



Una caja de herramientas
para el análisis de
las políticas educativas

ROBERTO GONZÁLEZ VILLARREAL
ALEKSANDRA JABLONSKA ZABOROWSKA
XAVIER RODRÍGUEZ LEDESMA
ANDRÉS LOZANO MEDINA
SAÚL VELASCO CRUZ

Una caja de herramientas para el
análisis de las políticas educativas

Una caja de herramientas para el análisis de las políticas educativas

Roberto González Villarreal
Aleksandra Jablonska Zaborowska
Xavier Rodríguez Ledesma
Andrés Lozano Medina
Saúl Velasco Cruz

Una caja de herramientas para el análisis de las políticas educativas

Roberto González Villarreal, Aleksandra Jablonska Zaborowska,
Xavier Rodríguez Ledesma, Andrés Lozano Medina, Saúl Velasco Cruz

Sylvia Ortega Salazar *Rectora*

Aurora Elizondo Huerta *Secretaria Académica*

Manuel Montoya Bencomo *Secretario Administrativo*

Adrián Castelán Cedillo *Director de Planeación*

Mario Villa Mateos *Director de Servicios Jurídicos*

Fernando Velázquez Merlo *Director de Biblioteca y Apoyo Académico*

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Director de Unidades UPN*

Juan Manuel Delgado Reynoso *Director de Difusión y Extensión Universitaria*

Mayela Crisóstomo Alcántara *Subdirectora de Fomento Editorial*

Coordinadores de Área Académica:

María Adelina Castañeda Salgado *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*

Alicia Gabriela Ávila Storer *Diversidad e Interculturalidad*

Joaquín Hernández González *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*

Verónica Hoyos Aguilar *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*

Eva Francisca Rautenberg Petersen *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

Diseño de maqueta: Rodrigo García

Formación: Fabiola Franco González

Edición y corrección de estilo: Armando Ruiz Contreras

Diseño de portada y fotografía: Fabiola Franco González

Primera edición, noviembre de 2010

© Derechos reservados por los autores.

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, México, DF www.upn.mx

ISBN 978-607-413-079-9

LA 422

V 5.2

Una caja de herramientas para el análisis de las políticas
educativas / Roberto González Villarreal... [et al.]. --
México: Universidad Pedagógica Nacional, 2010
144 p.

ISBN: 978-607-413-079-9

1. Educación y estado - México 2. Educación multicultural
3. Educación- Filosofía I. González Villarreal, Roberto

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio,
sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

Impreso y hecho en México.

ÍNDICE

PRÓLOGO	7
----------------------	---

Margarita Noriega

¿QUÉ ES UN RÉGIMEN DE GUBERNAMENTALIDAD?	13
---	----

Roberto González Villarreal

ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO POLÍTICO DE LA UNESCO SOBRE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL	35
---	----

Aleksandra Jablonska Zaborowska

SOBERANÍA INTELLECTUAL Y PODER FÁCTICO. APUNTES TEÓRICOS SOBRE UNA RELACIÓN HISTÓRICA	71
--	----

Xavier Rodríguez Ledesma

LA EDUCACIÓN EN EL ORDEN RACIONAL DE LA SOCIEDAD	99
---	----

Andrés Lozano Medina

LOS EFECTOS DEL MULTICULTURALISMO

EN MÉXICO123

Saúl Velasco Cruz

PRÓLOGO

Margarita Noriega

Los académicos universitarios mexicanos, como los de otros países, hoy día estamos sometidos a exigencias y evaluaciones diversas y constantes, y en poco más de dos décadas hemos visto trastocada nuestra vida en las instituciones. Hemos salido ganando en algunos planos y en otros francamente hemos visto reducidas nuestras posibilidades. Ahora tenemos mayores condiciones para participar en redes nacionales e internacionales, asistir a congresos y discutir nuestros trabajos con colegas de latitudes cercanas y lejanas. Sin embargo, la cotidianidad y lo saturado y abrumador de las demandas a nivel de nuestro territorio institucional no siempre nos dejan el tiempo y espacio suficientes para dialogar con nuestros compañeros de programa, de línea y a veces de equipo. Esto nos lleva a la búsqueda de estrategias para establecer contactos y comunicación y para fortalecer nuestros sentimientos identitarios, indispensables para el mejor desarrollo de nuestro quehacer y nuestra vida profesional e institucional; no obstante nuestros desacuerdos, lo debatible de nuestras propuestas y la diversidad de nuestros intereses. El resultado de esas búsquedas es el presente libro, surgido de un doble propósito: fortalecer nuestra convivencia profesional grupal y estimular el debate académico entre nosotros y el exterior.

En efecto, los académicos que integramos la línea de Políticas Educativas del Programa de Doctorado de la Universidad Pedagógica nos propusimos, a sugerencia del entonces coordinador Roberto González, plantear nuestras inquietudes, nuestros análisis, nuestras reflexiones, ya dialogando o inquiriendo a algún autor o teoría, ya desarrollando algún ensayo o reportando avances propios de nuestras investigaciones. Con la idea de conocernos más y, en este primer intento de producción grupal, compartir nuestras inquietudes en torno a lo que nos constituye como línea de trabajo, con el mundo académico externo a nuestro espacio institucional. De modo que el libro se integra con variados discursos y formas narrativas que, desde diferentes acercamientos, de algún modo, indagan, preguntan, exploran y examinan tópicos relacionados directa o indirectamente con la educación, pero desde la óptica política e histórica. Se acercan al estudio de algunas formas de relación y de estructuración de la vida en común en las sociedades contemporáneas en general y en la mexicana en particular, en especial, a las diversas formas de ejercer, desplegar, estructurar y dar legitimidad al poder. El poder visto desde variados ángulos, niveles y formas, que se hacen presentes en el sentido y significado de la educación y la escuela, pero también en las prácticas, en las luchas y conflictos por el espacio escolar entre los diversos sujetos y actores, y en la creación, re-creación y apropiación de la cultura política. En síntesis desde el campo de estudio de las políticas educativas.

Roberto González, bajo el título: “¿Qué es la gubernamentalidad?” nos presenta sus reflexiones y preguntas sobre el pensamiento y las aportaciones de Foucault. Nos aclara que guiado por un interés instrumental, como herramienta para acercarse al problema del poder en la escuela. Se plantea con el texto lograr “un instructivo, el manual de una caja de herramientas: un *kit* para la investigación”. Y esa herramienta teórica la crea justamente reconstruyendo la noción de *gubernamentalidad*. Concepto que analiza rastreando y sistematizando las nociones y acercamientos al poder que hace

Foucault, desde el modelo del derecho, el modelo de batalla, el modelo de la guerra y el modelo del gobierno. Con esto, Roberto, desde sus propias elaboraciones e interpretaciones, nos facilita la entrada a ese mundo y desarrollo conceptual, al tiempo que nos orienta con sus propias interrogantes.

Xavier Rodríguez Ledesma incursiona en la relación histórica entre los poderes intelectual y fáctico; explora los vínculos entre el saber y el poder. Delinea los campos discursivos que a su vez estructuran, de alguna manera, roles y formas de legitimación social entre, la *inteligencia*, poseedora del monopolio de la ciencia y encarnada en los intelectuales y el mundo de los escritores, señores del don y del monopolio del lenguaje, —cómo los llama— y relata cómo es que estos actores se han posicionado históricamente frente al poder hecho gobierno y cómo han sido vistos por éste y por la sociedad, especialmente en México y América Latina. Para plantear con mirada optimista, y en momentos irónica, el desplazamiento de sus roles en las sociedades de hoy con vistas al futuro, en donde vislumbra la apertura y ampliación de canales para la discusión y participación de los asuntos públicos, y en donde la voz y opinión de los intelectuales será una más en la discusión de la vida colectiva. Siempre apostando a una mayor apertura democrática.

Los trabajos de Aleksandra Jablonska y de Saúl Velasco, cada uno con su propia originalidad, tienen en común las preocupaciones por los enfoques culturales en la escuela. La primera, analiza el camino recorrido en los discursos de la UNESCO sobre la educación intercultural, y sostiene el trabajo en los planteamientos teóricos de Ricoeur. Desde esa posición interpretativa, asume el discurso político como forma de participación de la lucha política. Su preocupación es leer entre líneas los documentos oficiales de la UNESCO, para focalizar su aproximación a las concepciones que de la cultura y de las culturas en la escuela han sido propuestas por ese organismo. Propuestas, nos dice Aleksandra, que han ido del monoculturalismo al plurilingüismo y al relativismo cultural, hasta la propuesta actual de la interculturalidad. Su lectura tiene como contrapunto

las relaciones sociales de dominación y el contexto en el que se presentan. Este trabajo nos ayuda a comprender el recorrido de esas concepciones y su filtración en las propuestas internacionales, sus limitaciones y contradicciones.

Saúl Velasco analiza “Los efectos del multiculturalismo en México”, a través del establecimiento de las etapas que se han ido configurando desde que esta concepción aparece. Inicia revisando la propuesta de los periodos que propone Kymlicka, pero es sólo el punto de partida para desarrollar un recorrido y una periodización histórica propia y más adecuada a nuestra realidad, en los que retoma los aportes de diversos estudiosos latinoamericanos. Asimismo, sistematiza las reformas constitucionales mexicanas y las políticas públicas, derivadas directamente de la aceptación de ese concepto. Habla así de un multiculturalismo que, a lo largo de una serie de evoluciones, ha llegado a ser a descriptivo y normativo a la vez. Su análisis se refiere no sólo a la diversidad cultural étnica, sino también incluye la diversidad de grupos y culturas no hegemónicas: de las mujeres, los homosexuales y la población con alguna discapacidad. Todo lo que directamente significa ampliar la mirada con la que podemos estudiar al sistema educativo y a la escuela.

Por otra parte, el trabajo de Andrés Lozano se propone mostrar la lógica y la racionalidad identificadas en algunos planteamientos y políticas educativas impulsadas en el país, en las décadas recientes. Comienza caracterizando lo que llama el modelo tradicional, fincado en la racionalidad, en un pensamiento instrumental y en el que las funciones atribuidas a la educación quedan constreñidas por esos límites. A este modelo le contraponen la educación crítica, concebida como proceso y como producto, dentro del mundo de las relaciones sociales y desde donde el hombre es pensado como sujeto de la educación, como un ser producto de una realidad histórica determinada. Desde ahí analiza, desde ahí alude a los discursos del eficientismo y economicismo de los documentos oficiales de política educativa, así como al programa Promep, como ejemplo de los programas en los que esos discursos cristalizan.

Finalmente, no me queda más que invitar a la lectura de estos textos y agradecer a mis compañeros la oportunidad de leerlos, de aprender más sobre las temáticas aquí desarrolladas, y de integrarme, de esta manera, al esfuerzo colectivo. Quedan las ideas registradas para que el debate cobre vida y nutra nuestro esfuerzo pedagógico en la Universidad de este nombre y más allá.

Ajusco, diciembre de 2009.

¿QUÉ ES UN RÉGIMEN DE GUBERNAMENTALIDAD?

Roberto González Villarreal

FABRICACIÓN Y USO DE UNA HERRAMIENTA ANALÍTICA¹

Estas no son las notas de un comentarista. No me interesa distinguir, por ejemplo, las fases de un presunto discurso teórico de Foucault; tampoco los giros temáticos o metodológicos en eso que un poco a regañadientes se concibe como su obra. No creo que sea útil detenerse a evaluar un conjunto muy heterogéneo de intervenciones discursivas a partir de algunos resultados, aunque sean los que se encuentran en sus últimos libros, los que revisó antes de morir; como si los problemas encontraran su origen y los textos la comodidad de una teleología manifiesta. No hay que seguir por ahí: la función profética del discurso es demasiado evidente como para no considerarla, para no alejarse y denunciar todas las intenciones de acudir a una obra y a un autor para buscar acomodos burocráticos o académicos. No, aquí se trata de otra cosa: de las dudas, preguntas y críticas de un usuario; de alguien que trabaja cuestiones econó-

¹ Una primera versión de este texto fue presentada en el Coloquio Internacional Michel Foucault. UAM-Université de la Sorbone XII-Centre Michel Foucault. México, 9-12 de febrero de 2004.

micas y políticas y que ha volteado, hace algún tiempo ya, hacia los textos de Foucault para encontrar algunas herramientas y muchas interrogantes.

Mi acercamiento a Foucault es instrumental. Me interesa más utilizar algunas de sus ideas que redoblar el argumento en glosas infinitas. Tampoco es casual: es interesado. Resulta de una búsqueda orientada por las luchas del presente; para decirlo brevemente: es político. Después de todo, la práctica tiene múltiples formas de relación con la teoría, que no son necesariamente la aplicación o la totalización, sino el desmontaje, la denuncia, la multiplicación y la invención de otras formas de pensar y de vivir.

Quisiera presentar una herramienta para el análisis político. Sin embargo, no haré una apología de su formulación, ni examinaré su legitimidad académica, ni relataré su creciente aceptación en las universidades de habla inglesa, mucho menos reclamaré su lugar en los textos o las preocupaciones de Foucault. Mi propósito es eminentemente utilitario: describiré su composición, me detendré en los mecanismos y procesos de su fabricación y propondré algunas técnicas para su manejo. Quisiera el papel del mecánico que muestra sus artefactos, que cuenta su procedencia y sus formas de uso.

El texto es un instructivo, el manual de una caja de herramientas: un *kit* para la investigación. Se trata de reconstruir la noción de *gubernamentalidad* como un acontecimiento producido por los desplazamientos del concepto de poder en Foucault; que encuentra su posibilidad de utilización empírica en la dualidad del gobierno como tecnología de poder específica y como principio de inteligibilidad; para terminar con el operador conceptual más importante en las investigaciones políticas, el *régimen de gubernamentalidad*.

LOS DESPLAZAMIENTOS CONCEPTUALES DEL PODER

A fines de 1978, la revista *Aut-Aut* publicó una conferencia de Foucault en el Colegio de Francia, realizada el 7 de enero de ese

mismo año. Los editores que la transcribieron y tradujeron la llamaron “La gubernamentalidad”; era la cuarta sesión del curso de 1977-1978, denominado Seguridad, territorio y población.² Es sólo un fragmento de una serie que todavía no está bien establecida, a la que sólo se puede acceder por cintas grabadas. Un pequeño trozo discursivo que, sin embargo, ha tenido gran efecto en múltiples campos de investigación, que van de la sociología a las ciencias jurídicas, de la administración pública a los estudios de género, de la criminalidad a las reformas estatales, de la educación a la historia.

Los efectos producidos por la noción de gubernamentalidad no tienen correspondencia con su formulación. En sentido estricto no existe ningún libro de Foucault sobre la gubernamentalidad, sólo algunas conferencias, los resúmenes de los cursos en el Colegio de Francia, algunas entrevistas dispersas y nada más. Él mismo fue abandonando el tema en sus investigaciones posteriores, aunque no el concepto, como lo registran algunos de sus últimos textos, en particular los dos ensayos sobre el poder que aparecen en el conocido libro de Dreyfuss y Rabinow (1982). Elabora un balance y una nueva síntesis sobre el concepto de relaciones de poder, al diferenciarlas de las de producción y de comunicación, basadas en el concepto de gobierno como “conducción de conductas” y de relaciones agnósticas. Es la última intervención de Foucault sobre la temática del poder, el momento más complejo de su formulación, cuando incorpora en la misma noción las investigaciones históricas sobre la gubernamentalidad como dispositivo histórico específico, centrado en la biopolítica y los mecanismos de seguridad.

Después de *Vigilar y castigar* y del primer tomo de *Historia de la sexualidad*, la recepción de los textos de Foucault estaba marcada por los análisis microfísicos del poder, por las sociedades disciplinarias, los dispositivos, las tecnologías y los efectos productivos del poder. Esos textos y el arsenal de críticas, comentarios, estudios, en-

² En castellano fue publicada por primera vez, hasta donde yo sé, en la compilación *Espacios de poder* (Foucault, 1992).

trevistas y conferencias a que dieron lugar convirtieron la microfísica en una suerte de concepto general, abstracto, ahistórico, con la fuerza de una *doxa*, o peor aún, de un tópico. En sentido contrario operaba Foucault, sus investigaciones seguían francas, atendiendo los problemas del presente. Continuó la vía abierta en la última parte de la *Voluntad de saber*, en la que se refiere por primera vez a los problemas de la población y las regulaciones biopolíticas. La coyuntura histórica era peculiar: la crisis del Estado de bienestar, el diagnóstico de la Trilateral y los problemas de gobernabilidad de las democracias, la renovación de los discursos liberales, las críticas al Estado —que él mismo recogió en un resumen del curso de 1979, con el título de *Fobia al Estado* (Foucault, 1990a, pp. 307-311)—, los gobiernos neoliberales, en fin, lo que en sus propias palabras podía configurar una *problematización* (Castel en Goldstein, 1994), una interrogación sobre el presente. La mirada de Foucault se dirigió entonces a las racionalidades gubernamentales, a las técnicas del gobierno, al saber que las engarza y hace posible y a las metamorfosis del liberalismo. Historia-crítica y política se ensamblan para formular una problematización en el “corazón del presente”, en el que las mismas críticas al estado dirigen hacia la cuestión de gobierno y con ello hacen posible y necesaria una nueva formulación de las relaciones de poder, de la que surge la noción de gubernamentalidad. Así, se trata de analizar los desplazamientos de la noción de poder para encontrar las condiciones teóricas y políticas que hicieron posible la emergencia de la noción de gubernamentalidad.

La gubernamentalidad, como acontecimiento político-discursivo, es producto de un proceso complejo de reelaboraciones, críticas y discusiones; teóricas, históricas y políticas. No resulta de la evolución del concepto de poder, sino de los desplazamientos que se dan entre los modos de concebir las luchas sociales, de cuestionar los instrumentos teóricos y las estrategias político-discursivas. En algunos balances de los que Foucault acostumbraba hacer en cursos y entrevistas, pueden distinguirse cuatro acercamientos al análisis del poder, cuatro concepciones:

PODER-EXCLUSIÓN: EL MODELO DEL DERECHO

Se encuentra en la *Historia de la locura* y pervive de diverso modo hasta el *Orden del discurso*. Foucault encuentra en la exclusión una correspondencia casi necesaria entre la concepción del poder tradicional, basada en la ley y la represión, con la locura y los procedimientos que reparten la razón y la sin razón. Sin embargo, entre *Las palabras y las cosas* y el *Orden del discurso*, las preguntas sobre el saber y los mecanismos de poder empiezan a abandonar las coacciones externas para interrogarse sobre los procedimientos internos de control discursivo. Lo que faltaba, según el mismo Foucault, era el régimen discursivo, los efectos de poder propios al juego enunciativo. “Lo confundía demasiado con la sistematicidad, con la forma teórica o con el paradigma” (Foucault, 1984, p. 132).

Se ha dicho que el *Orden del Discurso* es un texto de transición. Se produce al interior de una pregunta convencional –los procedimientos de rarefacción de los enunciados–, y desemboca en una investigación sobre los mecanismos interiores del poder inmanentes al discurso. Continúa la represión, sin duda, pero ya no es de un dictado externo, por ejemplo el Estado, sino de los mismos procedimientos del régimen de verdad: insidia del poder, sin duda, que no requiere de la ley para producir efectos inhibitorios en la producción discursiva.

PODER-RELACIÓN ESTRATÉGICA: EL MODELO DE LA BATALLA

Es una concepción que resulta de un triple ensamblaje: por una parte, las luchas locales, específicas, irreductibles, que encontraron en el movimiento del 68 su confluencia y dispersión estratégica; la discusión crítica e histórica de las concepciones jurídico-institucionales del poder; y el abandono de la noción de represión.

De las luchas del 68, Foucault observó su especificidad e inmediatez, la renuencia a ser cifradas por los códigos del derecho, el

recurso a la historia y a las denuncias de las técnicas de poder. Se desenvolvían espacios locales, denunciando los procedimientos de sujeción y control, oponiendo otras formas de saber, descalificadas por los grandes discursos. La especificidad de las luchas desmentía la centralidad del poder, la subordinación a principios externos y, sobre todo, su propiedad. Los enfrentamientos locales mostraban el extremo no codificado del poder, por tanto, mostraban su carácter relacional y estratégico. Si se resiste a una forma del poder, es que éste se ejercía en concreto, no se poseía, estaba en todas partes, no se localizaba en una sola institución, era inmanente e intencional.

El segundo elemento en la concepción del poder-relación estratégica es la productividad. La definición jurídica del poder subraya la negatividad del ejercicio. Rechazar, negar, prohibir, impedir son las formas en que el poder se ejerce. En *Vigilar y castigar* se especifican las tendencias históricas que hicieron posible y necesaria una tecnología del poder eminentemente productiva. Las disciplinas son un conjunto de técnicas que no cercenan, ni prohíben, ni restringen las fuerzas, sino que localizan, señalan, inducen, producen, incitan, forman y conducen al individuo. Se trata de modular el cuerpo y sus potencias, en un objetivo claro de intensificar las fuerzas, pero también de domeñarlas, de hacerlas funcionar, de volverlas útiles.

El tercero es el abandono de la noción de represión. El procedimiento es histórico y político. Se refiere a la hipótesis represiva en la *Voluntad de saber*. Según ésta, desde mediados del siglo XVIII y principios del XIX, junto al desarrollo del capitalismo y la moral ascética de la burguesía, iniciaron las restricciones sobre el sexo. Se ciñeron sobre el cuerpo un conjunto de prohibiciones. Los marxistas denunciaron la represión del sexo por efecto de la explotación: el hambre de plusvalor demandaba un control sobre los flujos de energía. La moral puritana y el espíritu del capitalismo hacían lo propio: construyeron una ética del rechazo de la concupiscencia. Sin embargo, esta versión no concuerda con la historia. En primer lugar, porque

desde el siglo pasado no se encuentran sólo voces para callar al sexo, sino que aparecen múltiples lugares en donde se incitaba a hablar de él. No se calló al sexo, se exigió hablar de él. ¿Con qué objetivo? No sólo para evitar o condenar deseos, sino para producir acciones, para dirigir conductas. Los objetivos de los controles sobre el sexo no eran solamente negativos, sino positivos, productivos, afirmativos, de optimización. Además, los objetos y blancos de la regulación sexual no fueron, de inmediato, las clases explotadas; por el contrario, fue la burguesía. A través del control de la propia sexualidad se afirmó su moral, su descendencia, sus propiedades, su salud.

El desmontaje, histórico, crítico y político de los fundamentos de la noción convencional del poder produce una nueva acepción que Foucault sintetiza como:

El poder se ejerce, más que se posee, no es el “privilegio” adquirido o conservado de la clase dominante, sino el efecto de conjunto de sus posiciones estratégicas, efecto que manifiesta y a veces acompaña la posición de aquellos que son dominados (Foucault, 1975, p. 33).

Puede captarse más por el modelo bélico que por el jurídico.

EL PODER-DOMINACIÓN: EL MODELO DE LA GUERRA

En el curso de 1975-1976, *Defender la sociedad* (Foucault, 2002), Foucault realiza un nuevo balance en sus análisis del poder. Inicia, como es frecuente, con una valoración de las luchas realizadas desde principios de los años sesenta: se ha producido una “proliferante criticabilidad de las cosas, de las prácticas, de las instituciones”; son ofensivas locales, dispersas y discontinuas, que han tenido una eficacia radical y específica. Se ocupa de los modelos teóricos disponibles en el estudio del poder: *el modelo económico*, de corte liberal, en el que el poder lo detenta cada individuo y lo cede para constituir la soberanía, entre el mercado y el poder se establece un isomorfismo:

en un caso se intercambian bienes, en el otro poderes; o en su versión marxista, el poder funcional a la dominación de clase. También el modelo relacional: el poder se ejerce, no se intercambia, el poder es una relación de fuerzas. ¿Y en qué consiste el ejercicio del poder? A partir de las modalidades de la represión, o de la guerra. Foucault la llama *Hipótesis Reich e Hipótesis Nietzsche*, respectivamente.

En lugar de la triple unidad de soberanía, unidad de poder y ley, Foucault propone emprender el estudio de las técnicas de poder, de su heterogeneidad y de los efectos de sujeción que hacen de los procedimientos de dominación la trama efectiva de las relaciones y los aparatos de poder. Y ocurre el siguiente desplazamiento con la pregunta: ¿en qué medida y cómo la relación de fuerza puede ser remitida a la relación de guerra? Detrás del orden tranquilo de las subordinaciones, detrás del estado, ¿no será posible advertir y redescubrir una especie de guerra primitiva y permanente? ¿Puede ser considerada el hecho primario después de otras relaciones (desigualdad, asimetría, divisiones de trabajo relaciones de usufructo)?

El discurso de la guerra como fundamento de las relaciones de dominación tendría como función disolver tras la filigrana de la paz, la guerra primordial que estableció las asimetrías, que definió las estructuras de una suerte de dominación primordial. Así en las instituciones políticas que derivaron de las invasiones y las guerras, así en los estados y las constituciones, así en los lenguajes y los individuos. La nueva acepción de poder se funda en la historia, más bien, en la historia de los vencidos, en la contra-historia, la de aquellos que fueron derrotados y guardaron la memoria de las conquistas y las invasiones: de las guerras perdidas. “La ley nace de los conflictos y las guerras. Estamos siempre en guerra. Una estructura binaria recorre la sociedad: los vencedores y los vencidos, los dominados y los dominadores” (Foucault, 1997, p. 59).³

¿Concepción nueva o interrogación sobre el desciframiento del poder político en términos de guerra? ¿Es distinto al poder como

³ Se trata de una traducción anterior del mismo curso *Defender la sociedad*.

relación de fuerzas estratégicas, o sólo una nueva pregunta sobre la formación de las estructuras de diferenciación en que se desenvuelven las relaciones de poder? Es el poder de los vencedores el que crea instituciones: un poder de dominación, ya codificado en las constituciones y las costumbres, en el lenguaje y las tradiciones.

PODER-CONDUCCIÓN: EL MODELO DEL GOBIERNO

En *The Subject and Power*, un texto que apareció en 1982 en el conocido libro de Dreyfuss y Rabinow, se encuentra la síntesis del último giro en las concepciones del poder. Se trata del poder como conducción de conductas, una concepción que recupera los elementos básicos de las anteriores, en particular la preeminencia de las cuestiones del ejercicio, de la desustancialización, de su especificidad e inmanencia, que individualiza las relaciones de poder frente a otros tipos de relaciones, como las de comunicación o de producción.

Lo específico de la relación de poder, en esta nueva definición de Foucault, es que las acciones no se producen necesariamente sobre los cuerpos de los individuos, sino sobre las acciones posibles de grupos o personas. El poder es un conjunto de acciones que estructuran un campo posible de acciones. Posibilidades de acción, no imposición de conductas, menos aún aceptación de conductas, sino campo de acciones posibles, en las que la elección, la resistencia, la negativa, el apoyo, el consenso, son todos posibles resultados, más aún, contemplados en los objetivos del poder.

Las relaciones de poder pueden incitar, inducir, seducir, provocar, hacerlas más difíciles o fáciles, más o menos aceptadas. El ejercicio del poder consiste en guiar las posibilidades de conducta de acuerdo con un resultado estimado. Un juego estratégico, ciertamente, pero no entre antagonistas, sino entre individuos libres en la estructuración de acciones que persiguen determinadas conductas. Una relación de gobierno, ya no una relación bélica, tampoco jurídica.

LA DOBLE ACEPCIÓN DE GOBIERNO

Las dificultades de esta nueva noción de poder empiezan cuando se observa una dualidad en la concepción de gobierno. Una dualidad que tensa su utilización empírica. La primera acepción se refiere a un proceso histórico, teórico y político; es la gubernamentalidad, un conjunto de técnicas que tienen como objeto la vida de la población como saber, la economía política, y como mecanismos de poder, los dispositivos de seguridad (Foucault, 1981). Se distingue de otras tecnologías de poder, como la soberanía y la disciplina por los objetos en que se ejerce, los objetivos que persigue, las modalidades de saber y los modos de subjetivación. La gubernamentalidad es una forma histórica de ejercicio del poder. Como en todas, las acepciones o modelos de funcionamiento del poder son distintos. Por ejemplo, en la soberanía, la concepción del poder es negativa: el poder prohíbe, niega, impide: es una barrera o un obstáculo, se confunde con la dominación. El poder se concentra en el soberano y se formula en la ley. Es el modelo jurídico-administrativo de representación, práctica y subjetivación del poder: el soberano, el súbdito y la ley. Se trata de un modelo basado en una dicotomía esencial: el soberano y el súbdito. El súbdito ha cedido sus derechos al soberano, en la versión contractual, o está sometido por relaciones de fuerza. La relación de poder es un derecho de sustracción, de deducción, de apropiación de vida y riquezas. Este es un modelo que describe a la sociedad feudal, sociedad de la expoliación del trabajo, de la apropiación de productos, de las diferencias de sangre. En el límite, el derecho de captura se expresa en el poder de hacer morir al súbdito o dejarlo vivir. Desde el siglo XVII-XVIII se produjo la invención de una nueva mecánica del poder; otros procedimientos, instrumentos y aparatos totalmente incompatibles con las relaciones de soberanía: se incardinan en los cuerpos y las actividades. A través de la vigilancia y no de la tasación. Supone una densa red de coerciones materiales y no necesita al soberano. Aparecen otros objetos, objetivos y técnicas del poder. Cambian los mecanismos y las

representaciones del poder. Se configura una nueva economía del poder: se debe hacer crecer al mismo tiempo las fuerzas sometidas y la eficacia del que somete. Son las disciplinas, analizadas profusamente en *Vigilar y castigar*. El método para reconstruir los poderes que se ejercen sobre el cuerpo no analiza el poder mediante las técnicas de la soberanía, sino a través de múltiples técnicas de control inmediato sobre las fuerzas del cuerpo, sobre sus disposiciones, localización, integración. Son las disciplinas, de las que ya se habló antes. La escuela, la fábrica, el taller, el ejército, son los espacios en los que se organiza esta nueva tecnología disciplinaria. Se trata de modular el cuerpo y sus potencias, en un objetivo claro de intensificar las fuerzas, pero también de someterlas, de hacerlas funcionar, de volverlas útiles. Las disciplinas crean un individuo específico, distinto del súbdito, se trata de un individuo útil y dócil, formado en las disciplinas del cuerpo, con un alma escudriñada por las ciencias humanas y de la conducta.

El empalme de los dos códigos producirá la sociedad de normalización: la colonización de la ley, del derecho, de la soberanía, por el saber, las técnicas y las instituciones de las disciplinas. La noción de la represión hace referencia a la soberanía y a la disciplina: a la ley y a la norma. Técnicas de sujeción y técnicas de producción, son las dos series que caracterizan el modelo de soberanía y el disciplinario. Producen individuos heterogéneos y formas de saber diferenciadas: del contrato a las ciencias de la conducta. También técnicas de interpretación distintas: de la indagación al examen. Son, en resumen, dos dispositivos de saber, poder y subjetivación con distinta historia, pero que se pueden articular en las sociedades de normalización, en las sociedades modernas.

