio, y la “conclusión”, el epílogo.

la defienden con pruebas y razonamientos nos convencen más pronto y con mayor facilidad (Gill y Whedbee, 1997: 235).

Finalmente, Gill y Whedbee llaman la atención sobre el concepto “multidimensional” de *decoro* (en griego, *kairos*), lo cual significa, básicamente, que el discurso debe adaptarse a variables extrínsecas, tales como la situación, el público y la ocasión del discurso. Por ello es el decoro lo que determina cuando hablar o permanecer callado, así como las palabras que se dicen y el modo de decirlas. “El mensaje, su organización y su expresión deben estar sincronizados, [esto es, adaptados o ajustados] para responder a las exigencias de auditorios y situaciones particulares”. Pero también forma parte del decoro la “sincronización interna” de un discurso, como el flujo de las ideas, el ritmo del discurso, las variaciones en el tono de la voz para crear un discurso internamente coherente (Gill y Whedbee, 1997: 234).

Es claro que la Retórica antigua fue hecha para oradores, es decir, para personas que decían discursos y nuestro objeto de estudio lo conforma un tipo de discurso escrito, por lo cual, y aunque existen elementos de la *intellectio*, la memoria y la *actio* que serían aplicables,⁶ este análisis dejará de lado estos tres cánones por tratarse de apartados que no participan propiamente de la elaboración del discurso escrito. Aquí la atención quedará orientada a observar lo que los cánones retóricos denominados invención, disposición y elocución pueden aportar a la elaboración y análisis de los artículos científicos. Pero antes, una breve digresión histórica para entender de dónde viene el género del artículo científico.

2.2. ORIGEN DEL ARTÍCULO CIENTÍFICO

Hoy en día existe consenso en que un artículo científico es un informe escrito en el que el autor o autores dan a conocer los resultados de una investigación

⁶ Las funciones de la *intellectio*, aplicadas al artículo científico, permiten reconocer que el investigador que escribe un artículo científico se dirige fundamentalmente a sus pares en el ámbito de su disciplina y haciendo uso de la terminología que esa audiencia comparte y mediante las revistas científicas que esa comunidad registra como medios legítimos para comunicarse e interactuar socialmente. Esto implica restricciones a los métodos y objetos de estudio compartidos por una comunidad y permite entender por qué que existan ‘revistas científicas especializadas’ en una disciplina u objeto de estudio. De este modo, la *intellectio* examina las condiciones previas a la redacción del artículo, pero no produce discurso en sí. La *memoria* es importante en cuanto el artículo científico recurre a expedientes muy apropiados para la memorización, como cuadros, figuras, esquemas, índices, tablas, etc. La *actio*, en el discurso escrito, podría aplicarse al soporte y a los recursos tipográficos: por ejemplo, papel cuché, cursivas, negritas. En efecto, el tono y la voz, los gestos y los ademanes se reproducen parcialmente mediante estos recursos de diseño editorial.

elaborada por él o ellos mismos, y que está destinado a su publicación en una revista científica primaria, la cual debe cumplir con las siguientes características:

... debe ser la primera divulgación y contener información suficiente para que los colegas del autor puedan: 1) evaluar las observaciones, 2) repetir los experimentos, y 3) evaluar los procesos intelectuales; además, debe ser susceptible de percepción sensorial, esencialmente permanente, estar a la disposición de la comunidad científica sin restricciones, y estar disponible también para su examen periódico por uno o más de los principales servicios secundarios reconocidos (por ejemplo, en la actualidad, *Biological Abstracts*, *Chemical Abstracts*, *Index Medicus*, *Excerpta Medica*, *Bibliography of Agriculture*, etc. en los Estados Unidos, y servicios análogos en otros países) (Council of Biology Editors, 1968, citado en Day, 2005).

Day también advierte que publicar en una revista científica primaria es la única forma lograr que un texto sea considerado artículo científico. Por ello es válido afirmar que, visto desde el punto de vista retórico, publicar en una revista científica primaria forma parte del decoro del artículo científico.

Diversos textos referidos al artículo científico en general concuerdan en que los elementos fundamentales de un texto de este tipo son: 'introducción', 'métodos', 'resultados' y 'discusión'. Adicionalmente, hay otras descripciones que incluyen un último apartado denominado 'conclusiones' (Fernández-Llimós, 1999: 9).

Actualmente, esta estructura es la forma hegemónica en las revistas científicas, pero no la única que usan los autores para tratar de publicar los resultados de sus investigaciones. Sollaci y Pereira (2004) refieren que desde el surgimiento de los documentos públicos de comunicación científica (*scientific papers*) en 1665 y hasta finales del siglo xix la carta y el reporte de experimentos coexistieron de manera hegemónica.

Sollaci y Pereira (2004) encontraron que la estructura de "introducción, métodos, resultados y discusión" (IMRD) comenzó a aparecer en las publicaciones periódicas a partir de 1940 (a imitación de artículos científicos sobre Física), y su frecuencia en ellas creció aceleradamente después de la Segunda Guerra Mundial.

Para 1950, la estructura IMRD llegó a constituir poco más de 10 por ciento de los textos publicados en esa muestra, para, finalmente, convertirse en la más frecuente forma de publicación de resultados científicos durante la década de 1970, cuando esa disposición alcanzó 80 por ciento de los documentos publicados en esa muestra de revistas científicas especializadas en medicina.

Pero, previamente, la información que hoy está altamente estandarizada en una sección había estado ausente, repetida u organizada de manera distinta entre las demás secciones en los artículos científicos tempranos. Sollaci y Pereira (2004: 364-371) atribuyen el auge de esta estructura en la comunicación científica escrita a que fue impuesta por los editores de revistas especializadas a los autores. Y Robert Day (2005) añade que los editores impusieron esa disposición para facilitar el trabajo de redactores, editores y lectores, dadas la prolijidad de la producción científica posterior a la Segunda Guerra Mundial.

Las descripciones anteriores permiten aventurar la hipótesis de que la forma IMRD es una disposición retórica que, amén de facilitar el trabajo de redacción del artículo científico (pues existe una *dispositio* dada de antemano), favorece la lectura de éste por parte de los árbitros que deciden si el discurso debe ser autorizado a circular entre la comunidad científica de que se trate, por medio de una revista científica, y una vez publicado, facilita la búsqueda de información por parte de los destinatarios del artículo, que son científicos o aspirantes a serlo, es decir, forma parte del decorum de la comunicación científica, al adaptar el logos a una disposición que está acreditada entre el público al que va dirigida. Al mismo tiempo, la estructura en sí constituye un medio de persuasión para convencer a los lectores de que lo que dice el artículo es verdadero y valioso para la comunidad científica, toda vez que, independientemente de su contenido real, la simple adopción de esa estructura puede predisponer favorablemente a la audiencia, ya que mediante la utilización de la disposición IMRD el autor fortalece su *ethos* como persona autorizada para emitir un discurso científico, lo cual impresiona al *pathos* de los árbitros que decidirán si su trabajo es publicado o no.

2.3. TRES CÁNONES RETÓRICOS EN EL ARTÍCULO CIENTÍFICO

Como quedó dicho arriba, el arte de elaborar discursos hablados y exponerlos ante una audiencia generalmente ha sido presentado en cinco partes o cánones,⁷ de los cuales aquí sólo se recupera lo tocante a la invención, la disposición y la elocución.

⁷ Aquí 'canon' es usado en la acepción de catálogo de reglas (acepciones 1 y 2 del Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española). Cada canon retórico constituye una etapa en la elaboración de un discurso, para cuyo buen desarrollo es preciso atender una serie de preceptos.

2.3.1. *Invención*

El primer paso para escribir un artículo científico es tener una investigación terminada, o en curso si ya se cuenta con algún resultado que, aunque pudiese ser preliminar, contuviese alguna novedad reconocible por la comunidad científica. Si el autor tiene un resultado concluyente, que puede ser explicado a los lectores, existe un motivo para escribir el artículo (Pérez Tamayo, 2002; Campanario, s/f).⁸

En la gran mayoría de los manuales de Retórica, la ‘invención’ es “la primera fase preparatoria del discurso, la concepción de su contenido, que abarca la selección de los argumentos y las ideas”, que luego serán expuestas en un orden considerado por la ‘disposición’. Esos argumentos e ideas formarán el esqueleto del discurso a partir de tres elementos: pruebas, costumbres y pasiones, que se corresponden con el *logos*, *ethos* y *pathos* (Beristáin, 2001: 273-274). Respecto a las pruebas, la misma autora explica que:

...son los más importantes medios de persuasión; es decir, establecen las razones en que se fundará la *comprobación* o *argumentación* (en la «*dispositio*»). Cada prueba es una razón. El conjunto de las pruebas es el esqueleto de la argumentación. Argumentar es utilizar un conocimiento para establecer otro conocimiento.

