

ESTRATEGIAS EN DISPUTA: EDUCACIÓN SUPERIOR Y POBLACIONES INDÍGENAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE LOS ESTADOS-NACIÓN LATINOAMERICANOS

STRATEGIES IN DISPUTE: HIGHER EDUCATION AND INDIGENOUS POPULATIONS IN THE CONSTRUCTION OF THE LATIN AMERICAN NATION-STATES

PAOLA ANDREA VARGAS MORENO

El presente artículo da cuenta de las formas como las poblaciones indígenas en América Latina han sido excluidas/incluidas en los procesos de diseño e implementación de la educación superior como campo en permanente disputa desde donde se construye el proyecto hegemónico de Estado-nación en la modernidad. Para ello, el documento sitúa las relaciones entre modernidad, educación y Estado-nación en América Latina y explica en qué consiste la crisis contemporánea de la educación superior como punto de partida para la reflexión. Posteriormente, el documento se concentra en analizar cómo se han ido transformando los modos a través de los cuáles pueblos y comunidades indígenas han participado en la disputa por el proyecto de educación nacional, colocando especial atención en la educación superior; en este marco, se profundiza en la comprensión del *mestizaje homogenizador*, el *multiculturalismo neoliberal* y la *interculturalidad en construcción* como tendencias históricas y dispositivos para administrar las diferencias en clave étnico-racial/étnico-cultural, modelos que han implicado el desarrollo de proyectos educativos entre el “asimilacionismo”, la inclusión y la construcción dialogada como promesa de transformación. *Palabras clave: Educación superior, Estado-nación, Mestizaje, Multiculturalismo, Interculturalidad.*

* Estudiante de Doctorado en el Programa de Posgrado de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).



Abstract: This text provides an account of the ways in which indigenous populations in Latin America have been excluded/included in the processes of designing and implementing higher education, a field in permanent dispute from which the hegemonic nation-state project is currently constructed. As a starting point for the discussion, the text takes the relationships between modernity, education and the nation-state in Latin America and explains the contemporary crisis of higher education. Subsequently, the document focuses on analyzing transformations in the ways in which indigenous peoples and communities have participated in the dispute about the national education project, with special attention to higher education. In this framework, it highlights the understanding of homogenizing miscegenation, neoliberal multiculturalism and the construction of interculturality as historical trends and devices for managing ethnic-racial/ethnic-cultural differences; models that have involved the development of educational projects such as "assimilationism", inclusion and dialogical construction as promising elements for transformation. Keywords: Higher education, Nation-State, Multiculturalism, Miscegenation, Interculturality

Introducción

Históricamente, el proyecto educativo estatal ha sido el principal dispositivo a través del cual se le ha dado forma y contenido al significante vacío denominado “nación”.¹ No obstante, durante las últimas tres décadas, la disputa por el monopolio legítimo de la educación entre Estado y organizaciones indígenas en América Latina ha ganado presencia en la escena pública y se ha materializado en diferentes campos, uno de estos: el campo de la educación superior. El rol hegemónico del Estado en la definición del proyecto educativo a nivel superior ha entrado en crisis y, a pulso, se han abierto espacios para las poblaciones étnicamente diferenciadas y sus demandas por una educación propia.

En este marco, tras un breve análisis histórico que permita situar la relación entre modernidad, educación y Estado-nación en América Latina, el presente artículo explicará en qué consiste la crisis

1 Entender la categoría “nación” como significante vacío implica reconocer dicha categoría como un “significante sin significado” (Laclau, 1996); es decir, partir de la idea de que todo significado se construye socialmente (por ende, es producto tanto de las inercias, memorias y aprendizajes pasados, como de las proyecciones a futuro y las estructuras espaciotemporales que definen el contexto presente). Un significante vacío da cuenta de una cadena de equivalencias diseñadas a partir de una dispersión de demandas fragmentadas que se unifican en un “punto nodal” que fija parcialmente el sentido (Laclau y Mouffe, 1987). La importancia política de esta construcción dinámica de sentidos radica en que, al encontrarse los significantes sin significación original o esencial, permiten construir (y, de manera consecuente, disputar) estructuras hegemónicas. Para Laclau, construir hegemonía implica llenar ese vacío, dotar de significado el significante, así sea de manera ambigua y transitoria. Es claro entonces que parto de reconocer “nación” como una categoría sociopolítica cuyos significados están en permanente construcción y disputa.

contemporánea de la educación superior, cómo han participado las poblaciones indígenas en dicha crisis, y cómo se han ido transformando los modos a través de los cuáles las poblaciones indígenas han participado en la disputa por el proyecto de educación nacional, colocando especial atención en la educación superior. Para cumplir con este último propósito, el acápite final del documento presentará una suerte de cronología en donde se exponen los principales modelos que definen la relación educación superior-administración de las poblaciones indígenas; es decir, se explicará cómo el indígena se ha incluido en el sistema universitario: primero como contenido y objeto de estudio (parte del pasado étnico a redescubrir en contextos de mestizaje), luego como sujeto diferenciado a incluir en el sistema hegemónico (parte de la realidad multicultural a reconocer en el proyecto de nación), y, finalmente, como sujeto político, constructor de su propia educación desde sus propios conocimientos (parte del presente intercultural en construcción). En esta instancia es preciso señalar que cada modelo se ha implementado con intensidades y ritmos diferentes para cada país, dinámicas propias definidas por procesos, territorios y contextos políticos y culturales diversos, situación que imposibilita establecer límites exactos entre uno y otro período o uno y otro patrón. No obstante, a pesar de esta complejidad, el documento hace un esfuerzo por evidenciar las principales tendencias a nivel regional.

La discusión aquí presentada tiene como propósito aportar a la comprensión sobre las formas en que las poblaciones étnico-culturalmente diferenciadas, en este caso los pueblos y comunidades indígenas, se han incluido/excluido en la construcción de los Estados-nación latinoamericanos, manteniendo como eje de análisis las estrategias en disputa desplegadas por Estados y poblaciones indígenas en el campo de la educación superior.

Las búsquedas, afirmaciones y preguntas aún abiertas presentes en las siguientes líneas, son parte del ejercicio investigativo en desarrollo titulado “Educación Superior Intercultural: proyectos en disputa. México y Ecuador en comparación”, trabajo de carácter analítico-cualitativo que adelanto como estudiante del Doctorado



en Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). La investigación en marcha se plantea como un estudio de caso en perspectiva histórica comparativa (estudio de caso comparado con unidades de análisis múltiples) que ha requerido la triangulación de *i)* la lectura de la literatura en el campo, *ii)* el análisis de la legislación producida al respecto por los Estados ecuatoriano y mexicano (política educativa en contexto), y *iii)* el acercamiento crítico a cuatro instituciones de educación superior intercultural y/o experiencias en educación superior intercultural.

Modernidad, educación y Estados-nación en América Latina

Situar con precisión el origen de la modernidad capitalista como proyecto civilizatorio, así como rastrear las trayectorias que permitieron su expansión y consolidación como sistema-mundo, ha sido la labor de múltiples autores interesados en explicar las relaciones que han constituido y reproducido por siglos las desigualdades políticas, sociales y económicas entre Estados-nación en el globo, las relaciones que han dado forma a la colonialidad como cara oculta de la modernidad (Wallerstein, 1979; Quijano y Wallerstein, 1991; Dussel, 1992). La disputa en el campo epistemológico y la estructuración de una geopolítica del conocimiento particular, serán puntos nodales para comprender estas relaciones y su continuidad en la historia. En este tenor, el proyecto moderno surge y se difunde como proceso basado en una forma específica de pensar y construir la realidad, forma que al lograr hegemonía ha intervenido en cada una de las maneras de producción de la subjetividad, la cultura y el conocimiento a escala mundial y, en consecuencia, se ha consolidado como proceso de homogenización jerarquizada que conlleva a una configuración espacial del conocimiento y, por ende, del poder.

Para autores como E. Lander (2003) y W. Mignolo (2002), con base en la propuesta de Wallerstein, este proceso de homogenización se funda a partir de la configuración del sistema mundo capitalista con la apertura del circuito comercial trasatlántico derivado de

la conquista de América. Así, la primera forma de colonialidad en el frente epistémico, la “colonialidad del saber” en palabras de los autores, se remonta a las campañas de evangelización civilizatoria impuestas en los territorios invadidos y conquistados por la península ibérica, empresas basadas en la negación de las prácticas culturales de cada uno de los pueblos de las Américas y la imposición de un deber ser correspondiente al modelo europeo.

