

¿Desarrollo o bien vivir? Repensando la función social de la Universidad Intercultural desde el cuestionamiento al efecto educativo

Inés Olivera Rodríguez

Universidad Nacional Autónoma de México

RESUMEN

La institución educativa es el resultado de un orden social moderno-colonial, determinado por un saber eurocéntrico que responde a la lógica del capitalismo como orden mundial de poder. Prueba de esto son los debates en torno a la escolaridad que comprenden su función social desde la inserción eficiente de los sujetos en la sociedad. En el orden de las políticas públicas vigentes, la lógica del desarrollo humano es lo que sigue primando en los proyectos educativos nacionales. Esta problemática se agrava cuando se piensa en los contextos interculturales una vez que la lógica del capital, de la productividad y el crecimiento económico, no son parte de otras formas de ver el mundo. La interculturalidad como diálogo e interacción de universos simbólicos distintos exige la incorporación de otras epistemologías y lógicas escolares. Lo intercultural, desde las Universidades Interculturales mexicanas, exige nuevas respuestas del sistema educativo formal; siendo que estas propuestas parecen aproximarse a la construcción de sociedades plurales capaces de incluir a todos y todas en los proyectos de vida. Considerando esto, la pregunta central para la reflexión que aquí se propone es: ¿cómo se puede pensar los efectos educativos en un contexto intercultural? Para esto hemos asumido la lectura crítica desde la teoría de la colonialidad del poder de Aníbal Quijano, para pensar la interculturalidad desde la inclusión verdadera de otras

Recibido: septiembre 2013. Aprobado: junio 2014.

ANTHROPOLOGICA/AÑO XXXII, N.º 33, 2014, pp. 179-207

epistemologías que permitan pensar el mundo desde otros lugares y desde otros saberes.

Palabras clave: educación superior intercultural, colonialidad del poder, efecto educativo.

¿Development or ‘bien vivir’?

Rethinking the social role of the Intercultural University from the questioning of the Educational Effect

ABSTRACT

The educative institution is the result of a modern-colonial social order determined by a Euro-centric knowledge that responds to the logic of capitalism as a world order of power. The debates about schooling that understands its function as the efficient insertion of individuals into society are proof of this. In the order of current public policies, the logic of human development still rules over the national educative projects. This problem worsens when one considers intercultural contexts once the logic of capital, productivity, and economic growth are not the base of other ways of seeing the world. Interculturality as a dialogue and interaction of different symbolic universes demands the incorporation of other epistemologies and schooling logics. Thus, Mexican Intercultural Universities demand new responses from the formal educative system. These proposals seem to approximate to the construction of plural societies, capable of including everybody in life projects. The purpose is the construction of a true dialogue between forms of knowledge. Therefore, the main question that is asked here is: how can educative effects be thought in an intercultural context? To answer it, I have made a critical reading of Anibal Quijano's theory of the coloniality of power which gives an understanding of interculturality based on the real inclusion of other epistemologies that allow seeing the world from other angles and other forms of knowledge.

Keywords: intercultural higher education, coloniality of power, educational effect.

LA PREGUNTA PRIMIGENIA EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y LA NOCIÓN DE «EFECTO EDUCATIVO»

La discusión que traemos en este texto parte de una pregunta fundamental sobre la institución educativa, que es: ¿cuál es su función social? Es decir, para qué existe la escuela o, en otras palabras, qué aporta la escuela al funcionamiento de la sociedad. Desde el funcionalismo se comprendió que la institución educativa tenía una función para la sociedad moderna (ver Durkheim, 1998 y Parsons, 1959); para Durkheim, la escuela republicana era un espacio de socialización que transmitía una cultura universal y neutra a los individuos, que funcionaba bajo un sistema meritocrático, proporcionando las mismas oportunidades para todos y promoviendo la autonomía (cf. Dubet y Martucelli, 1998, pp. 400-404). Serían dos las funciones esenciales de la institución educativa: facilitar la integración de los individuos, transmitiendo los mismos conocimientos y valores a todos, y posibilitar la adquisición de roles diferenciados, permitiendo la inserción ocupacional de todos bajo el principio meritocrático (cf. Anderson, 2001, p. 45).

Durante las primeras décadas del siglo XX, esta visión de la funcionalidad de la escuela para el orden social no se cuestionó y dentro de la lógica, que algunos autores han llamado de la escuela moderna, se pensó que esta era una institución neutra y, por lo tanto, útil para el progreso (Alves, 2006; Canarip, Alves y Rolo, 2001). En los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial, se generan cambios teóricos y políticos para responder al nuevo escenario mundial. En el campo que nos interesa en particular, el de la investigación educativa, aparecen dos corrientes que, desde distintas líneas teóricas y disciplinarias, piensan el rol de la escuela a la luz del nuevo orden mundial. Por un lado están las teorías críticas

de la educación que desde la sociología van a apuntar los límites del discurso moderno (funcionalista) de la escuela. Por otro lado, la teoría del capital humano, que manteniendo la mirada neutra de la escuela y desde el naciente discurso del desarrollo, va a sostener la importancia de la escuela como generadora de mayores oportunidades de ascensión social para los individuos y de riqueza para las naciones.

Como explica Bernard Charlot (1996) bajo la lectura de la meritocracia y la igualdad de oportunidades, principios rectores de la escuela moderna, y la lectura sociológica que la respalda¹, la institución escolar se presenta como neutra e igual para toda la sociedad. Bajo este presupuesto no se cuestiona la escuela como institución, ni se ve necesario volver sobre la pregunta por su función social. En este escenario, la investigación educativa en la segunda mitad del siglo pasado se centra en el análisis de los logros o fracasos del sistema escolar en términos de producir movilidad social y desarrollo. En concreto, cobran centralidad los estudios sobre problemas de calidad educativa y cobertura del sistema escolar, que se vuelven los principales focos de la investigación educativa.

Según críticas de autores marxistas y postmarxistas, esta visión neutra del sistema escolar ha servido para interpretaciones liberales, según las cuales el éxito o fracaso escolar dependen de las capacidades y compromisos individuales. Esto ha permitido una aproximación a la investigación educativa que no cuestiona los mecanismos de exclusión que funcionan al interior del sistema escolar. Estos mecanismos han sido apuntados y estudiados por las teorías críticas de la educación de autores como Bourdieu y Passeron (1998), Giroux (1992), McLaren (1995), Willis (1991), entre otros.

El llamado discurso moderno sobre la educación formal comprende, entonces, a la escuela como institución necesaria para el desarrollo social, siendo su función la preparación de la mano de obra, o fuerza de trabajo, para el mercado laboral (Alves, 2006; Canario *et. al.*, 2001), lo que permite el acceso a salario y la movilidad social. Este discurso legitimador de la institución escolar, tal cual existe y comprendida como neutra y democrática, es coherente y se fortalece con la teoría del capital humano (ver, por ejemplo, Becker, 1993; Keeley, 2007). Desde esta teoría se comprende que el crecimiento económico de los países e individuos se logra a través de la formación de trabajadores capacitados:

¹ Véanse los textos de Durkheim, por ejemplo, en la compilación *Educación y pedagogía* publicada en 1998 en Buenos Aires por la editorial Losada.

[El capital humano se refiere a los] conocimientos, habilidades, competencias y atributos que ayudan a las personas a contribuir a su bienestar personal y social, además del de sus países. La educación es el factor clave para la conformación de capital humano. Personas con mejor educación tienden a conseguir ingresos más elevados... (Keeley, 2007, p. 3).

Bajo esta lógica, las personas que invierten más tiempo y recursos en su formación/educación tienen más posibilidades de aumentar sus ingresos económicos. Es así como, desde mediados del siglo pasado, la educación queda vinculada directamente con el desarrollo, dado que el principal vehículo de desarrollo es la escolaridad y el principal objetivo de la escolaridad es la consecución del desarrollo. Esto se evidencia en las distintas mediciones del desarrollo que se proponen desde la década de 1970 y que, bajo el nombre de calidad de vida, desarrollo humano o bienestar, consideran como uno de los principales indicadores de desarrollo la categoría educación formal².

En esta interdependencia conceptual y política entre desarrollo y educación formal un concepto que suele aparecer vinculado a la investigación educativa es el de movilidad social. La relación entre educación/escolaridad y movilidad social se ha demostrado bajo la medición de la rentabilidad de la escolaridad, los llamados retornos a la educación. Este presupuesto, que habría sido ya señalado por Adam Smith desde la economía clásica, es recuperado y desarrollado por Gary Becker (1962) en la formulación de la teoría del capital humano. Según esta teoría, existe una correlación entre salarios y nivel educativo que se ha estudiado también en países de América Latina en décadas recientes³.