Para Albaladejo, la inventio implica encontrar, con arte y con ingenio, los elementos referenciales del discurso o texto retórico, y recordando a Herenio, apunta que “La invención es el hallazgo de asuntos verdaderos o verosímiles que hagan probable la causa”. Estos asuntos, conforman “un conjunto de seres, estados, procesos, acciones e ideas que en dicho texto van a ser representados” (Albaladejo: 1991, 73-74).

2.3.1.1. *Los lugares retóricos*

Asombrosamente, la Retórica también nos da luces de cómo hacer la investigación para obtener los argumentos que serán organizados

⁸ Ramírez Trejo (2002: XLIX) expone, citando al Platón del *Gorgias*, la importancia de conocer “la verdad” antes de iniciar la elaboración de un discurso: “...en la doctrina del discurso la primera cuestión es: ‘si en las palabras que bellamente habrán de decirse debe encontrarse... la verdad de aquello acerca de lo que él va a hablar’ (...) la retórica misma replicaría: ‘Yo, en efecto, a ninguno que ignore la verdad lo fuerzo a que aprenda a hablar, pero... habiendo conseguido la verdad, entonces hágase de mí’.

discursivamente en la dispositio: hay que buscar el contenido en los lugares retóricos, conocidos como *loci* o *topoi*.

Manuel López (s/f⁹) explica que los lugares retóricos son el sitio al que se acude en demanda de información, es decir, son la fuente de información; no la información misma. Por ello, los lugares pueden ser pensados como “una serie de preguntas que nos hacemos cuando queremos tratar un tema en concreto”; pero sobre todo, son “un método de investigación y de trabajo” (López, s/n). Cada género de discurso retórico tiene sus propios lugares o *loci*, pero también hay lugares comunes a los tres géneros: todos los esfuerzos persuasivos.

Según Robert Day (2005), la lógica del artículo científico estructurado en la forma IMRD responde a cuatro preguntas:

¿Qué cuestión (problema) se estudió? La respuesta es la Introducción. ¿Cómo se estudió el problema? La respuesta son los Métodos. ¿Cuáles fueron los resultados o hallazgos? La respuesta son los Resultados. ¿Qué significan esos resultados? La respuesta es la Discusión (Day, 2005: 7).¹⁰

2.3.1.2. *Ethos, pathos y logos del artículo científico*

En el artículo científico, el *logos* está dado por los resultados de la investigación y su interpretación en el marco de una teoría, y sus pruebas son los datos empíricos; el *ethos* es la confianza en el emisor, se basa en la virtud del autor y sus “buenas costumbres”, es decir, en su prestigio entre la comunidad científica, aspecto que no se deja al azar en el artículo científico y más bien está codificado en el nombre del autor, que aparece inmediatamente después del título del artículo, en su identidad institucional (el centro de investigación o la institución donde trabaja) y en la síntesis de su *curriculum vitae* que generalmente acompaña al artículo, ya sea al final del texto o en las últimas páginas de la revista en donde éste es publicado. De este modo, “la elocuencia del *emisor* se ve fortalecida por la elocuencia del buen ejemplo que da como miembro de la sociedad”, afirma Helena Beristáin al referirse al *ethos* del orador (2001: 274). Adicionalmente, como ya quedó dicho arriba, el *ethos* del autor se fortalece con la disposición IMRD y con el discurso mismo, usando un estilo “objetivo” o “neutral”, en los términos que quedaron indicados en la primera

⁹ <http://www.wikispaces.com/user/my/Cartola60>

¹⁰ <http://www.ugr.es/~agcasco/tierra/Docs/CEYPUTRACI.pdf>, consultado el 23 de marzo de 2011.

sección de este ensayo. Finalmente, el *pathos* de la comunicación científica puede sustentarse, entre otros elementos, ya en el uso de la estructura IMRD, ya en el hecho de que el artículo aparezca publicado en una revista de prestigio, ya en lo que algunos estudiosos del artículo científico denominan la “cita canónica”, elemento que puede verse como una prueba objetiva, pero que también constituye un elemento de persuasión que está más allá del logos de la causa, en el ámbito del ethos. Laura Restrepo (2004: 255) explica lo anterior del siguiente modo:

Los aprendices [de redactores de artículos científicos] también tendrán que reconocer el canon¹¹ y en particular saber usar la “cita canónica” como la llaman Ashmore, Myers y Potter, esa combinación de referencias que no pueden dejar de citarse, esa colección de artículos que cualquier aspirante o integrante de la comunidad deberá hacer notar que ha leído (Ashmore, Myers y Potrees, 1995). De hecho, usar las referencias como parte del arte de la persuasión requerirá una buena dosis de entrenamiento. Porque será preciso aprender a reconocer cuáles pueden ser los posibles aliados que se movilizan como referencias a favor de un argumento. Será preciso aprender a distinguir, porque como lo recomienda la autora de un manual de escritura dirigido a principiantes “el escritor científico [la escritora científica] debe emplear clara ponderación en el uso de la referencia” (Davis, 1997: 38), porque su reputación también está en juego cuando cita autores no bien posicionados (...) Habría que preguntarse aquí, cómo se establece que un científico o científica merece la confianza que se requiere para usar sus resultados e incorporarlos en un nuevo texto. Por supuesto, algunas claves importantes se ofrecen en la primera oportunidad en los textos mismos, usualmente como primera nota de pie de página. “Fulanito o fulanita, es directora del Instituto tal, artículos suyos han parecido en las revistas tales, ha recogido el premio U por su contribución en el área, actualmente preside la sociedad Z y colabora como editora en las revistas X y Y”.

Además de las notas de pie de página, autores y autoras se dan mañas para enunciar en el texto su posición dentro del campo —si bien esto es más común en los artículos en las ciencias sociales y las humanidades, en las llamadas ciencias duras ocurre de manera típica en los artículos de revisión o en los estados del arte en los cuales la identidad autorizada del autor (que en buena retórica se conoce como ethos) es crucial para producir una evaluación del campo. Estas son las claves que ayudan a científicos noveles y establecidos por igual a decidir qué textos vale la pena leer, cuáles se deben citar, cuáles es preciso mantener a prudente distancia... (Davis, 1997: 38).

De este modo podemos darnos cuenta cómo el simple nombre de un autor, independientemente del logos de su obra, ya ejerce un influjo emocional

¹¹ Aquí la noción de ‘canon’ aplicada a “cita canónica” se refiere a “Conjunto de normas o reglas establecidas por la costumbre como propias de cualquier actividad” (acepción 17 del DRAE).

que predispone favorable o desfavorablemente a los jueces y la audiencia, y lo mismo ocurre con la teoría y los conceptos que se adoptan para hacer la observación y exponer los resultados.

En el proceso retórico del artículo científico, la invención es la etapa en la cual se busca y selecciona la materia del artículo a partir de los resultados de la investigación, eligiendo los argumentos que se consideren pertinentes para defender la cientificidad de la investigación y desechando aquéllos que no contribuyan a este propósito.

2.3.2. Disposición

La *dispositio* o disposición es el canon retórico o la parte de la Retórica que organiza y distribuye “armónicamente” las grandes partes fijas del discurso, nos define Helena Beristáin (2001: 158). El discurso en general precisa no sólo de cohesión —que es favorecida por mecanismos como las anáforas, elipsis, las relaciones semánticas y los organizadores textuales que se usan para conectar las diversas partes del texto y que forman parte de la elocución—, sino también de coherencia, que radica en las macroestructuras semánticas, las cuales tienen que ver con la lógica del discurso, toda vez que los “objetos discursivos tienen que ir apareciendo en el discurso con un orden que los articule y que el productor y el receptor del discurso puedan seguir” (Haidar, 2000a: 41).