La conquista ibérica del continente americano es el momento fundante de los dos procesos que articuladamente conforman la historia posterior: la modernidad y la organización colonial del mundo. Con el inicio del colonialismo en América comienza no sólo la organización colonial del mundo sino —simultáneamente— la constitución colonial de los saberes, de los lenguajes, de la memoria y del imaginario (Lander, 2003: 15).

No obstante, la cruzada determinante para la imposición de dicho proceso aparecerá con el proyecto de modernidad ilustrada del siglo XVIII. El proyecto de modernidad formulado por los filósofos del iluminismo se basaba en el desarrollo de una ciencia objetiva, una moral protestante y una ley universal, cada una autónoma y regulada por lógicas propias (Habermas, 1989). En este contexto, surgen las ideas de “ciencia” y “razón” como ejes del “conocimiento” y con ellas la separación o partición del mundo de lo real construida desde la experiencia local europea, generando una primera mirada del mundo que explica lo occidental y lo no-occidental y se hace diseño global para, seguidamente, dar un lugar de clasificación y jerarquización a los centros y periferias del globo. Se erige la única forma de edificación de “la verdad” desde una perspectiva de ruptura exclusiva del pensamiento europeo moderno-colonial: una nueva filosofía secular basada en la desnaturalización del pensamiento bajo el hito de la separación cuerpo - mente/naturaleza - razón.

Esta fuerza hegemónica del pensamiento, su capacidad de presentar su propia narrativa histórica como conocimiento objetivo, científico y universal y, a la par, su visión de la sociedad como la forma más avanzada de la experiencia humana, está sustentada en con-



diciones histórico-culturales específicas que han sido reproducidas por siglos a través de instituciones como la escuela y la universidad (con fuerza desde el empleo de la imprenta, dando continuidad al trabajo del catecismo y el manual implementados durante la Colonia), pero también desde otras instituciones como la familia, la Iglesia, la cárcel, el manicomio y, su gran contenedor, el Estado-nación. Solo determinadas formas de conocimiento fueron recibidas como apropiadas en estos espacios en tanto que cumplían con las reglas establecidas dentro del gran programa de civilización, progreso y desarrollo. Así, únicamente el conocimiento empírico-positivista, validado a través del método científico cartesiano e implementado por los expertos autoproducidos por la estructura, se enarbó como válido y adecuado manteniendo como estandarte la razón; mientras tanto, se negó el conocimiento de “los otros”, el conocimiento propio de los campesinos, los indígenas, los afrodescendientes, el pueblo “menor de edad”, irracional y, por ende, incapacitado para cumplir con los requerimientos del canon hegemónico. Se instituyó la ausencia de formas distintas de crear y recrear el mundo, se fundó no solo una violencia física sino, más peligrosa y duradera, una violencia simbólica epistémica.

Como se hace evidente, el proyecto civilizatorio moderno mantuvo como su principal frente el epistémico, consolidando su empresa a través de la construcción de los cánones que, hasta la actualidad, designan no solo las formas legítimas y legales de pensamiento y conocimiento sino, también, de su producción y reproducción. El conocimiento que no cumplió con los cánones epistémicos, morales y científicos de la nueva y única verdad moderna, se convirtió en superstición, en magia, en mito. La violencia simbólica se levantó como la columna vertebral de la clasificación-discriminación entre saberes y, en consecuencia, entre territorios y grupos humanos; la descalificación epistémica construyó y pretendió dar carácter ontológico a la desigualdad/subalternidad entre poblaciones en clave de clase, raza y género.²

2 Reconociendo los aportes y los límites de la categoría marxista “clase” para comprender la desigualdad en América, A. Quijano (2005) identifica la categoría “raza”, junto con el período de Descubrimiento y Conquista de América, como ejes para

En palabras de S. Castro-Gómez (2007), se instauró un modelo epistémico que supone una mirada orgánica por encima y por fuera de todas las miradas, una especie de “punto cero” desde donde se observan todas las demás miradas sin que sea posible lograr ver a esta mirada privilegiada; no obstante, esta mirada no puede ser orgánica, pues se ancla en un lugar específico que se pretende negar; esta mirada solo puede ser analítica y yerra en su desmesurada pretensión de neutralidad, objetividad y pureza. A este modelo epistémico el autor le dará el nombre de “la *hybris* del punto cero”.

En este marco es fácil comprender cómo la educación en la modernidad ha trabajado para cumplir con el propósito inicial de formar a los individuos en una doble dimensión: en tanto ciudadanos y en tanto trabajadores. Las teorías modernistas del nacionalismo anclan sus argumentos en esta idea fundante, otorgando una importancia central a la educación estatal en la formación de las naciones modernas. Para E. Gellner (referenciado en Gutiérrez Chong, 2012), el sistema educativo juega un papel clave en la consolidación

explicar las formas explícitas de dominación y control sobre los cuerpos no-occidentales/no-europeos que consolidaron el lugar geopolítico de subordinación de las Américas, tanto en el momento fundante de la relación de dominación que se impuso durante la Conquista y la Colonia (y que aún persiste en forma de colonialidad), como en el proceso de constitución de la estructura global del trabajo basado primero en la esclavitud, posteriormente en la servidumbre y, finalmente, en las dinámicas globales del mercado capitalista. Para el autor, la raza como invención europea, “[...] se convirtió en el primer criterio fundamental para la distribución de la población mundial en los rangos, lugares y roles en la estructura de poder de la nueva sociedad. En otros términos, en el modo básico de clasificación social universal de la población mundial” (Quijano, 2005: 203).

A este importante aporte realizado desde el campo de los estudios poscoloniales, es imperativo sumar los aportes realizados desde los feminismos negros norteamericanos de las décadas de los setentas y ochentas que, en una crítica abierta al privilegio de las mujeres feministas blancas y atendiendo la categoría “raza” como eje clave para entender y luchar en contra de la discriminación que viven las mujeres negras, identifican la necesidad de sumar a las categorías “clase” y “raza” otras categorías (entre estas “género”) para comprender la real complejidad de la desigualdad global. “Interseccionalidad” será la categoría que la activista e intelectual afroamericana K. Williams Crenshaw construye para definir esta necesidad de cruzar categorías múltiples que definen la identidad de las personas (categorías biológicas y socioculturales) para problematizar y enfrentar las desigualdades en los marcos de los Estados-nación (Yuval-Davis, 1997). Estudios en clave interseccional (clase-raza-género) han permitido entender la configuración de la división del trabajo global: la feminización y racialización del mercado laboral; las dinámicas de producción, acumulación, distribución y consumo; los límites y dinámicas de la migración; entre otras características (Sassen, 2003; Benería, 2003).



de la idea de nación pues, al referirse a la industrialización como labor centralizada desde el Estado, el autor habla de un tipo ideal en donde a los ciudadanos se les exige una competencia técnica y una alfabetización que solo pueden obtener de un sistema educativo moderno y nacional,

... una pirámide en cuya base están las escuelas secundarias, en las cuales imparten clases maestros de educación universitaria, cuya formación fue obtenida en las escuelas de educación superior (Gellner, 1983: 34 citado en Gutiérrez Chong, 2012: 34).

Como lo precisa Gutiérrez Chong (2012), “[...] tal pirámide es necesaria para lograr la unidad nacional. Más importante que el concepto weberiano de «monopolio legítimo de la violencia» es el «monopolio de la educación legítima» [...]” (p. 34).

No hubo pasos en falso en pro de esta empresa. Homogenizar la forma de entender y construir el mundo a partir del pensamiento científico y el establecimiento de sistemas educativos, construye las bases para crear y reproducir las ideas de origen común (quiénes somos) y destino común (para dónde vamos) que son el sustento de la nación. No obstante, la diversidad constitutiva de la realidad es radical y han sido múltiples las luchas y tensiones que no han permitido que este propósito se lleve a cabo de manera total y homogénea, consolidando la educación como un campo en permanente disputa.

Consolidación y crisis de la educación superior

Si bien, como se anotaba previamente, la educación en la modernidad emprendió una labor de formación y control sobre los sujetos, futuros ciudadanos/obreros, la educación superior, en la figura de la universidad, supuso perfilar las características de estos individuos en formación dependiendo de su lugar en la clasificación jerarquizada del sujeto moderno; así, la clase, la raza y el género articularon los

modos en los que se formaron estos ciudadanos/obreros desde la universidad.