Estudios cuantitativos posteriores apuntan a correlaciones entre mayores niveles de escolaridad o educación formal, y aspectos como: mejoras en el cuidado de la salud (efectos cognitivos), aumento en la participación comunitaria (empoderamiento), aumento en las posibilidades de los hijos de prolongar los estudios (lo que se ha llamado *capital escolar de las familias*), aumento en el control de la natalidad (por efecto cognitivo y de acceso a información), incremento en la participación de las mujeres en las decisiones locales y familiares (nuevamente, empoderamiento), desarrollo de capacidades de liderazgo y ejercicio de la ciudadanía, etcétera. Todos estos elementos son señalados como «efectos de la

² Para mayor información sobre el índice de desarrollo humano ver los informes de PNUD: <http://www.undp.org.mx/desarrollohumano/informes/index.html>; para mayor información sobre el índice de mejor vida ver los estudios de OCDE: <http://www.oecdbetterlifeindex.org/>

³ Para el caso peruano, ver Yamada (2007); para el caso mexicano, ver Ordaz (2007).

educación» y han servido para respaldar políticas que centralizan la ampliación de la escolaridad pública como herramienta para el desarrollo.

Así, encontramos en la literatura estudios que consideran tanto los efectos vinculados con los saberes y contenidos escolares, que permiten poseer conocimientos útiles para trabajos futuros, como los efectos relacionados con la capacidad socializadora de la escuela, que aporta habilidades y competencias para la inserción social, además de los efectos vinculados con el desarrollo cognitivo, referidos a la capacidad de razonar, estudiada por la psicología educacional. Sin embargo, al considerar los logros del sistema educativo, se tiende a explicar la importancia de todos estos elementos desde lo que representan en términos de aumento de la «empleabilidad». De esta forma, el impacto, logro y eficiencia de la educación escolar son medidos desde su capacidad de aumentar la probabilidad de acceder a salario, generar movilidad social e incrementar el consumo.

Queremos señalar en este punto que, si bien después de Durkheim la pregunta por la función social de la escuela deja de ser explícita en la investigación educativa, se ha mantenido una suerte de acuerdo tácito en el cual subyace la idea de que la escuela es importante para el desarrollo económico de las sociedades, tratándose de una mirada desde el capital humano y el desarrollo⁴.

LOS LÍMITES DEL DESARROLLO Y DE SU DETERMINACIÓN EN LA MIRADA SOBRE LA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR

En un análisis de las políticas educativas de la región, y de sus justificaciones, Brunner y Ferrada (2011) señalan que son tres las principales contribuciones que se espera de los sistemas de educación superior en el ámbito iberoamericano: (i) favorecer la integración y cohesión de las sociedades y la movilidad social a través de un acceso amplio y equitativo; (ii) contribuir al crecimiento económico y a la competitividad nacional a través de la formación de personas, la acumulación del capital humano de la sociedad y la generación, difusión y aplicación del conocimiento, y (iii) contribuir al fortalecimiento de las instituciones necesarias para

⁴ Si bien es cierto, desde una línea de la educación y la ciudadanía, que una parte de la investigación educativa intenta defender el valor de la institución escolar desde su rol como formadora de ciudadanos por la transmisión de valores en la formación de personas (Reimers y Villegas-Reimers, 2006; Olivera Rodríguez, 2008, 2009 y 2011), en lo que respecta al impacto de la investigación educativa en la formulación de políticas públicas es innegable que la mayor presencia es de los estudios que señalan el retorno de la educación y su función como productora de desarrollo.

la gobernabilidad democrática y para la deliberación pública sobre los principales asuntos de la agenda nacional. Claramente los tres aspectos están relacionados con la generación de un cierto, aunque no explicado, desarrollo nacional a través de la profesionalización de la población. Es evidente, entonces, que la función social de la escolaridad en la región está también pautada por el desarrollo.

Además del discurso, es importante considerar la realidad de la cobertura y oferta educativa como evidencias de la centralidad que tiene la escolaridad en el proyecto nacional. Según los datos sobre educación del cuestionario básico del censo de población y vivienda mexicano de 2010⁵, del 65,9% de la población mexicana, que tiene 15 años o más, el 28,7% cuenta con primaria completa, 21,9% con secundaria completa, 19,3% con educación media-superior y 16,5% con educación superior (universitaria y no universitaria). Estos dos últimos datos indican que al menos 35% de la población mexicana mayor de 15 años ha concluido todos los niveles de educación básica obligatoria y cuenta con al menos 11 años de escolaridad. Por otro lado, resulta también significativo que aún exista una cuarta parte de la población con 15 años o más que se ha quedado en el nivel primaria⁶.

Según el Panorama Sociodemográfico de México (INEGI, 2010a)⁷, elaborado sobre la base de los resultados del Censo de Población y Vivienda 2010, el 56,1% de la población mexicana de 15 años a más ha culminado la educación secundaria⁸. Debe indicarse que, según este mismo documento, el nivel educativo global muestra un freno desde los 14 años de edad, lo que corresponde al fin de la educación secundaria. Según el documento de presentación de los principales

⁵ Información disponible en: <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/tabuladosbasicos/default.aspx?c=27302&s=est> (visitado el 28 de febrero de 2014).

⁶ En México, la educación obligatoria y gratuita incluye: preescolar, primaria, secundaria y media superior (preparatoria o bachillerato). La inclusión del nivel medio superior en la educación obligatoria se establece con las reformas del mes de julio de 2013 a los artículos tercero, cuarto, noveno, 37, 65 y 66, así como las adiciones del 12 y 13 a la Ley de Educación de 1993. En lo que respecta al nivel superior universitario, si bien este no forma parte de la educación obligatoria, es importante señalar que México es de los países de la región con mayor oferta pública de universidades «convencionales» y, según Mato (2008, 2009a y 2009b), el país que inicia el proceso de constitución de universidades interculturales que plantean la creación e instituciones particulares para la inclusión de la interculturalidad en lugar de apostar por la inclusión de estudiantes indígenas en universidades convencionales.

⁷ Recuperado el 27 de febrero de 2014 de http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/panora_socio/cpv2010_panorama.pdf

⁸ Cabe recordar que, para el año 2010, el nivel secundario era el último de los niveles considerados como educación básica obligatoria. Con la Ley de Educación de 2013 se reconoce el nivel medio-superior dentro de ella.

resultados del censo de población y vivienda 2010 (INEGI, 2010b)⁹, más del 94% de la población mexicana de 6 a 14 años asiste a la escuela, porcentaje que cae entre los 15 y 24 años hasta 40,4%. Esto quiere decir que para el año 2010 apenas 40% de la población mexicana lograba llegar al nivel medio-superior. Todos estos datos evidencian que aún parte importante de la población mexicana no está logrando acceder a los niveles más altos del sistema escolar y que para una cuarta parte de la población el límite todavía es la primaria.

Según la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE)¹⁰, para el cuarto trimestre de 2013 los indicadores estratégicos muestran que, de los casi 119 millones de mexicanos, el 74,3% tenía 14 o más años de edad; de estos 88 326 076 mexicanos de 14 o más años, el 59,63% era población económicamente activa (PEA). De los poco más de 52,5 millones de mexicanos que constituían la PEA, 2 432 291 mexicanos estaban desocupados. De los restantes 50 243 493 mexicanos ocupados de la PEA, el 63% era asalariado, seguido por un 22% de trabajadores por cuenta propia, 6% de trabajadores no remunerados y apenas 4,5% de empleadores¹¹. De la PEA ocupada, el 67,2% eran trabajadores subordinados y remunerados, restando casi un tercio de la PEA ocupada como trabajadores subocupados, informales o autoempleados. De este 67,2% de trabajadores remunerados de la PEA ocupada, casi dos tercios pertenecía al sector terciario (comercio, restaurantes, transportes, servicios y gobierno).

Del 2,8% de la PEA que estaba desocupada (casi 2,5 millones de mexicanos), el 38,9% contaba con nivel medio-superior y superior (universitario y no universitario) y el 36,3% con secundaria completa; es decir, más del 75% de la PEA desocupada contaba con al menos ocho años de escolaridad, lo que contemplaba a la población con estudios superiores y de posgrados¹². Claramente la PEA desocupada no corresponde a población sin instrucción formal.