En la Retórica antigua, Córax definió cuatro grandes bloques o partes (macroestructuras) del discurso (*partes orationis*): 1, exordio o proemio; 2, narración o acción; 3, confirmación, comprobación, argumentación o prueba, y 4, epílogo. Pero Quintiliano las dispuso en cinco partes, dando autonomía a la *refutación* (llamada por algunos *confutación*) que consiste en descalificar y destruir las objeciones dadas o las posibles que se opongan a los argumentos propios y que en la división de Córax sólo sería una parte de la argumentación (Helena Beristáin, 2001: 158). Como en otros muchos aspectos de la metodología retórica, cada tipo de discurso tiene su forma canónica; en este caso, describiremos las partes del artículo de acuerdo con lo que dicta el canon del discurso forense, por considerar que es el que se apega más a las condiciones del debate científico, del cual forman parte los artículos.

2.3.2.1. El exordio o proemio

La primera parte del discurso rompe el silencio y debe servir para predisponer favorablemente el ánimo del público, ganando su simpatía y benevolencia (Beristáin, 2001). Tomando en cuenta esta función, podemos decir que el exordio del artículo científico está constituido por los elementos preliminares: título del artículo, el nombre del autor o autores, el nombre de las instituciones para las cuales trabajan los autores, las fichas curriculares de éstos, el resumen, las fechas de aceptación y publicación del texto, las palabras clave.

2.3.2.2 Narración e introducción

La narración o acción de un discurso consiste en una exposición o relación de los hechos. “Es una información que se proporciona a los jueces [para el artículo científico: árbitros o dictaminadores] y al público [lectores] acerca del problema que se ventila, y sirve de base para la parte decisiva del discurso, que es la *argumentación (confirmación)*” (Beristáin, 2001: 158). Por ello es factible equiparar a la noción retórica de narración con la sección de ‘introducción’ de un artículo científico, toda vez que luego de los preliminares, ésta viene a ser la primera parte del cuerpo del artículo y en ella se debe identificar nítidamente el problema abordado, encuadrado en el marco de una teoría y el momento actual.

La narración puede ser un estado de la cuestión, una relación más o menos pormenorizada de los trabajos antes publicados frente a los cuales el científico habrá de presentar sus aportes. Es recomendable destacar las contribuciones de otros autores al tema objeto de estudio, justificar las razones por las que se realiza la investigación y formular las hipótesis y los objetivos pertinentes, lo cual permitirá que el lector pueda hacerse una idea más detallada del tema que se aborda en el artículo y de su importancia para la comunidad científica. Desde luego, los datos mencionados (logos) fortalecerán el ethos del investigador, al tiempo que apelarán al pathos de los lectores si su escritura es clara, sobria y elegante.

2.3.2.3. Argumentación y confutación

Nuevamente recurrimos a la didáctica de Helena Beristáin para recuperar en qué consiste esta parte del discurso retórico:

...contiene el establecimiento de pruebas, suministra razones que procuran convencer. Algunos tratadistas consideran que forma parte de ella la refutación, otras la han visto como independiente. La refutación es una anticipación o una respuesta que objeta los argumentos del contrario. La confirmación y la refutación constituyen dos series opuestas de argumentos que, de todos modos, pueden aparecer hábilmente mezclados. Es en esta parte central del discurso donde se exhibe el dominio de la lógica que preside el razonamiento y convence. En la antigüedad se recomendaba cierta distribución de los argumentos: los más contundentes al principio, para causar impacto en el público; los teñidos de humor, en medio, para su solaz, y los que conmueven al final, para desbanicar a los recalitrantes” (Beristáin: 2001, 158-159).

En el artículo científico, tanto las referencias bibliográficas como los métodos por los cuales se obtienen los resultados y los resultados mismos constituyen pruebas para demostrar los argumentos del autor y persuadir mediante el logos a los destinatarios del mensaje, aunque las pruebas supremas siempre las constituyen los resultados, veamos por qué:

2.3.2.3.3. Discusión

Este es el lugar de la *doxa*: aquí se explican las opiniones que tienen los autores acerca de los resultados obtenidos y las razones a las cuales se deben éstos. Se llevan a cabo comparaciones de unas tablas o gráficas con otras para poner de manifiesto parecidos, diferencias y tendencias, en las cuales es posible incluir resultados obtenidos en otras investigaciones análogas y emitir juicios sobre esas diferencias o similitudes. “Es aquí y no antes donde los autores expresan sus opiniones”, afirma Fernández-Llimós, para luego advertir que es muy importante en esta sección “reconocer las limitaciones que tiene el trabajo, en prevención de que los lectores las descubran antes” (Fernández Llimós, 1999: 9). O séase, la confutación.

En este uso argumentativo de los resultados es necesario, también, contrastar los resultados obtenidos con los objetivos iniciales de la investigación, enfatizando los logros, y comparándolos con los de otros autores que hayan obtenido resultados similares o diferentes, así como anticipar posibles

problemas derivados de interpretaciones inadecuadas o sesgos estadísticos. Así que la discusión detallada se presta a múltiples posibilidades (Campanario, s/f).

Day sintetiza así los componentes de una buena sección de discusión:

1. Trate de presentar los principios, relaciones y generalizaciones que los Resultados indican. Y tenga en cuenta que, en una buena Discusión, los resultados *se exponen, no se recapitulan*.
2. Señale las excepciones o las faltas de correlación y delimite los aspectos no resueltos. No elija nunca la opción, sumamente arriesgada, de tratar de ocultar o alterar los datos que no encajen bien.
3. Muestre cómo concuerdan (o no) sus resultados e interpretaciones con los trabajos anteriormente publicados.
4. No sea tímido: exponga las consecuencias teóricas de su trabajo y sus posibles aplicaciones prácticas.
5. Formule sus conclusiones de la forma más clara posible.
6. Resuma las pruebas que respaldan *cada* conclusión. O, como diría un viejo científico sensato: “No dé nada por sentado, salvo una hipoteca de 4%”. (Day, 2005: 44)

2.3.2.4. Epílogo

En la teoría retórica, la última parte del discurso tiene por nombre ‘epílogo’ y consiste en “una clausura recapitulativa del discurso”. En esta parte “se repiten las ideas esenciales del discurso, resumiéndolas y enfatizándolas, para garantizar la seducción de los jueces y del público” (Beristáin, 2001: 159). En términos taurinos, el epílogo sería una ‘estocada’, en la que además de resumir y enfatizar las argumentaciones se permite

...conmover con grandes actitudes patéticas, despertando pasiones como ‘el amor y el odio en el género demostrativo, la esperanza y la desesperación en el deliberativo, el rigor y la piedad en el judicial’, según Barry, citado por Kibedy Varga. La peroración, que es parte del epílogo, corresponde simétricamente al exordio y es, para algunos retóricos, prescindible, solemne y fastuosa, como el

exordio (Beristáin, 2001: 159).

2.3.2.4.1. Conclusiones

En la literatura revisada sobre el artículo científico no hay un acuerdo sobre la conveniencia de incluir una sección de conclusiones. Sin embargo, Fernández-Llimós advierte que “lo que sí está claro es que sólo pueden denominarse conclusiones a las extraídas de los resultados del estudio para los que fue diseñado. Por ejemplo... no pueden extraerse conclusiones económicas de un estudio que no fue, específicamente, diseñado para ello”. En esto último coincide plenamente Campanario, quien considera que uno de los defectos más comunes en los apartados de conclusiones es precisamente el de que éstas no se deriven de los resultados ni de la discusión realizada en los apartados anteriores. En ese sentido, para el artículo científico, lo que haría las veces de epílogo en las partes del discurso, debe ser un texto lógica, léxica y semánticamente riguroso.