La continuidad institucional de la universidad en el mundo occidental da cuenta de la permanencia perenne de sus objetivos. J. F. Lyotard (referenciado en Castro-Gómez, 2007) señala con precisión dichos propósitos reconociendo dos grandes meta-relatos sobre los cuales se produce y organiza el conocimiento en la modernidad logrando su institucionalización en la universidad. La primera gran narrativa es la “educación para el pueblo” y mantiene como objetivo el progreso y el desarrollo para mejorar las condiciones materiales de vida para todos:

En este contexto, la universidad es la institución llamada a proveer al “pueblo” de conocimientos que impulsen el saber científico-técnico de la nación. El progreso de la nación depende en gran parte de que la universidad empiece a generar una serie de sujetos que incorporan el uso de conocimientos útiles [...] para vincularse al progreso material de la nación (Lyotard, 1999: 63 citado en Castro-Gómez, 2007: 80).

El segundo meta-relato es el del “progreso moral de la humanidad”, que ya no se centrará en la formación de conocimientos científico-técnicos, sino en conocimientos capaces de formar los sujetos empíricos de la moralidad. El objetivo es formar para el bienestar y el progreso moral de la humanidad. Según Lyotard, dos ideales de educación y, por ende, de universidad, se enfrentan y complementan para dar forma al sujeto moderno: un deber ser científico-técnico y un deber ser moral.

Con base en el reconocimiento anterior, Castro-Gómez (2007) encontrará en estos objetivos ideales de la universidad dos características comunes que reproducen y perpetúan la colonialidad: la estructura arbórea del conocimiento y de la universidad, y la universidad como lugar privilegiado de la producción de conocimientos. De esta forma, se hace evidente cómo el conocimiento mantiene una jerarquización y clasificación específica que delimita campos de saber, fronteras epistémicas y cánones que definen sus procedimientos y



sus funciones específicas, siendo así la universidad el lugar donde se produce el conocimiento que conduce al progreso (moral y material de la sociedad), y el núcleo vigilante de esta dinámica legítima. Así:

[...] la universidad funciona más o menos como el panóptico de Foucault, porque es concebida como una institución que establece las fronteras entre el conocimiento útil y el inútil, entre la *doxa* y la *episteme*, entre el conocimiento legítimo (es decir, el que goza de “validez científica”) y el conocimiento ilegítimo (Castro-Gómez, 2007: 81).

Las características que dan contenido y modelan la estructura de la colonialidad como cara oculta de la modernidad, dan forma material a la institución universitaria moderna y, en consecuencia, esta encarna perfectamente la “*hybris* del punto cero”. Desde la estructura disciplinaria general hasta la estructura departamental de los programas y el contenido curricular de enseñanza-aprendizaje (lo que se lee, lo que no, quiénes se constituyen como “autoridades” y “clásicos”) se implementan como dispositivos de control, parte del canon hegemónico.

Este modelo imperante será colocado en la mira de la crítica social tan solo cuando las disputas por el deber ser y el quehacer de la universidad salen de la institución y se toman la plaza pública. Los procesos gestados durante las dos primeras décadas del siglo XX en América Latina, sentidos con mayor fuerza en el Cono Sur y Cuba, conocidos históricamente como La Reforma Universitaria —o La Reforma de Córdoba—, pueden ser identificados como los primeros intentos por desautomatizar las lógicas hegemónicas del sistema universitario.

La Reforma conjugó fuerzas diversas organizadas por movimientos estudiantiles, intelectuales y artistas de izquierda para luchar a favor de una reforma en la estructura, los contenidos y los fines de la institución universitaria (vertical, burocrática y jerarquizada). En consonancia con las necesidades de la región, se consolidó un pliego de peticiones que se presentó a los diferentes gobiernos, pliego que fue coincidiendo y ganando fuerza de país en país. Autonomía

universitaria, co-gobierno, extensión universitaria, acceso por concursos y periodicidad de las cátedras, libertad de cátedra, cátedra paralela y cátedra libre, vinculación de docencia e investigación, inserción en la sociedad, solidaridad latinoamericana e internacional y unidad obrero-estudiantil, fueron las propuestas que definieron el renovado proyecto de universidad de principios de siglo. Muchas de estas peticiones se fueron incluyendo como política pública en educación superior y empujaron reformas en un sinnúmero de universidades a lo largo y ancho de la región (Tünnerman, 2008) (Moncayo, 2008). No obstante, como bien lo señalan V. Moncayo (2008) y D. Mato (2008b) realizando una evaluación de los aprendizajes, inercias y esfuerzos pendientes noventa años después de La Reforma, muchos de los triunfos logrados fueron perdiendo su potencial original con el pasar de las décadas entre trámites burocráticos, el ascenso de dictaduras al poder que malversaron (o clausuraron) la gestión adelantada, y el crecimiento acelerado del ejercicio y proyección de la educación superior como mercancía.

Para la década de los sesenta, y con mayor fuerza desde la década de los ochenta, con el advenimiento de tres contradicciones centrales entre los objetivos ideales de la universidad, la aparición de nuevos actores en el escenario y el desarrollo acelerado del mercado en el marco de la globalización, una nueva ola de paradojas entra para complejizar y transformar el campo. Estas tres grandes contradicciones traerían consigo la crisis de la universidad moderna tal y como la conocíamos, para dar paso a una nueva forma de universidad en disputa (Santos, 1998, 2007; Castro-Gómez, 2007).

Al dar cuenta de la crisis de la universidad, Santos (1998, 2007) ubica, en primera instancia, “la crisis de la hegemonía”, crisis promovida por las contradicciones producto de la transformación paulatina de las funciones de la universidad: de la centralidad de la producción de la alta cultura y el conocimiento científico para las elites, a la producción de conocimientos y patrones culturales medios para la formación de mano de obra calificada. La universidad, al verse desbordada ante este reto, permitió que mercado y Estado abrieran otros escenarios en donde se pudiera tanto crear conocimiento para



la elite (centros y facultades especializados, centros e instituciones de investigación) como conocimientos para las mayorías asalariadas (institutos técnicos, centros de capacitación), situación que hizo que la universidad perdiera su centralidad.

En segunda instancia, el autor presenta “la crisis de la legitimidad”, producto de la contradicción entre la cada vez mayor jerarquización de los saberes especializados (restricciones del acceso y certificación de competencias) y las demandas sociopolíticas crecientes por una democratización de la universidad que abra las puertas a los sectores populares y subalternos.

Por último, da cuenta de una “crisis institucional”, producto de la contradicción entre la reivindicación por una autonomía universitaria (determinación de valores y objetivos de la universidad) y la presión creciente, promovida desde el mercado —en alianza con el Estado—, para someterla a criterios de eficiencia y productividad empresarial.

La crisis institucional ha contado con mayor atención en la agenda política, invisibilizando los impactos de los otros dos aspectos de la crisis o dando soluciones coyunturales que jugarían a favor de la nueva lógica universitaria empresarial. El Estado abandonó su responsabilidad con la universidad y el mercado se ocupó de ella. La transformación de la educación superior en un servicio y de la universidad en una mercancía más, ha servido como marco para transformar las demandas de derechos a servicios y los sujetos de ciudadanos a consumidores.

La crisis de la universidad entonces se da en el marco de una transformación acelerada al ritmo de la globalización de preeminencia financiera, al compás de las reformas neoliberales; empero, no será sólo una consecuencia propia de las dinámicas del capital la que promueve esta dislocación de las certezas atrapadas en la universidad. Las acciones, demandas, reivindicaciones y necesidades de las mayorías que habían sido históricamente excluidas del sistema educativo universitario, también hicieron parte constituyente del ir y venir que produjo la crisis. Las luchas por la democratización y apertura de la universidad, la participación de los sectores subalternos

en ella, junto con sus experiencias de vida y epistemologías propias, deben incluirse en el listado de fuerzas en movimiento que promovieron la crisis como reto. Las demandas de poblaciones indígenas, afrodescendientes y migrantes de las últimas décadas dan cuenta de las realidades (necesidades y demandas) que critican el carácter hegemónico de la universidad como institución, la idea hegemónica de Estado-nación y la modernidad misma como paradigma.