A finales del siglo XVIII surgen nuevos modelos de ejercicio del poder. Otras formas de funcionamiento, con otros objetos y nuevos objetivos, nuevos regímenes de verdad y técnicas de control. Son las técnicas de gobierno, las formas de regulación de la vida de la población, las ciencias de la policía, la razón de estado y todo el conjunto de saber ordenado por la economía política: lo que con-

figura la biopolítica y tiene como proceso la gubernamentalización del Estado.

La historia del poder en Occidente bien puede trazarse como una lenta penetración de las técnicas de regulación sobre la vida de la población, en los últimos años, sobre la vida en general, ya no sólo de los seres humanos, sino de todo lo viviente: es el discurso ecológico. La soberanía es sólo el modelo inicial, fechado históricamente, de funcionamiento del poder a través del derecho de despojo, de la concentración estatal y la codificación de los derechos del soberano. Las disciplinas funcionan de manera diferente. No se basan en la prohibición y la negación, sino en la incitación y potenciación de las fuerzas corporales, y regulación de las conductas individuales. El poder no toma la forma inmediata de la ley, facultad de la soberanía, sino de la norma laboral, médica o psicológica. No se encuentra en el Estado, sino genera arreglos institucionales, como la escuela, el ejército y la prisión. Por último, el largo proceso de gubernamentalización del Estado corresponde a un nuevo modo de funcionamiento del poder: la regulación de la vida de la población. Los objetos son diferentes: ya no el cuerpo, sino la vida, no las normas psicológicas o médicas, sino las estadísticas, las regularidades, los riesgos de la sociedad, los peligros que acechan la vida. También son diferentes los objetivos: no potenciar las fuerzas individuales, sino optimizar el crecimiento demográfico, maximizar la riqueza, o distribuirla, asegurar la población. Y las técnicas cambian: de la jurisprudencia y vigilancia de la ley, a la compartimentalización del cuerpo y el espacio para fijar individuos, y los mecanismos de seguridad de las poblaciones (Foucault, 1994b, pp. 182-201). Por supuesto, la individualización de estas tecnologías no implica que sea un modelo sucesivo, o dialéctico, sino sólo que conforme establecen nuevas problematizaciones históricas, aparecen nuevas técnicas y conjuntos de instrumentos de poder que pueden establecer relaciones de sustitución, apoyo, coordinación, jerarquía (Foucault, 1994c, pp. 532-534).

La segunda acepción de gobierno es más específica, teórica si se quiere, es la utilización del modelo de gobierno como principio

de inteligibilidad de las relaciones de poder. Se trata de un cambio no sólo en los objetos y objetivos del poder, sino más aún: en su modo de funcionamiento. En esto consiste el carácter de acontecimiento de la noción de gubernamentalidad: ha implicado no sólo la identificación de una tecnología de saber específica, sino un modo de concebir las relaciones de poder.

La noción de gobierno reordena algunas cuestiones tratadas desde *Vigilar y castigar*, en una nueva definición, si no original, al menos retrabajada de las relaciones de poder. Destacaré sólo tres. La primera es la *multiplicidad* de espacios, objetos y sujetos de gobierno. Se gobierna el Estado, la familia, la casa, el alma, los niños, la escuela, el convento, el ejército, la justicia. Gobernante es desde el monarca, hasta el juez, el padre, la institutriz, el superior (Foucault, 1981, pp. 12-13). La segunda es la *pluralidad* de los fines de gobierno. Desde salvar el alma, hasta maximizar las potencias del Estado, aumentar la riqueza, proporcionar bienestar, etcétera. La tercera es la *heterogeneidad de mecanismos de gobierno*. La ley ya no es el instrumento del poder político, sino uno entre muchas tácticas para disponer los recursos del Estado y distribuirlos entre muchos fines. Pluralidad de fines, multiplicidad de medios, particularidad de ámbitos.

Además, el modelo de gobierno permite acentuar el carácter relacional del poder y su naturaleza específica. El gobierno se asume como una relación, no como una sustancia, una entidad o una manifestación. No se hablará más de poder, sino de relaciones de poder, que tienen una especificidad respecto a otros tipos de relación, como las de producción, de comunicación, de parentesco, etcétera. ¿En qué reside la especificidad? Ciertamente no en el campo en que se desenvuelven, que pueden ser muchos, tampoco en el sujeto, que también pueden ser distintos, sino en el modo en que un conjunto de acciones modifican a otras acciones.

El poder sólo existe cuando se ejerce, un tema ya conocido en los enfrentamientos estratégicos, pero en el modelo de gobierno ya no implica necesariamente antagonistas, sino acciones que buscan

dirigir acciones.⁴ Dos preguntas aparecen en este momento: las acciones que buscan incidir y las acciones que se espera modular. Es la cuestión de los instrumentos y los resultados, los medios y los fines, la *techné* y *el telos*.

Las técnicas de poder, en el sentido expuesto aquí, actúan sobre individuos y grupos para modificar sus acciones, para modelar conductas y alcanzar fines específicos. Lo característico del gobierno es que las técnicas actúan sobre individuos libres, de los cuales se espera un conjunto de acciones posibles. Por eso, más que acciones sobre acciones, que podría ser la definición general, las relaciones de poder son acciones que estructuran un campo de acciones posibles. En otro momento Foucault llamará a esto la conducción de conductas, para indicar que las acciones buscan producir resultados, pero que el campo de posibilidades está abierto, en un juego permanente de incitaciones, provocaciones, fintas, negativas, aceptaciones, etcétera.

Gobernar es la recta disposición de las cosas hacia fines determinados, decían los clásicos, Foucault añade que gobernar es estructurar un campo posible de acciones de los otros. Por eso, el poder, a diferencia de la dominación, por ejemplo, se desarrolla entre individuos libres, en el que las regulaciones son acciones siempre posibles, nunca garantizadas, pero estructuradas. Un campo orientado de acciones, pero nunca un campo ni garantizado ni cerrado: abierto. En lugar de relaciones dialécticas o antagónicas, que niegan o paralizan la agonística del poder, el modelo de gobierno abre posibilidades infinitas de colaboración, incitación, negación, sustitución, reversibilidad, entre las acciones y las conductas, entre los objetivos y los resultados, entre los gobernantes y los gobernados.

Gobernar, entonces, es diseñar un conjunto de acciones para estructurar el campo de acciones posibles de individuos o grupos libres, para alcanzar objetivos determinados. De una definición tan

⁴ “Basically power is less a confrontation between two adversaries of the linking of one to the another than a question of government” (Foucault, 1981, p. 221).

general como ésta, se pueden advertir desde ya las preguntas básicas en cualquier relación de poder. En el *Sujeto y el poder*, Foucault establece cinco puntos para el estudio de las relaciones de poder:

1. *Los sistemas de diferenciación* que permiten actuar sobre las acciones de otros.
2. *Los tipos de objetivos*: acumulación de ganancias, preservación de privilegios, etcétera.
3. *Los medios para modificar las acciones*: desde la discusión hasta la fuerza, los medios de control y de supervisión o de vigilancia, las leyes y normas.
4. *Las formas de institucionalización*, que pueden tomar la forma de estructuras legales, de aparatos o conjuntos de aparatos, de costumbres, de regulaciones, de repartición de las relaciones de poder en el conjunto social.
5. *Los grados de racionalización* en el diseño de los instrumentos en relación con los resultados esperados, de sus costos y beneficios, de las resistencias posibles y las conductas deseables, etcétera (Foucault, 1981, p. 224).

Si se quieren utilizar estos puntos en una investigación empírica, las preguntas son legión: ¿Cómo se establecieron los sistemas de diferenciación? ¿Cómo se definen los objetivos a alcanzar? ¿Cómo se diseñan técnicas de gobierno o se forman los objetos y blancos de gobierno? ¿Qué tipos de racionalidad se despliega o se forma en las relaciones de poder? ¿Cómo se especifica el campo en el que se ejerce el poder? Se reconoce ya la naturaleza propia de una relación de poder frente a otras distintas, pero ¿cómo se articulan en un caso concreto? Más aún, ¿cómo distinguir una relación de poder de otra: por sus objetos, por sus fines, por sus medios? ¿Y cómo se conectan las relaciones de poder: a través de qué tipo de coordinaciones, de qué puntos de apoyo, de qué sedimentaciones? El poder se ejerce, y se ejerce en concreto, pero ¿el dónde, está ya dado? ¿O son las mismas relaciones de poder las que construyen el espacio de su ejercicio? ¿Cómo?

Son preguntas, nada más. No se trata de elaborar una teoría, supondría algo así como que el poder tiene esencia y que se despliega en distintas formas, tampoco una formalización, si por esto se entiende un modelo que se aplica, y al que hay que encontrarle historia y sentido; se trata de algo menor: un conjunto de prescripciones que guían la investigación y se encuentran de algún modo con la acción política. Muchas de estas preguntas son heurísticas, no están reguladas más que por el sistema de necesidades conceptuales que las hace posibles. Sin embargo, quisiera detenerme sólo un momento en dos cuestiones: ¿el agonismo de las relaciones de poder se puede volver antagonismo? ¿Cuándo, en qué condiciones? Las relaciones de poder estructuran un campo de acciones posibles, en el que los juegos de invención siempre están abiertos ¿hasta dónde, cuáles son los límites? Me parece que es una cuestión esencial, para entender y reordenar los desplazamientos en la noción de poder. Después de todo, y no de manera casual, *The Subject and Power* termina con las relaciones de poder y las relaciones estratégicas. Las dos son a la vez su límite y su condición de posibilidad. Una relación de poder, al definir las acciones de otros, siempre abre la posibilidad de desarrollar posiciones antagónicas: en lugar de moverse en la gama de opciones posibles, los gobernados cuestionan desde la elección de los objetivos hasta los sistemas de diferenciación, por ejemplo, y en lugar de ser gobernados se convierten en rivales, en fuerzas antagónicas: las relaciones de gobierno devienen relaciones estratégicas; también sucede lo contrario, cuando una relación antagónica llega a tal punto que se resuelve en una situación de gobierno, con nuevos sistemas de diferenciación o nuevos objetivos. Si esto es así, entonces queda todavía un amplio trabajo para valorar las distintas acepciones del poder en Foucault menos como momentos, que nunca lo fueron, o conceptos relacionados con tecnologías, que tampoco coincidían enteramente, y más como acepciones ligadas a tipos de lucha política específica, en donde las modalidades de la relación de poder, su alcance y movilidad, sus finalidades e instituciones, se muevan en un amplio abanico de posibilidades que van

del gobierno a la batalla, y de la batalla a la guerra en los enfrentamientos políticos.

¿QUÉ ES UN RÉGIMEN DE GUBERNAMENTALIDAD?

Para atender estas preguntas, es necesario realizar un doble ejercicio crítico-empírico. Por una parte, los problemas que plantean las investigaciones concretas; y por la otra, los modelos formalizados por Mitchell Dean y otros de los llamados anglofoucaultianos.

Un régimen de gubernamentalidad es el modo en que se ejercen en concreto las relaciones de poder. Refiere en términos generales un conjunto de relaciones de poder enlazadas por objeto, objetivos y técnicas de gobierno, repartidas en instituciones particulares, que resultan de problematizaciones históricas, en las que se forman determinados modos de saber y tipos de subjetivación. Un régimen de gubernamentalidad tiene cinco elementos constitutivos:

1. *Es un conjunto de relaciones que definen un campo específico de ejercicio de poder.* La cuestión central es la definición del campo de ejercicio. Las relaciones de poder son múltiples y específicas. ¿Cómo se define su especificidad? ¿Por un programa, por una técnica, por un objeto? Parece que no, en realidad tanto los objetos como las técnicas y los objetivos de gobierno se forman en las mismas relaciones de poder, a través de los apoyos, las jerarquías y demás formas de conexión. El campo o dominio de poder es el ensamblaje de objetos, técnicas, instituciones y saberes específicos.
2. *Es un ensamblaje de relaciones de poder que resulta de una problematización,* o mejor, del conjunto estructurado y jerarquizado de problemas históricos, luchas políticas, interpretaciones, teorías. Una problematización es ya una estrategia de gobierno, un conjunto de problemas estructurados, identificados a través de los focos de inestabilidad o de las po-

blaciones agitadas. Las problematizaciones son técnicas de construcción del mapa de lo gobernable; estrategias de conjunción de las relaciones de poder; y su matriz de transformación. Las problematizaciones destacan las condiciones de emergencia de un régimen de prácticas de gobierno. Constan de una serie de elementos interconectados. Primero: cómo se define el problema. Implica cómo conducir las acciones y cómo gobernar la conducta, la de los gobernantes y de los gobernados, aunque a veces sea difícil distinguir los dos polos. Segundo, las problematizaciones son generales, es decir, polivalentes tácticamente, el mismo lenguaje puede aparecer en todas partes, o provenir de todos lados: confundirse. Tercero: las definiciones de objetivos, objetos y técnicas de regulación propuestas. Cuarto: las luchas políticas que denuncian, re- vierten, apoyan, sustituyen o crean nuevas técnicas de poder. Quinto: las diversas formas de saber que aparecen en los diagnósticos, las estadísticas, los reportes.

3. *Es una repartición determinada de formas de institucionalización.* Las instituciones, como regulaciones más o menos explícitas de los juegos políticos, pueden ser organismos, leyes, normativas, etcétera, y pueden ser explícitas o no, pero en un régimen particular su coexistencia, apoyo, sustitución o subordinación están determinados por una lógica específica de distribución y circulación.
4. Es un compuesto heterogéneo de técnicas de regulación, según los objetivos y objetos de las familias de relaciones de poder.
5. Es un haz de formas de saber estructuradas por una forma específica de racionalidad, y de las consecuentes luchas de racionalidades enfrentadas
6. Es un conjunto de prácticas de libertad que producen diferentes formas de subjetivación.
7. Es un complejo de críticas, umbrales, límites y condiciones de posibilidad de emergencia o transformación de las relaciones de poder en relaciones estratégicas, de nuevas formas

de luchas y nuevas formas de poder, o, por qué no, de contrapoder.

No son postulados, ni teoremas, sólo algunas aproximaciones de método, o si se quiere herramientas empíricas, formas para pensar de otro modo los problemas y las luchas políticas. De un modo alejado de las convenciones jurídico-administrativas del poder, pero también de los recursos a las utopías indeseables, más cercanas a las luchas inmediatas y a las prácticas de libertad que realizamos cuando nos cuestionamos por qué somos gobernados, por qué así, por qué para eso, y de ese modo. Las formas en que se presentan estos elementos, las maneras en que se relacionan, se renueven o se reinventen, resultan del trabajo de la política.

Así como Foucault llamó analítica del poder a las propuestas de método desarrolladas en *Vigilar y castigar*, no está fuera de lugar denominar *analítica gubernamental* al desmontaje de la lógica con que nos gobiernan, el modo como somos gobernados, o como nos gobernamos a nosotros mismos.

REFERENCIAS

- Barry, A., T. Osborne y Rose, N. (eds.). (1996). *Foucault and political reason. Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. Londres: University of Chicago Press.
- Burchell, G., Gordon, C. y Miller, P. (eds.). (1991). *The Foucault effect: studies in governmentality*. Londres: Harvester Wheatsheaf, Hemel Hempstead.
- Castel, R. (1994). "Problematization" as a mode of reading history. En Goldstein Jan (ed.). *Foucault and the writing of history*. Cambridge: Basil Blackwell.
- Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question social. Une chronique du salariat*. París: Fayard.
- Dean, M. y Hindess, B. (eds.). (1998). *Governing Australia: studies in rationalities of government*. Melbourne: Cambridge University Press.
- Dean, Mitchell. (1999). *Governmentality. Power and rule in modern society*. Londres: Sage.
- Deleuze, G. (1985). *Foucault*. Buenos Aires: Paidós.

- Dreyfuss, Hubert y Rabinow, Paul. (1982). *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Chicago: University of Chicago Press.
- Foucault, Michel (1975). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, Michel (1981). Gubernamentalidad. En Foucault, M., et al. *Los espacios de poder*. Madrid: Ediciones de La Piqueta (Genealogía del poder, 6).
- Foucault, Michel (1982). The Subject and Power. En Dreyfuss, Hubert L. y Rabinow, Paul. *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Chicago: University of Chicago Press.
- Foucault, Michel (1984). Verdad y poder. En Foucault, Michel. *Un diálogo sobre el poder*. Madrid: Alianza Materiales.
- Foucault, Michel (1989). Sécurité, territoire et population. En Foucault, Michel. *Résumé des cours, 1970-1982*. París: Julliard.
- Foucault, Michel (1989). Naissance de la biopolitique. En Foucault, Michel. *Résumé des cours, 1970-1982*. París: Julliard.
- Foucault, Michel (1990a). Fobia al Estado. En Foucault, Michel. *La vida de los hombres infames*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, Michel (1990b). Omnes et singulatum: hacia una crítica de la razón política. En Foucault, Michel. *La vida de los hombres infames*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, Michel (1994a). *De la gubernamentalité*. París: 2 cassettes. Editions Du Seuil.
- Foucault, Michel (1994b). Les mailles du pouvoir. *Dits et écrits, IV*, 182-201. París: Gallimard.
- Foucault, Michel (1994c). La crise de la société disciplinaire. *Dits et écrits, III*, 52-534. París: Gallimard.
- Foucault, Michel (1997). *Genealogía del racismo. De la guerra de razas al racismo de Estado*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, Michel (2002). Defender la sociedad. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gordon, C. (1991). Governmental rationality: an introduction. En Burchell, G., Gordon, C., y Miller, P. (eds.). *The Foucault effect: studies in governmentality*. Inglaterra: Harvester Wheatsheaf, Hemel Hempstead.
- Hindess, B. (1997). Politics and governmentality. En *Economy and Society*, 26 (2), 257-272.
- Hindess, B. (1993). Liberalism, socialism and democracy: variations on a governmental theme. En *Economy and Society*, 22 (3), 300-313.
- Marsden, R. (1999). *The Nature of Capital: Marx After Foucault*. Londres: Routledge.
- Miller, P. (1987). *Domination and power*. Londres: Routledge.

- Rose, N. (1991). Governing “advanced” liberal democracies. En Burchell, G., Gordon, C., y Miller, P., (eds.). *The Foucault effect: studies in governmentality*. Inglaterra: Harvester Wheatsheaf, Hemel Hempstead.
- Rose, N. (1999). *Powers of liberty*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, N., y Miller, P. (1992). Political power beyond the state: problematics of government. En *British Journal of Sociology*, 2 (43).
- Senellart, M. (1995). *Les arts de gouverner*. París: Éditions de Seuil/Des Travaux.
- Wickham, G. (1983). Power and power analysis: beyond Foucault? En *Economy and Society*, 12 (4), 468-498.

ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO POLÍTICO DE LA UNESCO SOBRE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Aleksandra Jablonska Zaborowska

CUESTIONES PRELIMINARES

En este trabajo parto del supuesto, contrario a la postura positivista, de que la realidad no es exterior ni independiente del sujeto social, puesto que es él quien contribuye a configurarla mediante todos los sistemas de símbolos de los que dispone (Schutz, 2003; Ricoeur, 2002). Conforme a los autores pertenecientes a la línea fenomenológica y hermenéutica, no importa si estos símbolos se refieren a lo que la ciencia moderna solía considerar como “verdadero” o “ficticio”, puesto que nuestro sentido de la realidad se construye siempre en relación con nuestra vida emocional y activa, y a partir de las interpretaciones que hacemos de ella tanto nosotros como quienes se comunican con nosotros en forma directa o indirecta (Schutz, 2003, p. 197). En este sentido, asumo que las interpretaciones que hacemos de los fenómenos no son algo accesorio a la realidad, sino el lugar de “una auténtica realización, ejecución, configuración o conjugación de lo real” (Garagalza, 2005, p. 28).

Los humanos disponemos de diversos sistemas simbólicos para expresarnos, pero en el presente trabajo quiero referirme sólo a uno

de éstos, el código verbal y, más específicamente, su configuración discursiva. En contrapartida del sistema o código lingüístico, afirma Ricoeur, el discurso es un “acontecimiento en forma de lenguaje”, acontecimiento que puede tener una forma fugaz, verbal, o una forma perdurable cuando se fija en la escritura (2002, pp. 95- 96). Algunas otras distinciones que Ricoeur hace entre la lengua y el discurso nos permitirán avanzar hacia el modelo del análisis de este último.

En efecto, el discurso, a diferencia del código lingüístico, siempre remite a quien lo pronuncia a un sujeto cuya identidad puede descubrirse mediante el análisis textual. Ricoeur deja claro que no se trata de identificar al sujeto empírico del discurso, sino a sus rasgos, tal como éstos quedan configurados por el propio texto (Ricoeur, 2002, p. 173). Lo mismo ocurre con su intencionalidad: el análisis del discurso no se encamina a develar la intención del autor real, empírico, sino la intencionalidad del discurso, que no necesariamente coincide con la intención de quien lo hubiera escrito o pronunciado (Ricoeur, 2002). Dicha intencionalidad va configurando una significación, vale decir, una referencia al mundo, pero no al mundo que tenga supuestamente una existencia propia, independiente, sino al mundo que el texto proyecta (Ricoeur, 2002, pp. 173-174).

Un tercer elemento que debemos rescatar de la teoría del discurso de Ricoeur, es el hecho de que éste siempre se dirige a alguien, a un interlocutor que es definido por el propio discurso, que le atribuye ciertas aspiraciones, autoconceptos, miedos, etcétera (Ricoeur, 2002; Edelman, 1991, p. 19).¹

Ahora bien, los elementos antes mencionados pueden servir para analizar cualquier tipo de discurso. Pero como mi intención es realizar un análisis crítico del discurso político, es necesario introducir otras categorías más específicas.

El discurso político es aquel que participa de alguna manera en la lucha política, bien contribuyendo a la legitimación y a la

¹ Ricoeur se refiere a un cuarto rasgo del discurso que es su dimensión temporal, aspecto que por lo pronto voy a dejar de lado.

construcción de la dominación mediante la configuración de un proyecto ideológico, bien enunciándose desde la perspectiva del contrapoder, de la resistencia, de las estrategias de desvelamiento de las estrategias de la dominación (Van Dijk, 1994, p. 2). Para elucidar los mecanismos en que se construye dicho discurso Van Dijk propone una estrategia de análisis que comienza por la manera en que el discurso plantea un tema o, como diría Edelman, como construye un problema (Van Dijk, 1994; Edelman, 1991).

En efecto, en toda sociedad existen muchos problemas que deben ser resueltos en el ámbito político. Pero a menudo sucede que lo que es un problema para un grupo social, como lo es el desempleo, para otro –los empresarios por ejemplo–, constituye un beneficio. Las contradicciones que surgen en la vida cotidiana alientan las contradicciones en la política, y en el discurso que ésta elabora buscando formulaciones ambiguas, cambiantes y muchas veces inconsistentes entre sí, para dar respuesta a un espectro político amplio (Edelman, 1991, pp. 22-24). Para lograrlo el discurso político convierte la ambigüedad en certidumbre, las predilecciones y aspiraciones del grupo en el poder, en la esencia de la racionalidad (Edelman, 1991).

Una vez analizada la manera como el discurso político construye un problema, como lo acota y excluye otras formas de percibirlo, es necesario develar el modo en que establece la coherencia semántica entre las proposiciones que lo conforman, vale decir de qué manera identifica las causas del problema que supuestamente pretende resolver (Van Dijk, 1994, p. 9).

Hay que proseguir el análisis con el empleo del léxico y de las formas retóricas: las metáforas, las hipérboles, los símbolos que pueden servir para diversas formas de persuasión, para convencer al lector de que el camino propuesto es el más correcto, el mejor planteado, el más deseable. El lenguaje político, advierte Edelman, “tiene una gran capacidad para reflejar la ideología, mistificar y distorsionar [...]” (1991, p. 120). La necesidad de todas estas operaciones proviene del hecho de que el mundo social está signado por grandes desigualdades y conflictos de intereses. Por tanto,

[...] el elemento crítico en la maniobra política para sacar ventaja es la creación del significado: la construcción de creencias sobre los acontecimientos, las políticas, los líderes, los problemas y las crisis, creencias éstas que racionalizan o cuestionan las desigualdades existentes (Edelman, 1991, p. 121).

Eso es así, agrega el autor porque la necesidad estratégica es inmovilizar la oposición y movilizar apoyo (Edelman, 1991).

Ésta será entonces la perspectiva, planteada aquí en forma muy sintética, desde la que voy a abordar el análisis del discurso de la UNESCO, sobre todo el elaborado a partir de 2000, acerca de la necesidad de introducir la educación intercultural en el mundo entero. Mi intención es analizar la transformación del enfoque del organismo internacional respecto a la cultura, multi e interculturalidad entre 2000 y 2007, para la cual considero fundamentalmente tres documentos: El Convenio número 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes (1989) de la OIT, que hay que considerar como el antecedente de las formulaciones relativas a la diversidad cultural de la UNESCO, la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (2001) y las Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural (2007).

LOS ANTECEDENTES: DE LAS GARANTÍAS INDIVIDUALES AL RECONOCIMIENTO DE LOS DERECHOS EDUCATIVOS COLECTIVOS

La preocupación original de los organismos de la ONU por las libertades y derechos individuales² se traducían en la década de los sesenta en el interés por asegurar la “igualdad de posibilidades de

² Véase *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, 1948; *Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial*, 1965, entre otros.

educación” para todas las personas sin “distinción, exclusión, limitación o preferencia fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole” (UNESCO, 1960). Se trataba fundamentalmente de garantizar a los individuos –más estrictamente a las familias– el derecho a la educación como uno de los derechos universales. En este contexto sólo se consideraba como una obligación del Estado la impartición de la educación primaria, que debía ser obligatoria y gratuita (UNESCO, 1960, pp. 2-3). Los demás niveles educativos debían ser “accesibles” para todos, es decir, se pensaba que la educación secundaria, preparatoria y superior constituían el ámbito de la elección individual (UNESCO, 1960).

Fue hasta finales de la década de los ochenta que los organismos de la ONU empezaron a incluir paulatinamente algunos derechos colectivos, entre los cuales destacaron los de los pueblos indígenas y tribales (OIT, 1989). Por primera vez se les aseguraba a las colectividades y no sólo a los individuos los derechos sociales, económicos, culturales y políticos, y especialmente los de conservar y asumir el control de sus instituciones, así como de “fortalecer sus identidades, lenguas y religiones” (OIT, 1989, p. 1) El énfasis estaba puesto justamente en la conservación y protección de las culturas, consideradas en el documento como “originarias”.

Se trataba de una perspectiva fundamentalmente compensatoria, que reconocía que por razones históricas algunos pueblos han sufrido discriminación durante varios siglos, aunque no se tomaba en consideración los modos en que los estados contemporáneos continuaban con estas prácticas. De ahí que se enfatizaran las políticas de conservación de las tierras y recursos tradicionalmente ocupados por dichos pueblos, y sólo en segundo lugar se recomendaba instituir “procedimientos adecuados en el marco del sistema jurídico nacional para solucionar las reivindicaciones de tierras formuladas por los pueblos interesados” (OIT, 1989, artículo 14, inciso 3).

De modo que no se planteaba abiertamente la necesidad de restituirles las tierras y los recursos naturales, ni de recuperar elemen-

tos culturales perdidos o debilitados, como si hasta este momento hubieran podido usufructuar y cultivar todos estos dispositivos plenamente. Sin embargo, además de reiterar la obligación de los estados de garantizar a los miembros de dichos pueblos “la posibilidad de adquirir una educación a todo los niveles”, la OIT estipulaba que la educación destinada a ellos debía “desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares” y agregaba que debía prestarse especial atención a “su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales” (artículos 26 y 27). Se aseguraba asimismo el derecho de los pueblos a crear sus propias instituciones educativas, a enseñar a los niños a leer y escribir en “su propia lengua indígena”, así como a aprender la lengua nacional (artículos 27, 28). Aunque se trataba de estrategias que promovían la separación de los pueblos indígenas del resto de la sociedad, a medida que recomendaban crear instituciones y programas específicos para estos grupos, la OIT establecía también la necesidad de adoptar disposiciones de carácter educativo en toda la comunidad nacional, a fin de “eliminar los prejuicios que pudieran tener con respecto a esos pueblos.” Para lograrlo debía asegurarse que “los libros de historia y demás material didáctico ofrezcan una descripción equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y culturas de los pueblos interesados” (artículo 31).

La OIT respondía de esta manera a la creciente preocupación por la exclusión social, que desde la década anterior sustituía los enfoques centrados en la pobreza (Barañano, *et al.*, 2007, p. 82). Se trataba de reconocer que ésta no sólo tenía una dimensión distributiva, sino que se debía a la combinación y retroalimentación de diversos factores que dificultaban el acceso de los individuos y grupos al mercado de trabajo, los servicios sociales y el ejercicio pleno de sus derechos (Barañano, *et al.*, 2007). Frente a ello algunos gobiernos elaboraron políticas de discriminación positiva, que aseguraban ciertas cuotas de acceso a la educación y a las estructuras de poder a las minorías (Taylor, 2001, p. 63).

Si bien es necesario reconocer cierto avance en el planteamiento de la OIT frente a los enfoques asimilacionistas monoculturales tradicionales, así como su intención de enfrentar el problema de la discriminación de las etnias en forma integral, a medida que el organismo recomendaba atender en forma simultánea la cuestión económica, de seguridad social y salud, la de la educación y del acceso a los medios de comunicación, es también necesario señalar sus limitaciones.

Probablemente el cuestionamiento más serio debe hacerse a la tendencia de, por un lado, esencializar las culturas consideradas como originarias y, por el otro lado, de segregarlas del resto de la sociedad. Ambas tendencias, aunque originalmente buscan darles compensaciones a los grupos discriminados, corren el riesgo de encerrarlos en una especie de guetos y de perpetuar la estigmatización de las que son objeto (Maalouf, 2008).

Junto con lo anterior, al ignorar los mecanismos mediante los cuales los estados contemporáneos producen y potencian la exclusión, mediante las constricciones sociopolíticas, económicas y jurídicas, la OIT avalaba implícitamente esta situación, puesto que no establecía estrategias para que estas circunstancias se corrigieran, para que cambiaran las condiciones estructurales y simbólicas que asignaban a los grupos una posición desigual con arreglo a la “etnia”.