En ocasiones, el menosprecio por este apartado del artículo llega a convertirse en una simple repetición del resumen que aparece al inicio. Campanario atribuye los problemas referidos arriba al hecho de que la sección de conclusiones es lo último que se escribe, aunque, ésta debería ser la primera en redactarse. Curiosamente al reseñar el *De oratore*, de Cicerón, Alfonso Reyes afirma que lo último que debe componerse es el exordio (del cual formarían parte el título, el resumen y las palabras clave del artículo científico), y que las razones de mayor peso deben escribirse al principio y al fin del discurso, “como las dos ataduras de una cuerda”:

Lo que importa es cuidar que el argumento proceda como una gravitación necesaria, y no como una acumulación aritmética de elementos sueltos. El baño de emoción sea total y abarque todos los miembros del discurso. Las razones de mayor peso aparezcan al principio y al fin, como las dos ataduras de una cuerda. Conviene redactar el exordio al final para estar seguro de su mejor adaptación a todo el discurso, pues siempre durante el desarrollo o redacción del discurso se ocurren cosas insospechadas al principio. La narración no sea tan concisa que se enturbie la claridad por exceso de condensación. El debate sea al mismo tiempo constructivo y destructivo, porque así se hace más palpable la inconsistencia del adversario. (Reyes, 1997: 432).

De hecho, Campanario propone que lo primero que se redacte sean las conclusiones, pues “esto implica que tenemos algo que decir”; en segundo

lugar, los “resultados que respaldan las conclusiones”; posteriormente los métodos que explican “cómo se obtuvieron los resultados”; en cuarto lugar, la introducción teórica, “que da sentido a todo, y finalmente, el resumen y el título” (Campanario, s/f).

2.3.2.5 Orden natural y orden artificial

Tal como hemos visto la dispositio del discurso forense y del artículo científico podríamos decir que se trata de una sólida armazón del discurso, por medio de la cual se vinculan la inventio y la dispositio. Sólo restaría aclarar que esta dispositio retórica del artículo científico, si bien es la más requerida por los editores de revistas científicas y por tanto la hegemónica, no es la única posible ni la única existente. En todo caso, habría que recordad las palabras de Quintiliano, citadas por Albaladejo para explicar la diferencia entre *ordo naturalis* y *ordo artificialis*, en la que el autor se aparta del orden canónico para mejor servir a la utilidad de su causa:

Pues yo tampoco me sumo a aquellos que consideran que siempre hay que narrar en el orden en el que algo haya sido hecho, sino que prefiero narrar en el orden que conviene. Lo cual puede hacerse de muchas formas. Pues algunas veces simulamos que hemos olvidado cuando dejamos algo para un lugar más útil, y a veces declaramos que vamos a restituir el orden que falta porque así la causa va a ser más clara; a veces subordinamos al asunto expuesto las causas que lo precedieron (Albaladejo, 1991: 110).

Y lo mismo que afirma sobre la narratio, lo sostiene sobre toda la dispositio:

...dónde ha de ser adoptado el proemio, dónde ha de ser omitido; donde hay que servirse de la exposición continua, dónde de la exposición partida; dónde ha de comenzarse por los inicios, dónde por las cosas de en medio o por las últimas según la costumbre homérica (...) (*Ibidem*)

Desde luego, queda en manos del autor decidir —una vez conocidas las ventajas retóricas de usar la forma IMRD— si utiliza la disposición hegemónica del artículo científico o si prefiere modificar ese orden en función de causar sorpresa entre los árbitros que decidirán si su artículo circula o no entre la comunidad científica. En todo caso, lo importante es no dejar fuera ningún elemento necesario para la buena comprensión —para el entendimiento unívoco— de los resultados de su estudio, y que el texto resultante sea coherente.

2.3.3. Elocución

La elocución (*elocutio*) tiene por objeto expresar las ideas y argumentos (*res*) —seleccionados en la invención y organizados en la disposición— en un lenguaje (*verba*) gramaticalmente correcto (*puritas*), lógica, léxica y semánticamente claro (*perspicuitas*), estéticamente elegante (*urbanitas* y *ornatus*) y adecuado tanto al público al que está destinado como a la circunstancia en la que será ejecutado el discurso (decoro).

Así, Cicerón (citado por Albaladejo, 1991) define la *elocutio* del siguiente modo: “La elocución es la acomodación a la invención de las palabras apropiadas”. Estas cualidades de la elocución, sumadas al hecho de que los aportes de esta operación retórica han sido prolijamente aprovechados para los estudios poéticos y literarios en general,¹² pueden ser la causa de que la elocución sea el más conocido y estudiado de los cánones retóricos, al grado de que cuando se habla de ‘retórica’, en ocasiones solamente se quiere referir a esta operación y más precisamente en su función de *ornatus*.

Albaladejo nos advierte que si bien teóricamente la elocución mantiene una relación de sucesividad con la disposición, con respecto a la cual es posterior, “como proceso operacional, la *elocutio* puede ser simultánea parcial o totalmente a la *dispositio* e incluso a la *inventio*, puesto que el productor del texto puede comenzar la verbalización elocutiva antes de finalizar dichas dos operaciones” (Albaladejo, 1991: 118).

Tal vez por esta razón, en un manual de elaboración de artículos científicos (Booth, 1993: 2) se recomienda, al iniciar una investigación, destinar una hoja (o en un documento electrónico, añadiríamos aquí) por cada una de las siguientes partes de un artículo científico: título, resumen, introducción, materiales, métodos, resultados, discusión y referencias. De modo que el investigador pueda ir escribiendo en cada hoja o grupo de hojas (o documento electrónico) las ideas correspondientes a esas secciones del artículo conforme se le vayan ocurriendo durante el trabajo de investigación.

La elocución comprende dos aspectos de la construcción del discurso: el de las palabras aisladas (*verba singula*) y el de las palabras relacionadas (*verba coniuncta*). “Dentro de la *elocutio* se procede a la elección (*elctio*) de los tropos y las figuras, y además se realiza la *composición*, que consiste en disponer las

¹² Albaladejo (1991: 123), citando al Antonio García Berrio de “Retórica como ciencia de la expresividad (Pre-supuestos para una Retórica general)”, p. 12, afirma que “la Poética clásica... no contaba con una sistematización análoga (a la de la Retórica) de los recursos de expresividad de la lengua literaria y por ello tomó de la Retórica el tratado elocutivo como corpus teórico válido para la explicación del discurso literario.”

expresiones conforme al orden sintáctico, dentro de cada oración y cada frase, es decir, en la conformación —dice Lausberg— sintáctica y fonética de las frases, las oraciones y las series de oraciones.” (Beristáin, 2001: 165).

En el discurso científico se aprecia poco el uso de tropos y figuras ornamentales, pero no siempre es inevitable la aparición del lenguaje figurado, toda vez que comunicar los nuevos conocimientos generados por la investigación científica hace necesario inventar nuevos vocablos, y no resulta raro que los científicos hagan uso, en ocasiones inadvertido, de los tropos y las figuras retóricas para nombrar sus hallazgos, lo cual es válido si esas expresiones están bien definidas.

Por otra parte, la elocución es la parte de la retórica en la que se debe materializar la coherencia del discurso, planeada desde la invención y la disposición. De manera general, es posible afirmar que la elocución proporciona más ayuda a la redacción de artículos científicos en el ámbito de la composición que en el de la elección de tropos y figuras retóricas.

2.3.3.1 Cualidades de la elocución

Las características planteadas en la primera sección de este ensayo para tipificar el discurso científico son desde luego válidas para la elocución del artículo científico, siempre y cuando se tome en cuenta que cada una de ellas es un ideal al cual tiende la comunicación científica, pero que no siempre se cumple: precisión, que se busca mediante la definición explícita de conceptos y el uso de terminología surgida de consensos científicos (teoría), evitando las paradojas y contradicciones lógicas; neutralidad, es decir, carencia de valores y connotaciones afectivas en el uso del lenguaje; brevedad o economía, esto es, concisión, ligada al menor número de palabras posible, “cuyo máximo exponente es la sustitución de frases enteras por un solo término” e incluso la utilización de símbolos científicos (químicos, lógicos y matemáticos, por ejemplo) que pasan a sustituir a los términos; además, la elocución del artículo científico admite la repetición de palabras incluso cuando puedan ocasionar cacofonía, en virtud de la necesidad de buscar la monosemia de los términos y evitar la ambigüedad, la vaguedad y la polisemia (Gutiérrez Rodilla, 2005: 25 y 26).

CONCLUSIONES

El artículo científico es una modalidad de discurso escrito utilizada por los investigadores para informar de sus hallazgos a sus pares por medio de una revista especializada y persuadirlos de la calidad científica de su trabajo.