Así, a lo largo de las últimas décadas se han dado alteraciones que desestabilizaron el modelo de conocimiento único anclado al modelo de universidad única y, por adaptación o por proposición, condujeron al surgimiento de otros modelos. Santos (2007) llama esta transición “el paso del conocimiento universitario hacia el conocimiento pluriuniversitario”, en donde observa esperanzado la posibilidad de otra universidad en donde el conocimiento es contextual y transdisciplinar:

En los países pluri-étnicos y multinacionales, el conocimiento pluriuniversitario está emergiendo del interior de la propia universidad cuando estudiantes de grupos minoritarios (étnicos u otros) entran en la universidad y verifican que su inclusión es una forma de exclusión: se enfrentan con la *tabula rasa* que está hecha a partir de sus culturas y de los conocimientos propios de las comunidades de donde son originarios. Todo eso obliga al conocimiento científico a confrontarse con otros conocimientos y exige un nivel de responsabilidad social más elevado a las instituciones que lo producen y, por lo tanto, también a las universidades (Santos, 2007: 27).

En este mismo tenor, Castro-Gómez (2007) sitúa la necesidad de la construcción de “un pensamiento complejo y transdisciplinar” que permita la decolonización de la universidad. Para el autor, el siglo XXI arribó con una transformación significativa en el mundo de las ciencias —tanto en ciencias duras (física, química, biología) como en las humanidades (sociología, antropología, psicología)— que parte de reconocer “[...] que cada uno de nosotros es un todo físico-químico-biológico-psicológico-social-cultural, integrado en la compleja trama del universo [...]”, ideas contemporáneas “[...]”



que empiezan a revisar, implícita o explícitamente, los presupuestos epistémicos que marcaron la *hybris* del punto cero” (p. 86). Este cambio gradual del pensamiento científico al pensamiento complejo implica la potencial transformación de las viejas estructuras del conocimiento y, por ende, de la universidad. Sin embargo, para Castro-Gómez, esto solo será posible si se establecen relaciones entre las diversas disciplinas que superen los encuentros limitados al intercambio de datos sin tocar los fundamentos (interdisciplinariedad) y construyan nuevos conocimientos con base en el reconocimiento de la incompletitud de cada disciplina y la complementariedad entre ellas y con otros conocimientos que la modernidad había excluido (transdisciplinariedad).

Esta apertura posible, se da en un marco específico que paulatinamente ha resignificado las formas en las que se había abordado el tema de la diversidad cultural y la diferencia en América Latina. De los modelos clásicos republicanos de mestizaje para la homogenización, se pasó a los discursos —a veces críticos, a veces exclusivamente celebrantes— del multiculturalismo y la interculturalidad, escenarios en donde los contenidos de las categorías “cultura” y “educación” han estado en álgida y permanente disputa.

Poblaciones indígenas en la disputa por el proyecto de educación superior

La diversidad étnico-cultural es una condición constitutiva de las sociedades y América Latina da amplia cuenta de ello; esta diversidad representa un reto permanente para el quehacer educativo en los diferentes niveles de formación institucional e, históricamente, se ha resuelto de múltiples formas.

Como se viene precisando, con la consolidación y expansión del proyecto moderno capitalista a lo largo y ancho del sistema-mundo, la diversidad se constituyó en diferencia jerarquizada en clave de raza, clase y género y, desde entonces, múltiples modelos se han implementado configurando lugares específicos para la diferencia. En este contexto, durante las últimas tres décadas, los avances y retroce-

Los proyectos (tanto a nivel teórico propositivo como a nivel práctico operativo) que definen el campo de la educación se han tejido en las relaciones dinámicas (conflictos/negociaciones) entre Estados, organizaciones sociales, comunidades indígenas y diversos intermediarios que facilitan esta relación (de formas contingentes y contextualizadas: la academia y los medios de comunicación y difusión de conocimiento, entidades de cooperación internacional, organizaciones no gubernamentales, iglesias y partidos políticos). El sistema educativo ha sido uno de los principales escenarios de consolidación, difusión y disputa de los diferentes modelos; por ende, cada modelo de administración de la diferencia que va logrando hegemonía, ha posibilitado un modelo particular de proyecto educativo.

Como se precisaba en la introducción de este documento, si bien a continuación presentaré una suerte de cronología para explicar la aparición y consolidación de los diferentes modelos, es preciso señalar como punto de partida que cada patrón se ha desarrollado con intensidades y ritmos diferentes para cada país de la región; los procesos a través de los cuales se han configurado estas realidades son disímiles para cada territorio y se explican en contextos históricos particulares, dinámicos y con sus propias complejidades internas, lo que imposibilita establecer límites exactos entre uno y otro período o uno y otro modelo. No obstante, a pesar de esta dificultad, siempre es posible evidenciar tendencias. Muchas de las características de uno u otro modelo se superponen hasta el día de hoy, por ende, no dan cuenta de procesos lineales o estáticos, y sí hablan de las paradojas que se presentan entre lo diseñado y soñado como deber ser y lo puesto en práctica como quehacer y poder ser.

a. Mestizaje homogeneizador. Lo indígena como pasado y objeto de estudio

El sistema educativo ha sido uno de los principales bastiones desde donde se legitima la perenne actitud colonial discriminatoria contra las poblaciones indígenas en pro de la construcción, solidificación y mantenimiento de un sistema particular de formas y creencias



que dan razón y cuerpo a los Estados-nación latinoamericanos. En términos generales, hasta entrada la segunda mitad del siglo XX, este sistema hegemónico fue el *mestizaje homogeneizador*, proyecto a favor de la construcción de un Estado moderno mononacional y monocultural. Este modelo se materializó en lo que Barnach-Calbó (1997) denomina “Educación Bilingüe Asimilacionista o Transicional”, para el caso andino, y Salmerón y Porrás (2010) denominan “Modelo Evolucionista-Positivista”, para el caso mexicano.

El modelo se caracterizó por reconocer el carácter diferenciado de los idiomas —la lengua propia o indígena de un lado y la lengua oficial o colonial de otro— pero, a pesar de este reconocimiento, *i*) establecía el aprendizaje obligatorio del idioma colonial, mientras que, de manera complementaria, *ii*) promovía la enseñanza doctrinaria de catecismos y textos emblemáticos del discurso fundacional del Estado en lenguas originarias, ambas estrategias con el fin de incluir a las poblaciones indígenas en el proyecto de unidad nacional. Si bien estas estrategias daban cuenta del reconocimiento de la condición intelectual de los indígenas (capacidad de aprendizaje invisibilizada hasta finales del siglo XIX)³ y permitía vislumbrar acciones concretas para las poblaciones étnicamente diferenciadas (como una primera posibilidad de ejercer la educación como derecho), las lenguas indígenas eran útiles tan solo como medios de transición hacia el español y, en consecuencia, hacia el proyecto cultural hegemónico.

El modelo fue cobijado por políticas e instituciones de Estado; no obstante, fue implementado, principalmente, con ayuda de iglesias (católica y evangélica) e instituciones de cooperación internacional en un claro ejercicio de delegación.⁴ Ejemplo de ello serán los

3 “Hasta fines del siglo XIX no se plantea la condición intelectual del indígena por lo que tampoco se cuestiona el problema del conocimiento. La educación oficial no integra acciones destinadas a atender a la población, no solo porque no ve la necesidad de hacerlo ni porque reconoce en ello un derecho, sino porque le conviene mantenerla en condiciones de inferioridad por razones de control social” (Yáñez, 1998: 9).

4 “Estados delegativos” es la categoría que emplea M. González (2015) para comprender cómo, ante la existencia de Estados débiles e inestables (como muchos de los Estados latinoamericanos hasta, por lo menos, la segunda mitad del siglo XX), los Estados en América Latina se encargaron de diseñar políticas *para* los indígenas, pero al no poder asumir las implicaciones de dicha labor (por debilidad o ausencia

proyectos educativos de mitad de siglo que nacen bajo la idea de la nación cristiana, tanto en sus vertientes más conservadoras como progresistas.