En síntesis, las políticas de la OIT se basan en un análisis abstracto, ahistórico de las sociedades en cuyo interior viven los pueblos indígenas, análisis que ignora la desigual distribución de poder (y no sólo de tierras y recursos) entre los grupos dominantes y las minorías, y que fragmenta la totalidad social, de tal modo que parecería que las estructuras económicas dentro de un país podrían transformarse al margen de las tendencias mundiales hacia la concentración y centralización del capital en los centros hegemónicos, y al margen de las relaciones de poder dentro y fuera del país en cuestión. Se trata, en definitiva, de una suerte de combinación entre los enfoques liberal y pluralista, que tienden, por un lado, a se-

parar a las minorías del resto de la sociedad y, por el otro, incluir en los currículos escolares la información sobre ellos, pero no sus conocimientos, que se incluirían sólo en los programas educativos dirigidos a dichas minorías. Tales ampliaciones del currículum, consideran Kincheloe y Steinberg, “pueden considerarse como un gesto simbólico que perpetúan las relaciones de poder del status quo; tan sólo allanan el camino para una opresión más amable [...]” (1999, p. 74).

A pesar de ciertos avances de la OIT en materia de atención a la diversidad cultural, un año después la Declaración mundial sobre educación para todos titulada “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje” (Jomtien, 1990), insistía en la importancia de “respetar y enriquecer la herencia cultural, lingüística y espiritual común” y recomendaba que las otras culturas sean tratadas con tolerancia (Declaración, 1990, p. 3). Las minorías eran consideradas como objeto de políticas antidiscriminatorias y entre ellas se consideraba por igual a “los pobres, los niños de la calle, los nómadas, los trabajadores migrantes, los pueblos indígenas, las minorías étnicas, raciales y lingüísticas, los refugiados, los desplazados por la guerra, y los pueblos sometidos a un régimen de ocupación” (Declaración, 1990, p. 4). Era patente la continuación de la política de asimilación de todos los miembros de una sociedad a una cultura homogénea. No se notaba ningún avance en la conceptualización de las minorías. Parecía que independientemente de los factores que producían la discriminación, sean estos raciales, culturales o socioeconómicos, todos debían ser tratados de la misma manera.

Además de lo anterior, el documento anunciaba ya la reducción de la concepción de la educación a lo utilitario y a “las necesidades básicas de aprendizaje”, política que a partir de esta década se promovería sobre todo en los países del Tercer Mundo, en los que, conforme a la apreciación de los organismos internacionales, el grueso de la población no requeriría sino de la instrucción primaria (Chomsky y Dieterich, 1995).

DEL MONOCULTURALISMO AL RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD CULTURAL

La UNESCO abandonó el enfoque monocultural a partir de 2000, año en que se celebró el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar, en el que se reiteraron los compromisos establecidos 10 años antes en Jomtien, bajo la misma perspectiva. Sin embargo, un año después el organismo elaboró la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (2001) que marcó el cambio de enfoque en materia educativa. La nueva política será más adelante reforzada por nuevos documentos y especialmente por La Educación en un Mundo Plurilingüe (2003), la Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (2005) y Directrices de la UNESCO sobre la Educación Intercultural (2007).

Para diseñar su nueva propuesta, la UNESCO adoptó una definición de la cultura en el sentido antropológico tradicional, entendida fundamentalmente como identidad:

[...] la cultura debe ser considerada el conjunto de rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias (UNESCO, 2001, p. 1).

Se trata de una concepción que hereda la idea romántica de las culturas como todos coherentes y exentos de contradicciones, idea que solía aplicarse a las culturas “primitivas” y más adelante a las consideradas como “atrasadas” o “subdesarrolladas”. Algunos autores se refieren a dicha concepción como corporativa o tribal y señalan no sólo sus limitaciones sino también riesgos (Eagleton, 2001; Maalouf, 2008).

Una de las limitaciones de esta concepción es que absolutiza y esencializa la idea de la cultura y también la pertenencia de las personas a ésta. De este modo no permite comprender el proceso continuo de transformaciones de las culturas a partir de los contactos

con otras civilizaciones, mediante el impacto de los medios de comunicación, los procesos migratorios o cualquier otra dinámica que normalmente transforma a las culturas. Y, sin embargo, éstas son constantemente rehechas y redefinidas por las prácticas colectivas de sus miembros (Eagleton, 2001, p. 177; Maalouf, 2008; García Castaño, 1997, García Canclini, 2004).

Una crítica sistemática a este tipo de enfoques provino del posestructuralismo francés, de los discursos poscoloniales, tanto como de las teorías que tradicionalmente criticaron los discursos hegemónicos de la modernidad, como es el caso del neomarxismo. Su rasgo común es el rechazo al intento de “subyugar, uniformizar y –en última instancia– silenciar una multiplicidad de culturas, identidades y narraciones bajo la canonización del racionalismo cartesiano y del criticismo kantiano” (Barañano, *et al.*, 2007, p. 251). Mientras los autores fascinados por los cambios que han sufrido las sociedades en la era del capitalismo tardío, subrayan que la inestabilidad y fluidez de las culturas, así como la fragilidad de las identidades es sobre todo, aunque no exclusivamente, un signo de los tiempos actuales (García Canclini, 2004; Bauman, 2006; Maffesoli, 2004), los autores adscritos a los estudios poscoloniales y a las diversas corrientes del neomarxismo muestran cómo el discurso hegemónico moderno impuso una visión monolítica y homogénea de las culturas, a fin de legitimar el predominio político de las culturas occidentales sobre las demás, mediante la empresa colonial e imperialista (Giroux, 1997; Kincheloe y Steinberg, 1999; Jameson y Zizek, 2003).

Al fijar a las personas en su propia cultura, la noción de la UNESCO impide pensar en la posibilidad de que éstas puedan distanciarse de la sociedad en que nacieron por considerarla opresiva, injusta o porque no les brinda las posibilidades deseadas de vida. Los sujetos no podrían ejercer crítica de su propia cultura ni buscar transformarla, o bien, alejarse de ella para vivir más de acuerdo con sus deseos y aspiraciones. Tampoco se prevé la posibilidad de que los sujetos sociales reivindiquen los valores que su cultura omite o

suprime, ni que participen simultáneamente de diversas culturas (Eagleton, 2001, p. 101). En este sentido, los enfoques multiculturalistas más avanzados propugnan la idea de que las personas no deben ser estereotipadas de acuerdo con sus identidades étnicas y que, por el contrario, deben crearse las posibilidades de que todos por igual, es decir tanto quienes pertenezcan a las culturas mayoritarias como a las minoritarias, tengan la posibilidad de desarrollar competencias en diversas culturas, lo que les permitiría también una constante reconstrucción identitaria no sólo conforme a su origen, sino también a sus diversas experiencias de vida, así como expectativas y deseos (García Castaño, *et al.*, 1997; Maalouf, 2008).

Desde luego, la definición citada no permite tampoco comprender que en toda cultura existen determinadas relaciones de poder que colocan a sus integrantes en posiciones diferentes, desiguales y crean determinadas tensiones y conflictos. Por ello, Eagleton argumenta que se trata de una visión opresiva y a la vez ideológica de la cultura. Opresiva porque parecería que quienes hayan nacido en el seno de una cultura no tienen más remedio que acatar sus prescripciones. E ideológica porque dicha definición oculta las desigualdades de clase, como si la pertenencia a una cultura asegurara una participación igualitaria en ella. En este sentido, para el autor, la búsqueda o la lucha por la igualdad y por la libertad son más importantes que el respeto a la culturas fijadas como un conjunto de rasgos estables (Eagleton, 2001, p. 103).

A partir de la definición anterior, la UNESCO plantea la necesidad de que las diversas culturas convivan, se comuniquen y realicen intercambios (UNESCO, 2001, p. 2). Considera que dicha diversidad puede darse tanto en el seno de una sociedad como en el ámbito internacional. Se trata nuevamente de un planeamiento abstracto que deja de lado la naturaleza conflictiva de las sociedades que albergan a diversas culturas, así como los problemas que entraña el intercambio cultural entre países diversos.

Privilegia las ideas de la “integración”, la “cohesión social”, la paz y el pluralismo cultural como condición de una convivencia de-

mocrática. Exhorta al “respeto de la diversidad cultural”, a la “tolerancia, el diálogo y la cooperación, en un clima de confianza y de entendimiento mutuos” (UNESCO, 2001, p. 1). Al evitar toda reflexión sobre las formas en que las relaciones de poder influyen en ello, proclama la diversidad cultural como un asunto no político ni social, sino como “un imperativo ético, inseparable del respeto de la dignidad de la persona humana” (UNESCO, 2001). Dicho planteamiento, a su vez, hace que la UNESCO retorne al enfoque liberal centrado en el individuo, enfoque que el organismo ha empleado desde sus inicios. De modo que, después de dar una definición corporativa de la cultura, vuelve a reiterar “el compromiso de respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales” y agrega que dicho compromiso atañe particularmente a personas que pertenecen a “minorías” y a los pueblos indígenas.

Como han señalado diversos autores, el problema es que el concepto de los “derechos humanos” y “libertades individuales” se desprende de la doctrina liberal, que parte de un falso presupuesto de la igualdad humana universal y de una noción despolitizada del consenso (Giroux, 1997, p. 50; Kincheloe y Steiberg, 1999, pp. 34-39). El liberalismo no es, como pretenden muchos, una doctrina neutral, que podría constituir un campo de reunión para todas las culturas, sino una visión de la sociedad elaborada en Occidente y heredera, en última instancia, de doctrinas cristianas, por lo que la pretensión de imponerla a todas las culturas se considera como errónea y propia del punto de vista eurocéntrico que no considera las formas como otras culturas conciben estas cuestiones (Taylor, 2001, pp. 92-93; Parekh, 2000). La operación consiste en considerar a la cultura occidental no como cultura, sino como referente universal y juzgar a partir de ello lo que debe o no acontecer en otro tipo de culturas, como las indígenas, que suelen sobreponer los derechos colectivos a los individuales.

Dicha concepción, como subraya Giroux (1997), así como Kincheloe y Steinberg (1999), impide comprender cómo la raza, la clase social, la pertenencia a una etnia y género estructuran experiencias en forma desigual:

Hablando un lenguaje que transpira democracia y ética, pero incapaz de fundamentar estas cuestiones en el reconocimiento de que el poder se distribuye de manera desigual, el multiculturalismo liberal omite muchas veces las fuerzas que hacen peligrar los objetivos democráticos (Kincheloe y Steiberg, 1999, p. 36).

Se trata, por tanto, de un dispositivo ideológico basado en simplismo político y una operación mediante la cual se hace desconocer las circunstancias históricas que han provocado la discriminación de los grupos no pertenecientes a la cultura dominante.

La ONU y sus distintos organismos, al vincular los derechos humanos con la diversidad cultural, pretende sustentar su propuesta en la concepción de los “derechos culturales”, tal como éstos fueron definidos por la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1948).³ Ello implica nuevamente dotar de derechos al individuo que, en este caso, se refieren a “la posibilidad de expresarse, crear y difundir sus obras en la lengua que desee y en particular en su lengua materna”, así como al “derecho a una educación y una formación de calidad que respeten plenamente su identidad cultural” y a “la posibilidad de participar en la vida cultural que elija y conformarse a las prácticas de su propia cultura” (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 1966, pp. 2-3). Estos derechos deben garantizarse, según la ONU, mediante la vigilancia de los principios de

[...] la libertad de expresión, el pluralismo de los medios de comunicación, el plurilingüismo, la igualdad de acceso a las expresiones artísticas, al saber científico y tecnológico [...] y la posibilidad, para todas las culturas, de estar presentes en los medios de expresión y de difusión (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos).

³ Pacto ratificado por México.

Es patente que el organismo ignora la conformación de fuerzas en las sociedades capitalistas actuales, fuerzas que favorecen la concentración de la propiedad de los medios de difusión en las empresas transnacionales, lo cual ha sido contrario a los esfuerzos por democratizar el acceso de grupos subalternos a dichos medios.

Los documentos de la ONU hacen énfasis en la preservación y transmisión del patrimonio, en el reconocimiento de los derechos de autor y en la no consideración de los bienes y servicios culturales como simples mercancías; pero no se refieren a la obligación del Estado de realizar las inversiones en este campo. A éste sólo le compete “definir su política cultural y aplicarla utilizando para ello los medios de acción que juzgue más adecuados” (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos). El fin de dicha política es el de garantizar la libre circulación de las ideas y las obras y la creación de “condiciones propicias para la producción y difusión de bienes y servicios culturales diversificados, gracias a industrias culturales” (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos).

Se trata nuevamente de un planteamiento liberal clásico en que el Estado no es sino una suerte de vigilante de las acciones que preferentemente ejecutan los individuos. Pero, evidentemente, para que todos los grupos pudieran expresarse y difundir su cultura se necesitaría de una intervención del Estado mucho más fuerte y decidida, de dispositivos legales que garantizarían el acceso de todos a los medios, de instituciones estatales con presupuestos apropiados y, muy probablemente, de la definición de cuotas de participación para los grupos minoritarios.

La ONU apenas reconoce “desequilibrios” en “los flujos e intercambios de bienes culturales a escala mundial”, como si no hubiera una concentración atroz de la propiedad de los canales más importantes de distribución de los bienes culturales, y como remedio propone “reforzar la cooperación y la solidaridad internacionales” para que todos los países, especialmente los que están “en desarrollo” y “en transición”, puedan crear “industrias culturales viables y

competitivas.” A pesar del esfuerzo por adoptar un discurso lo más democrático posible, la ONU propone como prioridad la creación de las industrias culturales y no la protección y promoción de las actividades artesanales, surgidas al margen del ámbito industrial, que tienen una especial relevancia en los países a los que el organismo supuestamente pretende apoyar con especial énfasis.

Fue entonces a partir de estos antecedentes que la UNESCO elaboró la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (2001). Su justificación del cambio de enfoque —en el que se transforma la idea del derecho individual a la expresión cultural a la noción de identidades culturales colectivas— se relaciona con la apreciación de los cambios sociales provocados por la globalización, así como con el hecho de que “la rápida evolución de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación [...] crea las condiciones de un diálogo renovado entre las culturas y las civilizaciones” (UNESCO, 2001, p. 1). Es una constante que aparece en todos los documentos del organismo: por un lado siempre se subraya su congruencia con sus propios principios a partir de las citas de los documentos anteriores en los cuales supuestamente ya se habían empleado dichos conceptos y, por el otro, cuando el organismo se ve obligado a cambiar de perspectiva, siempre lo relaciona con los cambios “de las realidades” y no, por ejemplo, con las limitaciones de sus propios enfoques.

En esta ocasión, lo que intenta hacer la UNESCO es conciliar su perspectiva anterior, universalizante, con otra que se basa en el reconocimiento de los derechos derivados de ciertas circunstancias particulares, relativas a la pertenencia a una cultura concreta. Cree que ambas dimensiones pueden articularse mediante la noción de la solidaridad, que en esta ocasión sustituye sus habituales llamados a la cooperación (UNESCO, 2001, p. 1). Desde luego en ambos casos se trata de nociones abstractas.

Define su nueva posición como pluralista, lo cual incluye la preocupación por la diversidad cultural entendida como sostén de diferentes identidades. Por primera vez hace énfasis en el plurilin-

guismo, que a partir de ahora se convertirá en una de sus preocupaciones centrales.

La concepción de la diversidad cultural de la UNESCO es una suerte de síntesis de los enfoques liberal y pluralista del multiculturalismo, que descontextualizan y despolitizan las cuestiones relacionadas con las cuestiones de raza, género, cultura, lenguaje, etcétera. Invitan a celebrar la diversidad cultural sin cuestionar la opresión en que han vivido las culturas minoritarias frente a la cultura hegemónica durante siglos y sin señalar cómo podría revertirse esta situación, ni plantear la responsabilidad del Estado en esta materia.

Debe, no obstante, subrayarse que es en este documento en el que el organismo se refiere por primera vez a la promoción de la interculturalidad. En este momento la UNESCO entiende por ello fundamentalmente “el intercambio de conocimientos y de las prácticas [entre] personas y grupos que procedan de horizontes culturales variados”, la introducción de diversas lenguas, incluida la materna, en todos los niveles de la enseñanza, el fomento de la conciencia del valor positivo de la diversidad cultural, así como la incorporación de métodos pedagógicos tradicionales, lo mismo que el fomento a la “alfabetización digital” y del uso de la tecnologías, la difusión de los contenidos diversificados en los medios de comunicación y redes mundiales de información, así como el fomento a la movilidad de los creadores e investigadores a fin de que desarrollen proyectos conjuntos (UNESCO, 2001, pp. 4-6). Así, la interculturalidad debe construirse, a juicio de la UNESCO, a partir de los sistemas educativos y medios de difusión, al igual que a través de proyectos diversos que estimularían el intercambio de conocimientos y prácticas entre grupos y personas culturalmente diversos.

Además de los aspectos ya mencionados, el organismo recomienda también que se mejoren, a esos efectos, “la formulación de los programas escolares y la formación de los docentes”, que se respeten y protejan los sistemas de conocimiento tradicionales, especialmente los de los pueblos indígenas y particularmente los que se refieren al cuidado del medio ambiente y la gestión de recursos naturales.

Aunque no se dice explícitamente que dichos conocimientos deben incluirse en los currículos escolares, sí se plantea la integración “al proceso educativo [...] de métodos pedagógicos tradicionales, con el fin de preservar y optimizar métodos culturalmente adecuados para la comunicación y la transmisión del saber” (UNESCO, 2001, p. 5).

La interculturalidad es, entonces, fundamentalmente para la UNESCO una cuestión de intercambios simbólicos, por un lado, y por el otro, de la enseñanza de diversas lenguas y del aprecio por diversas culturas, con un énfasis especial en las indígenas. Se abandona aparentemente la idea de la segregación de las culturas minoritarias, pero no hay planteamientos claros sobre la integración de los diversos grupos culturales. Al asumir que la cultura atañe fundamentalmente al ámbito simbólico, la UNESCO no presta ninguna atención a los aspectos materiales y políticos que hasta ahora han impedido el acceso equitativo de las minorías al sistema educativo, así como su plena participación en la vida económica y política de los países.

No obstante, las políticas anunciadas apuntan hacia algo más que el fomento del turismo cultural, a medida que reconocen el valor de los conocimientos de las culturas no occidentales y proponen incorporarlos en la enseñanza escolar junto con los métodos que dichas culturas emplean para transmitirlos.

Así, aunque dichas recomendaciones estén en el mismo nivel que las que se refieren al fomento de la “alfabetización digital” y al acrecentamiento del dominio de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación —que deben considerarse al mismo tiempo disciplinas de enseñanza e instrumentos pedagógicos capaces de reforzar la eficacia de los servicios educativos—, constituyen, sin duda, un avance.

Aunque las relaciones interculturales deben construirse, conforme a la UNESCO, preferentemente dentro de los sistemas educativos, el organismo considera que también debe asegurarse la presencia de “contenidos diversificados” en los medios de comunicación, a fin de que la diversidad cultural pueda manifestarse en el ámbito

público. La UNESCO entiende que dichas manifestaciones deben estar vinculadas con la “preservación y realce del patrimonio natural y cultural” y no contempla la posibilidad de que los diversos grupos culturales puedan pronunciarse sobre los asuntos de su interés, incluidos los de índole económica, política y educativa.

La perspectiva de la UNESCO exhibe también limitaciones en cuanto a la posibilidad de que los miembros de las diversas culturas participen en el diseño, producción y difusión de las políticas públicas, incluida la educativa. En este sentido sólo propone en forma abstracta “lograr que los diferentes sectores de la sociedad civil colaboren estrechamente en la definición de políticas públicas de salvaguardia y promoción de la diversidad cultural” e, inmediatamente después subraya la importancia de la participación del sector privado (UNESCO, 2001, p. 6).

Es importante señalar que en 2005 se aprobó la Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales que tiene un carácter vinculante para los países que la signaron.

EL PLURILINGÜISMO COMO ASPECTO DE LA POLÍTICA DEL RELATIVISMO CULTURAL

Un nuevo cambio en las concepciones de la UNESCO se dio a partir de la publicación del documento titulado *La educación en un mundo plurilingüe*, que daba sustento a la Resolución 30 C/12 aprobada por la Conferencia General en 1999 (UNESCO, 2003). Esta vez, se trataba de reconocer la importancia y el valor de la diversidad de las lenguas, en lugar de ver en ello un problema como había acontecido antes. Como en ocasiones anteriores, para introducir el nuevo enfoque el organismo buscaba dar la impresión de que, por un lado, había tenido esta preocupación desde mucho antes, para lo cual citaba sus documentos antiguos (UNESCO, 1953, 1960, 1992, 1997), y por el otro, justificaba el cambio de su perspectiva a partir

de la descripción de las transformaciones que ha experimentado el mundo recientemente (UNESCO, 2003, p. 9).

En efecto, conforme a la UNESCO el plurilingüismo constituye una situación nueva que se debe a las nuevas políticas lingüísticas en los países poscoloniales y recién independizados, a la existencia del peligro de desaparición de muchos idiomas, a los movimientos migratorios masivos, a internet, y al ritmo acelerado de mundialización que “compromete cada vez más la supervivencia de grupos pequeños, cuya identidad suele basarse en la lengua” (UNESCO, 2003). Por otra parte, el organismo reconoce que el respeto a la diversidad lingüística ha sido una de las demandas que los grupos minoritarios han planteado con mayor insistencia, demanda que incluye

[...] la condición oficial y jurídica de las lenguas minoritarias e indígenas,
[...] la enseñanza y el uso de esas lenguas en las escuelas y otras instituciones, así como su utilización en los medios de comunicación (UNESCO, 2003, pp. 16-17).

Como puede apreciarse se trata, de acuerdo con los documentos comentados anteriormente, de una enumeración azarosa de circunstancias, sin que distingan cuestiones tan diversas como la difusión de internet y los movimientos migratorios, que se deben a causas disímiles y que repercuten en la vida de los grupos afectados en forma completamente diferente. Pero en lugar de indagar las causas, los contextos específicos y los problemas que entraña el uso de las distintas lenguas, la UNESCO se limita a constatar la existencia del plurilingüismo, como una situación de hecho, al tiempo que se presenta como sensible a las demandas de los grupos minoritarios.

No se puede negar, sin embargo, la enorme importancia de dicho reconocimiento, así como de sus consecuencias. En realidad, la nueva propuesta de la UNESCO puede leerse como un germen de una visión completamente distinta de la educación a la promovida

por los otros organismos internacionales y por ella misma en los años anteriores.⁴

En efecto, el nuevo enfoque permite dar un viraje radical a las políticas educativas orientadas hasta hace poco hacia la homogeneización de las sociedades en nombre de la afirmación de la identidad nacional, así como hacia su modernización, que implicaba, como se ha señalado en repetidas ocasiones, la intención de occidentalizar a todos los países del mundo, con todo lo que ello significaba: la promoción del individualismo, de la aspiración al progreso material, la orientación hacia la preparación para el trabajo, un ejercicio restringido de la ciudadanía, etcétera (Ianni, 1996; Chomsky y Dieterich, 1995).

Como consecuencia de aquellos planteamientos las lenguas se jerarquizaban; se consideraba que tenían valor sólo las que promovían “la unidad nacional” y la “modernización”, mientras que las demás se asociaban con “el atraso”. Estas últimas, huelga decir, pertenecían invariablemente a las minorías.

No se trata entonces de un cambio de perspectiva menor. La política de reconocimiento a todas las lenguas implica no sólo abandonar un trato discriminatorio a quienes tenían como lengua materna un idioma diferente al que se había adoptado como nacional, sino también los supuestos que afirmaban la superioridad de la cultura y los valores occidentales. En este contexto habría que subrayar que la UNESCO, además de señalar los riesgos del monolingüismo, a medida que implica la pérdida de la diversidad lingüística y cultural, denuncie que las lenguas nacionales en muchos países son las de los antiguos colonizadores (UNESCO, 2003, p. 12). Se trata de un señalamiento importante y congruente con la definición de la lengua como uno de los fundamentos de la identidad.

⁴ Un ejemplo de ello es el documento elaborado conjuntamente por la Cepal y la UNESCO, titulado *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* de 1992 y que constituye la fundamentación de la reforma neoliberal.

Esta vez, la cuestión de la identidad y del uso de todas las lenguas en la enseñanza, ya no es sólo una cuestión ética para la UNESCO. Por el contrario, el organismo reconoce que ello tiene implicaciones políticas, puesto que “confiere poder y prestigio” a sus hablantes. Dicho reconocimiento está vinculado con una concepción amplia de la lengua comprendida como no sólo “un instrumento de comunicación, sino además un atributo fundamental de la identidad cultural y la realización del potencial individual y colectivo” (UNESCO, 2003, p. 16). Junto con lo anterior, la UNESCO reconoce la dimensión cognoscitiva de los idiomas, lo que confiere un valor especial al aprendizaje de otras lenguas, como portadoras de otros valores y otras interpretaciones del mundo (UNESCO, 2003, p. 17).

Los nuevos planteamientos llevan a que la UNESCO reconozca que

[...] en las sociedades plurales las soluciones uniformes [...] tienen el gran inconveniente de hacer caso omiso de los riesgos que su aplicación entraña, ya se trate de los resultados de la enseñanza o de la pérdida de la diversidad lingüística y cultural (UNESCO, 2003).

De nuevo se trata de una cuestión de primera importancia para los países que, como es el caso de México, siguen promoviendo, en lo fundamental, los programas educativos monocultares, reforzados ahora por la aplicación de los exámenes estandarizados a nivel nacional.

También las demás recomendaciones de la UNESCO son dignas de ser tomadas en cuenta en países con características similares a las de México: la de salvaguardar la diversidad lingüística; la de emplear las lenguas maternas en la enseñanza, tanto como asignatura como también como medio de enseñanza; la de aspirar a que todos los estudiantes aprendan tres lenguas, por lo menos: la lengua materna, la lengua regional o nacional y una lengua internacional.

Sus propuestas en este sentido, aunque siguen siendo abstractas a medida que no parten de estudios contextuales concretos, permiten problematizar algunas cuestiones relativas al uso de las diversas

lenguas en la enseñanza escolar. Y así, la UNESCO advierte sobre la inconveniencia del empleo del concepto de la “lengua materna”, puesto que no establece una distinción entre todas las variantes de una lengua utilizadas por los hablantes, sus variedades dentro de un país. Aunque no propone el uso de otro concepto, llama la atención sobre el hecho de que las primeras experiencias de un niño no corresponden necesariamente con la variedad de la lengua materna usada en la escuela (UNESCO, 2003, p. 15). Junto con esta preocupación, introduce otra, relativa a la discriminación de género en materia lingüística, al observar que “en sociedades tradicionales, las niñas y las mujeres suelen ser monolingües (UNESCO, 2003, p. 16).

A pesar de la recomendación de que a todos los niños se les imparta la enseñanza en su lengua materna, la UNESCO señala las dificultades que ello conlleva (UNESCO, 2003). En muchas ocasiones es una lengua no escrita, a veces no es reconocida por todos como una auténtica lengua, tal vez no se haya elaborado aún la terminología apropiada a los efectos de su enseñanza, pueden existir pocos materiales didácticos para esta lengua, la carencia de profesores capacitados, la resistencia a la escolarización en la lengua materna por parte de alumnos, padres o profesores. Finalmente, reconoce que en los casos en que haya un gran número de lenguas en un país, resulta difícil impartir la educación en todas ellas (UNESCO, 2003).

Como consecuencia de los nuevos planteamientos, el organismo abandona el bilingüismo sustractivo, cuya finalidad es que los niños pasen a una segunda lengua como la lengua de enseñanza y propone dos principios básicos para orientar la política educativa. El primero se refiere a “la enseñanza en la lengua materna como medio de mejorar la calidad de la educación basándose en los conocimientos y la experiencia de los educandos y los docentes” (UNESCO, 2003, p. 31). Si bien, la UNESCO considera que dicha lengua es “esencial para la instrucción inicial y la alfabetización”, recomienda extender su enseñanza “hasta el grado más avanzado posible” (UNESCO, 2003). En los grupos mixtos dicha enseñanza debe llevarse a cabo “en la lengua menos difícil para la mayoría”.

Para que ello sea posible, el organismo recomienda producir y difundir material didáctico y de lectura en lenguas maternas, y formar a un número suficiente de profesionales que estén “plenamente capacitados y calificados, que conozcan la vida de su pueblo y sean capaces de impartir la enseñanza en la lengua materna” (UNESCO, 2003).

El segundo principio se refiere a

[...] la educación bilingüe y/o plurilingüe en todos los niveles de enseñanza como medio de promover a un tiempo la igualdad social y la paridad entre los sexos y como elemento clave en sociedades caracterizadas por la diversidad lingüística (UNESCO, 2003, p. 32).

A pesar de que el enfoque de la UNESCO sigue anclado en los principios de un relativismo cultural que evita la alteración sustancial de las relaciones de poder existentes,⁵ es posible reconocer en él también algunos ecos del discurso poscolonial, teoría que reivindica la importancia de todas las lenguas como constructoras de realidades sociales, portadoras de valores y de la memoria social y, por consiguiente, de las identidades (Giroux, 1997, p. 33). Es de subrayarse que el organismo no entiende la enseñanza de los idiomas como “simples ejercicios lingüísticos” sino que considera que dicha enseñanza “debería ser la ocasión de reflexionar sobre otros modos de vida, otras literaturas, otras costumbres” (UNESCO, 2003, p. 34). En distintas ocasiones insiste en la necesidad de incluir en los currículos los conocimientos producidos por los grupos minoritarios y especialmente la historia de estos grupos.

Sin duda, los nuevos planteamientos de la UNESCO constituyen un avance en la comprensión de la interculturalidad y también no cabe duda que, de aplicarse, podrían constituir una base importante para construir una sociedad más democrática, para reducir

⁵ Me refiero al uso político actual de esta postura y no al enfoque desarrollado por la antropología, que se opuso en su momento a la jerarquización de las distintas culturas a partir de las referencias occidentales (Bartolomé, 2006, pp. 109-114).

las prácticas discriminatorias, permitir la creación de identidades complejas que facilitarían la participación de los sujetos en diversos ámbitos culturales al mismo tiempo.

Sin embargo, también es cierto que el planteamiento de la UNESCO sigue separando la esfera cultural y educativa de los ámbitos económicos, políticos, sobre los cuales habría que reflexionar en conjunto si se quisiera realmente buscar una mayor justicia social, condición de una verdadera democracia. Es indispensable, como subrayan Kincheloe y Steiberg, comprender las conexiones entre estas esferas para dar cuenta de los procesos de dominación y subordinación que afectan a los estudiantes de manera distinta según su clase social, género y la pertenencia étnica (Kincheloe y Steinberg, 1997, p. 57).

Al referirse constantemente a las lenguas y conocimientos indígenas, como objeto de atención, por un lado contribuye a su reivindicación; pero, por el otro, se corre el peligro de que ello prolongue la estigmatización de los sujetos concebidos en términos de su pertenencia a una etnia, mientras que la cultura dominante es comprendida como no-étnica, como un referente neutro (Kincheloe y Steinberg, 1997, p. 56).