La *dispositio* en introducción, métodos, resultados y discusión (IMRD) ofrece la ventaja de facilitar la labor de redacción e incluir los datos relevantes de una investigación en un orden que los lectores habituales de este tipo de textos esperan encontrar. Es decir, que la macroestructura IMRD forma parte del *decorum* de la comunicación científica, al adaptar el *logos* (modo de persuasión más importante en el ámbito científico) de un discurso a una disposición que está acreditada entre el público meta.

La estructura IMRD es el orden hegemónico (*ordo naturalis*) en la dispositio de un artículo científico, pero puede haber un orden distinto (*ordo artificialis*) si el autor decide alterarlo por motivos como el contexto particular del debate científico en el que se publica el artículo.

La *dispositio* forma parte de la Retórica antigua, cuya teoría indica que para construir un discurso claro, elegante y persuasivo es necesario seguir un método de trabajo que inicie con la intelectio, y siga, en términos esquemáticos, con la invención, disposición, elocución, memoria y acción. De estas seis operaciones teóricas, en este estudio se abordaron solamente las concernientes a la invención, la disposición y la elocución, por ser las que están dedicadas propiamente a la constitución del discurso, mientras que la *intelectio* se ocupa de su planeación previa; la memoria, de las técnicas para recordar el discurso, y la *actio* atiende la pronunciación y escenificación del discurso ante un público.

La comparación entre algunos conceptos y categorías retóricas y lo que señalan diversos manuales de redacción de artículos científicos mostró que no obstante que en estos últimos descuella el *logos* como principal modo de persuasión, el artículo científico admite los modos persuasivos del *ethos* y del *pathos*, lo cual fortalece la hipótesis de que la Retórica posee elementos que ayudan a cumplir los objetivos comunicativos y pragmáticos de quien decide escribir un artículo científico.

El uso de teorías y terminología desconocidas o adversas al ánimo de los dictaminadores y lectores exige un mayor esfuerzo persuasivo en la elocución del artículo.

Por otra parte, siendo la tradición de la ciencia retórica de una duración milenaria, existe una gran riqueza y diversidad de enfoques sobre casi cualquier

aspecto de esta ciencia, discusión que rebasa por mucho las intenciones de este ensayo; sin embargo, sostengo que los fundamentos teóricos escogidos para sustentar este estudio son suficientes para vislumbrar la existencia de una dimensión retórica en el artículo científico y de una diversidad de recursos y estrategias provenientes de la ciencia retórica que pueden ser usados deliberadamente para favorecer la aceptación de los contenidos científicos de los artículos entre los públicos especializados. Sin embargo, queda por hacer un análisis retórico de un corpus representativo de artículos científicos para comprobar fehacientemente si de verdad se cumplen las ideas aquí expuestas.

Por otra parte, debo llamar la atención sobre el hecho de que la Retórica antigua, puesta al día en textos como los de Elena Beristáin y Tomás Albaladejo, constituye un tesoro cultural que puede ser aprovechado en la formación de las nuevas generaciones de mexicanos. El corpus de esta ciencia no sólo debe servir para que los alumnos de bachillerato aprendan a distinguir las distintas formas de lenguaje figurado, sino para analizar, criticar y producir conscientemente todo tipo de expresiones verbales, lo cual nos ayudaría a entender mejor a nuestros semejantes, a distinguir los distintos estilos de expresión, los géneros de los discursos y analizar los mensajes en contexto.

Conocer la disciplina retórica también puede servir para expresar de manera más clara nuestras ideas en toda clase de contextos, desde los más elementales hasta los más sofisticados, para defender esas ideas y construir, mediante el diálogo, nuevos conocimientos de manera clara y argumentada, contribuyendo así a favorecer una cultura de paz y democracia.

BIBLIOGRAFÍA

- Albaladejo, Tomás. *Retórica*, Madrid: Editorial Síntesis, 1991.
- Beristáin, Helena. *Diccionario de retórica y poética*. 8ª. ed. México: Editorial Porrúa, 1991.
- Bloomfield, Leonard. *Aspectos lingüísticos de la ciencia*. 10ª. Ed. Madrid: Taller de Ediciones Josefina Betancor, 1973.
- Booth, V.. *Communicating in Science: Writing a Scientific Paper and Speaking at Scientific Meetings*. 2ª. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- Brown, Gillian y George Yule. *Análisis del discurso*. [Traducción de Silvia Iglesias Recuero], Madrid: Visor Libros, 1993.
- Cabré, María Teresa. "Prólogo", en Ana Ma. Cardero G. *Terminología y procesamiento*. México: UNAM/ENEP Acatlán, 2003.
- Castaños Zuno, Fernando Francisco. *Consideraciones sobre el estudio del lenguaje científico*. Tesis para obtener el grado de Físico. Facultad de Ciencias, México: UNAM, 1977.
- Chalmers, Alan . ¿Qué es esa cosa llamada ciencia? México: Siglo XXI, 1991.
- Day, Robert. *Cómo escribir y publicar trabajos científicos*. 3ª. ed., Publicación Científica y Técnica No. 598, Washington: Organización Panamericana de la Salud, 2005.
- Duval, Guy y Gerardo Hernández. "Realidad y conocimiento científico", en Norma del Río Lugo (coord.), *La producción textual del discurso científico*. México: UAM-Xochimilco, 2000.
- Fernández-Llimós, Fernando. "El artículo científico", en *Pharmaceutical Care España*, No. 1, págs. 5-10, 1999.
- Gutiérrez Rodilla, Bertha. *El lenguaje de las ciencias*, Madrid: Gredos, 2005.
- Gill, Ann y Karen Whedbee. "Retórica", en Teun A. van Dijk (comp.) *El discurso como estructura y proceso*, Barcelona: Gedisa, 1997.
- Haidar, Julieta. "El poder y la magia de la palabra. El campo del análisis del discurso", en Norma del Río (coord.), *La producción textual del discurso científico*. UAM-Xochimilco, 2000a.
- Haidar, Julieta. "La argumentación: problemáticas, modelos operativos", en Norma del Río (coord.). *La producción textual del discurso científico*. México: UAM-Xochimilco, 2000b.
- Kollar, Ethel Marta. *El problema del lenguaje en la investigación científica*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2001.
- López Eire, Antonio. *Sobre el carácter retórico del lenguaje y de cómo*

los antiguos griegos lo descubrieron. México: Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM/Centro de Poética/Centro de Estudios Clásicos, 2005.

Ordóñez Gallego, Antonio y Enrique Espinosa Arranz. "La pervertida autoría", en *Medicina Clínica (Barcelona)* No. 110, 1998.

Piaget, Jean. *Tratado de lógica y conocimiento científico. Vol. 1*. México: Paidós, 1989.

Perelman, CH y L. Olbrechts-Tyteca. *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Biblioteca Románica Hispánica, Manuales 69, Madrid: Editorial Gredos, 1989

Pérez Tamayo, Ruy. "La evaluación del trabajo científico", (Casete de grabación de una conferencia dictada en la Sala Manuel Altamirano de la Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca. 2002.

Ramírez Trejo, Arturo. "Introducción", en Aristóteles, *Retórica*, colección Bibliotheca Scriptorum et Romanorum Mexicana, México: UNAM, 2002.

Restrepo Forero, Olga. "Retórica de la ciencia sin 'retórica'. Sobre autores, comunidades y contextos", en *Revista Colombiana de Sociología*. No. 23., pp. 251-268, Bogotá, 2004.

Reyes, Alfonso. "La antigua Retórica", en *Obras completas de Alfonso Reyes*, Vol. XIII, Colección Letras Mexicanas, México: Fondo de Cultura Económica, 1997.

Sandoval Forero, Eduardo A.. "Dilemas de las revistas científicas: difusión regional, nacional e internacional", en Eduardo Loría Díaz (editor) *Los dilemas de las revistas académicas mexicanas*. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México, 1999.

Silva, G. A. "La autoría múltiple y la autoría injustificada en los artículos científicos", en *Boletín de la Oficina Sanitaria Panamericana* 108(2):141-52, 1990.

Sollaci, Luciana B. y Mauricio G. Pereira. "The introduction, methods, results and discussion (IMRAD) structure: a fifty-year survey" en *Journal of the Medical Library Association* Vol. 3, No. 92, pp 364-367, 2004.