Para el primer caso, es útil subrayar al Instituto Lingüístico de Verano (ILV), institución evangélica estadounidense con la cual diferentes gobiernos firmaron convenios para elaborar políticas de investigación lingüística, orientadas a desarrollar programas experimentales de educación bilingüe. El ILV ingresa a América Latina en 1935 (México y Perú) y de manera paulatina logra convenios con los gobiernos de Guatemala (1952), Ecuador (1953), Bolivia (1955), Brasil (1956), Colombia (1959), Honduras (1960), Surinam (1967) y Panamá (1970) logrando presencia en múltiples territorios indígenas (Cano, Neufeldt y Schulze, 1981; González, 2015; Hernández, 2017). Si bien la presencia del ILV puede responder a razones de carácter estructural vinculadas al lugar geopolítico de América Latina en el globo,⁵ me interesa subrayar su rol inaugural en la investigación de las lenguas originarias, la elaboración y publicación de materiales (como la biblia) para la conservación de aquellas y las labores de evangelización, alfabetización y “mejoramiento moral” como deber asignado por los Estados-nación.

Para el segundo caso, de manera paralela, diversas son las experiencias que se organizaron alrededor de la alianza estratégica entre Iglesia católica, organizaciones campesinas y comunidades indígenas en el marco de la teología de la liberación, espacios y propuestas que, ancladas al “compromiso con los pobres” y el ejercicio de una “educación liberadora”, apoyaron procesos para desarrollar una educación más cercana a las poblaciones indígenas; a saber: escue-

del poder gubernamental en territorios indígenas, zonas de difícil acceso alejadas de los centros de poder y comercio), delegaron la responsabilidad a instituciones privadas con mayor poder y capacidad local “como la Iglesia católica, la hacienda, e instituciones internacionales, *para que ellas lleven a cabo las intenciones de la nación*” (González, 2015: 112).

- 5 Es preciso tener en cuenta que la llegada del ILV a América Latina también da cuenta de las encrucijadas y dinámicas del conflicto entre capitalismo y comunismo, en boga por aquella época. Además, su vínculo formal con los diversos gobiernos de turno también sirve como evidencia de la implementación de una suerte de política de control social de parte de Estados Unidos en América Latina (Cano, Neufeldt y Schulze, 1981; González 2015; Hernández, 2017).



las rurales campesinas e indígenas (40s-60s), escuelas radiofónicas (50s-70s), cartillas de texto en lenguas originarias y español, cambios en las mallas curriculares de las escuelas rurales para incluir las lenguas originarias, entre otros (Yáñez y Endara, 1990; González, 2015; Hernández, 2017). En este caso, si bien las acciones adelantadas ampliaron el horizonte de posibilidad al incluir las reivindicaciones y necesidades indígenas en el terreno de la disputa y, en consecuencia, sumar a los procesos educativos procesos organizativos; este modelo educativo “nunca perdió como objetivo principal la evangelización” (Hernández, 2017: 154) y reforzó el uso de las lenguas originarias como lenguas de transición, siendo predominante la búsqueda de unidad nacional bajo criterios de carácter religioso (cristiano), lingüístico (español) y racial (mestizo).

Este primer momento da cuenta de una primera fase del indigenismo,⁶ puesta en marcha con el fin de crear e inculcar una cultura nacional compartida, partiendo de la suposición de que los modos indígenas eran modos que mejorar y/o rectificar, propios de un pasado étnico a trascender. Así, mientras los campesinos e indígenas eran incluidos en los nacientes procesos de alfabetización y accedían de a poco a las primeras escuelas rurales, para los no indígenas, el libro de historia, el museo, la artesanía, entre otros, se fueron constituyendo como dispositivos y vitrinas en donde se podía ver lo indígena/el indígena como una referencia ancestral de un “nuestro” pasado común; no obstante, la presencia sincrónica de pueblos y saberes indígenas fue totalmente invisibilizada y el reconocimiento de un presente compartido y simultáneo fue negado: para los indígenas, el sistema escolar se constituyó como la forma segura de lograr asimilación al proyecto de Estado-nación en contra de sus particularidades étnico-culturales; para los no indígenas, el indígena/lo indígena se izó (en la bandera, en el escudo, en la nación

6 “El indigenismo es una política gubernamental nutrida por una ideología que racionaliza y apuntala las políticas y acciones dirigidas hacia los indígenas desde una perspectiva no indígena. El indigenismo se define por la falta de aportaciones indígenas en su concepción inicial; más aún, es en el nivel gubernamental donde se formulan las políticas y los programas que se ponen en práctica en los pueblos indígenas” (Gutiérrez Chong, 2012: 147).

imaginada) como parte constitutiva del presente nacional mestizo, pero como abstracción de seres míticos y culturas ya muertas.

En su análisis sobre la construcción de la identidad nacional mexicana (con base en la revisión de libros de texto de medio siglo, entrevistas a intelectuales indígenas y una amplia revisión de la literatura sobre el tema), Gutiérrez Chong (2012) da cuenta de esta construcción:

Las mitologías nacionalistas oficiales en México se han entretendido con la exaltación del pasado indígena y, este pasado indígena, unido al presente, inyecta un carácter único a la cultura de México (p. 47)...

... una cultura oficialmente mestiza. Pese a que es imposible afirmar que para todos los países de América Latina el proceso es igual (pues habría que profundizar cuál es la relación real de la nación argentina o uruguaya, peruana o colombiana con su “pasado indígena”), es innegable que, sea por exaltación, omisión, superación o pretendido blanqueamiento de dicho pasado, durante este período las naciones latinoamericanas se cohesionan alrededor del mestizaje como imaginario cultural hegemónico.

b. Multiculturalismo neoliberal. El indígena permitido

A partir de la década de los setenta, ante la agudización y aceleración de las transformaciones culturales, económicas y socio-políticas globales, y el creciente protagonismo de las luchas por reconocimiento y redistribución de quienes habían sido sistemáticamente excluidos del proyecto de Estado-nación moderno (entre ellos, los pueblos indígenas), lentamente se consolidó como nuevo modelo hegemónico de administración de la diferencia el *multiculturalismo neoliberal*, proyecto a favor de un Estado mononacional, pero que ahora reconocía la coexistencia sincrónica de “nosotros” los mestizos y “los otros” diferenciados étnico-culturalmente (la alteridad racializada).



Al hablar de neoliberalismo en América Latina, hago referencia a las tendencias y estrategias de acumulación y producción del capital que se consolidan a partir de 1982 tras la suscripción de acuerdos y cartas de intención de parte de los Estados con el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en aras de decretar políticas de ajuste macrofiscal como salida ante la crisis de la deuda externa. En rigor, el programa de reforma estructural que se comenzó a implementar tras los acuerdos, era el resultado de las condiciones establecidas por los organismos internacionales para facilitar nuevos préstamos y así extender los plazos y ajustar los requerimientos para el pago de la deuda; así, nuevos términos especializados como austeridad fiscal, ausencia de gasto excesivo, liberalización del comercio, privatización, entre otros, comenzaron a hacerse parte integral de la política económica regional y fueron permeando poco a poco la política educativa de cada país. En menos de una década, como afirmaba con anterioridad, la educación mutó de derecho a mercancía; en correspondencia, el sujeto adecuado al renovado modelo de desarrollo ya no sería el ciudadano como portador de derechos, sino el ciudadano como consumidor.

En los diferentes niveles del sector educativo, los cambios no dieron espera. Nuevas Leyes de Educación (o reformas sustanciales a las vigentes) tuvieron rápida aprobación en el marco de nuevos Planes de Desarrollo que señalaban las nuevas prioridades en la región. Se transformaron los sistemas educativos nacionales bajo el fundamento de que los Estados, debido al déficit fiscal, no tenían la capacidad para financiar la creciente demanda educativa y que, además, no era muy conveniente que estos intervinieran pues restringían las libertades individuales de los ciudadanos para decidir sobre el lugar en donde querían que sus hijos estudiaran (“derechos” para consumidores). En tanto que el dinero público no alcanzaría, políticas de subsidios focalizados y accesos condicionados comenzaron a implementarse de manera paralela a la privatización paulatina del sistema, el surgimiento de instituciones educativas en concesión, la apertura de instituciones estatales para la instrucción técnica, y la

reestructuración y fundación de entidades estatales para el otorgamiento y recaudo de créditos educativos.

En coherencia con la lógica de la reforma, la gestión educativa se transformó en gestión empresarial: productividad, rendimiento, competencia, acreditación, calidad, entre otros, serán los nuevos horizontes impuestos a las instituciones educativas.