La UNESCO, en todos los documentos analizados hasta ahora, y éste no es una excepción, presupone la existencia del consenso social y de la igualdad de todos los sujetos independientemente de su pertenencia étnica, de clase social y género. De ahí que plantee la posibilidad de combinar diversas culturas sin conflicto, recuperar historias y conocimientos de los grupos subordinados como si eso fuera una cuestión sencilla en la que no pesan el olvido de cientos de años y la discriminación que ha provocado que los propios grupos minoritarios no valoraran sus conocimientos y lenguas. Tampoco considera la participación de dichos grupos en el diseño de los currículos. Sin ello, sin embargo, no se puede asegurar que sus puntos de vista sean realmente reflejados en los programas de estudio que se ofrezcan a los niños y jóvenes de toda la sociedad.

DEL PLURALISMO A LA INTERCULTURALIDAD

En 2007 el organismo publicó un documento titulado Directrices de la UNESCO sobre la Educación Intercultural en el que, de nuevo, puede observarse una serie de cambios conceptuales. En primer lugar, por primera vez la UNESCO reconoce la existencia de las desigualdades entre las culturas y, por tanto, de las serias desventajas de las culturas minoritarias frente a la cultura dominante. En segundo lugar, también por primera vez se admite el vínculo existente entre la cultura, la condición social y económica del grupo en cuestión.⁶ Y, finalmente, se introduce el tema religioso como uno de los aspectos que deben ser considerados para construir una sociedad verdaderamente multicultural. Veamos cada uno de estos aspectos.

El documento inicia con el reconocimiento de las tensiones existentes en una sociedad multicultural, tensiones que necesariamente hay que enfrentar al diseñar un modelo de educación que busca atender las necesidades de una sociedad de este tipo. En efecto, planea el organismo, cada cultura tiene una distinta concepción del mundo y las diversas concepciones no conviven simplemente sino compiten entre sí (UNESCO, 2007, p. 11). Ello da lugar, más adelante a la admisión de la existencia de “los conflictos entre diversos grupos culturales” y al planteamiento que ello está asociado a “distintos grados de acceso al poder y la influencia políticos (*sic*) y económicos (*sic*)” (UNESCO, 2007, p. 15). De modo que, a diferencia de los documentos anteriores, ahora se plantea abiertamente que “las diferentes culturas no tienen las mismas posibilidades de supervivencia o de expresión en el mundo moderno”, es decir, se reconoce abiertamente la desigualdad no sólo en la distribución de los recursos, sino también en el acceso al poder y, por tanto, la opresión en que se encuentran las culturas minoritarias actualmente y no sólo en la época colonial (UNESCO, 2007). Ello ya constituye un enorme avance frente a la postura anterior del organismo.

⁶ Un esbozo de este planteamiento estaba presente en el Convenio número 169 de la OIT, comentado al inicio de este ensayo.

Aunque la UNESCO proponga como remedio a esta situación la educación intercultural, es de suma importancia que reconozca que dichas culturas –en concreto los pueblos indígenas–, “han sido sometidos a políticas económicas, culturales y de comunicación y educación que, aunque bien intencionadas, han contribuido a socavar las bases de su existencia material” (UNESCO, 2007, p. 16).

Al abandonar su tradicional postura liberal que suponía la igualdad de todos los sujetos, ahora el organismo reconoce que en las sociedades actuales existe una jerarquización de los distintos estilos de vida y la marginación de algunos de ellos (UNESCO, 2007, p. 17).

Ello significa que, aunque la UNESCO no señale las políticas que en concreto han instrumentado los estados en las décadas anteriores y que han conducido al debilitamiento de las culturas indígenas en todos sus aspectos, incluido el material, por primera vez formula una crítica explícita a dichas políticas en las que se refiere a épocas recientes y no sólo al colonialismo que, en el caso de América latina, parecía trasladar la responsabilidad a tiempos muy remotos, con lo que se daba la impresión que desde la independencia la situación de dichos pueblos ha cambiado sustancialmente.

Por otra parte, las formulaciones citadas permiten apreciar que la UNESCO termina por reconocer la estrecha vinculación entre los ámbitos cultural, social, económico y político. En efecto, en esta ocasión señala que los programas educativos deben “fomentar la vitalidad cultural, social y económica de estas comunidades [...] propiciando al mismo tiempo una adquisición de conocimientos y habilidades que los preparen para participar plenamente en la sociedad en general” (UNESCO, 2007, p. 17), lo que refuerza la idea, presente en todo el documento, que no sólo se trata de salvaguardar y fortalecer los elementos simbólicos de las culturas minoritarias, sino de fortalecer su condición social y económica, y propiciar intercambios y relaciones con la sociedad en su conjunto.

Es de suma importancia que la UNESCO reconozca en esta ocasión la existencia de diversas religiones en el seno de las sociedades multiculturales y que plantee, como una de las cuestiones que el

sistema educativo debería atender, la cuestión del diálogo interreligioso (UNESCO, 2007, p. 14). El organismo define las religiones como “diferentes modos en que la gente puede hacerse cargo de la promesa, el desafío y la tragedia de la vida humana” y plantea su interacción con “otras prácticas y valores culturales”. El apartado dedicado a este tema contiene una especie de autocrítica a medida que se señala que “en Occidente, desde los tiempos de la Ilustración se tiende a restar importancia al papel de la religión en la vida pública”, a pesar de lo cual se observa que aumentan los conflictos sociales y políticos relacionados con estas cuestiones o que los toman como pretexto (UNESCO, 2007). Al mismo tiempo, se recomienda valorar esta cuestión en cada sociedad, puesto que “en un contexto cultural escolar laico, la educación interconfesional puede no tener el mismo peso ni importancia que en un entorno donde las cuestiones de la fe gravitan considerablemente en la vida escolar” (UNESCO, 2007). Así, a diferencia del Convenio número 169 de la OIT, en que se recomendaba fortalecer las identidades, las lenguas y las religiones de los diversos grupos culturales –política que conducía a acentuar las diferencias entre éstos–, ahora el acento está puesto en el diálogo intercultural, en el que se incluyen las cuestiones religiosas.

Las nuevas consideraciones producen un cambio en la definición del multi e interculturalismo y, por ende, de la propia cultura. Ahora, se define lo multicultural como la diversidad no sólo en términos de la cultura étnica o nacional, sino también “la diversidad lingüística, religiosa y socioeconómica” (UNESCO, 2007, p. 17), es decir, se abandona, por lo menos parcialmente, la idea de que lo multicultural sólo atañe el ámbito de los intercambios simbólicos y se incorpora lo material, lo socioeconómico. Al mismo tiempo se deja de lado la idea, presente en los documentos anteriores, sobre la necesidad de fortalecer, cada una de las culturas y se pone énfasis en “la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo”

(UNESCO, 2007). Es también de suma importancia el que la UNESCO subraye que no se trata de una coexistencia pasiva de las culturas sino de “lograr un modo de convivencia evolutivo y sostenible en sociedades multiculturales, propiciando la instauración del conocimiento mutuo, el respeto y el diálogo entre los diferentes grupos culturales” (UNESCO, 2007, p. 18).

Conforme a la UNESCO será la educación la que contribuirá a la construcción de las sociedades plenamente multiculturales, al fomentar la vitalidad de la culturas, asegurar la participación de los sujetos en las diversas culturas presentes en el territorio nacional y propiciar la interacción de diversas culturas y la generación de las expresiones compartidas, el diálogo y el respeto mutuo (UNESCO, 2007, p. 17). En este sentido distingue entre el enfoque tradicional, multicultural, que recurría “al aprendizaje sobre otras culturas para lograr la aceptación o, por lo menos, la tolerancia para con esas culturas”, del que ahora se dispone promover, que denomina como intercultural y que se propone propiciar “la instauración del conocimiento mutuo, el respeto y el diálogo entre los diferentes grupos culturales” (UNESCO, 2007, p. 18).

La educación intercultural así entendida, advierte la UNESCO, no puede ser un simple “añadido” en los currículos escolares” (UNESCO, 2007, p. 19). Por el contrario, se requiere transformar el entorno pedagógico, la vida escolar, la adopción de decisiones, la formación y capacitación de docentes, los programas de estudio, las lenguas de instrucción, los métodos de enseñanza, las interacciones entre los educandos y los materiales pedagógicos (UNESCO, 2007). Aunque el organismo deja estos planteamientos en un nivel abstracto, puesto que no precisa cómo ni en qué sentido deben ir estas transformaciones, el señalamiento general es valioso. Preocupa que diga que en esta reformulación pueden incorporarse múltiples perspectivas y voces, en lugar de establecer eso como una necesidad ineludible. Sólo si se incorporan las perspectivas de las diversas culturas que conviven e interactúan en el ámbito regional o nacional podremos hablar realmente de un enfoque intercultural. En cam-

bio, si las transformaciones del funcionamiento escolar y de los currículos se efectúa bajo una sola perspectiva, la dominante, por más que ésta busque dar cuenta de las distintas culturas, los resultados difícilmente serían aceptados por los grupos minoritarios, porque difícilmente reflejarían sus puntos de vista e intereses.

Como objetivos de la educación intercultural la UNESCO plantea los cuatro “pilares” definidos por la Comisión sobre la Educación para el Siglo XXI, es decir, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (UNESCO, 2007, pp. 19- 20). Estos objetivos han sido considerados por diversos autores como elementos de la visión neoliberal de la educación, visión que pretende justificar el sometimiento de la educación a los objetivos económicos (Rivero, 1999; Gentili, 2004). Resulta paradójico que los objetivos de una propuesta aparentemente tan avanzada de la educación intercultural se sometan, hacia el final del documento, a un ideario que responde a la visión que homogeneiza los propósitos educativos de acuerdo con los intereses de los poderes económicos hegemónicos. En efecto, como se ha destacado en una ya amplia literatura sobre el tema, la política educativa impulsada desde los años noventa en el mundo occidental constituye una suerte de traducción de los principios en torno a los cuales se reorganizó el trabajo en las empresas después de la Tercera Revolución Industrial y que tienen como eje los conceptos de calidad total, entendida como la flexibilidad, la eficacia y la eficiencia del sistema (Jablonska, 1994). Estos conceptos, tomados del ámbito empresarial, se aplicaron al ámbito educativo conforme a las recomendaciones de la Cepal-UNESCO (1992) y se tradujeron en la descentralización –factor clave en la búsqueda de la “flexibilidad”–, introducción de los estándares de calidad muy vinculados con la eficacia y eficiencia (puesto que se mide por la relación entre lo invertido en la educación y sus “resultados” cuantitativos, tales como la tasa de egresados, el porcentaje de profesores con la máxima cualificación académica, etcétera) y, finalmente, por la formación basada en “competencias”, conforme a las recomendaciones de la comisión presidida por Jaques Delors.

A pesar de que los organismos de la ONU tratan de hacernos ver que los dos enfoques son compatibles, en realidad no es así, a medida que se basan en supuestos contradictorios. El modelo de educación neoliberal propone una sola estrategia, apoyada en los mismos principios, para todos los contextos socioculturales bajo la premisa de la existencia de una sola economía global y de un solo modelo de productividad, el que se ha desarrollado en las empresas que incorporaron en su proceso productivo las nuevas tecnologías. Por el contrario, el modelo de la educación intercultural se basa en la idea de que la diversidad cultural realmente existente debe reflejarse en el proceso educativo que debe incorporar las distintas perspectivas, propias de los grupos humanos que habitan un territorio nacional, y responder a sus intereses particulares. Este último modelo asume, implícitamente, que no existe una sola racionalidad que debería permear todo el currículum escolar, sino que hay tantas racionalidades cuantas culturas, ninguna de las cuales debe ser privilegiada por encima de otras. Por contraste, el modelo neoliberal no sólo privilegia la racionalidad occidental, basada en las ideas de productividad, eficacia y eficiencia, sino que la erige en la única posible.

REFLEXIONES FINALES

Después de un análisis puntual de la transformación de los conceptos de la cultura, la educación, así como de la inter y multiculturalidad, deseo volver al planteamiento metodológico propuesto en la parte inicial de este texto.

La UNESCO, quien se asume en todos los textos como el enunciador del discurso, se considera como un organismo supranacional, con indudable legitimidad y autoridad en el tema de la política educativa. Esta autoridad se establece en los textos a partir de diversas consideraciones. La primera es la continuidad de una política mundial preocupada por los valores humanos universales desde

su fundación hasta la actualidad. De ahí que en todos los textos analizados hay un largo párrafo en que el organismo procura convencer a sus lectores que ha continuado la misma política desde su fundación. Aun cuando se ve obligado a hacer cambios sensibles en sus conceptualizaciones y, por ende, políticas, las presenta como “exigencia del momento”, como una respuesta a un mundo social dinámico y cambiante y, de paso, se presenta a sí mismo como un organismo atento a dichos cambios y a las demandas sociales. Con frecuencia se refiere a los foros en que se discutieron sus propuestas y a “las consultas” que se hayan realizado al respecto y, sobre todo, a su preocupación por la opinión de los “expertos”.⁷

Otra fuente de autoridad y legitimidad de la UNESCO es su permanente invocación de los valores “universales” de la humanidad: la justicia, la paz, la libertad, la dignidad, los derechos humanos, etcétera, valores enunciados siempre en forma abstracta, sin considerar que éstos pueden tener diversos significados e implicaciones en diferentes comunidades y situaciones históricas concretas.

Ahora bien, ¿a quién se dirige su discurso? Fundamentalmente a los estados soberanos, que implícitamente son considerados como estados democráticos que representan la voluntad de sus miembros. A partir de este supuesto, la UNESCO no considera necesario dirigirse a otro tipo de actores sociales, aunque con frecuencia recomienda a los estados crear mecanismos mediante los cuales los sujetos a los que se dirigen las políticas establecidas, participen en su planeación y ejecución.

⁷ En el prefacio a *La educación en un mundo plurilingüe*, plantea lo siguiente: “Este documento [...] tiene como objetivo aclarar algunos de los conceptos y asuntos claves que rodean este debate, y presenta [...] las muchas declaraciones y recomendaciones que han hecho referencia a las cuestiones de lenguas y educación. Éstas han sido establecidas como directrices y principios de la UNESCO, siendo el fruto de diálogos y discusiones que han tenido lugar durante muchos mítines internacionales y conferencias de las Naciones Unidas y la UNESCO y de asesores cualificados en el mundo de la política de lenguas y educación. Un mitin de un grupo de expertos, que tuvo lugar en París en septiembre del 2002, enriqueció el documento original, al mismo tiempo que sirvió para explorar el futuro papel de la UNESCO en este campo” (UNESCO, 2003, prefacio).

En general, la UNESCO suele efectuar análisis abstractos, vale decir, ahistóricos. Aunque suele marcar las diferencias entre los países desarrollados y los que denomina “en vías de desarrollo” o “poscoloniales”, no considera que ello tendría que implicar miradas distintas y conceptualizaciones diferentes. Ello inevitablemente implica la imposición de un solo punto de vista, bajo la vieja premisa de la cultura occidental que suele considerarse a sí misma como referente para todas las culturas. Pero no hay que olvidar que la imposición de un solo punto de vista es justamente contraria a los propósitos del multiculturalismo. Éste sólo es posible si parte de un auténtico diálogo y negociación entre las culturas, entendidas no como todos coherentes y armónicos, sino como estructuras diferenciadas y basadas en diversos conflictos, pero que proveen a sus integrantes de ciertos sistemas de significados y sentidos, que satisfacen una limitada gama de capacidades y posibilidades humanas (Bartolomé, 1996, p. 118). Como todas las culturas satisfacen de manera parcial y limitada a sus integrantes, es indispensable el diálogo entre ellas para ampliar sus posibilidades.

El problema no es sólo la imposición de dicho punto de vista, sino también que al ser sus recomendaciones hechas sin el conocimiento previo de los contextos específicos, éstas se vuelven impracticables, justamente por el peso de los factores que operan en los países latinoamericanos y que el organismo no toma en cuenta. Miguel Alberto Bartolomé ha demostrado en uno de sus libros que la llamada “independencia” de los países latinoamericanos en el siglo XIX, en realidad implicó el desplazamiento de la burocracia extranjera por las elites criollas y mestizas que efectuaron una “segunda conquista”, que implicó “una reestructuración política, económica y social de índole neocolonial” (Bartolomé, 1996, pp. 174- 175), situación que se mantiene en gran medida hasta la actualidad, pese a las diversas reformas democráticas. De ahí que los sistemas interétnicos se sigan comportando “como estructuras de explotación económica, generadores de una reiterada exclusión social y política, que acompaña la violencia material y simbólica ejercida sobre so-

ciudades nativas” (Bartolomé, 1996, p. 32). El cambio que introdujo consigo la globalización es que los estados latinoamericanos, excepto los últimos gobiernos de Venezuela, Bolivia, así como el de Cuba, han funcionado como agentes de respaldo para los intereses de capital transnacional, lo que ha significado en los hechos aumentar la presión sobre las comunidades indígenas a fin de que cedan los recursos que todavía quedan en sus territorios y de los que nunca han podido disfrutar plenamente (Roitman, 1994; Vilas, 1994, Díaz-Polanco, 2007). A partir de ello ha aumentado también la corrupción que provoca una constante quiebra de leyes fundamentales para entregarle a dicho capital todo lo que a éste pueda interesarle: litorales, recursos naturales, etcétera. Este nuevo contexto ha implicado un mayor hostigamiento hacia las comunidades indígenas, así como hacia los grupos que proponen caminos alternos.

La UNESCO mantiene a lo largo de los años una postura liberal, universalizante, y aunque recientemente incorpora la idea sobre la necesidad de considerar también determinaciones culturales específicas, esta consideración no parece alterar mayormente su visión del conjunto. En efecto, las recomendaciones de la UNESCO están elaboradas con la pretensión de poder orientar lo mismo las acciones de los gobiernos que enfrentan la problemática multicultural derivada de las recientes migraciones, que la de los gobiernos en las sociedades en las que, como en Latinoamérica, habitan los pueblos originarios. Y, sin embargo, no se trata de situaciones análogas. Por un lado, como han argumentado diversos autores, no se puede subsumir todos los contextos dentro de la perspectiva liberal, puesto que ninguna doctrina política puede representar la totalidad de la experiencia y aspiraciones humanas (Parekh, 2000; Bartolomé, 1996). En segundo lugar, es necesario reconocer que los migrantes que se desplazan dentro de Europa son todos partícipes de la cultura occidental y, por tanto, conocen y comprenden los mismos principios de convivencia y regulación social. No ocurre lo mismo en los espacios interétnicos en que se confrontan lógicas occidentales y no occidentales como en el caso latinoamericano (Bartolomé,

1996). Otro tanto puede decirse de la distribución de poder en ambos casos. No puede compararse la situación de las etnias indígenas, a las que se les ha negado no sólo la participación en el poder, sino el acceso a sus propios recursos, así como a los servicios adecuados de educación, salud etcétera, con la que han vivido las minorías en Suiza o Canadá (Bartolomé, 1996, pp. 118-119). En los países latinoamericanos persiste una profunda asimetría de poder material y simbólico, que constituye un obstáculo fundamental para el diseño, promoción y realización de las políticas interculturales efectivas.

Es por ello que me incliné a considerar el discurso de la UNESCO como un recurso legitimador y mistificador, que le sirve sobre todo al poder hegemónico mundial y que celebra la diversidad mientras ésta no atente contra sus bases. En palabras de Héctor Díaz-Polanco:

La globalización funciona [...] como una inmensa maquinaria de “inclusión” universal que busca crear un espacio liso, sin rugosidades, en el que las identidades puedan deslizarse, articularse y circular en condiciones que sean favorables para el capital globalizado. La globalización entonces procura aprovechar las diversidades, aunque en el trance globalizador buscará, por supuesto, aislar y eventualmente eliminar las identidades que no le resultan domesticables o digeribles [...] La globalización, en suma, es esencialmente etnófaga (Díaz-Polanco, 2007, p. 137).

Es de suponer que otra intención de este discurso es apropiarse de los conceptos de multi e interculturalidad, darles contenido y dirección, antes de que los movimientos sociales radicalicen sus demandas de acceso al poder, a los recursos y a una educación definida por los grupos minoritarios.

REFERENCIAS

Barañano, Ascensión, *et al.* (2007). *Diccionario de relaciones interculturales, diversidad y globalización*. Madrid: Complutense.

- Bartolomé, Miguel Alberto (2006). *Procesos interculturales. Antropología política del pluralismo cultural en América Latina*. México: Siglo XXI.
- Bauman, Zygmunt (2006). *Modernidad líquida*. Buenos Aires.
- Cepal-UNESCO (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile.
- Chomsky, Noam y Dieterich, Heinz (1995). *La sociedad global. Educación, mercado y democracia*. México: Joaquín Mortiz.
- Declaración Mundial sobre educación para todos titulada “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje” (Jomtien, 1990).
- Díaz- Polanco, Héctor (2007). *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*, México: Siglo XXI.
- Edelman, Murray (1991). *La construcción del espacio político*. Buenos Aires: Manantial.
- Gandhi, Leela (1998). *Postcolonial theory: a critical introduction*. Nueva York: Columbia University Press.
- García Canclini, Néstor (2004). *Culturas híbridas*. México: Grijalbo.
- Giroux, Henry A. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. España: Paidós Educador.
- Ianni, Octavio (1996). *Teorías de la globalización*. México: Siglo XXI/UNAM.
- Jablonska, Aleksandra (1994). Modernización educativa y ética de la productividad: ejes del nuevo modelo de desarrollo. En *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. (157). México: FCPyS. 91-112.
- Kincheloe, Joe y Steinberg, Shirley (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- Maalouf, Amin (2008). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Maffesoli, Michel (2004). *El nomadismo. Vagabundeos iniciáticos*. México: FCE (Breviarios 382).
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (1966). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, disponible en http://www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/a_ceschr_sp.htm
- Organización Internacional del Trabajo (1989). Convenio número 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, disponible en: <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/lima/publ/conv-169/convenio.html>
- Parekh, Bhikhu (2000). *Repensando el multiculturalismo*. Madrid: Istmo.
- Ricoeur, Paul (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de la hermenéutica II*. México: FCE.
- Roitman, Marcos (1994). *América Latina en el proceso de globalización. Los límites de sus proyectos*. México: UNAM.
- Schutz, Alfred (2003). *El problema de la realidad social*. Madrid: Amorrortu editores.
- Taylor, Charles (2001). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: FCE.
- Touraine, Alain (1990). *Movimientos sociales de hoy*. Barcelona: Hacer.

- Touraine, Alain (1996). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. México: FCE.
- UNESCO (1953). *Empleo de las lenguas vernáculas en la enseñanza*.
- UNESCO (1960). Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza.
- UNESCO (1992). *Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas*.
- UNESCO (1997). *Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos*.
- UNESCO (2003). *La educación en un mundo plurilingüe*. París: UNESCO.
- UNESCO (2005). *Convención sobre la protección y promoción de las diversidades de las expresiones culturales*. París: UNESCO.
- UNESCO (2007). Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural, disponible en unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf
- Valenzuela Arce, José Manuel (2003). *Los estudios culturales en México*. México: FCE.
- Van Dijk, Teun (1994). Discurso, poder y cognición social, disponible en: http://www.geocities.com/estudiscurso/vandijk_dpcc.html
- Vilas, Carlos (1994). *América Latina en el "nuevo orden mundial"*. México: UNAM
- Wieviorka, Michel (2006). Cultura, sociedad y democracia (pp. 25-77). En Gutiérrez Martínez, Daniel (comp.). *Multiculturalismo. Desafíos y perspectivas*. México: UNAM / Colegio de México/ Siglo XXI.

**SOBERANÍA INTELECTUAL Y PODER FÁCTICO.
APUNTES TEÓRICOS SOBRE UNA RELACIÓN HISTÓRICA**

Xavier Rodríguez Ledesma

SOPITA DE LETRAS

*Me has enseñado el uso de la palabra,
y lo que aproveché de ella es que puedo maldecirte
Shakespeare (La tempestad)*

¿Por qué algunos intelectuales consideran necesario opinar sobre política?, ¿por qué esas reflexiones se convierten en referencia para una parte significativa de la sociedad? Peor aún, ¿por qué las opiniones de carácter político de esos intelectuales suelen tener un gran peso sobre individuos que no conocen sus obras artísticas o científicas? ¿Por qué, los escritores, ese subgrupo específico del universo intelectual, se arrogaron la responsabilidad de darle voz a la sociedad? ¿Por qué los poderes políticos están interesados en tener buena imagen con esos sujetos? ¿En virtud de qué las opiniones políticas de los escritores suelen ocupar lugares principales en los medios de comunicación en un país que a duras penas alcanza un promedio de lectura de 1.9 libros al año por habitante, de acuerdo con las cifras oficiales?

Todas estas preguntas refieren al tema clásico dentro de la reflexión social sobre el rol de los intelectuales desde la perspectiva de sus vínculos con el saber y el poder. En las siguientes páginas avanzo algunas reflexiones desde las cuales se podría hacer la reconstrucción de la vinculación entre intelectuales (más bien un sector específico de ellos aglutinado dentro del concepto “escritores”) y el poder en el México de la segunda parte del siglo XX.

El tema de los intelectuales es, sin duda, uno de los más trabajados dentro del ámbito de las disciplinas sociales. Existen multitud de corrientes filosóficas, políticas y sociológicas que intentan definir la razón de ser de ese grupo social, las cuales se pueden ubicar en dos grandes ejes. El primero es el que se agota en el estudio de los intelectuales únicamente como individuos generadores de pensamiento y conocimiento. El segundo integra a la teorización el rol social y político que ese grupo habrá de tener (o no) dentro de la sociedad, lo cual lleva necesariamente al tema de su relación con el poder político. Es en este último donde podremos encontrar las más agudas y desarrolladas disquisiciones sobre las características particulares que los intelectuales deben poseer para garantizar su libertad, neutralidad y objetividad, partiendo siempre de que este tipo de atributos positivos son los que definirían *per se* a su propio accionar crítico.

Subrayo que el interés investigativo del presente trabajo se refiere exclusivamente a pensar el rol que un subgrupo de ese universo intelectual juega en nuestro país. Me refiero a los escritores que por diversas razones deciden hacer públicas sus opiniones políticas. Ellos han sido vistos tradicionalmente como sujetos que son capaces de decir y hacer público lo que el resto de la sociedad no ha podido concebir ni mucho menos expresar.

La siguiente definición recupera los dos grandes ejes recién identificados:

[...] escritores “comprometidos”. Por extensión, el término se aplica a artistas, investigadores, científicos y, en general, a los que han adquirido, con el

ejercicio de la cultura, una autoridad y un influjo en las discusiones públicas (Marletti, 1984, p. 845).

La doble acepción del término “intelectual” señalada por Marletti también tiene su explicación en su surgimiento histórico. En la Rusia zarista del siglo XIX nació el concepto de *intelligentsia*, que designaba a todos los que tenían una educación superior. La otra, la del “escritor comprometido”, asoma a partir de fines del siglo XIX cuando a raíz del *affaire* Dreyfuss algunos escritores firman el *Manifeste des intellectuels*.

En este punto cabe hacer una aclaración en aras de salir al paso de una de las más socorridas objeciones que se hacen cuando el tema del trabajo intelectual se plantea en términos contemporáneos, es decir, reflexionando sobre su rol a partir del caso del oficial francés. Me refiero a la que señala que la diferenciación entre el trabajo de “pensar” y el trabajo manual puede y debe hacerse a partir del nacimiento de la cultura, más específicamente tomando como referencia la historia de la filosofía para lo cual, por lo general, se ejemplifica con la existencia de los filósofos griegos que se dedicaban de tiempo completo a esta actividad lo que, además, en ocasiones les traía consecuencias políticas severas.¹ Sin duda el argumento es cierto, lo mismo que el hecho de que fue a partir del famoso caso Dreyfuss, a finales del siglo XIX, cuando el concepto “intelectual” adquirió sus connotaciones modernas, contemporáneas, siendo incluso la primera vez que ese sector utilizó dicho término para autodefinirse, con lo que se evidencia el surgimiento de esa moderna identidad: “nosotros poseemos características especiales que nos hacen diferentes al resto, nosotros somos *intelectuales*”. Es en este sentido en el que, por decantación, se hace necesaria la revisión del rol que los escritores (englobados dentro

¹ “Es Platón quien inaugura la era de los filósofos que se alejan de la ciudad pero que al mismo tiempo, erigidos en poseedores de la verdad, quieren dictarle leyes en pleno desconocimiento de la creatividad instituyente del pueblo, y que, impotentes políticamente, tienen como máxima ambición, convertirse en consejeros del príncipe” (Castoriadis, 1993, p. 65).

del concepto general “intelectual”) comenzaron a jugar dentro de las luchas y las disputas en el terreno de la política. Por tal razón es necesario recordar que el propio *affaire* Dreyfuss empezó a levantar la enorme ámpula que generó cuando un escritor eminente, Émile Zola, decidió tomar la bandera de la defensa de la justicia (Zola, 1998).

Desde aquel entonces se logró identificar un aspecto básico para el estudio de este grupo social: los intelectuales al autodistinguirse del resto de la sociedad se arrogan un derecho. Sin embargo, para muchos de sus detractores las bases de esa autodistinción identitaria no ameritan el que ella exista. Por ejemplo, justamente dentro de las álgidas discusiones del famoso *affaire* se escuchó una idea por demás significativa:

El solo hecho de que la palabra “intelectual” haya sido recientemente adoptada con el fin de dividir en una especie de categoría social exaltada a la gente que pasa su vida en laboratorios y en bibliotecas, señala una de las excentricidades más absurdas de nuestros tiempos, esto es, las pretensiones de que *los escritores*, los hombres de ciencia, los profesores y los filólogos deben ser elevados a la categoría de superhombres. Naturalmente no desprecio las habilidades intelectuales, pero su valor es relativo. Yo coloco a la voluntad, a la fuerza del carácter, a la seguridad de juicio, a la experiencia práctica, más alto en la escala social (Brunetière en Coser, 1980, p. 234).

He insistido sobre algunas posibilidades de pensar y concebir al trabajo intelectual. Ahora es necesario avanzar una idea general que ayuda a caracterizar su accionar y, sobre todo, las causas por las cuales son investidos con una aureola particular.

Uno de los elementos definidores de la cultura contemporánea fue el carácter hegemónico que adquirió el discurso científico como la forma superior de acceder al conocimiento de la realidad. La ciencia, así en general, al eliminar las explicaciones metafísicas para atenerse a los resultados que su metodología particular proponía, abrió la puerta para que aquellos individuos que manejaran esas formas, esos métodos, ese discurso, fueran considerados los mo-

nopolizadores de las explicaciones reales, concretas y objetivas de los diversos fenómenos físicos en un primer momento y, posteriormente, sociales.