⁹ Recuperado el 26 de febrero de 2014 de http://www.inegi.gob.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/princi_result/cpv2010_principales_resultadosI.pdf

¹⁰ «Los indicadores de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) están ajustados a las proyecciones demográficas del Consejo Nacional de Población (CONAPO), actualizadas en abril de 2013. Para facilitar su comparación, el Instituto ajustó los factores de expansión de las bases de datos trimestrales desde 2010 y generó los resultados, sustituyendo los que contenían información provisional ajustada al Censo de Población y Vivienda de 2010» (<http://www3.inegi.org.mx/sistemas/tabuladosbasicos/tabtema.aspx?s=est&c=33537>).

¹¹ No hay datos del nivel de instrucción de la PEA ocupada.

¹² Ver tabla de indicadores estratégicos de ocupación y empleo. <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/tabuladosbasicos/tabtema.aspx?s=est&c=33537> (visitado el 28 de febrero de 2014).

De esta forma, encontramos elementos para cuestionar los efectos educativos antes mencionados (principalmente en lo que respecta a acceso a salario) en el ámbito mexicano. Sobre esto, resulta interesante aterrizar más el tema del estudio al caso específico del ámbito de la investigación: la población indígena a la cual prioritariamente está dirigida la propuesta de las Universidades Interculturales. Es importante considerar que en las zonas rurales y de población indígena, que suelen ser además las zonas de mayor pobreza, el acceso a empleo asalariado sea menor que el dato nacional, si bien se percibe un incremento en el nivel educativo con relación a años anteriores.

En lo que respecta a la población indígena que habita en el campo, es importante considerar los cambios en el funcionamiento económico-laboral de las últimas décadas. Si para las generaciones anteriores la agricultura familiar era la que proporcionaba alimentos diversos para la familia, para las familias jóvenes hoy los alimentos deben ser comprados. Por un lado, esto se debe al fin del proceso de reparto agrario que se dio en México desde 1992 con la modificación del artículo 27 constitucional. Por otro lado, desde la década de 1980 se inicia un proceso de abaratamiento de precios extranjeros de productos básicos, lo que debilita la producción nacional, que sin subsidios es incapaz de producir a precios tan bajos. Esta falta de competitividad de la producción agropecuaria mexicana empeora en la década de 1990, cuando el aumento de los precios de fertilizantes e insumos agrava la precaria situación de venta de productos (Rubio, 2012 y Bartra, 2005).

Como se ha observado en múltiples estudios, la agricultura familiar en México se sostiene por el envío de remesas de parientes migrantes y se realiza por fines culturales y para acceder a alimentos más sanos, pero la venta de productos no representa un ingreso económico para las familias del campo (Hjorth Boisen, 2011). Es decir, las familias que mantienen la producción de la milpa lo hacen por la subvención de las remesas de parientes migrantes. La agricultura familiar dejó de ser una fuente de ingresos monetarios por la venta de excedentes y la fuente fundamental de alimentación familiar.

Ante la práctica desaparición de la agricultura de pequeña propiedad, la demanda por empleo asalariado aumenta en el campo, y en este marco se hace más concreto el valor de los diplomas escolares. La migración y la monetarización de las economías del campo generan presión en el acceso a empleo asalariado, y por este motivo se cumple la vinculación entre la ampliación de la escolaridad y el acceso a empleo. Con esto queremos subrayar que la relación entre diploma escolar y acceso a empleo no es automática, sino que depende de un funcionamiento económico que, por un lado, ha excluido a la agricultura familiar del modelo

de desarrollo nacional, y por otro, ha promovido la aparición de un mercado laboral urbano pauperizado. Este es el mercado laboral al cual se enfrentan los y las jóvenes indígenas que acceden a las Universidades Interculturales.

Como decíamos, el voluntarismo instaurado en el discurso académico y político por el capital humano es falaz si se considera que la mayor o menor inclusión de los sujetos sociales depende del modelo y de los ciclos del capital. Así, si entre la época de la posguerra y la década de 1980 en América Latina, un modelo de menor exclusión, basado en la sustitución de importaciones, permitía una participación de los obreros y campesinos por ser funcionales para el desarrollo de una industria y mercados internos¹³. Desde la década de 1980, con el modelo neoliberal y la financiarización del capitalismo, las clases subalternas han sido radicalmente excluidas, y el desempleo rural es uno de los principales indicadores de esta exclusión (Rubio, 2012).

Desde una confrontación con un análisis histórico estructural se hace evidente el agotamiento del discurso del capital humano y de su paradigma, el desarrollo, como legitimadores de la educación formal. Entendemos que, frente al desempleo estructural, la inversión educativa deja de tener los retornos que la teoría del capital humano pretendía y, por tanto, si la institución educativa es pensada solo desde sus efectos en la movilidad social, se deslegitima su importancia y función social.

Lo que resulta fundamental es que, aunque la teoría del capital humano aparece desfasada del ciclo actual del capital y, por tanto, se ven contestados sus postulados, sigue guiando las políticas públicas. Esto se observa claramente en los discursos de candidatos presidenciales que señalan la importancia de la educación para el futuro y desarrollo del país. Recientemente en México, entre las primeras medidas tomadas por el presidente Peña Nieto, está la reforma de la Ley de Educación (2013) ante la evidencia de la baja competitividad de los y las estudiantes mexicanos en pruebas que miden el rendimiento (y, por tanto, la calidad de la educación) como el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA)¹⁴.

¹³ Sobre este debate se puede consultar Rubio (2002, 2012) y Bartra (1991, 2005).

¹⁴ Aplicada por última vez en 2012.

LA INTERCULTURALIDAD EN LA REGIÓN: DE LA FUNCIONALIDAD AL DESARROLLO A LA CONSTRUCCIÓN DE PROPUESTAS INNOVADORAS

Las alusiones a efectos educativos en la literatura que parte del enfoque del desarrollo —y, por tanto, del capital humano— hacen referencia a los resultados, logros e impactos cuantificables que tiene la experiencia escolar en la vida de las personas. Se considera aquí que esta comprensión de la institución educativa está presa a los intereses del capital y, por tanto, es urbana y eurocéntrica. Sin embargo, la fase neoliberal del capital ha venido mostrando en las últimas cuatro décadas que la movilidad social es cada vez más recortada, que son cada vez más reducidas las élites que concentran la mayor parte de recursos y que las diferencias en calidad y pertinencia de los sistemas escolares parecen pasar por un tamiz a las clases subalternas en su intento por ampliar su capital humano. Así, aunque poco cambian los discursos oficiales, es bastante desalentador el panorama de la escuela capitalista y su función en la sociedad.

Según datos recopilados por la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI)¹⁵, para el año 2005 la población indígena representa 9,8%¹⁶ de la población mexicana total, con una disminución de casi dos puntos porcentuales con respecto a los datos del año 2000. El incremento en el nivel educativo de la población mexicana no ha ocurrido en todos los sectores y la proporción de indígenas analfabetos frente a la población total analfabeta se triplica. Para el año 2005, mientras 8,4% de la población mexicana de 15 años a más era analfabeta, el 25,4% de la población indígena mexicana de esta misma edad permanecía en esta condición. Frente a esto, poco menos de un tercio de la población nacional sin instrucción primaria es indígena, en tanto que menos del 7% de la población nacional con secundaria terminada es indígena. Para el año 2005, 23% de la población indígena mexicana de 15 a más años de edad permanece en el nivel sin instrucción.

Para el caso del nivel de escolaridad vemos que el porcentaje de población indígena sin instrucción llega a 9,16%. Desagregando la información por sexo, encontramos que las mujeres indígenas tienen mayor porcentaje de analfabetismo y logran concluir menos años de escolaridad que los hombres indígenas.

¹⁵ La información aquí presentada es tomada del documento «Indicadores Sociodemográficos de la Población Indígena 2000-2005» elaborado por CDI y PNUD y está disponible en: http://www.cdi.gob.mx/cedulas/sintesis_resultados_2005.pdf (visitado el 28 de febrero de 2014).

¹⁶ En la estadística nacional se utiliza la categoría de auto-adscripción para definir a la población indígena.

De esta forma, y frente a la evidencia de las desigualdades en el campo de la educación formal que dejan a las poblaciones indígenas y rurales fuera de los procesos de expansión y ampliación de la escolaridad, ingresa a la región en la década de 1990 el discurso de la interculturalidad. Como señalan Cremonesi y Cappannini (2009), si en un principio la interculturalidad en el campo educativo estuvo ligada a la gestación de proyectos que contemplaban situaciones de bilingüismo, las acciones son redireccionadas para abarcar aspectos culturales con el fin de atender las identidades étnicas. Se trata de un proceso que, al menos en términos discursivos, plantea el reconocimiento de la igualdad de derechos, la posibilidad de ejercicio de la ciudadanía e incluso ciertas formas de autonomía para los pueblos indígenas.