En este contexto, la diversidad en creciente lucha se convierte en un problema de gubernamentalidad para los Estados y encuentra como respuesta la integración. Esta integración se reducirá al ámbito de lo cultural (reconocimiento) y dejará de lado los ámbitos económico y político (redistribución de la riqueza y el poder). En correspondencia con el neoliberalismo, el multiculturalismo entiende por cultura las prácticas no arraigadas a las formas de producción y reproducción de la vida misma; por tanto, de fondo, se olvida de las diferencias económicas, sociales y políticas donde se sostiene la desigualdad.

El multiculturalismo, como modelo para administrar la población, se suma al neoliberalismo, renovada cabeza de la hidra capitalista, situando en la diferencia nuevos mercados para su funcionamiento y expansión (nuevas mercancías, nuevos consumidores, nueva mano de obra). Esta alianza se funda como dispositivo para controlar la diferencia reconociéndola, pero limitándola; en palabras de Díaz-Polanco (2008):

... la actual tolerancia del liberalismo multiculturalista puede admitir que cada cual sea «diferente» a su modo, pero sin que ello implique el derecho de ser Otro: una otredad que pretenda alterar el pleno dominio liberal (p. 250).

En el marco del multiculturalismo neoliberal se materializarán categorías como “constitucionalismo multicultural” y “ciudadanía multicultural” (Díaz-Polanco, 2008) en donde el Estado se encarga de incluir las luchas por el reconocimiento en la institucionalidad legislativa y, más que querer hacer del indígena un ciudadano, crea un indígena-ciudadano que se circunscribe al proyecto modernocolonial en su etapa neoliberal. Así, para 1989 la Conferencia Ge-



neral de la OIT adoptó el Convenio 169 Sobre Pueblos Indígenas y Tribales y, bajo este nuevo marco legislativo, gran parte de los Estados latinoamericanos pasaron de definirse como repúblicas únicas e indivisibles a repúblicas pluri/multiculturales en aproximadamente una década.

En la escuela, este modelo se materializó en lo que Barnach-Calbó (1997) denomina “Educación Bilingüe de Mantenimiento y Desarrollo” y Salmerón y Porras (2010) denomina “Modelo Bilingüe Bicultural”. El objetivo de este modelo ha sido recuperar y potenciar la propia cultura —la cultura indígena— a través del rescate, manejo y promoción de la lengua originaria. Los contenidos impartidos son la base de la educación escolar tradicional, por ende, están fundamentados en conocimientos coloniales u occidentales que ignoran las experiencias y saberes indígenas y, por lo general, no son pertinentes para el entorno local; el uso de la lengua entonces cumple un reducido rol de traducción. A pesar de esto, el trabajo por mantener la lengua propia se va instituyendo como un esfuerzo por combatir los procesos de homogeneización y ha permitido la inclusión directa de profesores indígenas a los sistemas nacionales de educación y la formación de profesionales e intelectuales indígenas que, en muchos países, lograron agremiarse y organizar conatos de movilización y resistencia.⁷

7 A propósito, múltiples son los ejemplos que dan cuenta de cómo las organizaciones indígenas van consolidando una agenda en donde la educación es un tema central: para el caso mexicano, la Organización de Profesionistas Indígenas Nahuas A.C. (OPINAC) y la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües (ANPIBAC) —aunque esta última señalada por algunos por sus relaciones ambiguas con el Estado—, fueron organizaciones de profesionales indígenas pioneras que, para finales de la década de los setenta y comienzos de los ochenta del siglo XX, lograron consolidar una plataforma étnica que logró reunir cientos de maestros indígenas e instructores bilingües en diversos Encuentros Nacionales de Maestros Indígenas para pensarse una nueva forma de educación no colonizante, proponer una educación bilingüe bicultural como alternativa y transformar el indigenismo hegemónico (Gutiérrez Chong, 2012; Castillo, 2016). De manera similar, en Colombia el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) desde su I Congreso Regional (1971) situó la lengua y la historia propias como necesidades de la educación para sus pueblos, propendiendo por una educación para la revitalización de la cultura (1975) y recomendando la puesta en marcha de un Programa de Educación Bilingüe en 1978 durante su V Congreso Regional (González, 2015). Procesos similares antecederán la institucionalización negociada de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) en Ecuador, programa estatal descentralizado de educación bilingüe para los territorios indígenas del país, administrado por la Confederación de Nacionalidades Indígenas del

Como se puede evidenciar, durante esta etapa, el diseño de políticas públicas educativas da cuenta del encuentro (conflicto/negociación) entre Estado y organizaciones sociales indígenas en un afán a medio camino entre atender las necesidades de las poblaciones indígenas y lograr el control adecuado de las mismas, entre un asistencialismo paternalista vestido de indigenismo y una lucha por transformar la herencia colonial que fundamentaba el proyecto de mestizaje. En este período, en toda la región, se crearán las entidades de Estado destinadas a atender “asuntos indígenas”, como la educación, por ende, entidades para coordinar la alfabetización bilingüe de manera centralizada. Miembros de organizaciones indígenas, muchos de ellos educados bajo el modelo de mestizaje homogeneizador, participaron en este proyecto como parte del modelo de integración en boga. Algunos autores (Zamosc, 2005; Ramírez, 2009, 2010) reconocerán en este proceso un ejercicio activo de “política dual” de parte de los movimientos y organizaciones indígenas, un accionar entre la movilización y la institucionalización, entre la acción contenciosa y la integración en el sistema político que ampliará las posibilidades del indígena reconociéndolo como sujeto de derechos.

c. Interculturalidad. Diálogos en construcción

Un tercer momento, vigente desde finales de la década de los ochenta, ha ido posibilitando la oficialización e institucionalización de la *interculturalidad* como modelo hegemónico de administración de la diferencia, proyecto que supone la construcción de un Estado plurinacional e intercultural. Este modelo, que se ha materializado en lo que Barnach-Calbó (1997) y Salmerón y Porras (2010) han denominado “Educación Intercultural Bilingüe”, busca trascender el carácter lingüístico y de traducción propio de la educación para indígenas, dando cuenta de conocimientos, historias y valores propios en un diálogo horizontal con la cultura nacional (no indígena); el modelo intercultural bilingüe supone una educación ya no *para*

Ecuador (CONAIE) con total autonomía técnica y financiera (Yáñez, 1998; González, 2015).



los indígenas si no *con* y *desde* los indígenas, en donde comunidades y organizaciones participen activamente por la transformación de las realidades locales. Se reconoce al sujeto colectivo indígena como activo constructor de su propia educación desde sus propios conocimientos, por ende, se reconoce al sujeto colectivo indígena como sujeto de derechos.

En oposición a la jerarquización y compartimentación de las disciplinas a través de estructuras arbóreas y rígidas del conocimiento, la educación intercultural supone un diálogo horizontal y dialéctico entre conocimientos occidentales y saberes no occidentales, un reconocimiento del carácter epistemológico de la sabiduría de los pueblos que parte de una relación complementaria entre cuerpo y mente / naturaleza y razón. De igual forma, como alternativa a la idea de la universidad como lugar único del conocimiento, la educación intercultural propone volver a las comunidades y reconocer en ellas sujetos activos de la producción del conocimiento.

Los levantamientos de la década de los noventa serán hitos claves para entender este proceso. Ecuador (1990) y México (1994) fueron testigos de las mayores acciones de movilización y visibilización de las organizaciones indígenas en Latinoamérica, colocando en la agenda pública las demandas de los pueblos por reconocimiento, territorio, autonomía, educación propia, entre otras. Estos hechos impactaron de manera progresiva el devenir político regional, tanto en el campo de la política pública estatal como en la reconfiguración del imaginario nacional. Este tercer momento se enmarca en el desarrollo de un amplio movimiento intelectual indígena, en alianza con diversos sectores de la academia mestiza, y la aplicación de los primeros esfuerzos por incluir al indígena al nivel de educación superior a través de acciones afirmativas (cupos especiales y programas de becas) (Mato, 2008a). Es en este período que se hace explícita la inclusión de la educación superior como parte constitutiva de los proyectos políticos de los movimientos y organizaciones indígenas.