Si bien este no es el lugar para avanzar en una reflexión profunda sobre el carácter histórico de la discusión epistemológica sobre el estatuto de cientificidad que se le exige a todo conocimiento para ser considerado verdadero o, por lo menos, digno de ser tomado en cuenta sin descalificaciones del tipo de “mágico”, “poético”, “alternativo”, “tradicional”, etcétera, es pertinente tener en cuenta la historicidad de la ciencia como discurso hegemónico. Lo anterior tanto más cuanto hoy en día podemos ver el nacimiento y fortalecimiento de tendencias cuestionadoras de este discurso, las cuales probablemente sean más evidentes dentro del ámbito de las ciencias sociales, lo que no significa que no existan dentro del campo de las ciencias duras. Desde hace algunos lustros, científicos altamente especializados como lo pueden ser los físicos o los médicos, han empezado a cuestionarse sobre los límites y fronteras de su capacidad científica, y han llegado a planteamientos trascendentales para la discusión mucho más allá de su estrechísimo rubro de especialización profesional, es decir, pensando y sugiriendo problemáticas a nivel filosófico, epistemológico y lingüístico.

Cuando la propia ciencia se asume como una de tantas formas posibles de construcción del mundo, ella misma históricamente definida, explicada y situada, es obvio que nuestras nociones más profundas sobre su sentido y los ejes referenciales de la tradicional discusión sobre el carácter, por ejemplo, de la historia, la sociología, la política y demás rubros de especificidad analítica como disciplina, ciencia o cualquier otro tipo de sustantivo que queramos utilizar, se cambian, modifican o, peor aún, desvanecen completamente.

Richard Rorty escribió:

[...] para el pragmatista “conocimiento” es como “verdad”, simplemente un cumplido que prestamos a las creencias que consideramos tan bien justifi-

cadadas que, por el momento, no es necesaria una justificación ulterior. Según esta perspectiva, la indagación de la naturaleza del conocimiento sólo puede ser una explicación sociohistórica de cómo los diversos pueblos han intentado alcanzar un acuerdo sobre el objeto de sus creencias (Rorty, 1996, p. 43).

La *inteligencia* en general se asignó el monopolio del discurso objetivamente real y verdadero: la ciencia. Por su parte, los escritores se atribuyeron el don y monopolio del uso legítimo del lenguaje, de saber imbricar las palabras, de poder crear mundos, de usar esa libertad. La habilidad de combinar palabras otorga a los escritores la posibilidad de ser elevados por encima del resto (incluyendo a los profesionales, científicos, académicos y demás intelectuales) y, por lo general, ellos asumen satisfechos que esa capacidad sobre el lenguaje marca el rasgo más definido de su identidad gremial. Ellos son los *hombres de letras*, los ciudadanos de la República del mismo nombre.

Veamos un poco más de cerca lo que sustenta esta apreciación.² Hoy en día podemos coincidir en que el mundo, la realidad, no es reflejada por el lenguaje, sino más bien es captada y reproducida de manera verbal. Sin embargo, el lenguaje no sólo contempla el mundo de lo “real” sino que a su vez produce mundos nuevos, quizá irreales, probablemente imposibles, tal vez futuros, acaso pasados. El lenguaje nos permite ser profundamente cuestionadores y escépticos sobre el sentido del conocimiento real, objetivo, concreto y demás conceptos que la visión positivista del mundo, la ciencia, la epistemología, ha instaurado en los últimos siglos. Tal concepción del lenguaje, más que darnos la oportunidad, nos obliga a poner signos de interrogación frente a todo empezando por el lengua-

² Es por demás interesante coincidir aunque sea en parte con la apreciación que, en medio de un régimen dictatorial, hacía Julián Marías en 1954: “En segundo lugar, mientras la república de las letras estaba restringida –al menos en su sentido primario– a los escritores, la condición de “intelectual”, por ser eso, una condición del individuo, engloba personas de muy diversas ocupaciones y figuras sociales, definidas sólo por tener una formación y –no siempre– un ejercicio profesional determinado por el cultivo de algunas disciplinas intelectuales” (Marías, 1968, p. 41).

je mismo, a dejar caer –como magistralmente lo escribió Octavio Paz– una gota de duda sobre cualquier afirmación.

El lenguaje permite pensar y reflexionar sobre sus propias características. Así, los escritores, estos *hombres de letras*, seres que son capaces de manejar las palabras, de voltearlas, de utilizarlas, de *hacerlas chillar*, son creadores de mundos (presentes, pasados, futuros, finalmente esto no importa) que por definición deben poner en cuestionamiento todo, absolutamente todo, ya que ellos (si hay alguien) son los que han avanzado en la cabal comprensión del sentido de la realidad, pues son los que la construyen a partir del lenguaje. Ellos, al entender a cabalidad lo que es el lenguaje, son los que han comprendido la relatividad de todas las apreciaciones. Su poder, entonces, deviene ilimitado. Fabricando palabras genera realidades. “En el principio fue el verbo”, dice la popular escritura. “El único deber del intelectual es la crítica”, afirma la conocida y muy repetida sentencia. Lo uno lleva intrínseco a lo otro. Los escritores lo saben muy bien y sin ningún recoveco académico lo han escrito. Leonardo Sciascia: “Yo creo que un escritor es alguien que encuentra placer en decir la verdad” (Campbell, 1994a, p. 41). O bien, más explícitamente, Federico Campbell lo asegura de la siguiente manera:

Los escritores no dicen la verdad porque son honestos sino porque tienen una manía de precisión con los significados de las palabras y sus matices y con la fidelidad de los hechos. No es una cuestión de ética. Es una cuestión de oficio (Campbell, 1994a).

Los científicos, ese estrato social que desde hace dos siglos se había arrogado el monopolio sobre la posibilidad de acceder a la verdad, súbitamente empiezan a ser cuestionados en sus afanes. La verdad es tan sólo una cuestión de poder. La verdad se escribe con palabras, éstas son la metáfora general, todo se reduce a ser tinta sobre papel. Los escritores nuevamente toman la batuta, ellos no cargan con la responsabilidad de creer en la posibilidad de la objetividad, la cual es una pesadísima loza que, para colmo, ahora ha sido evidenciada como falsa.

Lo que fue orgullo se convirtió en lastre. Paradójicamente hoy asistimos al triunfo de lo que hace apenas 30 años parecía derrotado. En aquel entonces los denodados esfuerzos de los escritores por buscar, a través de la lingüística, la semiótica y el psicoanálisis, bases científicas que permitieran mantener sus privilegios políticos, evidenciaban su rendición ante la ciencia y su estatuto pues agachaban la cabeza frente a su majestad (la ciencia) en aras de que ésta les diera razón de ser. Hoy en día, las cosas parecen haber cambiado: la ciencia es profundamente cuestionada en sus propias bases, mientras que la escritura, la literatura, la poética, al asumirse como la libertad por antonomasia reasume su peso de poder.³ La propia recuperación del concepto “república de las letras”, su puesta en boga que, por ejemplo en España había dejado su lugar frente al más general de “intelectuales”, así lo demuestra. Los escritores son ahora los soberanos, ellos acaparan, monopolizan, el uso legítimo del lenguaje, el cual lo es todo.

Ahora bien, ¿cómo estos *hombres de letras* se organizan de forma particular?, ¿cómo es que ellos conciben y generan su propio espacio de poder, el lugar donde ellos serán soberanos?, ¿qué quiere decir, qué es, qué representa, qué significa, la existencia de una República de las letras?

“TODO CON EL PODER DE MI PLUMA”

Nosotros, los poetas, somos los que otorgamos la gloria

Emile Zola (*Yo acuso*)

³ “Toda la teorización exasperante sobre la escritura a la que asistimos en el decenio de los años sesenta, no era sin duda más que el canto del cisne: el escritor se debatía en esta teorización para mantener su privilegio político; pero lo que prueba que la actividad del escritor ya no era el centro activo es que se trataba justamente de una ‘teoría’, y que fue precisa una garantía científica, apoyada en la lingüística, la semiología, el psicoanálisis, y que fue preciso que esta teoría tuviese sus referencias en Saussure o en Chomsky, para dar lugar al fin a obras literarias tan mediocres” (Foucault, 1999, p. 50).

En México la lectura es una actividad ejercida por un número muy reducido de personas, no existe cultura de lectura, sólo unos cuantos tienen a las letras y los libros dentro de su panorama cotidiano de actividades lúdicas, placenteras, culturales o profesionales. Lo cuantitativo de la actividad de leer no es proporcional a la capacidad de influencia, al importante rol de referencia o, en una palabra, al poder que los escritores poseen. Su reino no se basa en la existencia de legiones de ávidos lectores. Tenemos entonces un curioso fenómeno: no se lee y, sin embargo, los escritores se han convertido en agentes importantes de legitimación (cultural, política, ética, etcétera). La República de las letras (o el Partido de la Inteligencia, como también se ha denominado al grupo más amplio de intelectuales) constituye lo que en sociedades modernas ha sido una nueva forma de poder: el poder cultural (y científico).

La paradoja es clave: los que escriben son importantes aunque –en términos generales– nadie los lea. Ellos, los escritores, no son conocidos por el gran público (masivo) que no lee y cuando lo son probablemente lo sean por su desempeño en otro tipo de actividades. Carlos Monsiváis solía comentar que, por lo general, cuando lo reconocían en la calle le decían “usted es un escritor, lo he visto en la tele.”⁴

El poder político busca incesantemente congratularse con los escritores. En América Latina, y particularmente en México, los intelectuales, los escritores son, a decir de algunos analistas, mucho más importantes que en otras naciones donde significativamente se registran tasas de lectura bastante más altas. La explicación a este fenómeno debe rastrearse en la historia. El sistema político posrevolucionario en nuestro país impedía de facto la expresión de voces discordantes

⁴ Tal fenómeno no es privativo de la sociedad mexicana finisecular como lo demuestra la siguiente reflexión de Julián Marías: “Todo mundo sabe, por ejemplo, quién es Ortega; pero ¿cuántos saben lo que piensa? Y lo mismo se podría decir de Heidegger, de Russell, de Jaspers, de Toynbee, de Einstein, de Heisenberg.

La notoriedad, además, tiene una dimensión indudable de azar. Muchas veces es debida a causas fortuitas y externas: una actuación política, una persecución, un premio importante, una campaña de publicidad editorial, la necesidad de un país, en un momento de inseguridad, de improvisar algunos ‘genios’” (Marías, 1968, p. 116).

al discurso oficial. La inexistencia de espacios democráticos donde la sociedad pudiera hacer oír su voz fue una de sus características definitorias. La mordaza sobre la crítica se extendía en todos los niveles, de los partidos políticos a los medios de comunicación pasando por los sindicatos y todo el sistema escolar. La sociedad no tenía voz. Frente a ello, algunos escritores consideraron que al poseer el uso legítimo del lenguaje así como la elitista posibilidad de ser publicados, es decir, de disponer de un espacio que sirviera de caja de resonancia a sus opiniones, ellos, como miembros distinguidos, deberían ser quienes asumieran la responsabilidad de darle voz a esa sociedad que carecía de posibilidades de expresión política. Así lo hicieron, con lo cual iniciaron la constitución de rasgos identitarios vinculados a su obligación política de ser los representantes, los voceros de toda la sociedad.

Terminada esta pequeña digresión histórica, recuperemos la argumentación sobre la especificidad de la identidad de los intelectuales-escritores. Tenemos pues que los intelectuales se consideran como los detentadores monopólicos de la razón. Esto en palabras bastante más audaces y “modernas” significaría ser capaces de encontrar tanto un cierto sentido del futuro como de la explicación del pasado. De ahí que su posibilidad (y necesidad) de intervención en el presente sea un elemento básico: ¿quién mejor que ellos pueden apreciar con más justeza “racional” el devenir de esa complejidad infinita que significa nuestra vida diaria?⁵ Asumiéndose como los acaparadores del conocimiento, ellos se arrojan el poder de poder identificar la ruta por donde la humanidad debiera seguir su camino, de ahí que pareciera transparentarse su interés por participar en el diseño del mismo.

Junto a lo anterior, debemos tener presente que los escritores al dominar a ese ente llamado lenguaje se convierten en individuos privilegiados, por ser precisamente de esta forma en la que el mundo

⁵ “Se consideran a sí mismos (los intelectuales) como guardianes especiales de ideas abstractas como la razón, la justicia y la verdad, guardianes celosos de normas morales que son ignoradas con demasiada frecuencia en los mercados y los recintos gubernamentales” (Coser, 1980, p. 11).

está conformado. Las palabras, la precisión en su uso, la creación de nuevas formas generan al universo mismo. Los escritores poseen el don de, entretejiendo las palabras, crear universos y sus explicaciones. Ellos inventan, crean, al mundo. Ellos conforman su universo de palabras, de letras, de signos: el lenguaje. Ese es su territorio soberano. Las fronteras están perfectamente delimitadas. El poder ahí ejercido es el poder sobre el lenguaje, sobre las palabras, sobre las letras. Constituye indudablemente una república: la *República de las letras*. Dentro de su territorio soberano no hay otro poder que valga. La posibilidad de pertenencia a ella radica únicamente en la posesión o no de esa habilidad, don, genio o capacidad de manejar el lenguaje.⁶

Con tal delimitación se deja fuera de sus fronteras a todos aquellos que, obviamente, no comparten las características señaladas. Esto constituye un eje metodológico fundamental pues más allá de esas líneas soberanas se ubican a múltiples grupos que, si bien pueden ser considerados dentro de las categorías clásicas de intelectual, no cumplen con los requisitos para ser considerados como ciudadanos de tan privilegiada república.

Por ejemplo, generalmente todos los profesionistas y egresados de instituciones de educación superior son considerados sin mayor problema como intelectuales pero, según vemos, no necesariamente participarían de la República de las letras. Incluso, desde ésta se llega al ninguneo de aquellos y sus actividades “académico-universitarias”. La ciudadanía en la república que estamos analizando no se consigue con factores credencialistas, pero tampoco con licencias políticas. Uno de los puntos comúnmente reseñados y criticados desde el interior mismo de la República de las letras, es que exista un protocolo que permita ser identificado como ciudadano sin tener necesariamente los merecimientos literarios debidos; él encarnaría en lo que es el circuito de relaciones características de la vida social de los republicanos

⁶ “El intelectual requiere, en primer lugar, de un público que muchas veces no paga lo suficiente en dinero, pero sí lo hace en reconocimiento; en segundo, de un contacto regular con sus congéneres. El debate y la discusión son los elementos básicos para el quehacer intelectual” (Coser, 1980, p. 19).

(*establishment*). Así, es usual encontrarnos con descalificaciones o señalamientos en el sentido de que existen muchos supuestos ciudadanos que se presentan como tales no por sus merecimientos en tanto escritores, sino tan sólo por ser hábiles para realizar una activa vida social dentro de las que caracterizan al gremio.⁷

Si bien es cierto que, como postula Gabriel Zaid, en sentido estricto la vida literaria tendría que remitirse única y exclusivamente al hecho íntimo de leer (y escribir), pues la razón de ser de un texto (su definición primaria) es defenderse, explicarse, imaginarse, provocar por sí mismo al momento de ser leído, sin que el escritor esté ahí presente en esa actividad tan privada o tenga que hablar y mostrarse públicamente para decir cosas acerca de lo que escribió; también es verdad que la vida social (coloquios, conferencias, presentaciones, congresos, *cocktails*, tertulias, etcétera) cumple una función necesaria dentro de la creación identitaria del grupo. A través de ella se lleva a cabo una de las actividades definidoras que equivaldría a lo que en el estado civil es estar enterado de la legislación existente: la publicidad entendida no en su aspecto peyorativo ligado al mercantilismo deliberado (que también la hay), sino en la necesidad intrínseca de los ciudadanos de la República de las letras de estar enterados de lo que los demás han escrito, pensado, discutido o reflexionado y, a su vez, hacerle saber al resto de los ciudadanos que ellos están enterados.

Insisto, es cierto que para estar enterado bastaría leer, pero ¿cómo se identificarían unos a otros si no es en la práctica social que junto al acto mismo de leer/escribir, ha instituido esos espacios para el intercambio y reconocimiento del saber que los otros saben y conocen de lo que yo estoy enterado, sé, y conozco? Aunque a este circuito sea posible descalificarlo por frívolo, él cumple una misión identitaria.⁸

⁷ “Pero nadie demuestra ni pío, todos grillan: el puro parloteo culturero de la grilla burocrática-universitaria para colarse cada quien lo más arriba que pueda –puestos, premios, becas, publicidad en la tele y los periódicos, famita de antesalas–, y rebajar a los autores superiores para dispensarse de tal competencia” (Blanco, 1996, p. 553).

⁸ “[...] dentro de la república de las letras, sus miembros, sus ciudadanos, están en *presencia* unos de otros. Lo que en la república de las letras acontece no son simples

Existe una división franca entre el quehacer del ámbito académico y el mundo de la literatura. Si bien ambos pueden englobarse junto a otras prácticas dentro del gran conjunto de la actividad intelectual, se diferencian muy claramente. La vida cultural se expresa en ambas y en cada una de ellas adquiere especificidades que la distinguen de la otra. La discusión contemporánea dentro de la historiografía entre ficción y realidad, narrativa, etcétera, así como el desdén, ninguneo y hasta descalificaciones que se realizan desde ciertos sectores literarios sobre la vida académica son muestra de esa diversidad. Así las cosas, los escritores conforman entonces un sector específico dentro del ámbito de la intelectualidad y de la cultura. Éste, como ya he señalado, constituye el objeto de nuestro interés.

Al tener certeza sobre esas diferencias, podremos comprender mejor ciertos temas y disputas que caracterizarán algunas de las discusiones surgidas dentro del mundo literario durante el periodo que analizaremos.

El reconocimiento ciudadano en la República de las letras no se obtiene de manera automática con el ejercicio de la actividad de escribir. Esta sola no basta. Se debe cumplir el siguiente paso natural de todo escrito: ser publicado, pues en eso consiste la posibilidad de que realmente el texto tenga la oportunidad de completar su ciclo al ser leído por alguien más que el propio autor. Aunque estos potenciales lectores sean apenas unos cuantos, ese número, obviamente, siempre será mayor a uno, cuando uno en este caso es el propio autor.

Vemos pues que frente a la devaluación de la actividad universitaria en el concierto de la vida cultural e intelectual, los escrito-

actos individuales, sino que trascienden de sus autores y quedan automáticamente proclamados, notificados publicados. Esto quiere decir que la república literaria está definida por el *enterarse* [...]"

"[...] lo mismo que en el Estado civil la legislación es pública y los ciudadanos están enterados de ella, o por lo menos deben estarlo y se supone que lo están, en la república literaria lo dicho y lo hecho se dan por sabidos y funcionan como tales. Y esto implica, a su vez, que el modo de comportamiento de cada individuo es darse por enterado de lo que los demás han pensado, escrito, estrenado, criticado" (Marias, 1968, pp. 42-43).

res, los poseedores del don, los leídos (en su doble acepción de: *a*) sujetos que ejercitan la actividad de leer y *b*) autores cuyos escritos cuentan con la posibilidad de ser leídos) siguen manteniendo su aureola de superioridad ajena a las mundanas preocupaciones y limitaciones del resto de la población. Aquellos, como ya vimos, poseen el don de, dominando el lenguaje, crear mundos y sus explicaciones, lo cual, evidentemente, no es un asunto menor, al contrario son “palabras mayores”.

Los escritores, los poseedores de ese amplio horizonte que permite el poder sobre el lenguaje, se han convertido históricamente en los países latinoamericanos (y particularmente en México pues es el caso que nos ocupa) en espejos donde el poder político acude a preguntar qué tan hábil e incluso legítimo es, o qué tan correctas son sus políticas. ¿Cuál es la razón de este curioso fenómeno?

PRÍNCIPES Y MANDARINES

La república de las letras ha sido siempre, de hecho, una aristocracia. Y “poeta” siempre ha sido un titre de noblesse.

Susan Sontag

Hasta aquí se ha abordado el tema bajo un telón de fondo que ha sido utilizado profusamente pero el cual no ha recibido atención específica. Él ha servido para definir a la República de las letras en su diferencia, contrapunteo, separación, alejamiento, reconocimiento, seducción, etcétera. Es necesario abordar ese ente que, simulando un convidado de piedra, ha servido de frontón para delinear las conceptualizaciones metodológicas sobre los intelectuales/escritores. Me refiero al otro poder, el político.

Si la definición de intelectual representa problemas fuertes en virtud de la gran cantidad de apreciaciones que existen sobre el tema, intentar concluir alguna sentencia sobre el poder, así en general, frente al cual se define el que la pluma posee es quizá aún más complicado.

En este caso el factor que dificulta la acción teórica es de otra índole: la tautología se esconde detrás de cualquier recoveco en espera del menor titubeo del autor para saltar inmediatamente a evidenciarlo. Hablar de poder político, como dice Federico Campbell, es tan absurdo como hablar de economía económica, vida vital, nieve blanca o sangre roja (Campbell, 1994b, p. 138).⁹ De tal forma se aquilata la siguiente afirmación:

Debería ser una obviedad: el problema del Poder es el mismo Poder. No hay más allá ni más acá: se agota en sí. Y todas las discusiones sobre la moral, la eficacia, el servicio, la legitimidad, son razones de su propia razón, estrategias de su autorreproducción. Deberíamos decir: el Poder es el Poder y basta (González Villarreal, 1997/1998, p. 126).¹⁰

Considero que en lo que respecta al tema general aquí tratado, la problemática teórica respecto al poder puede zanjarse circunscribiendo el objeto a una de sus expresiones, la referente al poder hecho gobierno. Esta es la entidad concreta que servirá de referencia para el quehacer y definición política de los escritores. Me explico: el gobierno como dispositivo general de poder que dirige y regula la vida de la población. Desde esta perspectiva, el conflicto entre gobernantes y gobernados explica las políticas públicas, la legislación y las instituciones. Ahí, en ese enfrentamiento, radica la razón misma de ser del poder devenido gobierno. Frente a esa expresión (gubernamental) del poder es por la que el otro poder, la otra soberanía –la de la República de las letras–

⁹ En el mismo texto el autor avanza otra afirmación igualmente certera sobre lo que se puede encontrar cuando se profundiza en esos intentos de explicar o definir el poder: “Una verdadera orgía teórica sobre la naturaleza y el destino del poder, los lugares comunes del poder, la invención del poder” (Campbell, 1994b, p. 21).

¹⁰ Por su parte Fernando Escalante Gonzalbo se refiere así a esta problemática: “El concepto de poder, que tanto hay que llevar y traer en un trabajo de esta naturaleza, es, “sociológicamente amorfo”, como diría el profesor Max Weber, y de limitada utilidad analítica, según las conclusiones de Raymond Aron. [...] Sin embargo, no parece ser sustituible, de momento, y se usa aquí con todas las salvedades del caso” (Escalante, 1996, p. 44).

se define como pieza integradora del poder cultural. Evidentemente ambos son a su vez partes constitutiva del Estado.¹¹

El poder en general es, entre otras cosas, creador de verdades.¹² La historia, se dice comúnmente, la escriben los vencedores. El poder de decidir la historia, de escribirla, de conformar el mundo y su explicación radica ahí, en el poder mismo (Rodríguez Ledesma, 2008).

Tanto los intelectuales públicos como los conglomerados académicos tienen en sus manos -entre otras cosas- la definición de la realidad mexicana, la definición de los grandes problemas nacionales y su crítica. Invocar, descubrir o crear una realidad es un acto de poder y de apropiación. Significa establecer los cánones de comportamiento e interpretación. Este conjunto de cánones forma algo así como la conciencia moral de los sabios que aconsejan al príncipe y que pretenden orientar a la opinión pública (Bartra, 1993, p. 50).

¹¹ Aunque extensa, vale la pena tener presente la siguiente idea de Foucault: “[...] lo que los intelectuales han descubierto después de la avalancha reciente, es que las masas no tienen necesidad de ellos para saber; saben claramente, perfectamente, mucho mejor que ellos; y lo afirman extremadamente bien. Pero existe un sistema de poder que obstaculiza, que prohíbe, que invalida ese discurso y ese saber. Poder que no está solamente en las instancias superiores de la censura, sino que se hunde más profundamente, más sutilmente en toda la malla de la sociedad. Ellos mismos, intelectuales, forman parte de ese sistema de poder, la idea de que son los agentes de la ‘conciencia’ y del discurso pertenece a ese sistema. El papel del intelectual no es el de situarse ‘un poco en avance o un poco al margen’ para decir la muda verdad de todos; es ante todo luchar contra las formas de poder allí donde éste es a la vez el objeto y el instrumento: en el orden del ‘saber’, de la ‘verdad’, de la ‘conciencia’, del ‘discurso’” (Foucault, 1979, p. 79).

¹² Dice Foucault: “No se trata de liberar la verdad de todo sistema de poder -ya que esto sería una quimera, pues la verdad es, por sí misma, poder-, sino más bien de separar el poder de la verdad de las formas hegemónicas (sociales, económicas, culturales) en el interior de las cuales funciona, por el momento. La cuestión política, en suma, no es el error, la ilusión, la conciencia alienada o la ideología; es la verdad misma” (Foucault, 1999, p. 55).

En otro sentido Paul Valéry escribió: “El poder ha sido con razón tenido por algo augusto, carga sobrehumana temible, formidable; el que lo recibe debe sentirse como un ser sagrado, víctima y pontífice a un mismo tiempo -vistiendo linos y adornos singulares, separado de los demás hombres, temblando y haciendo temblar- solo y pueblo en uno. Encargado del acontecimiento y de la duración” (Valéry, 1987, p. 126).

En México, derrotados y alejados de la posibilidad del ejercicio del poder vía el gobierno, los escritores se refugiaron y atrincheraron dentro de las fronteras de su soberanía: las Letras (con mayúscula). Desde ahí han asumido el papel de espejos de las actividades del otro poder en forma de críticos, cuando no consejeros. El Príncipe los quiere tener ahí a su espalda para que, además de vestir y dar brillo a su mandato, le ayuden a normar su criterio y a guiar su accionar. Esto, evidentemente, no es tan usual como los intelectuales-escritores quisieran creer, pues, frente a los problemas que cotidianamente representa la *real politik*, los detentadores del poder gubernamental en el mejor de los casos escuchan a las voces ilustradas que les señalan las diversas posibilidades, pero finalmente ellos, los políticos, decidirán de acuerdo con su particular criterio pues en eso radica justamente el sentido del ejercicio del poder. Ellos son los poseedores del poder; los consejeros y críticos son sólo eso, simplemente, consejeros y críticos.

Para efecto del presente análisis es necesario rememorar lo que sucedió en nuestro país dentro de este espacio de lucha por el poder durante el siglo XX, particularmente al término de la revolución de 1910. Fue entonces cuando, genéricamente, los intelectuales intentaron por última vez de manera organizada acceder al ejercicio del poder hecho gobierno. Al ser derrotados por los militares, por los políticos, por los no ilustrados, por los que en vez de palabras usaron las armas, los intelectuales vieron diluirse sus anhelos de hacer valer algo más que el poder de las palabras. Vasconcelos perdió y fue humillado por los militares.¹³ Algunos estudiosos consideran que el trauma de saber que él poseía la ra-

¹³ “Otra forma de participar en el movimiento era, para Antonieta [Rivas Mercado], romper cada vez más radicalmente con sus antiguos amigos y conocidos, con sus relaciones en los medios oficiales, con su familia y su clase social. Se burlaba con Vasconcelos de los ‘intelectuales’ que pretendían ofrecerle banquetes como si nada pasara, como si nada hubiera cambiado desde su retorno a México. Paradójicamente, mientras corregía las pruebas de su *Metafísica*, Vasconcelos declaraba que había dejado de ser un intelectual, que ahora sólo era un candidato político” (Bradú, 1993, p. 153).

zón, la inteligencia y la posibilidad de ver mundos más amplios y aún así haber sido barrido por los bárbaros e incultos militares, fue tan grande que explica su conversión en un ente amargado y gris que terminó asumiendo posiciones fascistas deleznable.

Una cosa, por lo menos, había quedado clara: las letras, los libros, las bibliotecas, en una palabra, la cultura, servían de muy poco en la *real politik*. La represión, el fraude electoral y otras formas en las que el poder se ejerció después de la revolución, se encargaron de dar al traste con el último intento real de un intelectual, de un escritor, de alguien perteneciente a la República de las letras por asumir y ejercer el otro poder. Gabriel Zaid lo resume espléndidamente:

Obregón no llegó al poder por los libros, o los votos, sino por las armas. Vasconcelos fue Secretario de Educación no por los libros, sino porque quiso el general Obregón.

Paradójicamente, esa realidad última estaba clara para el general, no para el filósofo. Y es que la imprenta nos engaña. El más allá de la tipografía es tan real, la lectura de los diálogos de Platón puede ser tan viva, tan verdaderamente un diálogo, que es relativamente fácil quedarse allá, identificarse con los argumentos, confundir las comunidades invisibles con las reales y creer que tener razón en el mundo de la razón es lo mismo que tener la victoria en el mundo de las armas o la política (Zaid, 1984, p.11).

Después de ese intento, los escritores se percataron de que deberían ejercer su poder dentro de fronteras perfectamente delimitadas, en el territorio donde ellos eran únicos y exclusivos soberanos, o sea, en palabras feudales: amos y señores. El poder sobre el lenguaje sería su poder; ellos serían sus únicos detentadores. Levantar su única arma: la pluma (hoy en día también el teclado), asumiendo que sólo a través de ella ejercerían su poder. Las fronteras se cerraron como las puertas de ingreso al castillo donde, además, el soberano mandaba levantar el puente del foso (abundante en lagartos) para evitar cualquier ingreso no deseado. La Torre de Marfil había sido erigida, dentro de ella se expresarán correlaciones específicas pues,

como todo espacio de poder, constituye un ámbito cruzado, signado, por los conflictos sociales.

Desde entonces se vivió de manera clara la escisión de ambas repúblicas, lo cual trajo consigo la creación de una de las problemáticas más distintivas de la reflexión sobre la relación entre los intelectuales y el poder. Me refiero a la pregunta sobre si es o no posible mantener las dos nacionalidades, o si se debe dimitir a una de ellas para poder ejercer la otra. Veamos.

Se consolida la noción de que es imposible que un ciudadano perteneciente a la República de las letras pueda simultáneamente adscribirse a la ciudadanía de los detentadores del poder político. La argumentación es sencilla: un intelectual al convertirse en político abandona necesariamente la divisa característica del trabajo intelectual: la crítica. Esta, la crítica, se constituye en el pasaporte que identifica a un individuo como ciudadano de la República de las letras. Si se renuncia (consciente o inconscientemente) a dicho ejercicio –tal como el compromiso con la actividad política obliga a hacerlo– se abandona la característica definidora del quehacer literario e intelectual, coinvirtiéndose al sujeto en un simple “ideólogo”. Esta explicación es la que da base a la recreación y reforzamiento de la idea de que el escritor no puede ser más que un francotirador alejado de cualquier compromiso político.