Aunque, como señala Cremonesi (2010), distintas miradas existen sobre las iniciativas en políticas de interculturalidad, es un tema recurrente la denuncia por el uso de la interculturalidad como bandera política para la perpetuación de las desigualdades. O, en otras palabras, la funcionalidad del discurso de la interculturalidad para los procesos de jerarquización social que caracterizan al paradigma del desarrollo y el capital. Un ejemplo de estos análisis lo presenta Gabriela Novaro (2012), quien muestra de qué manera la interculturalidad se transformó en una alternativa a la homogeneización cultural en el sistema educativo, poniendo en evidencia cómo el reconocimiento de la diversidad es funcional a este proceso. Sobre esto, Escárzaga (2008) apunta que el multiculturalismo guarda cierta continuidad con el indigenismo latinoamericano característico del siglo XX; continuidad en términos de ser funcional a la lógica del desarrollo y de la integración del indígena mediante su modernización o folclorización.

Como señala López (López y Küper, 2000), el discurso intercultural parece llegar a América Latina, desde los países del sur, Perú y Ecuador, mediante las agencias de cooperación como la Cooperación Técnica Alemana (GTZ), que financia y ejecuta proyectos de educación intercultural bilingüe¹⁷. Como señalan Dietz y Mateos Cortés (2011), si bien este y otros organismos de cooperación no inventan el concepto, tienen bastante responsabilidad en su oficialización y en la adopción de estas propuestas por los gobiernos. Por otro lado, no se debe dejar de lado el proceso interno de constitución de un movimiento indígena y de una intelectualidad indígena que demandan una educación pertinente.

¹⁷ En general la GTZ, pero también Unesco, Unicef, la OEA y la OIT entre otros organismos, han promovido políticamente y financiado programas y proyectos de educación intercultural en diversos países latinoamericanos.

Interesa aquí también, como lo han hecho diversos autores, plantear las complicaciones de la introducción en México de un discurso exógeno como el del multiculturalismo y la interculturalidad (Dietz y Mateos Cortés, 2011; Ávila Pardo y Mateos Cortés, 2008; Dietz y Mendoza Zuany, 2008). Sobre esto es importante resaltar que, mientras en Europa la multiculturalidad se refiere mayoritariamente a los pueblos inmigrantes, en América Latina se trata de los pueblos originarios. Es decir, las políticas interculturales en América Latina surgen en un panorama deficitario de exclusión histórica de los habitantes originarios, relegados en la construcción de los Estados nacionales. Así, en América Latina —y México, de forma específica—, los debates y políticas en torno al multiculturalismo y la interculturalidad no se enfrentan con la dificultad de integrar a relativamente nuevos habitantes, sino con asentadas formas de Estado construidas en función de una visión de país moderno basado en el mestizaje homogeneizador.

Desde la categoría colonialidad del poder propuesta por Quijano, Catherine Walsh analiza la experiencia de resistencia de los indígenas y de los afrodescendientes en Ecuador. En este caso, la autora contrapone la manipulación que hace el Estado del concepto de interculturalidad, equiparándola en el discurso oficial con el multiculturalismo. Frente a esto, los pueblos indígenas hacen uso también de la noción de interculturalidad como demanda hacia el Estado, pero desde una concepción teórico-política radicalmente distinta. Según Walsh (2006), a través de la interculturalidad los pueblos indígenas demandan reconocimiento de la diferencia colonial por el Estado y exigen tener un lugar en la toma de decisiones y formulación de sus proyectos. De esta forma, para Walsh, se introduce la dimensión del poder que es negada en los discursos multiculturales.

Aproximándonos al caso mexicano, tenemos que desde la década de 2000 se da una ruptura importante con los discursos previos de multiculturalismo-interculturalidad para la inclusión asimilacionista de los pueblos indígenas. Probablemente, el antecedente más importante de este evento se da en 1994 cuando se logra que Salinas de Gortari incorpore al texto constitucional la condición plurinacional de la república mexicana y que desde el sexenio de Fox (2000-2005) aparezca oficialmente el multiculturalismo como eje de la gestión pública de la diversidad. Esto marca el abandono del indigenismo asimilador en el discurso público, característico de la política mexicana del siglo XX, para dar paso a un proceso de integración de la diversidad (Dietz y Mendoza Zuany, 2008, p. 7).

El evento más importante que establece el cambio de paradigma es la constitución «oficial» de las Universidades Interculturales (UI). Esto aparece impulsado por las reivindicaciones de las organizaciones e intelectuales indígenas que

exigen el respeto a sus derechos. De esta forma, desde el año 2003 se crean UI impulsadas por procesos llevados a cabo desde la Secretaría de Educación, pero también se reconocen experiencias anteriores impulsadas por organizaciones de base e instituciones privadas¹⁸.

Resulta importante notar que, a diferencia de otras políticas, esta propuesta nace en parte impulsada y apoyada por los llamados intelectuales indígenas (González Apodaca, 2008), que, si bien formados durante el indigenismo para servir a los intereses integracionistas y asimilacionistas del Estado, lograron contribuir a la construcción de un pensamiento propio y se adhirieron a la reconfiguración del movimiento indígena de fines del siglo pasado. Así, las propuestas para la incorporación de jóvenes indígenas en la educación superior iniciados en México en la década de 1990 corresponden básicamente a dos modelos: las iniciativas de inclusión mediante la discriminación positiva, a través de cuotas de ingreso para estudiantes indígenas, y las propuestas de las UI¹⁹.

A partir de este breve recuento sostenemos que la iniciativa de creación de las UI representa un paso del multiculturalismo funcional al desarrollo a una apropiación y descolonización de la interculturalidad que viene de las demandas de los movimientos sociales y que es capaz de sostener la relevancia de pensar otras formas educativas.

LAS UNIVERSIDADES INTERCULTURALES MEXICANAS: ¿DESARROLLISMO O PROYECTO DES-COLONIAL?

En el marco del segundo modelo mencionado, en México las UI se crean oficialmente en el año 2001 con la fundación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), dependiente directamente de la Secretaría de Educación Pública (SEP) (ver Schmelkes, 2003). Actualmente hay en México nueve UI reconocidas por la CGEIB. Estas surgen de dos formas: algunas impulsadas por la CGEIB desde 2001, que son la Universidad Intercultural del Estado

¹⁸ Para un panorama general del acceso a la educación superior de población indígena, ver los tres volúmenes de Mato (2008, 2009a, 2009b) sobre las diversas experiencias latinoamericanas.

¹⁹ Se sostiene aquí que la primera estrategia corresponde a una lógica de justicia social basada en el integracionismo; es decir, se basa en garantizar el derecho de todos los sectores sociales de acceder a los servicios que el Estado brinda. La segunda estrategia va más allá al cuestionar la pertinencia de los servicios ofrecidos. De esta forma, no postula el acceso de todos los sectores a las instituciones ya existentes, sino la necesidad de construir nuevas instituciones que sean capaces de ser pertinentes para todos y todas.

de México (UIEM), Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET), Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO), Universidad Intercultural de Guerrero (UIEG) y Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM)²⁰. Como decíamos, otras UI surgen de procesos anteriores a la CGEIB por iniciativas locales y fueron reconocidas en 2003 por ella. En este caso se trata de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) en Veracruz y en Sinaloa la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM).

En contraposición a la visión utilitarista del desarrollo y del capital humano, las UI postulan tener por meta integrar los saberes y formas de aprendizaje de los pueblos indígenas como formas legítimas de conocimiento para poder, desde ellos, en diálogo de iguales con los saberes occidentales, construir saberes propios. Además de garantizar acceso de población indígena al nivel educativo superior, se trata de ofrecer una educación pertinente, en términos de respeto por los propios saberes y lengua, pero también en términos de la utilidad o sentido que ese aprendizaje tenga desde las expectativas propias de los y las jóvenes indígenas. En otras palabras, se trata de que los proyectos educativos que se lleven a cabo sean pensados desde las necesidades, intereses y demandas de las comunidades donde se asientan las UI²¹.