Van Dijk, Teun A. "El estudio del discurso", en Teun A. van Dijk, *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. Una introducción interdisciplinaria*. Barcelona: Editorial Gedisa, 2003.

Zeisel, Hans. *Dígalo con números*. México: Fondo de Cultura Económica, 1997.

MESOGRAFÍA

Aguirre Romero, Joaquín M^a. “Ciencia, humanismo, humanidades y tecnología”, en *Espéculo. Revista de estudios literarios* Universidad Complutense de Madrid. [URL:

<http://www.ucm.es/info/especulo/numero19/humanism.html>. Fecha de consulta: 30 de noviembre de 2002].

Campanario, Juan Miguel, *Cómo escribir y publicar un artículo científico. Como estudiar y aumentar su impacto*, en <http://www2.uah.es/jmc/webpub/portada.html>. Fecha de consulta: 2 de julio de 2010.

CTN 15 (2000). “Resúmenes para publicaciones y documentación ISO 214:1976”. Comité Técnico de Normalización de Cuba NC/CTN 15, URL: www.cyta.com.ar/elearn/edita/material/214.rtf, Fecha de consulta: 3 de agosto de 2010.

López, Manuel (s/f). *Retórica latina*, en retorica.wikispaces.com. Fecha de consulta: 30 de mayo de 2007.

Pérez Tamayo, Ruy (2002). “La evaluación del trabajo científico”, (Cassete de grabación de una conferencia dictada en la Sala Manuel Altamirano de la Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca.

Sancho Rodríguez, Alfonso (2005). “Lenguaje científico”, en <http://personal.telefonica.terra.es/web/apuntesasr/lenguajeCient.htm>. Fecha de consulta: 26 de mayo de 2007.

JUAN CARLOS CARMONA SANDOVAL

jccarmona60@gmail.com

licenciado en Lengua y Literaturas Hispánicas por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Ha sido periodista y editor de revistas de divulgación científica. Actualmente dirige la revista de difusión y divulgación cultural La Colmena. Revista de la Universidad Autónoma del Estado de México.



EL ANÁLISIS DEL DISCURSO DESDE LA PERSPECTIVA FOUCAULDIANA: MÉTODO Y GENERACIÓN DEL CONOCIMIENTO

Carlos González-Domínguez
Lenin Martell-Gámez

Resumen

Las ciencias sociales, en su necesidad de recurrir a diferentes marcos teóricos y metodológicos, encuentran en el análisis del discurso una valiosa herramienta. Sin embargo, la recurrencia al análisis del discurso no es predominante, y quienes lo utilizan suelen ser analistas de ciertas disciplinas como la comunicación, la retórica o el resto de las ciencias del lenguaje. Los otros científicos sociales cuando practican el análisis del discurso suelen confundirlo, inconscientemente, como si se tratase de una hermenéutica; o bien, porque lo desconocen por completo, está fuera de sus recursos analíticos. Por esto, interesa en este artículo reflexionar la importancia y posibilidades epistemológicas y heurísticas del análisis del discurso, como elemento teórico-metodológico en el desarrollo de las ciencias sociales.

Palabras clave: análisis del discurso, sujeto, arqueología y genealogía foucauldiana.

Abstract

Social Sciences finds in the discourse analysis a valuable tool, when it fosters its knowledge in different theoretical and methodological frames. However, turning to the discourse analysis is not predominant in this field. Scholars, who utilize it, are usually academicians who stem from certain disciplines such

as Communication and Rhetoric Studies, or Language Sciences. Other social scientists, when intending to put the discourse analysis into practice, either they ignore it, confuse it, or they do not have the analytical resources to approach it. This is why our main interest in this paper aims at reflecting about the discourse analysis importance and its epistemological possibilities—especially, as a theoretical-methodological element of the Social Science development.

Keywords: discourse analysis, subject, foucauldian archeology and genealogy.

INTRODUCCIÓN

Aparecido recientemente en la historia de las ciencias sociales, el análisis del discurso se presenta en muchos trabajos científicos apenas como un recurso metodológico que no alcanza a explotar lo que Michel Foucault llama la genealogía del saber y del poder. En otras palabras, el análisis del discurso suele ser simplemente un recurso metodológico para dar cuenta de la discursividad de los *corpus* analizados que, incluso, no serían resultado estrictamente del análisis del discurso, sino del análisis de contenido.

En estas circunstancias, interesa entonces poner de relieve la profundidad no sólo analítica (sobre un plano puramente metodológico), sino sobre todo su potencial epistemológico, en la generación del conocimiento de lo social. Esto significa que el investigador que recurre al análisis del discurso tiene en sus manos una herramienta capaz de trabajar como un arqueólogo¹, encontrando las reglas de formación y de las exclusiones de los discursos, así como las genealogías, las filiaciones discursivas, y con esto aprehender causas y consecuencias que permiten comprender e interpretar los objetos de estudio, en el proceso de continuidad y discontinuidad histórica (Foucault, 1990). Atravesar las anteriores dimensiones significa reconocer los trayectos político, económico, cultural e incluso científico de los objetos de estudio. Pero además, trabajar con el análisis del discurso implica una mirada crítica que, por definición, ha de proponer, al interior del saber producido, una transformación y/o una nueva percepción de la realidad.

Dicho lo anterior, no se tratará aquí de realizar una apología del análisis del

¹Obviamente es una referencia a Michel Foucault sobre la idea de “herramienta” (1994) y de “arqueología” (1990).

discurso, como panacea teórica-metodológica en las ciencias sociales, sino de revisar algunos aspectos relevantes que implica su utilización, para reconocer su heurística en la producción del saber y del poder de la ciencia, frente al devenir de las sociedades.

Así, en las próximas líneas, siguiendo la perspectiva foucauldiana, revisaremos las conexiones del análisis del discurso con el proceso de investigación, con la epistemología y con el plano histórico y hermenéutico, con los cuales forma una trama inexorable. Con lo anterior, esperamos mostrar cómo es necesario ampliar la utilización de este *método* en las prácticas científico-analíticas en las ciencias sociales.

EL ANÁLISIS DEL DISCURSO COMO ARQUEOLOGÍA DEL SABER Y COMO PRÁCTICA: UN MÉTODO

Entre los telones epistemológico, teórico y metodológico está el método. Hoy, a todas luces, el análisis del discurso no debe concebirse como un referente teórico ni metodológico; es sobre todo un método. Si partimos de una de las obras fundadoras del análisis del discurso, *La arqueología del saber* de Michel Foucault (1990), nos queda claro que el filósofo francés no desarrolla un tratado metodológico, su preocupación es eminentemente de carácter filosófico, epistemológico y teórico. Es lógicamente comprensible que, en el contexto de la aparición de esta obra de Foucault, era necesario primeramente sentar las bases de lo que, posteriormente, sería el análisis del discurso; luego se ha tenido que abordar el plano metodológico que, en todo caso, corresponde desarrollarlo a cada analista, por estar condicionado a su objeto de estudio. Lo que Foucault refiere a lo largo de su obra es el menester de producir rupturas epistemológicas (inspirado en la obra de Gaston Bachelard), para pensar, vivir y percibir la realidad bajo el paradigma de la discontinuidad². Este trabajo de ruptura epistemológica no es otra cosa que la arqueología y la genealogía de los discursos. En consecuencia, los discursos, analizados en su contexto histórico, nos permiten apreciar el lugar que ocupa el hombre como sujeto de lenguaje, de trabajo y de vida (Foucault, 1966: 355-364).