Junto a lo anterior también es necesario tener presente que en Latinoamérica, dadas sus características políticas e históricas definidas por la instauración de regímenes autoritarios y, por ende, por la ausencia de virtudes democráticas, los escritores han ocupado el lugar intermedio que en otros países era innecesario por la existencia de una sociedad civil fuerte.¹⁴ En nuestros países atrasados eco-

¹⁴ “En América Latina, donde las sociedades están polarizadas y el saber y el reconocimiento social son poco frecuentes, casi cualquiera que escribe, pinta, actúa, enseña y se expresa, o incluso canta, se convierte en ‘un intelectual’. El alcance del término es muy amplio, porque las actividades de las personas a las que se lo asocia son igualmente diversas. Los intelectuales siempre han cumplido una función crucial –y quizá desproporcionada– en las sociedades y en la política latinoamericanas. Desde

nómica y políticamente, la posibilidad e influencia de información de las grandes masas analfabetas, miserables y fuera de la modernidad, hizo que aquellos pocos que podían ver al mundo, al país y a sí mismos, desde otras vitrinas se convirtieran en los cuestionadores de un poder que los respetaba e incluso temía justamente porque ellos, los hacedores de discursos, representaban algo que los políticos no tenían y que aquí ya hemos explicitado: la posibilidad de haber accedido a la Razón o, en los términos en los que hemos trabajado aquí, de manejar y dominar el lenguaje o, en otras palabras, de crear y recrear al mundo.

DE LA NECESARIA EXTINCIÓN DE LOS INTELECTUALES

*En sueños soy igual al mozo de los recados y a la costurera.
Sólo me diferencia de ellos el saber escribir. Sí, es un acto, una
realidad mía que me diferencia de ellos. En el alma soy su igual.*

Fernando Pessoa (*El libro del desasosiego*)

la independencia y a lo largo del siglo XIX, en parte a consecuencia de la debilidad de las instituciones representativas, intelectuales clave ocuparon un espacio decisivo en muchas sociedades latinoamericanas” (Castañeda, 1993, pp. 209 ss).

Por su parte, Lorenzo Meyer coincide con esa apreciación: “En la historia de América Latina hay una peculiaridad: la importancia política de los intelectuales, que no se compara con la que tienen en Europa occidental o en Estados Unidos, donde es menor. Sucede que en nuestra América, y muy concretamente en México, el intelectual sustituye, en cierto sentido, una creencia fundamental: a las instituciones representativas de la sociedad civil. Nuestra sociedad no cuenta con órganos, instituciones y estructuras que efectivamente representen sus intereses ante el poder y le exigen a éste responsabilidad y acciones. Si los partidos políticos son débiles o no existen, si los parlamentos son, como el caso mexicano una cosa de risa, una farsa, hay, como en un cuerpo que pierde un órgano, un desarrollo de otro que trata de compensar la carencia.

Si los intelectuales en México tienen una importancia un poco mayor que en otras partes –y prueba de ello es esta entrevista– es porque son alternativas, son sustitutos de las instancias democráticas e institucionales. El Congreso está para que se expresen los problemas, las necesidades, las demandas, las exigencias de una sociedad, pero ese no es el caso del legislativo mexicano” (Vargas, 1993, pp. 20-21).

La relación entre la república del poder y la República de las letras en México continúa manteniendo las características que históricamente la definieron en el siglo pasado. Los temas se repiten, las confrontaciones parecen revivir viejas discusiones, vituperios y descalificaciones. Los ciudadanos literarios se acriminan entre sí por haber tropezado con las mismas piedras que ya habían sido señaladas como peligrosas para su independencia y su accionar intelectual.

El tiempo además de carcajearse de las certidumbres otorga el espacio para generar nuevas interrogantes. Todos envejecemos. Los nuevos tiempos provocan nuevos actores, los discursos parecen no ser la excepción de la norma. El desencuentro generacional, los cambios políticos, las transformaciones culturales han puesto en picota a la propia definición e identidad de los intelectuales. Dentro de ellos los escritores parecen habitar un laberinto en donde su soledad queda más manifiesta que nunca.

La sociedad moderna ha optado por su adolescentización (Fin-kielkraut, 1995). Los nuevos valores hegemónicos no sólo quedan evidenciados en las estrategias mercadotécnicas perfiladas hacia el incremento del consumismo, el hedonismo, la frivolidad y la chabacanería que han adoptado al amplio sector de la población cuya edad se encuentra dentro de ese rango como el objetivo central de sus afanes, sino que se expresan de manera clara en el desdén general existente hacia cierto tipo de actividades específicas como el pensamiento intelectual (incluido todo lo que tenga que ver con la palabra escrita) y la participación política. La edad no constituye ningún impedimento para que los sujetos acepten y se desenvuelvan en esta cultura adolescentizada.

Las teorías sobre la desaparición de los intelectuales se han puesto en boga y tienen como contraparte natural reflexiones sobre la sustitución de los libros por nuevas formas de comunicación. La idiotización de la sociedad tiene como característica fundacional el descrédito, la reprobación e incluso satanización de todo aquello que signifique cultura. Los calificativos (ñoño, nerd, matadito,

sabihondo, machetero, etcétera) se constituyen en palabras de uso corriente para enaltecer la estupidez.

La ignorancia, la incultura, el analfabetismo funcional, la adolecentización, conllevan ventajas para surcar las turbulentas aguas de la modernidad como el no compromiso y la carencia de obligaciones éticas y políticas, las cuales, de existir, impedirían el gozoso espectáculo de vivir sin atavismos culturalistas. La enajenación cultural excluye la posibilidad de percatarse de tal enajenación (Bordieu, 1997, pp. 173 y ss). La hegemonía para ser tal debe ser invisible.

El compromiso social (eufemismo solapador y aligerador de conceptos más comprometidos como “toma de conciencia”) si alguna vez pretendió existir, aunque neonato ha sido exorcizado por la rapidez de la vida, el hedonismo y la pragmática necesidad de sobrevivir bajo nuevas condiciones económicas, políticas, sociales y culturales.

No se lee. No se quiere leer. No se sabe leer. No hay tiempo para hacerlo y, además, de tener las condiciones para hacerlo: ¿para qué leer?, ¿por qué conocer y tomar en serio las opiniones políticas de individuos cuyo discurso no dice ya nada a las nuevas generaciones desencantadas de la política y de la Cultura (con mayúscula), cuya literatura se ahoga en las arenas movedizas de aquel promedio de 1.9 libros leídos al año por la población de nuestro país?, ¿qué tienen que decir las personas que durante décadas estuvieron atrapadas en ideologías fracasadas?, ¿por qué creer en lo dicho por viejos cincuentones o sesentones cuando está demostrado que no hay que confiar en nadie mayor de treinta o, mejor aún, veinte años?, ¿por qué fiarse del juicio de individuos que ahora son aliados, socios, empleados o cómplices de quienes criticaron cuando eran jóvenes?, ¿cuántos de esos autodesignados pontificadores profesionales podrían arrojar las primeras piedras de independencia, autonomía y libertad contra aquellos que han deshonorado a la crítica debido a sus vínculos con el poder?

De cara al reto de esa conversión de las sociedades latinoamericanas en versiones posmodernas de *Los olvidados* de Buñuel, se

explica el surgimiento de una pregunta: ¿cuál es el papel real que los escritores pueden pretender tener en un país como el nuestro hoy en día? Esta, si la observamos con detenimiento, es una acepción particular de la pregunta general que corroe a la cultura contemporánea: ¿son necesarios los intelectuales o estamos viviendo el fin de su existencia?

De acuerdo con lo que hemos desarrollado hasta aquí cualquier respuesta se planteará dentro de un panorama desolador. La academia seguirá rondando por los interminables pasillos y estrechos cubículos de su clausura monástica, esperando su desaparición por inanición (o estrés) entre los cientos de miles de ejemplares de productos de investigación editados y embodegados. Por su parte los escritores, tanto los que únicamente se dedican a la literatura y a la crítica literaria como los que también ofician de tribunos políticos, se mantendrán igualmente en los estrechos límites del cenáculo en el que ahora han difundido su accionar. Por ello es que asistimos al resurgimiento y reforzamiento de las ideas que hablan sobre el carácter eminentemente elitista de todo aquello que suene a cultura. La lectura, se dice, es manjar para pocos y exquisitos paladares. No se tiene por qué pensar en que las grandes masas (concepto no sólo devaluado sino descontinuado dentro del análisis social) aprendan a darle el golpe a la lectura.

Ahora bien, intentando sazonar de manera optimista la reflexión podríamos darle rienda suelta a la ansiedad por generar hipótesis y afirmar que el nuevo rol que los escritores deberán jugar, si es que quieren seguir existiendo como comunidad identitaria, tendrá que transformarse radicalmente en virtud de que las condiciones políticas que marcaron su necesaria autodesignación y promoción como portavoces de la sociedad, en la medida en que ésta carecía de los conductos adecuados para poder expresarse frente al poder, se han transformado. Poco a poco se han abierto espacios de comunicación directa, la sociedad va dejando de requerir que unos cuantos (los dominadores del lenguaje, los que saben decir las cosas, pueden escribirles y tienen forma de publicarlas) sean sus voceros frente al

poder. Ahora, con los tímidos y por demás insuficientes cambios políticos y sociales que paulatinamente se han desarrollado, los escritores, los intelectuales, habrán de dedicarse a sus propias cosas entre las cuales se cuenta el ofrecimiento de perspectivas singulares sobre los problemas que afligen a la sociedad. Esto en virtud de que empiezan a existir los conductos indispensables de comunicación entre el poder y la sociedad, a la vez que ésta ya ha alcanzado un nivel de madurez suficiente para comenzar a encargarse por sí misma de plantear sus dudas, requerimientos, exigencias, propuestas, divergencias y, en fin, todo lo que en una sociedad democrática es de su responsabilidad.

Junto a lo anterior habrá que dar un paso fundamental para comprender a ciencia cierta la nueva ubicación y responsabilidad que los intelectuales-escritores deberán asumir. Hemos visto que los miembros de la intelectualidad, la academia, la República de las letras, no sólo divergen en sus apreciaciones políticas en virtud de que en esa soberanía se expresan también los conflictos sociales existentes, sino que además en su gran mayoría no presentan un discurso creíble para la sociedad desencantada de todo lo que suene a política.

Además, como si eso fuera poco, casi la totalidad de esta ciudadanía no ha sido capaz de asumir que la separación entre actividad intelectual, entre el ejercicio de la crítica y el poder es una construcción arbitraria que se consolida de acuerdo con el gusto y la necesidad de quien la esgrime. Este es un punto axial.

Es en el ámbito de la intelectualidad –y con particular énfasis dentro de la República de las letras– donde se hacen los mayores y más peligrosos malabarismos filosóficos para intentar en vano delinear con precisión en dónde se encuentra el límite de participación y vinculación con la gente del poder que impide caer en ese hoyo negro de la deslegitimación intelectual. Dicha línea, insisto, es inexistente en términos reales, es una mera convención, un invento al arbitrio de quien necesite manejarla para su autoexculpación o para efectos de sentenciar al otro. Cada quien la dibuja a convenien-

cia. Ser asesor, comisionado, proveedor/contratista, amigo, invitado social, consejero, burócrata en distintos niveles, deudor de favores, receptor de publicidad, asalariado, diplomático, becario, militante, corrector de discursos, etcétera, son algunas de las múltiples facetas que, de acuerdo a quien sea el sujeto, marcan los límites de la independencia, autonomía, libertad, compromiso, etcétera que, se dice, garantiza que un intelectual siga ejerciendo plenamente lo único a lo que está obligado: la crítica.

La sentencia es clara, el desgarramiento de vestiduras busca siempre evidenciar a los otros. Diógenes no se atreve a alumbrarse frente al espejo. El compromiso del intelectual que se envuelve en la bandera de la crítica para arrojarse por el despeñadero de la autonomía siempre encuentra que su propio accionar, por más comprometido con el poder que aparente ser de acuerdo con la visión del resto de los ciudadanos, nunca ha implicado ningún tipo de límite a su libertad, mientras que la actitud de los otros siempre linda en lo ignominioso. La paja en el ojo ajeno. La espada de Damocles pende sobre los otros, sólo sobre los otros. Quien esté libre de vínculos que arroje el primer artículo crítico sobre las relaciones de la *intelligentsia* y el poder. Lo que en unos era (y es) deshonra, en otros es reconocimiento a sus excelsos talentos. Lo que antes era ser personero de gobiernos antidemocráticos y usurpadores, ahora es ser representante no de un gobierno específico, ni mucho menos de un partido político, sino de añosa señora llamada nación y su entenada bautizada con el nombre de cultura nacional.

El poder político ha hecho su trabajo. Ha reforzado la apreciación de que los escritores son un grupo identitario fácilmente domesticable. Sabedor de que las banderas levantadas por esa parte de la intelectualidad son la independencia y la autonomía, no tiene empacho en seducirlos para vestirse de oropel con sus nombres y presencias, aunque en ocasiones el pretendido brillo no pase de ser un simple marco de papel paspartú. Las discusiones éticas sobre la vinculación o no de la inteligencia con el poder no son de su incumbencia. El mango del sartén siempre está en sus manos; cuando

un intelectual reniega y maldice por haber tenido relaciones abiertas o soterradas con el poder, éste tiene la capacidad de manejar la información necesaria para evidenciar a su antiguo aliado, simpaticante o beneficiario.

Es tiempo de pensar todo ello como un falso problema y concebir nuevas formas de asumir y entender la relación intelectuales/poder en nuestro país. Hemos visto que las anteriores señalizaciones no resuelven absolutamente ninguno de los inconvenientes teóricos sobre tal vínculo; en cambio generan larguísimas disquisiciones sobre la indispensable independencia intelectual que en su casi absoluta mayoría ningún ciudadano de la República de las letras cumple con cabalidad. Ellos al enjuiciarse a sí mismos siempre, evidentemente, se exoneran de todo cargo y se declaran absueltos de cualquier tipo de acusación en su contra por tener lazos o compromisos con el poder; mientras que, por supuesto, desde su tribunal, el resto de los ciudadanos de la soberanía de las letras difícilmente alcanza los méritos suficientes para no ser fusilados frente al paredón de la razón infamada.

De cara a los incipientes avances democráticos que la sociedad ha empezado a experimentar existe una responsabilidad que ésta deberá asumir paulatinamente pues, hasta ahora, al no haberlo hecho un grupo que tuvo los medios, la habilidad y la oportunidad de conseguir información la ha debido hacer suya. Me refiero, justamente a, en primer lugar, informarse para, en segundo, normar un criterio propio con el cual pueda construir una opinión crítica particular, la suya, la cual podrá enriquecer, modificar, reafirmar, etcétera, al compararla, al ponerla en relación con otras entre las cuales estarán las expresadas por los intelectuales, por los escritores quienes, de cumplirse esto, ya no serían el grupo responsable de darle voz a la sociedad, sino simplemente ciudadanos iguales al resto, cuya perspectiva singular de los problemas sociales será tan sólo una más de las múltiples voces conformadoras del coro democrático.

Lo anterior implica un cambio sustancial en una de las disyuntivas que delinea las discusiones políticas entre intelectuales. Ya no

tendría ninguna importancia que el opinador estuviera o no vinculado con el poder, pues los juicios críticos se valorarán por sí mismos en la medida en que los receptores, los ciudadanos, tendrán la suficiente información para expresar su acuerdo o desacuerdo con lo afirmado. No importará quién lo dijo, sino qué fue lo que opinó.

Se aceptarán o rechazarán los argumentos expuestos debido a su propio poder de convencimiento. La admisión de los puntos de vista tendrá que ver únicamente con la fuerza de los argumentos. Así se construye la posibilidad de quitarse las gafas del prejuicio cuya función es desechar ciertas opiniones debido a que provienen de tal o cual individuo que es parte de tal o cual grupo o está vinculado de tal o cual forma con tal o cual partido. La actual obligatoria necesidad de hacer gimnasia intelectual para saber qué tipo de reservas tenemos que guardar frente a los argumentos que el sujeto esgrime en su crítica en función de sus actuales, pasadas, futuras o posibles relaciones con el poder, serán condenadas a integrar ese gran árbol constituyente de la historia cultural nacional. La proveniencia de la opinión no será lo importante, sino más bien la fortaleza de los argumentos esgrimidos. Tal capacidad de discernimiento pasa porque el ciudadano en lo individual construya y posea su propio juicio crítico basado en información que es capaz de buscar y discriminar; así, y sólo así, romperá su actual situación de infante intelectual carente de criterio propio que espera que otros le digan qué opinar o criticar al poder.

Simplemente se trata de la aceptación de ciertas responsabilidades y consecuencias que la construcción de una cultura democrática tiene. Los escritores escribirán, los lectores leerán, ambos criticarán y actuarán políticamente como ciudadanos. La sociedad habrá construido (recuperado) su propia voz. Si esto es cierto, bienvenida la extinción de los intelectuales como constructores del único discurso crítico y voceros de una comunidad muda.

REFERENCIAS

- Bartra R. (1993). *Oficio mexicano*. México: Grijalbo.
- Blanco J. J. (1996). *Crónica literaria. Un siglo de escritores mexicanos*. México: Cal y Arena.
- Bourdieu P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI Editores.
- Bradú F. (1993). *Antonieta*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Campbell, F. (1994b). *Post scriptum triste*. México: UNAM/El Equilibrista.
- Campbell, F. (1994). *La invención del poder*. México: Aguilar.
- Castañeda, J. (1993). *La utopía desarmada*. México: Joaquín Mortiz/Planeta.
- Castoriadis, C. (1993). *El mundo fragmentado*. Montevideo: Nordan-Comunidad.
- Coser, L. A. (1980). *Hombres de ideas. El punto de vista de un sociólogo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Escalante, G. F. (1996). *El principito o Al político del povenir*. México: Cal y Arena.
- Finkelkraut, A. (1995). *La derrota del pensamiento*. (5a ed.). Barcelona: Anagrama.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. (2a ed.). España: La Piqueta.
- Foucault, M. (1999). *Estrategias de poder*. España: Paidós (Colección Básica 101).
- González Villarreal, R. (1997/1998). Los señuelos del poder. *La Vasija (1)*, diciembre-marzo. México.
- Marías, J. (1968). *El intelectual y su mundo*. España: Espasa Calpe (Colección Austral 1,438).
- Marletti, C. (2008). Intelectuales. En Bobbio, Norberto y Matteucci, Nicola. *Diccionario de Política. A-J* (2a. ed.). México: Siglo XXI.
- Rodríguez, L. X. (2008). *Una historia desde y para la interculturalidad*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rorty, R. (1996). *Objetividad, relativismo y verdad. Escritos filosóficos I*. España: Paidós.
- Valery, P. (1987). *Los principios de anarquía pura y aplicada*. Barcelona: Tusquets (Colección Marginales 95).
- Vargas, Hugo (1993). Intelectuales, poder, cultura. Entrevista con Lorenzo Meyer. *La Jornada Semanal*, (223), 19 septiembre.
- Zaid, Gabriel (1984). Imprenta y vida pública. *Vuelta* (98), noviembre, México.
- Zola, Émile (1998). *Yo acuso. La verdad en marcha*. Barcelona: Tusquet, (Colección Fábula 87).

LA EDUCACIÓN EN EL ORDEN RACIONAL DE LA SOCIEDAD

Andrés Lozano Medina

*¡Ten el valor de servirte de tu propia razón!
he aquí el lema de la ilustración.*

Emmanuel Kant

Filosofía de la Historia

INTRODUCCIÓN

Es indudable que la sociedad ha demostrado históricamente encontrarse en un movimiento continuo y permanente; la realidad social, su estructura, sus formas de organización y comunicación, sus procesos tecnológicos, están cambiando día a día. La dirección y el sentido de estos cambios, en algunos momentos de la historia de la humanidad han sido verdaderamente revolucionarios; en otros casos se han presentado más en términos de ajustes que de transformaciones relevantes; en algún otro momento los cambios se restringen de forma más específica a alguna o algunas de las esferas que conforman nuestra sociedad, o sea se expresan más en el terreno económico que en el político o el cultural, empero manteniendo el mismo modelo que organiza a la sociedad. De esta ma-

nera lo que parece pertinente discutir es el sentido, la dirección y la finalidad que se presenta en la sociedad actual, particularmente tomando en consideración lo que el proceso educativo puede impulsar o restringir; consideramos que la educación tiene, entre otros propósitos crear sujetos con conocimientos, habilidades, destrezas, valores, lo que actualmente en lenguaje educativo oficial se traduce en competencias. En este sentido resulta importante discutir cuál es el papel que juega la educación enmarcada en un tipo de sociedad, con una racionalidad que la impulsa y guía y que hace que responda a esa racionalidad.

Así la pretensión que tiene este texto es mostrar la racionalidad que se encuentra detrás de los planteamientos y políticas impulsadas por las autoridades nacionales, expresadas en el discurso oficial, de tal forma que se puedan tener algunos elementos que apoyen la comprensión de la política educativa en México.

Es claro que lo anterior parte del supuesto de que la sociedad actual se mueve dentro de una racionalidad que le permite organizar su estructura y definir e impulsar sus pretensiones logrando, en consecuencia, que sus acciones vayan hacia una dirección y no hacia otra, es decir que sus propuestas expresadas en sus políticas, en este caso las educativas, respondan a la racionalidad que quienes elaboran y promueven esas políticas tienen y defienden.

Para acercarnos a esta pretensión consideramos necesario, en un primer momento, acercarnos al significado y sentido de la racionalidad de tal forma que en un segundo momento sea posible aproximarnos, con estas herramientas teóricas, a los asuntos que corresponden a la política educativa. La idea es, entonces, poder encontrar la racionalidad que tienen algunas acciones o resultados impulsados y alcanzados mediante la aplicación de cierto tipo de política.

Pongamos un ejemplo fuera del ámbito educativo que puede resultar revelador: a mediados de 2009, poco después de las elecciones de julio, se dio la noticia de la existencia de un desastroso incremento en el número de personas que se encuentran en

pobreza alimentaria o patrimonial, que alcanza la cifra de 60 millones de mexicanos en esa situación. Paradójicamente los encargados de impulsar la política social tendiente a tratar de evitar que este fenómeno suceda defienden los programas correspondientes y afirman que han funcionado exitosamente. A primera vista esta defensa a la política social parece no solamente contradictoria con los hechos, sino también irracional. ¡Cómo defenderá el incremento de la pobreza en México!, sin embargo, veamos una posible respuesta con cierto tipo de racionalidad: los programas han sido exitosos ya que de no ser así en lugar de tener 60 millones de pobres tendríamos ochenta.

Podemos estar o no de acuerdo con una respuesta de este tipo pero, más allá de ello, no podemos negar que atrás de ella, entre líneas, se puede encontrar una cierta racionalidad, que por lo pronto no vamos a calificar, simplemente planteamos que existe.

Ejemplos como éste se encuentran también en el terreno educativo, se tiene así el problema del rezago que crece año tras año ante la incapacidad de atender la demanda para ingresar o continuar en el sistema educativo, a pesar de ello se está discutiendo en la Cámara de Diputados la posibilidad de incrementar en tres años el ciclo obligatorio para la población mexicana al incluir a la educación media superior, hecho en sí mismo que incrementaría automáticamente la magnitud del problema; sin embargo también lograría prácticamente igualar el número de años de escolaridad obligatoria con los que cuentan nuestros más cercanos socios comerciales; por otro lado, se busca desesperadamente aumentar la eficiencia terminal, pongamos el caso de la educación básica para ejemplificar este asunto. En este nivel educativo se propone modificar la forma de evaluación pasando de la tradicional asignación numérica donde con lograr un seis se tiene una calificación aprobatoria en una escala de uno a 10, por otra manera en donde los aprendizajes esperados se calificaran mediante lo siguiente: “alcanzado”, “en proceso de logro” e “insuficiente”, el indicador de aprendizaje podría ser que el alumno “use las mayúsculas y minúsculas

de modo cercano al correcto”, con esta nueva forma de evaluar, que dará inicio en algunas escuelas el próximo ciclo escolar, la reprobación se elimina casi de manera inmediata y la eficiencia terminal se incrementaría de manera notable. *¡Vendito dios, lla zolusionamos un problema maz!*

Podríamos continuar y hacer un recuento de situaciones y problemas que se viven cotidianamente en el sistema educativo mexicano, sin embargo, como se dijo, la pretensión es tratar de develar la razón íntima que los provoca, en qué consisten y bajo qué condiciones y características se están desarrollando, en otras palabras, a qué tipo de racionalidad responde.

Ante esto, es posible aventurar un primer cuestionamiento: ¿cuál es el tipo de racionalidad en la que se encuentra actualmente la sociedad mexicana? Y a partir de ello, ¿cuál es la intencionalidad que se expresa en la política educativa que impulsa?

La primera respuesta que viene a la cabeza es que la racionalidad en que el país se encuentra inmerso es aquella que proviene de una forma de entender el mundo dentro de un pensamiento instrumental, en donde se considera que la situación de la sociedad no requiere de transformaciones estructurales, sino más bien de ajustes que permitan continuar dentro del modelo propuesto; cuenta con una premisa fundamental: el mundo existe y debe ser aceptado tal como es. Con ello se deja de lado la posibilidad de poner en juicio el que las estructuras y relaciones de la sociedad estén dadas y deban ser aceptadas casi ciegamente.

Teniendo lo anterior en consideración, la organización y presentación de este texto se hará bajo tres ejes: el primero de ellos se refiere a la necesaria contextualización y acercamiento al modelo en que actualmente se encuentra el país; el siguiente eje corresponde a las formas en que el proceso educativo da respuesta a las diferentes racionalidades que se pueden dar gracias al modelo propuesto; por último, se presentan las expresiones que desde la política educativa nacional se impulsan para la sociedad mexicana.

¿QUÉ TIENE DE RACIONAL NUESTRO MODELO DE DESARROLLO?

La razón a lo largo de la historia ha sido comprendida de diferentes maneras, desde Aristóteles que la consideraba como una facultad del hombre que le libera de aquellas creencias que son falsas y le posibilita un conocimiento universal, hasta Kant que la define como un principio de explicación, es decir, como principio regulador de los conocimientos en el marco de las ideas, o Hegel que la considera como una figura del movimiento del espíritu en su devenir y superación, “la simple identidad de la subjetividad del concepto y de su objetividad y universalidad” (Hegel, 1971, p. 230), o en Weber que elabora diferentes tipos de racionalidad que van desde la instrumental (medios fines) hasta la sustancial que se encuentra referida a los principios.

Sea cual sea la concepción de razón que guíe el desarrollo de una sociedad, ésta le permite definir y construir una estructura social en la que pueda impulsar acciones dirigidas y ordenadas para la consecución de ciertos fines, es decir, la existencia de ciertos tipos y formas en las relaciones sociales que impelen a una organización diferenciada y desigual, en las que existe un sector de la población con mayores privilegios, en donde la distribución de la riqueza generada en el país se realiza de manera inequitativa, donde las oportunidades reales de la población, por ejemplo de ingresar y permanecer en el sistema educativo, dependen más de la posición social y económica que lo que es proporcionado por el gobierno y la normatividad vigente, relaciones que este modelo, bajo su racionalidad, buscará mantener y reproducir.

La idea general es lograr la asimilación e interiorización, en los sujetos, de que este modelo, las estructuras en que se basa, las formas de organización que tiene y los procesos que impulsa, son los pertinentes para alcanzar el desarrollo de la sociedad, para ello se impulsan a través de diversas vías, entre ellas el proceso educativo, diferentes acciones para su mantenimiento, con lo que se busca

evitar e inhibir la posibilidad de cuestionar esa estructura, organización e ideología. Esta organización social está integrada de tal manera que los miembros de la sociedad deben cumplir con las funciones que se le asignen, las cuales, dado el modelo vigente, se hacen cada vez más especializadas, con el fin de lograr una división social del trabajo cada vez más compleja, lo que genera, en consecuencia, el incremento en la desigualdad.

Sin embargo, esta situación no es de ningún modo algo lineal y mecánico, existen espacios en la sociedad en los que es posible intentar una confrontación y que por ello crea procesos contradictorios, los cuales pueden generar conflictos al interior de la sociedad, empero, éstos pueden verse como simples desajustes del sistema y pueden y deben conciliarse, para ello, de acuerdo a Horkheimer (s/f, pp. 223-225), existe una teoría tradicional que lleva a cabo ese trabajo de conciliación, a través de un conjunto de proposiciones que defienden a partir de una deducción sistemática de la realidad social una serie de acciones que deben ser alcanzadas y deben cumplirse sin que la excepción ni la contradicción se encuentren en los procesos sociales.

Es decir, esta teoría “debe clasificar hechos en categorías conceptuales y disponerlas de tal manera que [...] todos quienes tengan que servirse de ellas puedan dominar un campo táctico lo más amplio posible” (Horkheimer, s/f, p. 230). Si aceptamos esto entonces la teoría es considerada como un elemento más de la producción al servicio de la sociedad, impulsada por el modelo vigente. De esta manera, la concepción tradicional ve al mundo como algo que existe y debe ser aceptado. Es una suma de hechos.

Esta forma de ver y comprender al mundo, justifica un sistema social dividido en clases y su estructura de poder, pero desconoce la posibilidad de una crítica dialéctica, una autocrítica de su racionalidad, de esta manera se tiene una racionalidad técnica/funcional y no una racionalidad fundada en el reconocimiento crítico de las categorías que dominan la vida de la sociedad.

Sin embargo, hay que considerar que esos hechos están permeados por la actividad humana, por el carácter histórico del sujeto y

del objeto, los hechos sociales están mediados por la praxis social, y esto lleva a diferencias en las construcciones teóricas; pero estas diferencias no impiden que la teoría tradicional considere el juicio de lo dado en virtud de un aparato de conceptos y que ejerza una función social positiva.

En otros términos, nos encontramos en una sociedad marcada por una perspectiva fundamentada en los aspectos económicos, los cuales permean el resto de las esferas sociales. La globalización como modelo para el desarrollo de la sociedad es un asunto relativamente reciente¹ y hace referencia, siguiendo a la Cepal a “la creciente gravitación de los procesos financieros, económicos, ambientales, políticos, sociales y culturales de alcance mundial en los de carácter regional, nacional y local. Esta acepción hace hincapié en el carácter multidimensional de la globalización” (Cepal, 2002, p. 17). Y está determinada por el carácter desigual de los participantes.

Por otro lado, como plantea González Casanova

El neoliberalismo, como forma de organización del capitalismo a partir de sus módulos y redes más poderosas, logra la hegemonía ideológica con una democracia en que lo social es adjetivo. Esa hegemonía es tanto más fuerte cuanto más débil es el Estado-Nación y más débiles las redes y módulos que a su amparo controlan un territorio o un espacio socioeconómico del ex mercado nacional, o del ex mercado protegido del trabajo y la seguridad social (Sader y Gentili, 2003, p. 9).