En esta instancia es importante señalar que, atendiendo a la propuesta de análisis planteada por L. López-Hurtado (2009) en el ámbito de la educación intercultural bilingüe para diversos casos la-

tinoamericanos y con especial énfasis en las experiencias andinas, propuesta retomada y desarrollada como modelo analítico para el caso mexicano por M. Bertely (Bertely, 2011; Bertely, *et al.*, 2013), una parte importante de la literatura en el campo afirma que los proyectos y experiencias de educación superior intercultural en América Latina pueden distinguirse por sus particulares *locus* de enunciación, por sus propios puntos de partida y/o direccionalidades: “desde arriba”, los proyectos son diseñados, implementados y, por ende, financiados desde los Estados para dar atención a las necesidades de pueblos y comunidades indígenas, como respuesta ante las luchas históricas de las organizaciones, resultado logrado a pulso entre conflictos y negociaciones. “Desde abajo”, los proyectos y experiencias son soñados y diseñados desde las propias comunidades y organizaciones indígenas que, junto con aliados estratégicos, logran implementar y sostener experiencias más cercanas y pertinentes a las realidades locales en un afán por consolidar una educación superior propia, contrahegemónica y autónoma. Si bien la dicotomía no da cuenta de las complejidades dinámicas que se tejen cuando los proyectos pasan del papel a la acción, es útil para exponer dos tendencias predominantes desde donde se entiende y construye la interculturalidad.

Además, como balance general, la literatura escrita hasta finales de la primera década del siglo XXI sobre el tema, parafraseando a D. Mato (2008a), hace referencia a los problemas de exclusión y discriminación que afectan a pueblos indígenas y afrodescendientes de la región, situaciones analizadas a escalas macro y con escasa información sobre educación superior a causa de la ausencia de registros estadísticos específicos. La producción académica a la que se hace referencia gira en torno a tres ejes, a saber: problemas de inadecuación de las instituciones de educación superior para ofrecer oportunidades de formación oportunas a las circunstancias de vida y/o intereses de estudiantes indígenas o afrodescendientes, descripciones y análisis de algunos programas de inclusión de indígenas o afrodescendientes en instituciones de educación superior, y el alcan-



ce de experiencias de formación de maestros de educación intercultural bilingüe.

No obstante, durante la última década, cada vez son más las experiencias que hacen presencia y cobran voz. Amplia es la variedad de propuestas, contenidos, metodologías e interpretaciones que llevan tras de sí diversas apuestas en torno a la interculturalidad como proyecto y excusa. No hay un concepto limitado y unívoco de la categoría interculturalidad. Los contextos nacionales particulares marcan la interculturalidad de hecho y la interculturalidad deseada para cada experiencia; es decir, las agendas de los gobiernos, las relaciones de las instituciones y/o experiencias con el Estado y con las organizaciones sociales, las dinámicas socio-económicas coyunturales, el modelo de desarrollo imperante, las alianzas con instancias académicas e intelectuales, el grado de apoyo internacional, entre otras, son las condiciones que determinan el carácter, compromiso y contenido de la apuesta intercultural.

A manera de ejemplo, en el trabajo de campo⁸ adelantado para la investigación en marcha de la cual estas páginas hacen parte —estudio de carácter comparativo entre experiencias “desde arriba” y “desde abajo” en Ecuador y México—, se ha podido constatar que al preguntar sobre los discursos y las prácticas a propósito de la interculturalidad como modelo que guía a las universidades, las concepciones van

8 El trabajo de campo adelantado para la investigación en marcha “Educación Superior Intercultural: proyectos en disputa. México y Ecuador en comparación” ha implicado técnicas como la revisión y análisis teórico y documental, observación participante, observación no participante, entrevistas semi-estructuradas y grupos focales. “Desde abajo” analizo las experiencias de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi (UIAW, Ecuador) y la Universidad de los Pueblos del Sur (UNISUR, México). “Desde arriba” analizo las experiencias de la Universidad Nacional de Educación (UNAE, Ecuador), colocando especial énfasis en su Licenciatura de Educación Intercultural Bilingüe, y la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP, México). Para el caso ecuatoriano, desde el año 2008 he trabajado de cerca en el análisis de los procesos de conformación, consolidación, suspensión y restitución de la UIAW durante los periodos 2008, 2011-2013 y 2018. Con la UNAE se han realizado entrevistas a informantes clave y observaciones no participantes durante el 2018. Para el caso mexicano, con la UNISUR el trabajo consistió en un ejercicio amplio de observación participante ejerciendo como docente en la sede de Santa Cruz del Rincón durante el 2016, más un ejercicio de acompañamiento informal durante el primer semestre del 2017; con la UIEP el trabajo consistió en la elaboración de entrevistas semi-estructuradas, observaciones no participantes y grupos focales con estudiantes durante el segundo semestre del 2017.

desde *i*) la interculturalidad como encuentro armónico entre culturas (entre indígenas y mestizos, entre indígenas, mestizos y extranjeros que apoyan los procesos, entre los diferentes pueblos indígenas de la región donde se desarrollan las experiencias), hasta *ii*) la interculturalidad como engaño demagógico de académicos y políticos, pasando por *iii*) la interculturalidad como tarea política hacia la decolonización y, la concepción más generalizada, *iv*) la interculturalidad como el encuentro y el intercambio —no siempre armónico— entre lenguas (entre hablantes y no hablantes de una lengua indígena, y entre hablantes de diferentes lenguas) y culturas. Con excepción de quienes entienden la interculturalidad como un encuentro armónico entre culturas (la mayoría estudiantes, aunque no exclusivamente), es común encontrar en los discursos de los demás actores (algunos estudiantes y la mayoría de los docentes, egresados y administrativos) una queja recurrente: *el modelo es bueno, tiene mucho potencial, pero no todos lo han entendido bien, así que cada quien hace lo que puede...*

Al dar cuenta de los actores que han estado en la gestación de estos proyectos, es interesante encontrar todo tipo de instituciones interesadas; este universo de actores incluye instituciones de educación superior “convencionales” —públicas y privadas (estas últimas en general católicas)—, grupos de investigadores y docentes universitarios, agencias gubernamentales y agencias de cooperación internacional, organizaciones no gubernamentales, fundaciones privadas y partidos políticos y, desde luego, organizaciones indígenas y afrodescendientes que llevan sus propios proyectos desde la autogestión y/o en alianzas con algunos de los actores antes mencionados.

Entre las principales problemáticas y desafíos encontrados, D. Mato (2015) señala:

- 1) insuficiencia y/o precariedad presupuestaria; 2) actitudes racistas por parte de funcionarios públicos y diversos sectores de población que afectan el desarrollo de sus actividades; 3) dificultades derivadas de la rigidez de los criterios de evaluación aplicados por las agencias especializadas de los Estados encargadas de otorgar reconocimiento y/o acreditación; 4) obstáculos institucionales derivados de la rigidez de procedimientos administrativos que afectan la



ejecución de sus planes y actividades; 5) obstáculos institucionales derivados de la rigidez de criterios académicos aplicados por las universidades dentro de las que funcionan algunos de los programas especiales estudiados y/o por agencias gubernamentales que otorgan fondos para investigación y proyectos especiales que afectan labores docentes y de investigación de las experiencias estudiadas, y muy particularmente dificultan la posibilidad de sumar las contribuciones de sabias y sabios indígenas; 6) dificultades para conseguir docentes y otro personal con adecuada sensibilidad y recursos personales y técnicos para el trabajo intercultural; 7) dificultades económicas de los estudiantes para poder dedicarse más y mejor a su formación; 8) insuficiencia de becas (Mato, 2015: 33).

Además, cada vez es más fuerte el discurso sobre la necesidad de consolidar una “interculturalidad hacia afuera” o “interculturalidad para todos” que trascienda el imaginario de la educación intercultural como educación para indígenas y/o afrodescendientes; no obstante, aún no hay un consenso frente a esto.

A modo de cierre

Asumiendo una posición crítica, la interculturalidad se ha constituido en una promesa que ha logrado hegemonía en el discurso (de las organizaciones indígenas, pero también del Estado a través de la política pública); no obstante, muchas de sus promesas tienen grandes dificultades para lograr consolidarse como realidad en las prácticas cotidianas, especialmente cuando la apuesta apunta a la transformación de las desigualdades locales, y en las prácticas institucionales, sobre todo cuando la apuesta apunta a oficializarse a través de órdenes legislativas con impacto nacional.

Como se había advertido, es muy difícil establecer los límites exactos de los diferentes modelos presentados, pues hay intereses, acciones y omisiones que se heredan y reproducen con el paso del tiempo, tanto del lado de las imposiciones como del lado de las luchas; sin embargo, las reflexiones presentadas sirven como guía para comprender los contextos y las trayectorias que hoy mantienen en la arena pública la disputa por una educación superior intercultural

y aportan a la comprensión sobre las formas en que las poblaciones indígenas se han incluido/excluido en la construcción de los Estados-nación latinoamericanos, manteniendo como eje de análisis las estrategias en disputa desplegadas por Estados y poblaciones indígenas en el campo de la educación superior.