Bajo las anteriores consideraciones, nos encontramos frente a la

² Por razones de espacio no vamos a desarrollar la importancia del paradigma de la discontinuidad. Basta señalar que este concepto se refiere a la posibilidad de emergencia, suspensión o rehabilitación de los discursos en contextos históricos precisos.

problemática del discurso científico mismo, en lo que representa como saber y como práctica. Foucault demuestra, como todos sabemos, la emergencia de los discursos psiquiátricos, médicos, jurídicos, durante los siglos XVII, XVIII y XIX que en su “voluntad de saber” terminan por una voluntad de poder tácito que es una práctica política sobre el sujeto. De aquí que en todo discurso (incluyendo el científico) se presupone una acción. En 1970, en la ceremonia de su integración al Collège de France, Foucault lo dice en estas palabras ya clásicas:

“Lo que es el discurso en su realidad material de cosa pronunciada o escrita; [la] inquietud en relación a esta existencia transitiva destinada a borrarse sin duda, pero en una duración que no nos pertenece; inquietud a sentir bajo esta actividad, sin embargo cotidiana y gris, los poderes y los peligros que imaginamos mal; inquietud a sospechar de las luchas, de las victorias, de los golpes, de la dominación, de la servidumbre, a través de tantas palabras cuyo uso, desde hace tiempo, ha reducido las asperezas. Pero, ¿qué hay de tan peligroso en el hecho de que la gente hable, y que sus discursos proliferen indefinidamente? ¿Dónde está el peligro? He aquí la hipótesis que propongo: para fijar el lugar -o quizá el teatro provisional- del trabajo que realizo: supongo que en toda sociedad la producción del discurso es a la vez controlada, seleccionada, organizada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función de conjurar los poderes y los peligros, de dominar el evento aleatorio, de esquivar la pesada, la temida materialidad.” (Foucault, 1971: 10-11).

En efecto, el sujeto hablante, en su relación con el discurso que pronuncia, se da cuenta que no es él el que habla. Podemos afirmar con certeza que *el sujeto que habla en realidad es hablado*. Pero, ¿acaso nos encontramos en una aporía que imposibilita al sujeto asumir la responsabilidad de su discurso? Veamos este problema en el siguiente apartado.

EL ANÁLISIS DEL DISCURSO Y EL PROBLEMA DEL SUJETO

No cabe duda que la obra de Foucault es útil para la reflexión de la íntima relación entre discurso, poder y saber. Si pensamos en la vinculación poder y saber, nos encontramos con el sujeto necesariamente. Pensemos el caso de si fuéramos atenienses de la época de Aristóteles. Es seguro afirmar que nuestras discursividades corresponderían a las que fueron posibles en ese periodo. En tanto prácticas de lenguaje, las discursividades están determinadas por nuestras relaciones de poder, las mismas que determinan la forma de ver el

mundo. Somos hijos de nuestro tiempo. Esta condición es inevitable. Es en este sentido, Foucault habla del sujeto como resultado político e histórico, lejos de ser substancia libre sin condicionante alguno.

Sin embargo, lo anterior no significa que no haya sujeto en el pensamiento de Foucault. Lo hay evidentemente en forma flagrante. ¿Cómo esperar que alguien que proyecta “la muerte del hombre”³ no proyecte en su obra una idea del sujeto?:

“Hace tres siglos, había quienes se sorprendían porque Espinoza quería la liberación del hombre, aunque él mismo no creía en esta libertad ni en su existencia específica. Hoy, nuevamente hay quienes, como si se tratara de reencarnados de aquellos sorprendidos, se extrañan porque Foucault participaba en las luchas políticas, él que se había referido a la muerte del hombre” (Deleuze, 1986: 96).

Esta cita nos sugiere incluso que veamos en la vida misma de Foucault el sujeto en acción, testimonio de un saber y un poder.

En efecto, Michel Foucault, al correlacionar la vida, el trabajo y el lenguaje como características inmanentes del hombre, nos está diciendo que el sujeto se mueve necesariamente por relaciones de poder⁴. Es justamente en los diferentes planos de la actividad social, política y cultural que las subjetividades sociales, los juegos de verdad, las prácticas de todo orden, las *epistemes* construyen lo que llamamos el hombre⁵. Lo que está en juego aquí con las “ciencias humanas no es el de constituir el hombre sino de disolverlo” (Lévi-Strauss, 1966: 326). En otras palabras, la construcción del sujeto no está en una finalidad última, sino en la que han dictado los discursos, entre los que están evidentemente los científicos, religiosos, políticos, económicos. La importancia capital de los discursos está entonces en la posibilidad de poder y de saber que trascienda las condiciones que hacen posible su emergencia como práctica. Ahora se trata de que los discursos dejen de construir al hombre o, mejor dicho que los hombres construyan otros discursos:

“Era necesario entonces que fueran [la etnología y el psicoanálisis]

³ (Foucault, 1966: 353)

⁴ No vamos a discutir la controversia de Jürgen Habermas contra la importancia que le otorga Foucault al concepto de poder (Habermas, 1989). Esta revisión merece una reflexión aparte.

⁵ No está de más recordar que en Foucault se trata del hombre como objeto filosófico, no el hombre del “humanismo clásico”, sino del hombre en su finitud que las ciencias modernas niegan en su búsqueda de positividad. De aquí su contundente afirmación de “la muerte del hombre”, pues el hombre es una invención de las llamadas ciencias humanas (1966).

totalmente dos de las ciencias del inconsciente: no porque alcancen en el hombre lo que está debajo de su consciencia, sino porque se dirigen hacia lo que, fuera del hombre, permiten que sepamos, por un saber positivo, lo que está o escapa a la consciencia” (Foucault, 1966: 390).

En este proceso, un saber positivo que sólo auto-genere sus condiciones de emergencia en la vida, la economía y el lenguaje, será incapaz de trascender la coacción que sus propios discursos producen. De manera que la relación poder y saber es inexorable.

Dicho lo anterior, conviene preguntarse: ¿cómo es posible construirse (el sujeto) a través de las relaciones de poder? Apoyémonos, para responder a esta pregunta, en Paul Patton:

“Porque hay un ‘sujeto’ que sólo existe bajo formas muy diferentes, porque los poderes del ser humano pueden ejercerse en un número infinito de formas, este sujeto no puede servir de fundamento a un juicio normativo en el sentido que lo entienden Fraser o Habermas, es decir a una norma que proporcionaría una respuesta única y universal a la cuestión: *¿por qué hay que resistir a la dominación?*”⁶ (1992: 92).

Ahora bien, si tomamos en cuenta que el poder en Foucault es un *rapport de forces* entre sujetos, se nos revela inmediatamente la lógica que el sujeto participa (como un acto de consentimiento) o resiste a la dominación (como un acto de transformación). En esto consiste el dictado de la discursividad que domina al sujeto.

Con lo anterior, resulta interesante observar que el tratamiento que Foucault da a la idea de sujeto es tan fina (difícil de aprehender, diríamos) que permite reconocer entonces la posibilidad de los sujetos de hacer frente al poder, pero también a los placeres que este le concede. Por esto, Foucault habla del

“principio de una crítica y de una creación permanente de nosotros mismos en nuestra autonomía: es decir un principio que está en el corazón de la consciencia histórica que la *Aufklärung* tuvo de ella misma. Desde este punto de vista, yo vería, sobre todo, una tensión entre la *Aufklärung* y el humanismo más que una identidad” (Foucault, 2009).

Así, en el ensayo “Qu’est ce que les Lumières ?” de Foucault (*Ibidem*), nos podemos dar cuenta de la importancia del sujeto mismo para su auto-generación, en el corazón de sus relaciones de poder. Como bien lo señala

⁶ Ponemos en cursivas esta interrogante de Fraser, citada en Patton (1992).

Patton:

“no es que el ejercicio de un poder sobre los otros sea siempre negativo, ni que haya siempre que evitar un estado de dominación, sino sobre todo que la existencia de una resistencia generalizada en formas de poder individualizante demuestre la necesidad de una *nueva economía de relaciones de poder*”⁷ (1992, 96).

¿Cómo no insistir en la presencia de ver un sujeto en la filosofía de Michel Foucault? Precisamente, nuestro autor no deja de indicarnos que la subjetividad que se establece entre los sujetos promueve una serie de relaciones poder, los cuales no son otra cosa que la consecuencia de los momentos históricos que están cruzados por acciones y éstas a su vez por lo que pensamos, sentimos, deseamos. En definitiva, y en congruencia con todos los temas que se constatan en Foucault, se establece que sobre el eje del saber, del poder, pero también del de la ética, podemos respondernos:

“cómo nos hemos constituido como sujetos de saber; cómo nos hemos constituido como sujetos que ejercemos o sufrimos las relaciones de poder; cómo nos hemos constituido como sujetos morales de nuestras acciones.” (Foucault, 2009).