Explícitamente, el objetivo definido para estas universidades es: «formar profesionales e intelectuales comprometidos con el desarrollo de sus pueblos y sus regiones» (Schmelkes, 2003, p. 6). Resulta central considerar que, aunque se propone un modelo de universidad que no se piense para el mercado sino para responder a «expectativas propias de los y las jóvenes indígenas», se mantiene la noción de desarrollo como la base del objetivo institucional. Más que apuntar una contradicción, se trata aquí de entender la importancia de desagregar el término desarrollo, cuya base teórica e histórica presentamos al inicio, considerando que

²⁰ Para mayor información sobre las IIES puede visitarse la página web de la Red de Universidades Interculturales (REDUI) www.redui.org.mx/index (visitada el 1 de noviembre de 2011).

²¹ Para comprender la dimensión del proyecto de las UI, vale la pena enumerar los principios fundamentales que se plantearon para ellas: a) Su misión es formar intelectuales y profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social, cultural y lingüístico de las regiones en las que se ubican. b) Su modelo pedagógico se basa en la docencia, la investigación y el servicio a las comunidades de referencia. c) Se privilegiará que sea un espacio para la población indígena, pero no de forma exclusiva. d) La oferta educativa se define por las necesidades y potencialidades de las comunidades. e) No se seleccionará a los ingresantes por criterios académicos. f) Se vincula orgánica y formativamente con la comunidad.

está tan arraigado a nuestro vocabulario que podemos no ser conscientes de las implicancias conceptuales que acarrea.

Los objetivos expuestos por la CGEIB no quedan apenas en el proyecto oficial, sino que siguen presentes de forma clara en los discursos de los gestores de una buena parte de las UI²². Sin embargo, al revisar los documentos elaborados por los gestores de las UI, así como sus páginas oficiales, aparece una pluralidad de nociones vinculadas con sus objetivos, que van desde la defensa de un necesario desarrollo y aumento de la calidad de vida en las comunidades indígenas hasta demandas por *bien vivir* y lógicas de vida no occidentalizadas que vayan más allá del mercado laboral del capital.

Para reforzar el punto que queremos subrayar, sobre la naturaleza distinta de las UI frente a las universidades convencionales, traemos algunos fragmentos de testimonios de promotores de las UI mexicanas²³. Una de las primeras reflexiones es la elaborada por Andrés Fábregas Puig, rector de la UNICH, quien indica que:

La universidad busca mejorar las condiciones de vida de las comunidades a través de sus propios esfuerzos, proveyéndoles de profesionales preparados, capaces de diseñar alternativas propias de desarrollo en los aspectos económicos, sociales y culturales (Fábregas, 2008, p. 340).

En el volumen publicado por Daniel Mato en el año 2009, el mismo autor menciona:

Considerando que ella [la UI] debe promover una formación integral del estudiante, basada en el respeto, la tolerancia, pluralidad y equidad, fortaleciendo la convivencia y el diálogo en la diversidad social. Debe promover el proceso de revaloración y aplicación de conocimientos tradicionales; comprometida con el desarrollo social y económico de la región... (Fábregas, 2009, p. 251).

Otra de las experiencias presentadas es la de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM). En este caso Ernesto Guerra, coordinador de investigación de la UAIM y María Eugenia Meza, facilitadora educativa y comisionada de posgrado de la UAIM, establecen que:

El reto de la UAIM sigue vigente y consiste en resolver la problemática de cómo hacer de la institución una generadora de prácticas o dinámicas interculturales

²² Para ver los documentos de los gestores sobre las UI ver los libros de Mato (2008, 2009a y 2009b).

²³ Ver libros de Mato (2008, 2009a y 2009b) sobre las experiencias de educación superior para población indígena en América Latina.

simétricas entre las culturas indígenas y la cultura occidental, que supere la formación de individuos para el mercado laboral del capital, sin que los aisle de sus comunidades o de sus etnias... (Guerra y Meza, 2009, p. 215).

La tercera universidad sobre la cual se escribe en estos tomos compilatorios de Mato es la UVI, sobre la cual escribe Gunther Dietz, profesor investigador del Instituto de Investigaciones Educativas de la UVI, quien desde dicho instituto promueve desde hace varios años un grupo de investigación que acompaña el proceso de la UVI:

Este programa tiene como visión general el propósito de «lograr una modalidad educativa que favorezca un desarrollo más justo e igualitario de los grupos que conforman las Regiones Interculturales de Veracruz, así como la permanencia y difusión de sus lenguas y culturas, mediante la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo local a través de una convivencia intercultural armónica, respetuosa e incluyente²⁴ (Dietz, 2008, p. 363).

Como otro paso en el ejercicio de aproximación a los proyectos que constituyen cada una de las nueve UI mexicanas, analizamos las misiones y visiones de estas instituciones. Al revisar la declaración de la Visión y Misión de cada una de las UI²⁵, se encuentra que en la enorme mayoría está vigente el lenguaje del desarrollo y del capital. Esto, principalmente en alusión a la generación de desarrollo local, de inserción en el mercado de trabajo y de aumento de la calidad de vida de las comunidades.

Si bien es cierto que distintos apellidos se le adjudican, el concepto desarrollo es el eje central en estas visiones y misiones. Tres de las instituciones se refieren a «promover el desarrollo económico de la región» y otra define como su objetivo «formar profesionales que se inserten en el mercado laboral». Finalmente dos instituciones hacen referencia al desarrollo humano y tres a un tipo de desarrollo más justo, sostenible o igualitario. Así, habría que preguntarse en qué términos

²⁴ Esta cita el autor la toma de la página oficial de la UVI en la visión general del proyecto UVI. www.uv.mx/uvi/universidad/identidad.html

²⁵ La información aquí analizada ha sido obtenida en las paginas oficiales de las UI: UIEM <http://www.uiem.edu.mx/>; UNICH <http://www.unich.edu.mx/mision-y-vision/>; UIET <http://www.uiet.edu.mx/>; UIEP <http://www.uiet.edu.mx/index.php/la-uiet/fundamentos/mision.html>; UIMQROO http://www.uimqroo.edu.mx/mision_vision.php; UIEG http://www.uiet.edu.mx/wordpress/?page_id=1603; UIIM <http://www.uiim.edu.mx/quienessomos.html>; UVI <http://www.uv.mx/uvi/mision-vision-y-objetivos/>; UAIM http://www.uaim.mx/joomla15/index.php?option=com_content&view=article&id=67&Itemid=65

estas universidades comprenden lo intercultural y el desarrollo para entender hasta qué punto es posible pensarlas como un proyecto des-colonial.

Resulta importante pensar las consecuencias de las alusiones al desarrollo, una vez que este conceptualmente hace referencia al enriquecimiento a través de la capitalización por la inserción como asalariados en el mercado laboral. Desde las definiciones de desarrollo y capital humano expuestas en el apartado anterior, queda claro que la búsqueda del desarrollo y el aumento de calidad de vida a través de la ampliación de la escolaridad (al acceder a educación universitaria) se basa en una lógica utilitarista que responde a las demandas del capital (del mercado). Así, esto —que parece tan evidente— resulta fundamental, porque muestra una posible contradicción presente en una propuesta educativa que se piensa desde y para las necesidades y demandas locales.

Este es un ejemplo de cómo la permanencia de lógicas subyacentes puede minar los resultados de un proyecto como el de la educación intercultural. Es lo que —se sostiene aquí— ocurre actualmente, cuando muchas de las críticas a las UI se relacionan con que los y las egresadas no logran insertarse en el mercado laboral, no logran emplearse y, por tanto, acceder a empleos y salarios que les permitan aumentar su capacidad de consumo. En estos casos se estaría «evaluando» el logro de las UI en función de la lógica del capital humano y del desarrollo y no desde la lógica de la interculturalidad y el proyecto des-colonial.

Entendemos, desde los postulados de la CGEIB, que el proyecto de las UI se aproxima a una propuesta des-colonial que es capaz de proponer la necesidad de construir una institución educativa con objetivos no pautados por el mercado y que es capaz de promover la construcción de otras formas de conocimiento; sin embargo, identificamos la necesidad de abandonar el paradigma del desarrollo para cumplir este objetivo. Sobre esta base, sostenemos que es necesario mostrar cómo se piensan las UI mexicanas desde un paradigma que va más allá del desarrollo y que propone la construcción de un modelo educativo distinto.

HACIA PARADIGMAS MÁS PERTINENTES PARA ANALIZAR LA EXPERIENCIA DE LAS UNIVERSIDADES INTERCULTURALES

Frente a las evidencias del análisis y la información presentados hasta el momento sobre el acceso a educación formal de la población indígena mexicana, así como sobre la propuesta de las UI mexicanas, nos planteamos la necesidad de construir formas más pertinentes de comprender los *efectos educativos* y la función de la institución educativa para más allá del mercado.