De esta manera, tanto la globalización como el neoliberalismo están dando muestras de desarticulación, algunas expresiones se encuentran en las formas de represión a los diferentes movimientos que critican estos procesos, o en las mal disimuladas embestidas a los grupos sociales que se oponen y que se llevan a cabo aduciendo la lucha al narcotráfico o a la delincuencia organizada. Enfrentamos un endurecimiento de corte ideológico que trata de convencer

¹ Hay algunos autores que remiten la internacionalización a finales del siglo XIX.

de que todo va por buen camino a pesar de que la vida cotidiana de la población se ve cada vez más deteriorada, la corrupción no puede detenerse, el desempleo es uno de los problemas sociales más serios en este momento; en síntesis, la confianza en el mercado, eje fundamental de este modelo, se pierde a pasos agigantados, la pregunta que de inmediato surge es: “¿hasta qué punto el neoliberalismo y la posmodernidad no son sino una etapa más de la dominación del capitalismo y del fracaso de “La Razón” que surgió con él y que aspiró a crear el mundo que no creo?” (Sader y Gentili, 2003, p. 10):

En este sentido, el orden racional de la sociedad, basado en el neoliberalismo y la globalización, es transformable, indudablemente mediante un proceso paulatino y a largo plazo; empero debe iniciarse aquí y ahora con acciones planeadas y concretas y con un cuerpo teórico que apoye una transformación de la sociedad, en total contraposición a una sociedad en la que impere la división en clases y una estructura de explotación, en donde los individuos se reconocen en una relación de dominación y servidumbre, lo que implica un sometimiento de uno hacia el otro. Se pretende alcanzar una sociedad en la que se presente un reconocimiento de las conciencias en un plano de igualdad, de tal manera que sean capaces de emprender el camino que los lleve a la posibilidad de elevarse a la universalidad, en la que el individuo es consciente de sí como razón, pero que no alcanza un reconocimiento total entre el singular y los otros singulares; se debe llegar a una unidad de los singulares con un reconocimiento recíproco del individuo como singular y universal.

Este sería el inicio, un principio posible hacia un orden racional de la sociedad, sin embargo,

[...] ante las contradicciones de la existencia humana, que sigue teniendo existencia real, ante la impotencia de los individuos frente a las condiciones creadas por ellos mismos, esta solución aparece [...], como afirmación privada, como personal declaración de paz con el mundo inhumano (Horkheimer, s/f, p. 237).

Ahora, si en este momento tanto la sociedad como sus individuos están complacidos con la situación actual, si se tiene un cuerpo teórico que la avala y justifica y que de cierta forma propone ajustes para una mayor armonía, sin pretender, por supuesto, superar estas relaciones, se tiene finalmente un individuo que actúa de manera inconsciente, con una sociedad “que reposa en una represión directa, o bien en la ciega resultante de fuerzas antagónicas” (Horkheimer, s/f, p. 234), y con una teoría que no llega a la esencia real de los fenómenos por lo que permanece en la simple apariencia; ante esto se requiere enfrentar esta situación y esta teoría con otra que parta de principio con la crítica de lo establecido.

De acuerdo a Horkheimer, para la teoría crítica, las categorías, conceptos y hechos, que para la teoría tradicional están dados, son sospechosos en sí mismos. La teoría crítica no acata las orientaciones establecidas, relativiza la separación entre individuo y sociedad. La división social cobra la forma de la contradicción, reconoce que la forma presente de la economía y la cultura fundada en ella son producto del trabajo humano, pero que no es testimonio de una voluntad unitaria.

La génesis de las circunstancias dadas, como también la aplicación práctica de los sistemas de conceptos y, en consecuencia, su papel en la praxis no pueden ser considerados exteriores, ya que de hacerlo les faltaría base de apoyo. “El pensamiento crítico está motivado por el intento de suprimir la oposición entre la conciencia de fines, la espontaneidad y la racionalidad esbozadas en el individuo y las relaciones del proceso de trabajo” (Horkheimer, s/f, p. 242), se busca entonces una identidad entre lo externo y la acción interna.

El pensamiento crítico y su teoría se oponen a considerar la reflexión del sujeto sobre sí mismo como algo aislado y autónomo; es decir, tiene por sujeto a un individuo en relación con otros individuos, en relación con una determinada clase y con la totalidad social y la naturaleza, de esta manera el hombre es simultáneamente sujeto y objeto en un proceso histórico determinado.

Así se abre la posibilidad de crear una unidad dinámica que sea capaz de ser un factor de transformación, y lograr ésta por la agudización de la contradicción que existe en la sociedad actual.

A pesar de ello, es posible suponer que la sociedad realmente tiene la capacidad de encaminarse hacia un orden racional en sus estructuras y relaciones, el pretender formar una conciencia verdadera de sí y de los demás en cada individuo, el contar con un cuerpo teórico que lleve a cabo una crítica de lo establecido y que pueda proponer alternativas viables para una transformación de la sociedad en donde la relación entre los individuos sea de justicia, libertad e igualdad.

El paso del pensamiento crítico es lento, requiere romper con esquemas e ideas demasiado arraigadas en la sociedad, además de dar respuesta a innumerables preguntas, ante esto, como plantea Bloch, hay que aprender la esperanza, pero no una esperanza idílica que sólo se limite a esperar, sino una esperanza que dé amplitud a los hombres y les exija una entrega activa a un proceso de cambio.

Aprender una esperanza que no es simple observadora de lo establecido, sino que lo conoce, entiende sus causas y ve que más allá es posible crear algo mejor, una esperanza que entiende y puede transformarla, vivir hacia el futuro; pero un futuro real, concreto, plausible, no un futuro abstracto y carente de vida.

El soñar despierto que señala Bloch, el creer en ese futuro se convierte en utopías sociales, que “laboran como una parte de la capacidad de asombrarse y de encontrar tan poco evidente lo dado, que sólo su transformación parece entrar por los ojos” (Bloch, 1977, p. 43), sin embargo este soñar no es idílico, es más bien un sueño apoyado activamente en lo que es resultado histórico, inserto en el mismo movimiento histórico. “En este sentido no abstracto, utopía vale tanto como anticipación realista del bien” (Bloch, 1977, p. 193) entonces una utopía concreta es la teoría/praxis, con un amplio campo social, que tiene como objeto todos los mundos objetivos del trabajo humano.

Hay que aprender la esperanza, hay que soñar despierto y crear una utopía concreta, para esto existen varios caminos y formas, entre ellos el proceso educativo tiene fuerte potencialidad para apoyar en este camino, pero también la tiene para entorpecerlo, entonces la cuestión es cómo puede hacerlo, en uno u otro sentido.

EL PROCESO EDUCATIVO, ¿CÓMO SE CONFORMA?

México ha transitado de una economía de sustitución de importaciones a otra basada en el libre mercado; en la política el cambio se expresa en un régimen de partido de Estado a una condición pluripartidista, lo que dificulta, paradójicamente, el funcionamiento de la estructura social y cambia las fuentes de legitimidad de los gobiernos —ahora la reciben del mercado político—; en lo social estos cambios van acompañados por la polarización entre los excluidos de los bienes materiales y simbólicos y los incluidos con alta capacidad de consumo, entre quienes tienen posibilidad de incorporarse exitosamente al mercado de trabajo y aquellos que se encuentran en la economía informal o en el desempleo, lo cual incrementa la discriminación; en lo educativo un sistema desorganizado, excluyente y centralizado, con una elevada injerencia del gobierno en la vida institucional de las escuelas en todos los niveles educativos, que busca un cambio de valores en la escuela, la cual debe vincularse al mercado productivo y formar a los estudiantes con conocimientos prácticos para que se realicen en el mercado.

Se hable de una sociedad que pretenda mantenerse en un estado de ajustes a la estructura o se tenga en mente la posibilidad de una transformación hacia un estado más equilibrado, la educación tiene un papel importante que desempeñar. El proceso educativo responde a las necesidades que la sociedad en su conjunto demanda; la estructura que tiene, su forma de organización, los contenidos que se transmiten, las prácticas que se impulsan, las competencias que se promueven, se encuentran sistematizadas para, en su conjunto, lo-

grar obtener ya sea un sujeto que asimile y acepte su realidad con un mínimo de cuestionamientos o, por el contrario, generar individuos verdaderamente críticos y reflexivos que sea capaces de proponer y promover transformaciones en la estructura social.

Es decir, considerando lo que se demande al proceso educativo, éste se conforma para justificar y avalar las estructuras y relaciones sociales al mantener una división de clases y una defensa de lo establecido como inmutable e inamovible, o para criticar concretamente eso establecido y supuestamente dado, y contemplar, simultáneamente el contexto histórico a partir del que pueda lograr una transformación de esa realidad. En este sentido, dadas las diferencias en la forma de actuar y de influir, podemos hablar de una educación de corte tradicional y otra de carácter crítico.

LA EDUCACIÓN TRADICIONAL

Dentro de los modelos educativos tradicionales pueden mencionarse dos vertientes básicas: el enfoque de la teoría educativa liberal y el enfoque economicista. El primero postula que la función educativa es contribuir a la consolidación de los estados nacionales y promover la vigencia de un orden político democrático liberal, esto se refleja en el intento de homogeneizar a la población en torno a ciertos valores básicos y comunes de acuerdo con una diferenciación acorde a la posición que ocupan en la estructura social.

El enfoque liberal basado principalmente en la corriente positivista no ha sido capaz de proporcionar respuestas adecuadas a los nuevos requerimientos planteados por un proceso de reconstrucción y expansión económica que pretendía el crecimiento a partir de la sustitución de importaciones y la instalación de industrias transnacionales.

En tanto, el enfoque economicista que surge ante la incapacidad de respuesta del modelo liberal, tiene como máximo representante a la teoría del capital humano, este programa gira alrededor de las

diferencias de ingreso entre los individuos, explicadas en función de la capacidad productiva y ésta en función de los años de escolaridad, responde de manera lineal al siguiente esquema:

+ educación = + productividad = + ingreso = + desarrollo

- educación = - productividad = - ingreso = - desarrollo

De manera paralela, este enfoque critica al modelo liberal por la disociación que tiene entre los requerimientos sociales del aparato productivo y las respuestas educativas, así este programa tiende a la conjunción entre ambas cosas, asunto en el que la educación debe responder adecuadamente a las necesidades sociales y productivas, lo que lleva a la posibilidad de planeación y, en consecuencia, al uso racional de los recursos.

Es indudable que tanto el enfoque liberal como el economicista pretendían desde su planteamiento teórico el reproducir lo establecido en la sociedad, sin buscar en momento alguno una transformación de la misma, esto lo lleva a encontrarse inmerso en el sistema teórico tradicional. Así, ninguno de los modelos, a pesar de sus diferencias y críticas internas, pretende ir más allá de postular ajustes al sistema para hacerlo más eficiente y armónico, pero manteniendo en todo momento una estructura ya definida y establecida, se tiene una

[...] concepción de la sociedad que toma a ésta como integrada armónica y consensual, implica considerarla como una unidad basada en un orden moral, este orden moral se logra más allá de los intereses particulares de los grupos que la componen, por un consenso espontáneo. Es decir, todos los miembros de la sociedad adoptan los mismos valores, que constituyen el vínculo que los une. Dichos valores compartidos son la base de las normas que elabora el grupo social para regular las relaciones sociales. Esta regulación de las condiciones individuales lleva a la sociedad al equilibrio funcional. Los cambios sociales son solamente movimientos que tienden a conservar el equilibrio (Pansza, 1986, p. 20).

Ahora bien, en el mundo actual, fundamentado en el neoliberalismo y la globalización, la educación ahora debe ser vista desde el mercado, la privatización y como productora de recursos humanos útiles para el ámbito laboral. La escuela es ahora una empresa mercantil que pone en venta y compite con otras empresas la oferta de servicios educativos.

De esta manera, un plan educativo de corte neoliberal puro debe satisfacer una serie de aspectos, entre ellos, encontramos el que la educación debe ser totalmente consistente con la perspectiva individualista, eminentemente pragmática y privatizadora, lo que reduce con ello la acción del Estado que tendrá ahora una función de evaluación y certificación para conseguir “impulsar” la competitividad entre las instituciones, ya que se dejaría en manos del mercado la regulación del servicio educativo, pues se aduce que ello incrementará la calidad y pertinencia y, por supuesto, el crecimiento de las instituciones, las cuales verán crecer su relación con el sector productivo, lo que de manera natural impacta en los conocimientos que deben ser transmitidos que tendrán que resaltar los aspectos técnicos y pragmáticos; es decir, la educación debe capacitar para la incorporación laboral al satisfacer las necesidades del mercado de trabajo. Esto significa dar apertura a los sectores empresariales para que intervengan en lo que el servicio educativo debe proporcionar.

En el terreno del cuerpo docente, los profesores deberán entrar a una dinámica de evaluación permanente, lo que elevará las diferencias entre ellos pues crecerá la competencia y se marcarán desigualdades salariales, las cuales estarán en función de los resultados de la evaluación. Es claro que lograr esto implica reducir la participación sindical al máximo. Por su lado, en el terreno financiero, dada la tendencia a privatizar el servicio, se buscará reducir de manera significativa la partida presupuestal destinada a la educación por parte del Estado. Los resultados de este modelo se expresan, por supuesto, en el incremento de la desigualdad y la exclusión.

Finalmente, estas inequidades no son gratuitas, responden a un proyecto de sociedad, en el que la educación es utilizada bajo

cuatro funciones básicas: 1) cultural: a través de la transmisión de dogmas, valores, creencias; 2) políticas: mediante la conservación de las estructuras sociales a través de la aplicación de medidas que garanticen la lealtad al sistema vigente; 3) sociales: por la selección de individuos para ocupar los puestos que la movilidad social crea; y 4) económicas: para el reclutamiento de mano de obra, por un lado, y de una élite científica y administrativa, por otra.

EDUCACIÓN CRÍTICA

El enfoque crítico pretende comprender tanto el producto como el proceso del quehacer educativo, a la vez que busca las relaciones internas y considera los elementos externos teniendo en cuenta el carácter histórico; es decir, el hombre como sujeto de la educación no puede ser considerado como un ser abstracto, sino como un ser producto de una realidad histórica determinada.

De esta manera, la sociedad debe ser considerada como una totalidad, en la que se encuentran diversas relaciones sociales, económicas, políticas e ideológicas; en este sentido, no es posible pensar que las transformaciones y movimientos estén regidos por una ley natural, sino, al contrario, abiertas a un proceso histórico en el que se hallan contradicciones incorporadas a una situación material concreta.

La educación crítica presupone movimiento dentro de su propio proceso y puede influir y es influida en y por el resto de los procesos sociales. Sin embargo, este modelo, a pesar de su visión más integral y de considerar las estructuras y relaciones de manera dialéctica, no ha podido superar estas estructuras y relaciones, pues mantiene un actuar crítico mediatizado por un sistema tradicional, esto debido principalmente a que se ha encaminado a una ideologización de los problemas y de las posibilidades del proceso en lugar de proponer una explicación y transformación verdaderas.

Por ejemplo, no es suficiente reconocer que el problema de la deserción no es un problema individual, que se da en realidad por

la división de clases, no basta con asegurar que la sociedad es incapaz de proporcionar igualdad de oportunidades y que en ella existen contradicciones internas y externas; no basta con elaborar una crítica, por muy profunda y acertada que sea, hay que ir más allá, hay que enseñar la esperanza, a tener conciencia universal, a tener el valor de servirse de su propia razón.

A través de un cuerpo teórico realmente crítico, en el sentido de conocer, apropiarse, superar y transformar una sociedad, es posible iniciar un proceso en el cual el individuo adquiera tanto una conciencia de sí mismo como universal. Aquí el proceso educativo es donde debe intervenir como apoyo a ese cuerpo teórico, apoyo que puede reflejarse desde un nuevo planteamiento teórico de su propia función y quehacer, una teoría educativa que vaya más allá de la simple crítica y que incorpore en su proceso una confrontación real y sistemática con la realidad social, hasta un proceso educativo que resalte que la esperanza hacia un mundo futuro con distintas estructuras y relaciones sociales no sólo es posible y real, sino que también enseñe que esta esperanza es dialéctica, en el sentido de que requiere un movimiento de ida y vuelta entre la teoría y la realidad, en un intento concreto de superar y transformar esa situación de injusticia que actualmente vive la sociedad.

La creación de una utopía concreta no es asunto exclusivo de un cuerpo teórico crítico ni de un grupo de pensadores excepcionales, es un proceso en el que se debe incorporar a la sociedad en su conjunto, y para ello, además de otras acciones, el proceso educativo debe intervenir de manera directa, de tal forma que se aprenda que esta utopía no es un sueño ilusorio, sino una utopía que surge del propio carácter histórico de la sociedad y de sus determinaciones, y que a partir de ellas es posible crearla, iniciar su camino y posteriormente superarla.

En este sentido, una propuesta educativa dentro del marco del pensamiento crítico debe permitir una educación que promueva la superación de las desigualdades atribuibles al contexto en que se encuentran los sujetos, para proporcionar una visión integral que promueva el desarrollo individual en conexión con el desarrollo

social, de esta manera, en concordancia con Freire, la educación es un problema más político, social y económico que pedagógico.

LAS PROPUESTAS NACIONALES

La política educativa nacional se encuentra establecida de manera puntual en los diferentes planes nacionales y en los programas sectoriales que, desde hace más de tres décadas, dirigen los destinos del país, en ellos se marcan de manera general, y casi en todos los casos, de forma oscura y sin precisar la manera de obtener los resultados, lo que la educación tiene que satisfacer para lograr el anhelado “desarrollo nacional”.

En todos estos planes y programas podemos encontrar una constante en lo que se quiere alcanzar: *a)* calidad: de manera que lo que se les transmita a los estudiantes cuente con los mínimos necesarios para que puedan dar respuesta a los requerimientos del sistema; *b)* equidad: donde se consiga que todos aquellos que cumplan con los requisitos normativos y tengan el deseo de acceder al sistema puedan incorporarse a él, sin que la desigual situación económica, social, de género y cultural lo impida; *c)* eficiencia: donde se usen los recursos de manera “sensata”, es decir, que gastando menos puedan obtenerse el máximo de resultados; *d)* evaluación: que pretenda que, de manera “transparente”, se justifique que lo que se gasta (invierte) en educación realmente dé respuesta a lo que se quiere obtener; *e)* certificación: que busca que tanto en el terreno de los planes y programas de estudio, del personal docente como los aspectos administrativos y de gestión cubran con los requerimientos oficiales para que sean recocidos y, en consecuencia, tratados de manera preferencial, tanto por las autoridades, de manera falaz, como por el conjunto de la sociedad, al seleccionar sus servicios, dado que se encuentran “certificados”, tenemos, entonces, planes y programas evaluados y certificados por sus pares, los docentes y las instituciones certificados por instancias de la SEP.

La política educativa busca de manera sistemática crear programas y acciones puntuales para satisfacer sus requerimientos, siguiendo de manera “irreductible” los objetivos planeados y expuestos en el plan sectorial correspondiente. De manera particular en el sexenio del “empleo” (2006-2012), se pretende que la educación satisfaga los siguientes objetivos:

- *Objetivo 1.* Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional. En este objetivo en particular se encuentran pretensiones que involucran al cuerpo docente, los planes de estudio, los enfoques pedagógicos (competencias), la infraestructura, la evaluación para la mejora.
- *Objetivo 2.* Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. Que tiene que ver con el asunto de la exclusión, discriminación, el rezago educativo.
- *Objetivo 3.* Impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento. La investigación, el desarrollo científico y la inclusión de la tecnología en el aula, son los ejes básicos que pretenden ser alcanzados.
- *Objetivo 4.* Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural. Objetivo que promueve para los sujetos la construcción de una ciudadanía responsable, con habilidades de comunicación en un espacio democrático

- *Objetivo 5.* Ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral. Aquí la pretensión es la formación de los sujetos para que puedan incorporarse de manera exitosa al mercado de trabajo, en el que puedan competir favorablemente
- *Objetivo 6.* Fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos y promueva la seguridad de alumnos y profesores, la transparencia y la rendición de cuentas. Objetivo que busca la participación de los diferentes actores interesados en la educación, de tal manera que se garantice la rendición de cuentas y la seguridad en las escuelas.

Estos objetivos generales de la política educativa, en su conjunto, tienden, al menos en el discurso, a alentar el desarrollo y crecimiento del sistema educativo nacional. La lógica que presentan al observar las metas que se plantean se refieren, fundamentalmente, a la satisfacción, ya sea de las recomendaciones emanadas de los organismos internacionales o a partir de los diferentes estudios y diagnósticos elaborados tanto por la Secretaría de Educación Pública, por organismos autónomos creados ex profeso o por instancias académicas y universidades.

Sin que en este momento sea tan relevante conocer la fuente o las fuentes que dirigen a la política educativa,² lo que se pretende es mostrar algunas de las expresiones que a partir de la política se impulsan para satisfacer los objetivos educativos del sexenio. Se tiene, en este sentido, una impresionante cantidad de programas, por ello es prácticamente imposible la presentación en un texto con estas

² Esto no resta importancia al establecer el origen de la política educativa para la mejor comprensión de la problemática educativa nacional, sin embargo deberá ser abordado en otro ejercicio,

pretensiones de todos y cada uno de ellos; en este sentido, solamente abordaremos los que se refieren a la educación superior, considerando los aspectos que afectan a las instituciones, a los docentes y estudiantes en un espacio que se encuentra totalmente imbricado.

ALGUNOS EJEMPLOS DE CASO

La política educativa actual busca en el discurso que la educación tenga mayor calidad, que pueda ser adecuadamente evaluada y certificada, que cuente con mejores planes y programas para que los estudiantes obtengan las competencias necesarias para su ingreso al mercado laboral. Para ello ha puesto en marcha una serie de programas y acciones, de los que solamente mencionaremos los más representativos.

Para el desarrollo de las instituciones de educación superior, el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) es el que abarca la mayor cantidad de acciones, ya que incluye desde la forma de organización académica y administrativa hasta las condiciones de los docentes; también comprende el tipo de programas educativos que se imparten, la infraestructura con que se cuenta y los beneficios o prestaciones para los alumnos.

En este sentido obliga a que las instituciones se organicen en lo que denominan Dependencias de Educación Superior (DES) y que en ellas se encuentren agrupados los docentes en Cuerpos Académicos (CA), con lo que se deja atrás la organización en áreas de acuerdo con la función: investigación y docencia, o la organización en academias o en grupos disciplinares. Obliga, del mismo modo, a contar con procedimientos administrativos avalados por los conocidos ISO que simplemente son los estándares internacionales de organización, que los convierte en procedimientos rígidos y en muchos casos inoperantes, ya que no consideran las modificaciones que se tienen dadas las necesidades de quienes los operan y de quienes son los usuarios, por ejemplo, dan preferencia al aspecto

administrativo y dejan en segundo plano los requerimientos académicos, una situación puede ser la asignación de aulas dando preferencia a la eficacia en su distribución sin considerar las necesidades específicas que se requieren para la adecuada práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje; aulas con el equipamiento tradicional en donde se abordarán asuntos sobre la importancia del uso de la tecnología en la educación, por mencionar una de la enorme cantidad de inconsistencias.

Abarca también aspectos sobre las condiciones que deben satisfacer los académicos, las cuales son muy precisas: para que el docente sea reconocido con el “perfil deseable” debe cumplir con eficacia y equilibrio sus funciones de profesor de tiempo completo, atender la generación y aplicación del conocimiento, ejercer la docencia, participar en actividades de tutorías y gestión académica y contar preferentemente con el grado de doctor.

El PIFI también impone que los programas educativos se encuentren certificados por alguna de las instancias creadas para ello: el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes) o por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). Ambos, o alguno de ellos, decidirán si los programas que se imparten en la institución son de calidad, en este caso, los acreditan; o no cumplen con sus parámetros, en cuyo caso indican en cuáles rubros deben ser mejorados. Los niveles de certificación van del 1 al 3, en los que lo favorable es lograr el nivel 1 que indica que esos programas son de buena calidad, es decir, cumplen con los requisitos que desde la política educativa se consideran apropiados; en otras palabras se encuentran ajustados al modelo vigente en México, las competencias. A junio de este año, en el ámbito nacional, hay 2 mil 221 programas en el nivel 1, 906 en el 2 y 324 en el 3.

La infraestructura y equipamiento con que cuenta la institución para dar servicio tanto a los académicos como a los estudiantes consiste en un grupo de indicadores que deben ser considerados para certificar que la institución cumple con los mínimos requeri-

dos: el equipo de computo, la cantidad de cubículos, el acervo de la biblioteca, los servicios generales, las condiciones de las aulas, deben ser adecuados y satisfactorios.

Conseguir lo anteriormente comentado permite que la institución pueda acceder a recursos extraordinarios que le permite impulsar procesos que con el presupuesto regular, usualmente destinado a pagar la nómina y los servicios, no es posible contemplar, como el impulso a la investigación y la difusión de sus resultados. Sin embargo, lograr estos recursos adicionales implica cumplir con los requerimientos impulsados por el modelo vigente. Ante esto vale cuestionar qué tanto la autonomía está siendo vulnerada cuando las instituciones que gozan de esta situación tienen que plegarse a las exigencias de la SEP para, en algunos casos, poder sobrevivir.

Por su lado, los estudiantes deben enfrentar, gracias a la política educativa, una gran cantidad de presiones que van desde los problemas de atención a la demanda hasta el tipo de conocimientos que les son transmitidos. En el caso de la cobertura, de acuerdo con el rector de la UNAM, doctor José Narro, en el país, sólo 27% de los jóvenes en edad de cursar estudios superiores puede hacerlo; más de siete millones de mexicanos de entre 12 y 29 años, una quinta parte de la población, no estudian ni trabajan; cifras con las que logramos el último lugar en cobertura entre los países miembros de la OCDE. En el caso de su formación deben aprender en los programas certificados como de buena calidad, lo que los lleva a ser competentes, pero les impide ser reflexivos; les proporciona habilidades y destrezas, pero les restringe su capacidad creativa y crítica.

Para concluir, la lógica, la racionalidad del modelo que actualmente se impulsa en el país parece no interesarse en la educación, una educación que impulse el debate, la reflexión y la creatividad de los sujetos; al contrario, fomenta la construcción de espacios que generan sujetos hábiles, disciplinados, individualizados y que dan respuesta al mercado no a la sociedad; que restringe la participación y acceso de la población que a pesar de querer ingresar al sistema

éste lo rechaza, lo excluye y limita en sus posibilidades de aportar una nueva energía al sistema y al país.

La utopía concreta a la que se hizo referencia en líneas anteriores, se encuentra en una situación compleja para su consecución; sin embargo, si somos capaces de reflexionar, de acordar colectivamente más allá de los intereses personales, de decidir de manera clara y con una perspectiva que tenga claro que la mejora nacional es posible, la educación puede, realmente, lograr la transformación que requerimos.

REFERENCIAS

- Bloch, E. (1977). *El principio Esperanza*. Tomo I. México: Aguilar.
- CEPAL (2002). *Globalización y desarrollo*. Brasil: UNESCO.
- Hegel, G. F. (1971). *Enciclopedia de las Ciencias Filosóficas*. México: Porrúa (Colección *Sepan Cuántos*, 187).
- Horkheimer, M. (s/f). *Teoría tradicional y teoría crítica*. Amorrortu.
- Panza, Margarita *et al.* (1986) Sociedad y educación. En *Fundamentación de la didáctica*. México: Grijalbo.
- Sader y Gentili (2003). *La trama del neoliberalismo*. Buenos Aires.

LOS EFECTOS DEL MULTICULTURALISMO EN MÉXICO

Saúl Velasco Cruz

INTRODUCCIÓN

A un poco más de una década de haberse iniciado el debate sobre el multiculturalismo en nuestro país y sobre las políticas de inclusión y reconocimiento que ha traído consigo, hace falta realizar un balance sobre sus efectos. Este escrito busca hacer una contribución al respecto. Para ello, sugiere abordar el tema a través del establecimiento de las etapas que ha dibujado su desenvolvimiento en el país, incluyendo el de las reformas constitucionales y las políticas públicas directamente derivados de él.

ALGUNAS PRECISIONES CONCEPTUALES NECESARIAS

El multiculturalismo es un concepto que carece de una definición precisa, a pesar de las varias décadas que han transcurrido desde que comenzó a usarse como noción corriente en la filosofía y la ciencia política. Para algunos autores, se trata de un concepto paraguas que da acogida a una amplia variedad de fenómenos, todos relacionados con la diversidad cultural (Yturbe, 1998; Pía Lara, 2000).

No obstante, por el uso que recibe, se puede ver que se trata de una categoría conceptual que se utiliza: 1) para describir la condición culturalmente diversa de las sociedades actuales; 2) para nombrar las argumentaciones que abogan por la defensa de ciertos derechos en función de la diferencia cultural (y por ello referidos a derechos de grupo) en sociedades en las que usualmente no suelen reconocerse ese tipo de derechos debido a que en su organización se ha seguido el modelo liberal centrado en la defensa y garantía de los derechos de individuos que, se supone, deberían pertenecer exclusivamente a una cultura única, la del Estado nación correspondiente, y 3) para hacer referencia al debate que estas últimas argumentaciones han despertado frente a las posiciones que defienden la vigencia de los referentes liberales centrados especialmente en los derechos individuales.

A estos tres usos se ha sumado una consideración adicional que señala que al multiculturalismo se le puede considerar como una noción que identifica y prescribe un conjunto de derechos de grupo que deberían incorporar las sociedades occidentales a su vida normativa para respetar con propiedad a las distintas culturas que las constituyen.

Se habla así de un multiculturalismo que, a lo largo de una serie de evoluciones, ha llegado a ser a su vez descriptivo y normativo. Descriptivo porque parte de identificar y reconocer que las sociedades son culturalmente diversas; normativo porque en función de lo anterior prescribe, casi siempre de manera imperativa, una serie de regulaciones normativas tendientes a lograr una inclusión y un reconocimiento apropiados de la diversidad cultural que coexiste dentro de las sociedades actuales.

EL DEBATE MULTICULTURAL Y SUS ETAPAS

Para algunos filósofos y teóricos de la ciencia política, sobre todo del mundo anglosajón, los orígenes del debate sobre el multicult-

turalismo se remontan a la década de 1970. A partir de entonces, y hasta fechas recientes, este debate, como lo apuntara el filósofo canadiense Will Kymlicka (2003, pp. 29-58), ha pasado por cuatro etapas notables. La primera de ellas, que comprendió de comienzos de 1970 hasta 1989, se caracterizó principalmente por hacer revivir una vieja polémica “en el seno de la filosofía política”: el debate entre liberales y comunitaristas. En esos años, quienes se inclinaban por la defensa de los derechos de las minorías apelaban al discurso a favor de los derechos colectivos con la intención, supuestamente, de “proteger a los grupos minoritarios cohesionados contra la invasión del individualismo liberal”.