¿Cómo no intentar una mirada que pueda responder a la arqueología de nuestras ciencias contemporáneas (discontinuidades discursivas); pero también cómo no interesarse de sus impactos sobre nuestras relaciones de poder y de saber entre los sujetos?

HACIA UNA DEFINICIÓN DEL ANÁLISIS DEL DISCURSO

Una vez que hemos repasado coordenadas del pensamiento de Foucault para el objeto de reflexión que aquí nos ocupa, en los siguientes apartados expondremos algunas consideraciones que apuntan a una utilidad teórica-metodológica para el analista. Comencemos por discutir una posible definición de análisis del discurso.

No nos interesa ofrecer una definición formal del vocablo análisis del discurso, ya que consideramos que nos encontramos en pleno desarrollo de

⁷ Ponemos en cursivas la afirmación de Foucault, citada en Patton (1992).

la disciplina. En efecto, el análisis del discurso representa ya una disciplina a justo título, por el hecho de haberse convertido en una práctica de la discursividad. Además de Michel Foucault quien, como ya dijimos, funda las bases de esta disciplina, podemos aludir a Michel Pêcheux (1969), quien es autor de los primeros análisis sobre *corpus* concretos, tratando de rastrear sus trayectorias discursivas, a partir de micro-análisis sistemáticos. Patrick Charaudeau (1983, 2005) y Dominique Maingueneau (1984, 1980), cada uno por su parte proponen analizar el discurso valiéndose de otras disciplinas como la semiótica, la lingüística y la semántica; muchas de sus aportaciones se fundan en la consideración de las características de los géneros, con lo cual se logra una pertinencia metodológica en el análisis. De Ambos autores hay una diversidad de trabajos que ya son referencia como el *Dictionnaire d'analyse du discours* (Charaudeau y Maingueneau, 2002). El holandés Teun A. Van Dijk se ha preocupado por la relación del discurso con la ideología, en un contexto cognitivo (1996, 2009). Todos estos autores tienen algo en común: su aproximación es crítica y sus marcos teóricos tienen su origen, de una manera u otra, en la fundación foucauldiana del discurso.

Siguiendo de igual manera esta línea, interesa decir que el análisis del discurso, al encontrarse en pleno desarrollo, sobre todo su dimensión metodológica merece ser profundizada. Epistemológica y teóricamente, podemos considerar, el análisis del discurso posee ya sus bases, no así en el plano metodológico. Por esto es sumamente comprensible que esta disciplina continúe conviviendo con otras disciplinas, en lo que conocemos como la interdisciplinariedad. Esta interdisciplinariedad no sólo convoca a las ciencias del lenguaje. Tratándose del análisis del discurso, según Maingueneau, esta disciplina “es un entrecruce de las ciencias humanas: psicoanálisis, antropología, sociología, historia, psicología social o cognitiva” (1998). Ciertamente, sin embargo, desde la perspectiva de cada disciplina puede decirse lo mismo. Lo importante en esta afirmación es que nos inspira a identificar la tarea que le corresponde al análisis del discurso en el proceso de generación del conocimiento. Para llegar a este objetivo, proponemos pensar lo que sería su objeto empírico. Consideramos que este objeto es *el texto del discurso*.

EL TEXTO DEL DISCURSO COMO OBJETO EMPÍRICO

Para el trabajo metodológico en el análisis del discurso es importante

identificar su objeto empírico. Éste es *el texto del discurso*. Este concepto resulta de mucho interés, cuando nos damos cuenta que comprende infinidad de referentes empíricos tales como un programa de televisión o de radio, un reportaje de prensa, pero también textos de la vida cotidiana: una plática de café, una clase universitaria, un saludo de pasillo. Efectivamente, los ejemplos de la vida cotidiana atrás son textos, en toda justa precisión, cierto son efímeros, y su aprehensión para ser analizados podrían salvarse al poder ser memorizados (registrados) en algún dispositivo tecnológico. Por otro lado, todo documento histórico o formal, por supuesto, también pertenece a la categoría de texto⁸. En este sentido, la idea de texto subsume el concepto de género, éste último refiriéndose a la parte abstracta del texto⁹.

Dicho lo anterior, el concepto de *texto*, al correlacionarlo, en su dimensión discursiva, lo definimos¹⁰ como *una unidad de signos (homogéneos o heterogéneos), ordenados sintáctica y paradigmáticamente, que tienen la finalidad de contener discursos y producir acciones*. Así, un texto se presenta como un complejo tramado (tela) de signos en sistemas de lenguaje: lengua, corporalidad, sonoridad y/o visualidad (lo audiovisual, por ejemplo). Como vemos, el texto es la parte material que contiene los signos de los sistemas de lenguaje, por los cuales se produce lo que a la postre son los discursos (dimensión abstracta). Un texto es en consecuencia producto de un conjunto de operaciones sónicas, sin las cuales no sería posible la presencia de los discursos y mucho menos de las acciones.

En este punto, podemos ya apreciar que metodológicamente, antes de pasar a un análisis del discurso, hemos de conocer la “mecánica” del texto que implica un análisis textual¹¹. Este tipo de análisis recorre las dimensiones formales de los géneros, sobre las cuales la lingüística es un auxiliar valioso, hasta encontrar planos semióticos, cuya formalidad se encuentra en sintagmas y paradigmas de los signos que componen al texto. No se trata de una descripción puramente morfológica de las unidades analíticas, sino de ir estableciendo “capas” de

⁸ Conviene recordar que el sentido etimológico de texto comprende el sentido de tela, trama: <http://www.cnrtl.fr/etymologie/texte>

⁹ Distinguimos entonces “género” de “texto” del discurso: el primero es una categoría que analiza la constitución, producción y consumo de los textos, en su dimensión abstracta; mientras que el segundo se sumerge en la textualidad, en la materialidad que representan los significantes, en el umbral de su discursividad

¹⁰ Inspirados en la obra de Yuri Lotman (1970).

¹¹ La obra de Jean-Michel Adam demuestra el potencial de establecer puentes excelentes entre la textualidad y el análisis del discurso (2005).

sentido por la lengua. Es evidente la necesidad de recurrir a diferentes disciplinas como la semiótica, el análisis textual, e incluso la retórica, para encontrarse con el análisis del discurso. En medio de esta interdisciplinariedad se convocan diversos conceptos (signo binario, signo triádico, texto, textualidad, discurso, lenguaje), que en estos momentos se encuentran desarrollados y de los cuales, el analista echa mano, según sus proyectos analíticos.

Con base en los elementos anteriores, podemos entonces establecer que el texto es la materialización de la expresión primera del lenguaje y enseguida del discurso. Compuesto por elementos textuales (sistémicos) y extra-textuales (extra-sistémicos), el texto posee códigos que detonan su lectura (Lotman, 1970). Estos códigos es ya el objeto de investigación del análisis del discurso. En esta misma perspectiva, el abordaje analítico, todavía entre la textualidad¹² y el sentido, a través de los enunciados, nos va revelando la *función cultural del texto del discurso que transmite un significado completo*. En otros términos, un texto es un conjunto de signos, organizados de manera que producen un discurso.

Visto este proceso metodológico, queda claro que es necesario aproximarse primero, a “la textualidad del texto”, para luego pasar a nivel del discurso. Un análisis puramente lingüístico o semiótico no es suficiente para identificar la discursividad de los textos. El análisis del discurso da paso al umbral abstracto e ideológico de las prácticas discursivas¹³.

UNA DEFINICIÓN DE ANÁLISIS DEL DISCURSO

Michel Foucault no define formalmente el análisis del discurso. Pero el tratamiento del vocablo que desarrolla en sus obras se encuentra, como decíamos, como un método, al pivotar el telón epistemológico, teórico y metodológico:

“he puesto sobre el telar toda una serie de nociones (formaciones discursivas, positividad, archivo), he definido un dominio (los enunciados, el campo enunciativo, las prácticas discursivas), *he tratado de hacer surgir la*

¹² La textualidad sería entonces las cualidades de los signos en lenguaje, así como sus posibles combinaciones que se necesitan para concretizar un texto.

¹³ Conviene anotar que el concepto de “ideología” aquí referido significa conjunto de creencias e ideas que en discurso buscan la conservación de la identidad de un grupo o clase social; la ideología se opone a la utopía. Seguimos el trabajo de Ricœur (1997).