En este marco, y a pesar de las limitaciones, es ineludible reconocer que el ejercicio de movilización y negociación indígena que ha permitido la construcción paulatina de la educación superior intercultural representa la demanda por la ampliación de la ciudadanía y, en consecuencia, la lucha por la refundación de los Estados-nación. La acción colectiva indígena ha colocado en la arena de lo público y lo común una amplia serie de temas y perspectivas históricamente invisibilizadas que han permitido la transformación de la ciudadanía y con ella, la transformación de la idea imaginada de nación.

Referencias bibliográficas

- Barnach-Calbó, Ernesto (1997). "La nueva Educación Indígena en Iberoamérica." *Revista Iberoamericana de Educación* N° 13. Educación Intercultural Bilingüe. Organización de Estados Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 13-33.
- Benería, Lourdes (2003) "Markets, Globalization and Gender". En: L. Benería, *Gender, Development and Globalization*. Londres y Nueva York: Routledge. Pp. 63-90.
- Bertely, María (2011). *Educación superior intercultural en México. Perfiles Educativos* Vol. XXXIII. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 66-77.
- Bertely, María, Dietz, Gunther & Díaz, María Guadalupe (Coord.) (2013). *Estado del Conocimiento. Área 12. Multiculturalismo y Educación 2002-2011*. México: ANUIES – COMIE.
- Cano, Ginette, Neufeldt, Karl y Schulze, Heinz. (1981) *Los nuevos conquistadores: el Instituto Lingüístico de Verano en América Latina*. Quito: Federación de Nacional de Organización Campesinas.
- Castillo, Adriana (2016). "Reconstrucción histórico política de la educación indígena en México y los antecedentes no oficiales de la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo." En:



- Revista Mexicana de Investigación Educativa* Vol. 21, Núm. 70, pp. 691-717.
- Castro-Gómez, Santiago (2007). “Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes.” En: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Central - IESCO, 79-91.
- Díaz-Polanco, Héctor (2008). *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México: Siglo XXI editores.
- Dussel, Enrique (1992). *1492 El Encubrimiento del Otro. Hacia el Origen del “Mito de la Modernidad”*. Conferencias de Frankfurt. Bogotá: Ediciones Antropos Ltda.
- González, María Isabel (2015). *Educación en movimientos indígenas: historias, conflictos y propuestas*. Colección Investigación Doctoral. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Programa de Posgrados en Estudios Latinoamericanos.
- Gutiérrez Chong, Natividad (2012). *Mitos nacionalistas e identidades étnicas. Los intelectuales indígenas y el Estado mexicano* (2ª. ed.). México: Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.
- Habermas, Jürgen (2004). “Modernidad un proyecto incompleto”. En N. Cásullo, *El debate modernidad-posmodernidad: edición ampliada y actualizada. Segunda edición*. Buenos Aires: Retórica. pp. 53-64.
- Hernández, Sergio Enrique (2017). *Proyectos políticos, educación superior intercultural y modernización educativa en Ecuador y México*. Tesis de doctorado Estudios Latinoamericanos. Documento no publicado. UNAM, México.
- LaClau, Ernesto (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.
- LaClau, Ernesto y Mouffe, Chantal (1987). *Hegemonía y Estrategia Socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Lander, Edgardo (2003). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- López-Hurtado, Luis Enrique (2009). “Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el sur, pistas para una educación comprometida y dialogal.” En: Luis Enrique López-Hurtado (Ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas*. Bolivia: Plural editores, 129-220.

- Mato, Daniel (2008a). "Diversidad cultural e interculturalidad en Educación superior. Problemas, retos y oportunidades en América Latina." En: D. Mato (Coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación superior. Experiencias en América Latina*, Caracas: IESALC, 21-79.
- Mato, Daniel (2008b). "Actualizar los postulados de la Reforma Universitaria de 1918. Las universidades deben valorar la diversidad cultural y promover relaciones interculturales equitativas y mutuamente respetuosas." En: Emir Sader, Hugo Aboites y Pablo Gentili (Edits.) *La Reforma Universitaria. Desafíos y perspectivas noventa años después*. Colección Grupos de Trabajo. Buenos Aires: CLACSO-Asdi, 136-145.
- Mato, Daniel (2015). "Pueblos indígenas, Estados y educación superior. Aprendizajes de experiencias en varios países de América Latina potencialmente útiles a los procesos en marcha en Argentina." En: *Cuadernos de Antropología Social* N° 41. Argentina: Universidad de Buenos Aires. pp 5-23.
- Mignolo, Walter (2002) "Geopolitics of knowledge and colonial difference." *The South Atlantic Quarterly Magazine* 101. pp: 57-96.
- Moncayo, Víctor (2008). "Permanencia, continuidad y cambio del movimiento universitario (Reflexiones a propósito de la Reforma de Córdoba)." En: Emir Sader, Hugo Aboites y Pablo Gentili (Edits.) *La Reforma Universitaria. Desafíos y perspectivas noventa años después*. Colección Grupos de Trabajo. Buenos Aires: CLACSO-Asdi, 20-29.
- Quijano, Aníbal (2005) "Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina". En: E. Lander (Comp.) *La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO. pp. 201-246.
- Quijano, Aníbal y Wallerstein, Immanuel (1992). "La americanidad como concepto o América en el moderno sistema mundial". *Revista Internacional de las Ciencias Sociales* N° 134. Diciembre. pp: 583 -591.
- Ramírez, Franklin (2010). "Fragmentación, reflujo y desconcierto. Movimientos sociales y cambio político en el Ecuador (2000-2010)". *Revista OSAL. Revista del Observatorio Social de América Latina*. Buenos Aires: CLACSO. Año XI, N° 28, noviembre. pp: 69 – 106.



- Ramírez, Franklin (2009). “El movimiento indígena y la reconstrucción de la izquierda en Ecuador: El caso del Movimiento de Unidad Plurinacional Pachalutik - Nuevo País”. En: Pablo Ospina, Olaf Kaltmeier y Christian Büschges (Edits). *Los Andes en Movimiento. Identidad y poder en el nuevo paisaje político*. Quito: UASB / CEN / Universidad de Bielefeld, 65-94.
- Salmerón, Fernando y Porras, Ricardo (2010). “La educación indígena: fundamentos teóricos y propuestas de política pública.” En: Arnaut, Alberto y Giorguli, Silvia (coords.) *Los grandes problemas de México*. Vol. VII. Educación. México: El Colegio de México, 509-546.
- Santos, Boaventura de Sousa (1998). “De la idea de la universidad a la universidad de las ideas.” En: *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. Facultad de Derecho Universidad de los Andes, 225-281.
- Santos, Boaventura de Sousa (2007). “La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad.” *Revista Umbrales*, N° 15, 13-70.
- Sassen, Saskia (2003). *Contra geografías de la globalización. Género y ciudadanía en los circuitos fronterizos*. Madrid: Traficante de Sueños.
- Tünnerman, Carlos (2001). *La educación superior según el informe del grupo de trabajo del Banco Mundial y la UNESCO*. Managua, Nicaragua: UNESCO.
- Wallerstein, Immanuel (1979). *El Sistema Mundo Moderno*. Madrid, España: Siglo XXI Editores.
- Yáñez, Consuelo (1998) *La Educación Indígena en el Ecuador. Estudio Introductorio*. Colección: Historia de la Educación y el Pensamiento Pedagógico Ecuatorianos. Vol. 5. Quito, Ecuador: Instituto de Capacitación Municipal ICAM-Quito / Universidad Politécnica Salesiana / Imprenta Abya-Yala.
- Yáñez, Consuelo y Endara, Lourdes (Edits.) (1990) *Educación Bilingüe Intercultural: Una Experiencia Educativa*. Quito, Ecuador: Abya-Yala / Corporación Educativa Macac.
- Yuval-Davis, Nira (1997) *Gender and Nation*. Londres: Sage Publications.
- Zamosc, León (2005). “El Movimiento Indígena Ecuatoriano: de la Política de la Influencia a la Política del Poder”. En: Nancy Grey y León Zamosc (Edits.) *La lucha por los derechos indígenas en América Latina*. Quito: Abya Yala. pp. 193-228.