Desde la teoría de la colonialidad del poder y la noción de colonialidad del saber, ponemos en cuestión la pertinencia del paradigma del desarrollo para pensar la razón de ser de la institución educativa. De la crítica elaborada desde esta perspectiva teórica recuperamos la noción de *bien vivir* como paradigma divergente al del desarrollo que permite pensar la vida digna desde principios distintos al consumo y la acumulación.

La aproximación académica al *bien vivir* a la cual nos adscribimos es la que comprende el fenómeno social desde una visión histórica, que considera los aspectos económico, político y social como elementos que, entrecruzados, han constituido el actual orden social, capitalista moderno²⁶. Esta forma está basada en el sistema capitalista que privilegia el dominio sobre la naturaleza, la individualidad, la acumulación y el consumo.

De forma central, la colonialidad del poder se refiere al sistema global de poder vigente. Este sistema global de poder se basa en la idea de raza (surgida en el siglo XVI) para legitimar su poder sobre otros pueblos, imponiendo su sistema político-económico —el capitalismo— y su epistemología —la ciencia moderna cartesiana— como las únicas formas posibles de existencia y de pensar lo humano. Un importante aporte de la propuesta teórica de Quijano y Wallerstein (1992), que recogen en sus propios análisis posteriormente autores como Mignolo (2000, p. 9) y Dussel (2000), es entender que, a diferencia de lo dicho por el análisis marxista ortodoxo, América no solo no se encontró al margen del capitalismo sino que fue indispensable para la constitución de este como sistema dominante a escala global²⁷.

La esclavitud, la servidumbre y la reciprocidad son sistemas productivos que, tanto como el trabajo asalariado, y combinados entre sí, permitieron la producción de mercancías para el mercado mundial. Es decir, si bien reciprocidad e intercambio existían ya en el mundo indígena precolombino, su lógica

²⁶ Se sostiene aquí que un análisis pertinente de las UI en México debe considerar este entrecruzamiento. De esta forma, a diferencia de otros enfoques en boga en las últimas décadas, como la propuesta teórica de los estudios autodefinidos como descoloniales (Descola y Pálsson, 1996), no es la abstracción de lo simbólico lo que interesa desentrañar aquí, sino comprender ese simbólico. Por ejemplo, la comprensión del ideal de vida desde la construcción histórica que lo ha deslegitimado.

²⁷ Como señala Quijano (2000), la esclavitud, la servidumbre, la reciprocidad e intercambio, sistemas económicos considerados anteriores y excluyentes de la mercantilización característica del sistema capitalista, no sólo convivieron con el mercado en la constitución del capitalismo, sino que fueron indispensables para que esto ocurra, así como aun lo son para su persistencia (Quijano, 2011).

es trastocada, puesto que se transforman en una de las bases de un sistema productivo cuya razón de ser es alimentar el mercado global de mercancías. Lo que interesa resaltar en este punto es que el capitalismo no existe desde, ni funciona solo por, la presencia del mercado y del trabajo asalariado; sino que vive por la combinación de sistemas productivos. Los postdesarrollistas explican la sobrevivencia del capitalismo, a pesar de la crisis de mercado, en el hecho de que este capitalismo no se basa apenas en la mercantilización y trabajo asalariado, sino que siempre se ha apoyado en el trabajo esclavo, la servidumbre y en la apropiación del excedente del trabajo familiar campesino.

Para Quijano (2000) la sobreexplotación de las gentes mediante la esclavitud y la servidumbre fue justificada mediante una reclasificación de las poblaciones según la idea de raza. Por ser los negros e indígenas razas inferiores, menos desarrolladas que los europeos, podían ser explotados. Esto explicaría el recurrente rol subalterno que han tenido los pueblos originarios en América y África aun en la constitución de los estados modernos. Explica también por qué los proyectos nacionales latinoamericanos de modernización de mediados del siglo XX no lograron una integración cabal de las poblaciones indígenas a pesar de contar los trabajadores del campo con un lugar en el modelo económico.

El sistema mundo que se gesta a partir de entonces es, así, capitalista y colonial, pero de ningún modo solamente económico, puesto que la reorganización de la vida de los pueblos se hace también mediante la creación e imposición de un imaginario mundial acorde con los intereses capitalistas. Este imaginario, *occidental, moderno o europeo*, según su autodenominación, y *colonial/moderno y eurocéntrico*, para Quijano y otras tendencias críticas, se justifica en última instancia en la idea de raza: los pueblos *blancos* o *europeos*, a través del desarrollo de una historia propia que vendría de Grecia hasta la modernidad capitalista, alcanzaron sobre los demás pueblos, sus territorios y sus riquezas una superioridad incontestable que demandaba la colonización. Así, emerge un imaginario que concilia dos lógicas: el dualismo (basado en las oposiciones blanquitud y no blanquitud, moderno y no moderno, capitalista y no capitalista, ser humano y naturaleza, etcétera) y el evolucionismo: la blanca es la más desarrollada entre las *razas* como el capitalismo lo es entre las economías, la modernidad entre las formas de vida social, la humana entre las otras formas de vida.

Importa resaltar aun, que el eurocentrismo no es para este autor una forma de conocimiento *europeo*, sino que es la imposición sobre todos los pueblos de un modo de conocer que obedece y justifica los intereses de poder, eminentemente a los capitalistas, pero que se nutre constantemente de los conocimientos

producidos por todos los pueblos del mundo²⁸. De esta forma, si bien los pueblos dominados y explotados perdieron la autonomía para gestionar su propia vida independientemente de la modernidad capitalista colonial, eso no significa que hayan perdido su capacidad creadora.

Así, parcialmente dentro y parcialmente fuera del sistema mundo capitalista/colonial, los pueblos han seguido produciendo riquezas y conocimiento, los cuales han servido tanto para su propia sobrevivencia —y manutención de una relativa autonomía— como para la sobrevivencia del sistema como un todo. Ello ocurre entre los pueblos *blancos* tanto fuera como dentro de Europa —cuya violencia sufrida para que entraran al sistema mundo ya fue expuesta por Marx—, pero en el caso de los pueblos negros e indígenas ello es aún más grave, una vez que la concepción de *raza* ha impedido que sus contribuciones al mundo sean reconocidas.

La colonialidad del poder, entonces, se realiza, expresa, existe, en diversos ámbitos: en la racialización del trabajo, y por tanto de la clase; en la dominación, hasta la extinción, de los recursos naturales; así como en el principio-discurso-lógica del desarrollo, que se mide en términos de acumulación.

Dicho esto, en esta perspectiva, el *bien vivir* no puede ser otra cosa que una existencia social alternativa al orden actual; por tanto, exige una des-colonialidad del poder (Quijano, 2011). Se trata de defender la vida y las condiciones de vida humana y de todas las especies. La des-colonialidad del poder, o la ruptura con el orden colonial moderno/occidental, es necesariamente la base de una búsqueda por el *bien vivir* que no piensa la vida en términos de consumo y acumulación. Esto implica pensar también otras formas de construir saber y su función. Saber para qué se busca el conocimiento, cuando no es más para dominar a la naturaleza y explotar recursos.

Como señalan Escobar (2009) y los teóricos adscritos al postdesarrollo, es la determinación de la modernidad capitalista como neutral y universal, europea y blanca, medida y meta de la evolución y el progreso, lo que constituye y legitima la idea de desarrollo. Por este motivo el desarrollo mismo, como discurso occidental sobre el mundo no occidental, es fruto de la colonialidad del poder y tiene como consecuencia la imposición del pensamiento, la cosmología y la ontología

²⁸ Así, la idea de que Europa nace con Grecia y se desarrolla independientemente del resto del mundo es un absurdo histórico. No solo lo que hoy conocemos como Grecia fue el resultado de la confluencia de muchas experiencias históricas gestadas en lo que hoy conocemos como Europa, Asia y África, sino que toda la historia de lo que ocurrió en Europa está íntimamente relacionada con estos otros dos continentes, pasando a estarlo también con América desde 1492 (Quijano, 2011).

occidentales sobre otras formas de ver el mundo. El desarrollo, entre sus múltiples implicaciones, impone una monovisión del mundo en detrimento de lo diverso.

Es desde esta comprensión que entendemos que mirar la experiencia de las UI mexicanas desde el paradigma desarrollista es no entender la interculturalidad como diálogo de saberes, sino que implica restringirla a una mirada indigenista, o multiculturalista, de integración como proyecto de las clases medias, los blancos y los mestizos sin considerar los ideales y proyectos propios de los pueblos indígenas. Ante esta limitación encontramos en la teoría de la colonialidad del poder y en la noción de *bien vivir* categorías más acordes al análisis de esta experiencia que se postula como novedosa y que queremos ayudar a abrir en sus objetivos en lugar de limitarlos. Esbozamos rápidamente tres argumentos por los cuales sostenemos la pertinencia de este enfoque para el análisis de la experiencia de las UI:

En primer lugar, desde la noción de colonialidad de poder se define la categoría *colonialidad del saber*, que también presentamos, y hace referencia a la jerarquización de los saberes de los pueblos desde la experiencia europea occidental colonial. De esta forma, las UI vendrían a representar una demanda por reconocimiento de la legitimidad de los saberes en el marco de la colonialidad del saber.

En segundo lugar, la propuesta central de la teoría de la colonialidad del poder permite explicar la deslegitimación de los saberes no occidentales desde la categoría racial. Esto explicaría, en última instancia, la diferencia entre los procesos de homogeneización llevados a cabo en Europa y los llevados a cabo en América.

En América, la colonialidad del poder, como característica de las propias élites y estados nacionales en constitución, no implicó apenas una homogeneización lingüística sino la adjudicación de un papel de inferioridad humana que ha legitimado la esclavización, servidumbre y, en términos modernos, la pauperización de los pueblos indios. En este sentido, la propuesta de las UI viene a reforzar una demanda no solo por la «inclusión de saberes» sino por la reflexión en torno a la razón de ser de las universidades desde las demandas y necesidades de los propios pueblos. Aunque esto no aparece de forma explícita, apunta a una ruptura con la lógica del mercado cuando considera que hay otras demandas e intereses en torno a la universidad.

Así, entendemos que desde la colonialidad del poder las UI son un campo de oportunidades en la medida en la cual cuestionan la teoría del capital humano que ampara a la universidad convencional para proponer otras formas de pensar la función social de la institución educativa.

En tercer lugar, una interpretación acuciosa de la propuesta de la colonialidad del poder²⁹ difiere con los llamados des-coloniales³⁰ en que no entiende que el saber occidental haya negado históricamente a los saberes de los pueblos del mundo sino que, por el contrario, se ha apropiado de estos saberes en la construcción de su saber universal. De esta forma, entendemos que los saberes propios han formado siempre parte del saber hegemónico dado que lo que les fue robado fue la autoría y propuesta epistemológica. Lo que está en cuestión en las propuestas de educación intercultural desde la potencia del argumento de la colonialidad del poder no es apenas la inclusión de saberes —muchos de los cuales ya estaban incluidos—, sino la disposición a transformar las formas de conocer y el reconocimiento de la autoría de los saberes.

A MODO DE CIERRE

Los cambios en el modelo de acumulación del capital han modificado las condiciones de empleo. En este panorama, si en el medio urbano las posibilidades de acceder a empleo y salario disminuyen, en el campo las posibilidades de vivir del agro prácticamente han desaparecido. El campo se depara con la dificultad de haber perdido apoyo e incentivos para la labor agrícola, en un proceso progresivo iniciado en México a mediados de la década de 1970 y sancionado por las reformas de ley de la década de 1990³¹. Este proceso ha tenido por consecuencia que en el campo mexicano el principal espacio laboral y ocupacional es la migración.

Básicamente, desde mediados de la década de 1990, la migración hacia el norte del país (Ciudad Juárez, Monterrey, Sinaloa, Baja California, etcétera) se posiciona como la principal fuente de empleo para trabajar en maquiladoras. En este panorama, la prolongación de la escolaridad parece aumentar las posibilidades de empleo por un mercado laboral urbano que requiere mano de obra alfabetizada, no especializada y que en las ciudades prioriza a las personas con diplomas de nivel medio-superior. Sin embargo, no queda claro el límite de la eficiencia de la inversión en educación. Es decir: ¿cuál es el límite del retorno a la educación actualmente para la población rural mexicana?

²⁹ Sobre este tema revisar las lecturas y análisis Assis Clímaco (2014).

³⁰ Específicamente las propuestas de Catherine Walsh y Walter D. Mignolo.

³¹ Reformas que, a su vez, responden a los cambios en los intereses del mercado.

Partiendo desde una mirada crítica, desde la teoría de la colonialidad del poder, sobre la determinación capitalista de la escuela y la universidad, sostuvimos a lo largo de este texto que es preciso dar una mirada más amplia sobre la institución escolar, mirada que no piense apenas los logros de la escolaridad en términos del servicio a los intereses del mercado.

Propusimos entonces una mirada desde la noción de *bien vivir*, cuestionando el modelo de desarrollo y progreso que, aunque se muestra como neutro, responde a una epistemología particular. Se trata del orden global de poder colonial que se apoya económicamente en el sistema capitalista y epistemológicamente en la razón instrumental de la modernidad. Es el pensamiento binario, jerarquizado, unilineal que deslegitima toda forma de existencia que no sea científica. La ciencia, como discurso de occidente, se generaliza como discurso de la verdad.

Ante las críticas al modelo de desarrollo que se formulan desde la teoría de la colonialidad del poder —críticas que lo comprenden como forma particular de entender el progreso y avance histórico de los pueblos—, proponemos que la noción *bien vivir* puede ser mucho más pertinente que la de desarrollo para pensar las UI. Sobre la base de esta constatación, y señalando los bemoles del proceso de urbanización y monetarización del campo, cuestionamos la relación directa entre diploma escolar y acceso a empleo. Ante la dificultad en identificar si efectivamente la escolaridad puede medir sus logros en términos de los retornos económicos, encontramos otra serie de elementos que contribuyen a la construcción de una vida buena: la postergación de la edad de matrimonio y maternidad, el establecimiento de una relación de pareja con personas más pares (que han estudiado como ella), la ampliación del universo simbólico que permite ampliar los imaginarios y establecer nuevos proyectos, la promoción de un sentimiento de logro, fundamental para la autoestima; la seguridad y el apoyo emocional de otras relaciones sociales (como refugio ante experiencias de violencia vividas en el hogar), etcétera.

Sostenemos que todos estos elementos, representan algunos de los efectos educativos desde la noción propia de *bien vivir*. La constatación de la pluralidad de efectos que tiene la escolaridad, más allá del aumento de posibilidades de empleo, nos llevó a identificar la importancia y utilidad de la escuela a pesar de las tendencias de aumento del desempleo. Sobre esta base sostenemos que la escuela y la universidad no solo existen para ser eficientes al mercado: estas cumplen una serie de funciones sociales fundamentales. Se hace, por lo tanto, evidente la centralidad de propuestas interculturales, que sean capaces de reconocer las demandas y necesidades de los pueblos y desde los pueblos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, Natalia (2006). Socialização escolar e profissional dos jovens: projetos, estratégias e representações. *Cadernos Sísifo* 1. Lisboa: Educal, Unidade de I&D de ciências da educação.
- Anderson, Jeanine (2001). *Yauyos. Estudio sobre valores y metas de vida*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- Assis Clímaco, Danilo (201). Prólogo. En Aníbal Quijano, Cuestiones y horizontes. de la dependencia historico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO.
- Ávila Pardo, Adriana y Laura Mateos Cortés (2008). Configuración de actores y discursos híbridos en la creación de la Universidad Veracruzana Intercultural. *Trace*, 53, 64-82. México: Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos (CEMCA).
- Bartra, Armando (1991). Pros, contras y asegunes de la «apropiación del proceso productivo». Notas sobre las organizaciones rurales de productores. En *Los nuevos sujetos de desarrollo rural* (pp. 5-22). Cuadernos Desarrollo de Base 2. México: ADN editores.
- Bartra, Armando (2005). El movimiento campesino mexicano entre dos siglos *ALASRU, Nueva Época*, 2, 43-83. México.
- Becker, Gary (1962). Investment in human capital: A theoretical analysis. *Journal of Political Economy*, LXX, 9-49.
- Becker, Gary (1993). Human capital. A theoretical and empirical análisis with special referente to education. Chicago: University of Chicago Press.
- Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron (1998). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México DF: Fontamara.
- Brunner, José Joaquín y Rocío Ferrada Hurtado (eds.) (2011). *Educación superior en Iberoamérica*. Informe 2011. Providencia, Santiago: Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA).
- Canario, Rui, Natalia Alves y Clara Rolo (2001). *Escola e exclusão social. Para uma análise crítica da política Teip*. Lisboa: Educa.
- Charlot, Bernard (1996). Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de pesquisa*, 97, mayo, 47-63. São Paulo.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2005). *Sistema de información e indicadores sobre la población indígena de México*. Recuperado de http://www.cdi.gob.mx/cedulas/sintesis_resultados_2005.pdf

- Cremonesi, M. y M. Cappannini (2009). La interculturalidad desde la etnografía escolar En Liliana Tamahno (ed.), *Pueblos indígenas. Interculturalidad, colonialidad y política* (pp. 147-163). La Plata: Biblios.
- Cremonesi, M. (2010). Pertenencia étnica y escolarización: aproximaciones a un debate aún abierto. La Plata, Argentina. *Revista Pós Ciências Sociais* 7(14). PPGCSoc - UFMA. Recuperado de file:///C:/Users/Ines/Downloads/CREMONESI.pdf
- Descola, Philippe y Gísli Pálsson (1996). *Nature and society. Anthropological perspectives*. Londres: Routledge.
- Dietz, Gunther (2008). La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural. En Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina* (pp.359-370). Caracas: IESALC-Unesco.
- Dietz, Gunther y Rosa Guadalupe Zuany Mendoza (2008). ¿Interculturalizando la educación superior? *Trace*, 58, 5-12.
- Dietz, Gunther y Laura Selene Mateos Cortés (2011). *Interculturalidad y educación en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: Secretaria de Educación Pública. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Dubet, François y Danilo Martuccelli (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Durkheim, Emile (1998). *Educación y pedagogía. Ensayos y controversias*. Buenos Aires: Losada (Biblioteca Pedagogía).
- Dussel, Enrique (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. En Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 41-43). Buenos Aires: CLACSO.
- Escárzaga, Fabiola (2008). Agotamiento del ciclo multicultural en México y en América Latina. En Diana Margarita Favela Gavia (coord.), *Procesos de democratización en México: balance y desafíos más allá de la alternancia* (pp. 269-302). México DF: UNAM, CIICH (Belén).
- Escobar, Arturo (2009). Una minga para el postdesarrollo. *América Latina en Movimiento. La agonía de un mito: ¿Cómo reformular el desarrollo?* 445, junio, 26-30.
- Fábregas Puig, Andrés (2008). La experiencia de la Universidad Intercultural de Chiapas. En Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina* (pp. 339-348). Caracas: IESALC-Unesco.

- Fábregas Puig, Andrés (2009). Cuatro años de Educación Superior Intercultural en Chiapas, México. En Daniel Mato (coord.), *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos interculturales de construcción institucional, logros, innovaciones y desafíos* (pp. 251-277). Caracas: IESALC-Unesco.
- Giroux, Henry (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México DF: Siglo XXI.
- González Apodaca, Erica (2008). *Los profesionistas indios en la educación intercultural. Etnicidad, intermediación y escuela en el territorio mixe*. México DF: Universidad Autónoma Metropolitana y Casa Juan Pablos Centros Cultural.
- Guerra García, Ernesto y María Eugenia Meza Hernández (2009). El corto y sinuoso camino de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) En Daniel Mato (coord.), *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos interculturales de construcción institucional, logros, innovaciones y desafíos* (pp. 215-249). Caracas: IESALC-Unesco.
- Hjorth Boisen, Susann Vallentin (2011). Los nuevos patrones migratorios en el sur de Veracruz. Transformaciones rurales, unidad doméstica y migración. En: Hernán Salas Quintanal, María Leticia Rivermar Pérez y Paola Velasco Santos (ed.), *Nuevas ruralidades. Expresiones de la transformación social en México* (pp. 83-108). México DF: Instituto de Investigaciones Sociales - UNAM y JyP ediciones.
- INEGI (2010a). *Panorama sociodemográfico de México*. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/panora_socio/cpv2010_panorama.pdf
- INEGI (2010b). *Principales resultados del Censo de Población y Vivienda 2010*. Recuperado de http://www.inegi.gob.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/princi_result/cpv2010_principales_resultadosI.pdf
- Keeley, Brian (2007). Human capital. How what you know shapes your life. Francia: OCDE.
- López, Luis Enrique y Wolfgang Küper (2000). *La educación intercultural bilingüe en América Latina*. Documento de trabajo GTZ. Lima: GTZ.
- Mato, Daniel (2008). Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Problemas, retos, oportunidades y experiencias en América Latina. En Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina* (pp. 21-79). Caracas: IESALC-Unesco.
- Mato, Daniel (2009a). Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Panorama regional, procesos interculturales de construcción

- institucional, logros, dificultades, innovaciones y desafíos. En Daniel Mato (coord.), *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (pp. 13-78). Caracas: IESALC-Unesco.
- Mato, Daniel (2009b). Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible /buen vivir. Experiencias en América Latina, modalidades de colaboración, logros, innovaciones, obstáculos y desafíos. En Daniel Mato (coord.), *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible /buen vivir. Experiencias en América Latina* (pp. 11-64). Caracas: IESALC-Unesco.
- McLaren, P. (1995). La escuela como performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos. México DF: Siglo XXI.
- Mignolo, Walter (2000). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 34-52). Buenos Aires: CLACSO.
- Novaro, G. (2012). Niños inmigrantes en Argentina: nacionalismo escolar, derechos educativos y experiencias de alteridad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53), 459-483. México DF: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Olivera Rodríguez, Inés (2008). *Relação juventude-escola frente aos processos excludentes: discutindo as experiências sociais e os sentidos da escolaridade em Chaquira, um caserío rural no litoral norte do Peru*. Tesis de Maestría. Centro de Ciências da Educação - Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
- Olivera Rodríguez, Inés (2009). Los sentidos de la escolaridad. O la relación juventud rural-escuela frente a los procesos de exclusión. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 1(1), . Lima: SIEP.
- Olivera Rodríguez, Inés (2011). Estratégias educativas familiares: as possibilidades de continuidade escolar para a juventude rural trabalhadora. En Mônica Carvalho Magalhães Kassar (org.), *Diálogos com a diversidade. Sentidos da inclusão* (pp. 139-169). Campinas, SP: Mercado das letras.
- Ordaz, Juan Luis (2007). México: capital humano e ingresos. Retornos a la educación 1994-2005. *Estudios y perspectivas*. México: CEPAL. Recuperado de http://www.eclac.org/publicaciones/xml/5/30255/Serie_90.pdf
- Parsons, Talcott (1959). The School class as a social system: Some of its functions in American society. Social structure and personality. *Harvard Educational Review*, 29, 297-318. Londres: McMillan.

- Quijano, Aníbal (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-245). Buenos Aires: CLACSO.
- Quijano, Aníbal (2011). *¿Bien vivir?: entre el «desarrollo» y la descolonialidad del poder*. *Ecuador Debate*, 84, diciembre. Recuperado de <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libros/50.pdf>
- Quijano, Aníbal e Immanuel Wallerstein (1992). La americanidad como concepto. O América en el moderno sistema mundial. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 134, 583-591. Unesco.
- Reimers, F. y E. Villegas-Reimers (2006). Sobre la calidad de la educación y su sentido democrático. *PRELAC*, 2, 90-108.
- Rubio, Blanca (2002). Las organizaciones independientes en México: semblanzas de las opciones campesinas ante el proyecto neoliberal. En Hubert C. De Grammont (coord.), *Neoliberalismo y organización social en el campo mexicano* (pp. 113-164). México DF: Plaza y Valdés y UNAM.
- Rubio, Blanca (2012). Explotados y excluidos. Los campesinos latinoamericanos en la fase agroexportadora neoliberal. México DF: Plaza y Valdés.
- Schmelkes, Silvia (2003). *Educación superior intercultural: El caso de México*. Conferencia dictada en el encuentro internacional intercambio de experiencias educativas. Guadalajara, noviembre.
- Walsh, Catherine (2006). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento «otro» desde la diferencia colonial. En Catherine Walsh, Álvaro García Linera y Walter D. Mignolo (eds.), *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento* (pp. 21-70). Buenos Aires: Del signo.
- Willis, Paul (1991). *Aprendendo a ser trabalhador*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Yamada, Gustavo (2007). *Retornos a la educación superior en el mercado laboral: ¿vale la pena el esfuerzo?* Documento de trabajo 79. Lima: Universidad del Pacífico - CIES.