Después de 1989, el debate comenzó a cambiar de signo. Esencialmente surgieron contribuciones que fueron demostrando que la defensa de esos derechos no era “entre una mayoría liberal y unas minorías comunitaristas, sino la discusión entre liberales sobre el significado del liberalismo”. Es decir, entre liberales “que explicaban que las personas exigen reconocimiento de sus diferencias, no en lugar de la libertad individual, sino más bien como apoyo y precondition de esa libertad”; precisamente porque en la garantía del reconocimiento de esos derechos colectivos estaría implícita la posibilidad de que se pudieran realizar los derechos individuales de los miembros de las minorías. En otras palabras, esto significaba que en la protección de tales derechos radicaba la posibilidad de una realización plena de los valores individuales que promueve el pensamiento liberal.

Pero a pesar de que con este segundo momento hay una clarificación importante del sentido liberal del debate, las posiciones decantadas en él no develaron por qué el Estado liberal estaba incapacitado para favorecer el reconocimiento que demandaban los grupos minoritarios. En consecuencia, esto dio lugar al surgimiento de una tercera etapa en la cual toda esta temática se comenzó a ver como respuesta a los procesos del Nation Building o, lo que es lo mismo, de los procesos de construcción del Estado-nación.

Dado que el Estado liberal no es neutral sobre la pertenencia etnocultural de sus ciudadanos porque, entre otras cosas, promue-

ve una cultura sancionada como mayoritaria que beneficia a los miembros de ésta en detrimento de otras, la idea matriz que cobró fuerza, en esta otra etapa, se ancló en torno a la posibilidad de que las minorías pudieran conservar y desarrollar su cultura sin atentar a la unidad del Estado. Fue precisamente en esto en lo que se centró la parte sustantiva de las discusiones en este tercer momento.

Visto de conjunto, se puede apreciar que en estas tres etapas el tema de los derechos sobre la diversidad cultural se abordó desde una perspectiva en donde lo medular fue la justicia. En ese plano, es de destacar que las posiciones que tomaron partido por esos derechos fueron exitosas, pues lograron que en las democracias occidentales surgiera una tendencia clara “hacia un mayor reconocimiento de los derechos de la diversidad cultural”.

No obstante, esta victoria fue muy relativa, pues aunque los antiguos y renovados opositores de esos reclamos solían aceptar que eran justos, no por ello dejaron de señalar que llevarlos a la práctica resultaba peligroso (sobre todo los que correspondían a los grupos étnicos, pueblos indígenas y tribales), porque podrían “erosionar las normas y prácticas de una ciudadanía responsable” y, llegado el caso, podrían también romper con los vínculos de la solidaridad cívica que le otorgan unidad social a los estados democráticos.

Con todo, esta posición emergente ha dado lugar a una cuarta etapa del debate, la más reciente por cierto, ahora relacionada con las discusiones a favor y en contra de las posibles implicaciones que tendría su ejecución práctica.

Los puntos de vista que se oponen, porque ven en ello un riesgo importante para la unidad de los modernos estados nación incluso para la convivencia pacífica dentro de ellos, exponen razonamientos que buscan neutralizar a las perspectivas que actúan en pro de los derechos de las minorías. Los defensores a su vez responden con argumentos que buscan convencer que la aplicación de tales exigencias no entraña peligro alguno. Estos puntos de vista contrapuestos han terminado por elevar la lid al plano de las cuestiones de la ciudadanía y al de los asuntos relacionados con la identidad cívica

y la estabilidad política, precisamente en un momento en el cual muchos aspectos del multiculturalismo en varios países del mundo se han convertido en materia de reforma constitucional y de políticas públicas dirigidas a proteger a los grupos étnicos, pueblos indígenas y tribales.

En México, de manera particular, las evoluciones seguidas por el debate en cuestión no son ajenas y quizás se les pueda reconstruir en forma parecida, tal como lo hace Kymlicka. Pero, sin desdeñar esta propuesta, en este ensayo me propongo seguir una ruta diferente que comienza por abordar la naturalización del tema y su difusión inicial.

PRIMERA ETAPA

LA NATURALIZACIÓN DEL DEBATE

El debate multiculturalista en México fue acogido con gran interés tanto por estudiosos de la filosofía como por muchos de los analistas de las cuestiones indígenas, del feminismo y, por supuesto, de los que se han ocupado de los derechos de la diversidad sexual, no tanto porque los temas tocados por tal debate fueran eminentemente novedosos, sino porque le inyectaban al tratamiento de esos mismos temas una perspectiva distinta, fresca. De esta manera, se analizaron y se reconstruyeron en México los argumentos multiculturalistas con lo que, poco a poco, se fue ganando claridad en el manejo de los conceptos y, con ello, se abrió para un público cada vez más amplio e interesado en comprender y analizar la realidad del entorno latinoamericano a la luz de las ideas sugeridas por estos argumentos. Resulta interesante ver cómo en esta etapa autores como Luis Villoro, León Olivé, Rodolfo Stavenhagen, Martha Lamas, por citar a algunos de los más representativos, introdujeron en sus obras una forma local de interpretación y divulgación del debate. Gracias a ellos, se pudo apreciar, en una versión doméstica

del multiculturalismo, que era posible conciliar la defensa de los derechos ciudadanos de los grupos culturalmente diversos sin lesión o amenaza alguna para el sistema político configurado bajo los principios liberales que sostienen el orden constitucional de los países latinoamericanos. Por ellos, y gracias a ellos, las ideas multiculturales se fueron naturalizando hasta influir notablemente en la producción escrita de aficionados y expertos. Lo interesante es que el lenguaje de los políticos profesionales también comenzó a ser influido y a aparecer marcado por una sensibilidad hacia los derechos de las minorías y los pueblos indígenas que no tenían en las etapas previas.

La reforma al artículo cuarto constitucional realizada en 1992 (*vid. infra*), en donde se reconoció la composición culturalmente diversa del país, tiene como antecedente esta sensibilidad. Ciertamente se debe en mucho a la incidencia de los argumentos defendidos por los intelectuales con ideas conversas hacia el multiculturalismo, pero, definitivamente, y sin demeritar el poder de las ideas difundidas por los teóricos y analistas, en mucho se debe a que algún sector de la clase política se había visto fuertemente influido como para promover y aceptar un cambio de esta naturaleza en la Constitución. Aunque hubo muchos argumentos para sostener que esa reforma fue totalmente insuficiente (pues no pasó de ser una declaración de buenas intenciones, precisamente porque no fue acompañada de ninguna ley reglamentaria, como se acostumbra para hacer realizable cualquier mandato constitucional), en los hechos demostraba la magnitud de la fuerza con que el debate estaba influyendo en la vida académica y política del país.

SEGUNDA ETAPA

LAS INFLUENCIAS EN EL CAMPO DE LO POLÍTICO

La incidencia en el campo de lo político se puede ver como constitutiva de una segunda etapa por la que ha pasado el debate mul-

ticultural en México. En este campo, el debate no sólo llegó para ser conocido en sus líneas generales, sino que además se estableció como fuente argumentativa para la defensa de propuestas de reconocimiento y de inclusión política. En una perspectiva amplia, este debate se puede apreciar como referencia que justificó y que hizo posible que en 1990 el gobierno mexicano suscribiera el convenio 169 de la Organización Internacional de Trabajo (OIT),¹ relativo a los derechos de libre determinación de los pueblos indígenas. También se le puede encontrar en los argumentos que le otorgaron consistencia a la defensa de los derechos de las mujeres y los de la diversidad sexual, y en la sustentación que dio lugar a la creación de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH). Más aún, el debate estuvo presente en las bases del discurso que hizo posible la creación de Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred). Algún tiempo después, se le pudo identificar por igual en el proceso de la reforma constitucional al artículo primero en contra de la discriminación racial, étnica, de género y por preferencia sexual (*vid. infra*).

El debate sobre el multiculturalismo tuvo igualmente fuerte incidencia después del alzamiento zapatista de Chiapas en 1994, así como en la aceptación que recibió su causa en muchas de las corrientes de opinión creadas por los agentes de la comunicación en la prensa y la radio, principalmente. Es indudable su influencia en los análisis que sobre este movimiento y sus causas sociales, políticas y culturales se hicieron entonces y después. La lista de referencias en esta parte puede ser larga. Dentro de este movimiento, se le puede encontrar influyendo en la ley revolucionaria de las mujeres zapatistas, o en la negociación entre el gobierno federal y la representación del EZLN para alcanzar lo que se conoce como los Acuerdos de San Andrés, firmados en febrero de 1996. Tanto los agentes gubernamentales como los líderes y asesores zapatistas coincidieron en

¹ Aprobado en Ginebra, Suiza, el 27 de junio de 1989. El convenio puede ser consultado *in extensis* en: <http://www.prodiversitas.bioetica.org/doc8.htm>

establecer acuerdos que defendían, en clave del discurso multicultural, los derechos de los pueblos indígenas.

Por otro lado, el influjo del debate se ha dejado sentir también en otras expresiones de reivindicación de derechos de minorías como en los estudios y prácticas feministas, en las polémicas que llevaron a establecer finalmente la ley de convivencia entre personas del mismo género en la capital del país² y, en esta misma ciudad, en los recientemente legislados derechos para que las mujeres puedan, si así lo desean o si así fuera necesario, interrumpir el embarazo antes de las 12 semanas de la gestación y garantizar el derecho a la atención médica de las mujeres en esta situación en los hospitales del sistema de salud pública.³

Otro terreno paradigmático del debate mencionado ha sido el de la educación. El Programa Nacional de Educación 2001-2006 del entonces presidente Vicente Fox, por ejemplo, fue influido por el tema multiculturalista en su versión autóctona. En esta misma área, éste también tuvo su ascendente sobre el sustento que dio origen a la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe que abogó, durante el sexenio mencionado, por extender a todos los niveles educativos el modelo de educación intercultural. Por si fuera poco, el multiculturalismo fue perceptible de igual manera en el argumento que permitió crear una cátedra denominada México nación multicultural en la Universidad Nacional Autónoma de México e influyó en las políticas de acción afirmativa que hicieron posible la creación de un fondo para proporcionar becas a los estudiantes indígenas para que pudieran, como lo están haciendo hasta hoy en día, realizar una carrera universitaria en esa misma casa de estudios.

Sin embargo, y a pesar de la impronta del debate multiculturalista en éstos y otros rubros, ha de reconocerse que factores como la

² Publicada el 16 de noviembre de 2006 en la *Gaceta Oficial del Distrito Federal*, número 136 (en línea en: <http://www.libertadeslaicas.org/mx/paginas/legislacion/nacionales/020307007.pdf>)

³ Decreto publicado el 26 de abril de 2007 en la *Gaceta Oficial del Distrito Federal* y que reforma el Código Penal vigente hasta entonces.

mutilación que sufrieron los Acuerdos de San Andrés en la reforma constitucional de 2001, la lenta y dificultosa aprobación de los derechos de las mujeres y la incierta ruta para reconocer constitucionalmente los derechos sobre la diversidad sexual, han hecho surgir una incontrovertible lectura crítica sobre el multiculturalismo, incluso por algunos que suscribieron y alimentaron en la primera etapa una defensa bondadosa sobre sus argumentos incluyentes.

TERCERA ETAPA

LAS POSTURAS CRÍTICAS

Giovanni Sartori contempló en los argumentos multiculturalistas una propuesta potencialmente debilitadora de la sociedad abierta, pluralista. El multiculturalismo, en su opinión, esencializa la diferencia y, según él, contrario a lo que sostienen sus promotores, es potencialmente excluyente (Sartori, 2001). En México, otros autores como José Antonio Aguilar Rivera, Enrique Krauze y José Fernández Santillán, replicaron en forma anticipada o posterior ideas semejantes. En general, esta crítica es bastante parecida al argumento sostenido por los liberales en la confrontación con los comunitaristas, debate muy bien reconstruido en el libro de Stephen Mulhall y Adam Swift (1996). La influencia de estos autores críticos se vio en la posición de destacados políticos en sus opiniones públicas, pero sobre todo en su empeño por minar y limitar las reformas proyectadas para reconocer derechos de matriz cultural a las mujeres, al movimiento gay y a los pueblos indígenas. Esta posición crítica es la que abre una bien conocida tercera etapa en el influjo de las ideas multiculturales en nuestro país.

En realidad, la lectura crítica sobre el multiculturalismo es algo que ha acompañado el florecimiento de las ideas multiculturales desde sus orígenes. De hecho, es una característica que no se puede separar, a no ser por criterios heurísticos o de procedimiento ex-

positivo. La crítica comprendida en esta tercera etapa es significativa porque aun quienes están convencidos de que los derechos a la diversidad cultural deben ser garantizados plenamente, sostienen opiniones que hacen ver los límites de los argumentos multiculturales y, en algunos casos, permiten observar un aparente lado oscuro y quizá hasta perverso de la política que de él se desprende.

En México, un autor destacado que de manera anticipada utilizó argumentos parecidos a los argumentos multiculturalistas para poner claridad en la defensa de los derechos de los pueblos indígenas, fue Héctor Díaz Polanco. En estricto sentido, sin ser él un defensor del multiculturalismo como se verá líneas adelante, sus obras proporcionaron ideas y propuestas que enriquecieron el debate local sobre el multiculturalismo.⁴ A él debemos que se planteara con notable claridad que, en función de su diferencia, los pueblos indígenas, en un arreglo que debía ampararse obviamente en el reconocimiento a la condición multicultural de nuestro país, tienen derecho al ejercicio de la libre determinación por medio de la creación de sistemas de autonomía regional. Filósofos como Luis Villoro, León Olivé, Corina de Yturbe, entre otros, reforzaron estos planteamientos y los enriquecieron, y con ello se tuvo una sustentación local que en nada desmerece a la luz del discurso sostenido por exponentes del multiculturalismo en otros países.

Pero también ha sido Héctor Díaz Polanco quien ha generado en nuestro país una atenta lectura crítica del multiculturalismo y sus efectos. En su opinión, el multiculturalismo, como argumento, contiene algo así como finas líneas discursivas que atraen y seducen a la diversidad para aparentemente incluirla. Sin embargo, el multiculturalismo no es más que una forma atenuada que ha cobrado el discurso asimilacionista que busca suprimir la diferencia. Pero, a diferencia de los procedimientos poco refinados seguidos en épocas anteriores, ahora este discurso ha suavizado las formas. En sustancia busca, mediante fórmulas muy elaboradas, seducir para

⁴ Especialmente, ver Díaz Polanco, 1991.

atraer y luego engullir y eliminar al diferente. Para Díaz Polanco, el multiculturalismo es un instrumento etnófono que literalmente se traga al diferente (Díaz Polanco, 2005).

Luego entonces, en su opinión, el multiculturalismo no es más que un discurso envolvente, que ejerce gran seducción, una seducción con efectos prácticos devastadores para quienes son diferentes. ¿Por qué?, porque bajo el argumento de que se trata de respetar el libre albedrío de los diferentes una vez que éstos han aceptado acogerse bajo el manto de la sociedad con reglas multiculturales, son empujados poco a poco a elegir abandonarlas (dado que su cultura y sus tradiciones son poco funcionales para competir en las modernas sociedades liberales) simplemente por descalificación, con lo cual se acaba por borrar la diferencia.

La idea que da sustento a esta lectura crítica no es peregrina, tiene fundamentos bastante sólidos. Sólo hay que revisar con un poco de atención para descubrir que el multiculturalismo en sus bases filosóficas sostiene respetar la libertad de elección de todos los individuos, sean de la cultura que sean. Pero lo que no dice es que bajo la férula de la sociedad capitalista y bajo las reglas que impone el neoliberalismo, la cultura y las tradiciones de los grupos minoritarios no son funcionales y, por tanto, tarde o temprano los diferentes terminarán por suprimirlas por ellos mismos. Esto, como resulta evidente, parece bastante consistente para el destino que esperaría a los pueblos indígenas bajo una sociedad supuestamente multicultural frente a la cual, sin embargo, carecen de elementos para mantener su propia identidad, a diferencia de otros grupos como el feminista y el movimiento gay, por ejemplo. La lectura crítica de Díaz Polanco se puede entender también como un esfuerzo por generar una advertencia entre los pensadores de izquierda que podrían mantenerse aún bastante acríticos reproduciendo los argumentos multiculturalistas que abrazaron como estandarte de lucha ideológica luego del debilitamiento que sufriera la causa socialista a finales de la década de los ochenta y principios de la siguiente a raíz de la desintegración de la Unión Soviética (Hobsbawm, 1996, pp. 41-47).

Alimentada por las críticas aquí sucintamente señaladas y por otras más, como aquellas que exploran y cuestionan severamente los postulados teóricos básicos, es natural que haya nuevos posicionamientos sobre el tema del multiculturalismo y, por supuesto, renovados análisis sobre su naturaleza y realidad.

CUARTA ETAPA

LOS EFECTOS PRÁCTICOS DEL MULTICULTURALISMO

Pese a las críticas de las posiciones que buscan, en el mejor de los casos, neutralizarlo como argumento, el multiculturalismo ha provocado efectos en la Constitución de la República, en las homólogas de varias entidades federativas, en la generación de leyes especiales, en la creación de nuevas instituciones y en la definición de políticas públicas dirigidas hacia la sociedad mexicana.

LOS CAMBIOS CONSTITUCIONALES

En 1992, bajo el gobierno del presidente Carlos Salinas de Gortari, se modificó el artículo cuarto de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.⁵ Con esa modificación, por primera vez

⁵ En su forma anterior, el artículo 4º abordaba el derecho del ciudadano a dedicarse libremente a la profesión y trabajo de su elección. La reforma del 28 de enero de 1992 lo modificó en el tenor siguiente “Art. 4º.- La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos y costumbres, recursos y formas específicas de organización social, y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del estado. En los juicios y procedimientos agrarios en que aquellos sean parte, se tomarán en cuenta sus prácticas y costumbres jurídicas en los términos que establezca la ley.” La versión anterior quedó subsumida en el artículo 5º.

Actualmente, el artículo 4º versa sobre la equidad de género, el derecho a la procreación, a la salud, al medio ambiente, a la vivienda digna y los derechos de la niñez.

se hacía referencia a la composición multicultural de la sociedad mexicana. Aunque en términos prácticos no hubo implicaciones, de manera formal esta reforma significó un cambio importante porque sirvió como precedente para que sucedieran diferentes modificaciones constitucionales en varios estados, en las que se tomaron en cuenta algunos derechos de los pueblos indígenas que antes no se tenían en consideración.

A raíz del alzamiento zapatista de 1994, que planteó su catálogo de demandas en torno a la inclusión y reconocimiento de los pueblos indígenas, y de los Acuerdos que este movimiento estableció con el gobierno en turno en febrero de 1996, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos fue reformada nuevamente en 2001, durante el mandato de Vicente Fox, con un claro sesgo multiculturalista, superando por mucho a la reforma de 1992 a pesar de que, según la crítica, esta reforma distorsionó lo que las partes signaron en 1996.⁶ La reforma al artículo primero constitucional, contra la discriminación, el racismo y la homofobia se puede ver también como otro de los efectos de las ideas multiculturales. De esta reforma se derivó la creación de la ley contra la discriminación promulgada en 2003.⁷

⁶ Actualmente, el principio del respeto pluricultural se encuentra redactado en el artículo 2º, de la manera siguiente: “La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas [...] El derecho de los pueblos indígenas a la libre determinación se ejercerá en un marco constitucional de autonomía que asegure la unidad nacional [...] A. Esta Constitución reconoce y garantiza el derecho de los pueblos y las comunidades indígenas a la libre determinación [...] B. La Federación, los Estados y los Municipios, para promover la igualdad de oportunidades de los indígenas y eliminar cualquier práctica discriminatoria, establecerán las instituciones y determinarán las políticas necesarias para garantizar la vigencia de los derechos de los indígenas y el desarrollo integral de sus pueblos y comunidades, las cuales deberán ser diseñadas y operadas conjuntamente con ellos [...]” A su vez, la prohibición a la esclavitud, anteriormente sancionada por el artículo 2º, quedó subsumida en el 1º.

⁷ La versión anterior sólo decía: “En los Estados Unidos Mexicanos, todo individuo gozará de las garantías que otorga esta Constitución, las cuales no podrán

Como efecto de la reforma de 2001, se decretó el 12 de enero de 2001 ley que creó el Instituto Nacional de las Mujeres.⁸ Asimismo, el 13 de marzo de 2003 se expidió la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas.⁹

A su vez, se expidió el 2 de agosto de 2006 la Ley General para la Igualdad entre las Mujeres y los Hombres,¹⁰ que plantea la promoción directa de medidas de acción afirmativa o de discriminación positiva a favor de las mujeres. Su espíritu mantiene un inocultable perfil multiculturalista y una estrecha relación tanto con la ley del Instituto Nacional de las Mujeres como con la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación del 11 de junio del 2003.¹¹

Estas reformas y leyes generales han orientado y favorecido modificaciones en las leyes secundarias y en los artículos de las constituciones estatales y han dado lugar a la creación de instituciones que, a través de políticas públicas, buscan establecer vínculos entre la población y las nuevas disposiciones.

restringirse, ni suspenderse, sino en los casos y con las condiciones que ella misma establece.” La reforma del 14 de agosto de 2001 añade, en seguida del párrafo citado: “Está prohibida la esclavitud en los Estados Unidos Mexicanos. Los esclavos del extranjero que entren al territorio nacional alcanzarán, por este solo hecho, su libertad y la protección de las leyes. Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas.”

⁸ La ley puede ser consultada *in extensis* en:

http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100199.pdf

⁹ La ley puede ser consultada *in extensis* en:

<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257.pdf>

¹⁰ La ley puede ser consultada *in extensis* en:

<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/doc/LGIMH.doc>

¹¹ La ley puede ser consultada *in extensis* en:

[http://www.ordenjuridico.gob.mx/Federal/PE/PR/Leyes/11062003\(1\).pdf](http://www.ordenjuridico.gob.mx/Federal/PE/PR/Leyes/11062003(1).pdf)

LAS INSTITUCIONES Y LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

De la reforma constitucional de 2001 se derivó la creación de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) el 21 de mayo de 2003, una institución que, con algunos cambios tendientes a reenfocar la relación del Estado con estos pueblos, sustituyó al Instituto Nacional Indigenista (INI).¹² Aunque La CDI reorientó varias de las políticas del desaparecido INI, la crítica sostiene, sin embargo, que son cambios que no han mejorado mucho las relaciones de los pueblos indígenas con el Estado y con las instituciones gubernamentales.

De la reforma al artículo 1º constitucional de 2001 y de la Ley contra la Discriminación de 2003, surgió el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred).¹³

La Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas dio origen, a su vez, al Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI)¹⁴ creado en 2003.

¹² “La Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas es un organismo descentralización de la Administración Pública Federal, no sectorizado, con personalidad jurídica y patrimonio propio y con autonomía operativa, técnica, presupuestal y administrativa. Su misión consiste en orientar, coordinar, promover, apoyar, fomentar, dar seguimiento y evaluar los programas, proyectos, estrategias y acciones públicos para alcanzar el desarrollo integral y sustentable y el ejercicio pleno de los derechos de los pueblos y comunidades indígenas de conformidad con el artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos”. Para mayores detalles sobre este organismo, consúltese su página electrónica: http://www.cdi.gob.mx/index.php?id_seccion=1

¹³ “El Conapred es el órgano de Estado creado por la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, aprobada el 29 de abril de 2003, y publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 11 de junio del mismo año. El consejo es la institución rectora para promover políticas y medidas tendientes a contribuir al desarrollo cultural y social y avanzar en la inclusión social y garantizar el derecho a la igualdad, que es el primero de los derechos fundamentales en la Constitución Federal Mexicana. El Conapred también se encarga de recibir y resolver las reclamaciones y quejas por presuntos actos discriminatorios cometidos por particulares o por autoridades federales en el ejercicio de sus funciones.” Para mayores detalles sobre este organismo, consúltese su página electrónica: <http://www.conapred.org.mx/acerca/acerca.html>

¹⁴ “El Instituto Nacional de Lenguas Indígenas es un organismo descentralizado de la Administración Pública Federal, de servicio público y social, con personalidad

Por su parte, la Ley del Instituto Nacional de las Mujeres decretada en enero de 2001, permitió la creación del Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujer)¹⁵ el 8 marzo de ese mismo año, en el marco de la celebración del Día Internacional de la Mujer. Finalmente, de La Ley General para la Igualdad entre Hombres y Mujeres promulgada en 2006, que guarda estrecha relación con la reforma al artículo 1º constitucional y con la Ley contra la Discriminación, se derivaron las bases para fortalecer las funciones de este organismo.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Acaso el mejor ejemplo para posibilitar una cultura multicultural en México sea el de la educación intercultural, porque apuesta

jurídica y patrimonio propio, sectorizado en la Secretaría de Educación Pública. Su misión no es otra que la de contribuir a la construcción de una sociedad equitativa, incluyente y plural a través del diálogo intercultural, sustentado en las raíces multiculturales y multilingües de la nación mexicana, a través de políticas públicas que promueven: el multilingüismo, el ejercicio pleno de los derechos lingüísticos, así como el fortalecimiento, revitalización y desarrollo de las lenguas indígenas. Promueve, entre otras medidas, políticas públicas y “proyectos y acciones para vigorizar el conocimiento de las culturas y lenguas indígenas nacionales”. Asimismo, formula y realiza “proyectos de desarrollo lingüístico, literario y educativo.” Elabora e incentiva la producción de gramáticas, la estandarización de escrituras y la promoción de la lectoescritura en lenguas indígenas nacionales; a su vez, promueve y apoya también “la creación y funcionamiento de institutos en los estados y municipios, conforme a las leyes aplicables de las entidades federativas, según la presencia de las lenguas indígenas nacionales en los territorios respectivos.” Para mayores detalles sobre este organismo, consúltese su página electrónica:

<http://www.inali.gob.mx/mision.html>

¹⁵ El Inmujer es una institución promotora de políticas públicas que buscan “mejorar las condiciones de vida de la población femenina, con el propósito de erradicar toda forma de discriminación hacia las mujeres, así como procurar la igualdad de condiciones y de trato entre los géneros, en coordinación con las organizaciones de la sociedad civil. Desde 2002 opera para ello el Fondo Pro Equidad que otorga financiamiento a las organizaciones de la sociedad civil, a fin de favorecer el desarrollo de diversos proyectos cuyo propósito es mejorar las condiciones de vida de la población femenina en México”. Para mayores detalles sobre este organismo, consúltese su página electrónica: *<http://www.inmujeres.gob.mx/>*

por la formación de las nuevas generaciones en el entendimiento de la condición culturalmente diversa de la sociedad y de la importancia de manifestar, frente a esta condición, una disposición de apertura y de respeto.

La educación intercultural es un enfoque educativo que aspira, en primer lugar, a promover una valoración positiva de las diferentes culturas que son estudiadas desde los propios contenidos curriculares y, obviamente, de la diversidad que de ellas se desprende. En segundo lugar, pretende poner en práctica la interacción y el contacto respetuoso y tolerante entre personas que, en el propio espacio escolar del aula, son portadoras de rasgos culturales diferentes por los cuales no sólo han sido estigmatizadas, excluidas y negadas, sino que, generalmente con ello, se les ha cancelado toda posibilidad de desarrollar plenamente y de manera armónica todo su potencial educativo.

Esta definición del modelo de educación intercultural coincide de manera asombrosa con una de las definiciones originadas dentro del multiculturalismo que señala que la *interculturalidad es un ideal de interacción y de contacto entre culturas diferentes en términos de equidad, respeto y tolerancia*.

En el caso particular de México, inicialmente se pensó en la educación intercultural como un enfoque que debía orientar (exclusivamente) la educación de los pueblos indígenas ya fuese para conseguir que su diferencia cultural fuera realmente entendida y respetada, cuestión no lograda por los proyectos anteriores, o ya para mejorar los resultados educativos que se mantenían tendencialmente bajos y sin expectativas (reales) de mejoras.

No obstante, la fuerte influencia del multiculturalismo, conseguida a lo largo de la década de 1990, terminó por crear una corriente de opinión que permitió que se planteara su adopción como alternativa general para reorientar la educación del país en su conjunto. Para ello, el gobierno federal creó, el 22 de enero de 2001, la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), dependiente de la Secretaría de Educación Pública, con la

encomienda expresa, entre otras cosas, de: 1) promover, para todo el sistema educativo nacional (en coordinación con las propias instancias de éste y con la participación de las entidades federativas y municipios, así como de los diferentes sectores de la sociedad, incluidos los pueblos y comunidades indígenas), el desarrollo de la educación intercultural bilingüe; 2) asesorar la formulación, implantación y evaluación de programas innovadores en la modalidad educativa intercultural; y 3) auspiciar la formulación, implantación y evaluación de programas innovadores de educación intercultural bilingüe en materia de desarrollo de modelos curriculares que atiendan la diversidad.¹⁶

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 secundó y complementó esta iniciativa al definir metas y establecer la propuesta intercultural para todos los niveles educativos del país. Como resultado, se despertó un fuerte interés por la exploración e investigación de la educación intercultural y comenzaron a surgir los bachilleratos y universidades interculturales y se pondría nuevamente en marcha, para el ciclo 2008-2009, la asignatura Educación cívica y ética, para la educación básica nacional, mediante la cual se ha introducido en ese nivel educativo líneas de contenido y formación que intentarán promover, con actividades concretas, la valoración adecuada de las diferentes culturas.

En resumen, puede decirse que, en conjunto, las evidencias anteriores representan algunos de los efectos concretos que ha provocado el debate multiculturalista en México. No hace falta señalar que estos efectos constituyen una demostración del triunfo de las posiciones que están a favor de las ideas multiculturales a pesar de que no son las únicas que constituyen dicho debate. Por otra parte, estos efectos nos hablan de una etapa más en la trayectoria por la que está pasando el tema multicultural en nuestro país, de la cual aún es difícil hacer un balance real de los impactos que podría generar. Es

¹⁶ Para mayores datos sobre la operación de la CGEIB, consúltese su página en: <http://eib.sep.gob.mx/>

probable que algunas medidas no pasen de ser buenas intenciones, otras, quizá, se conviertan en intentos frustrados y, algunas más, tal vez puedan llegar a demostrarse como ejemplos exitosos. Pero de lo que no hay duda es que el debate, de mantenerse, recibirá importantes referentes para continuar una polémica que aún está lejos de terminar.

CONCLUSIONES

El tema del multiculturalismo ha pasado por varias etapas. A nivel teórico, es posible reconstruir sus diferentes evoluciones, todas ellas marcadas por el contraste y la polémica. Kymlicka, en una primera aproximación como se expone al comienzo de este ensayo, nos ofrece una caracterización de su desarrollo dividida en cuatro fases diferentes, a lo largo de las cuales se pueden apreciar sus orígenes, las posiciones que lo fueron delineando, así como el contraste sobre el cual las diferentes posturas le fueron otorgando la posibilidad de establecerse como un tema de gran relevancia. Como se trata de una temática que ha traspasado muchas fronteras y ha generado gran influencia intelectual y política en muchos países, la idea de hacer un balance sobre su desarrollo en distintas regiones del planeta podría resultar interesante.

En México, el tema comenzó a orientar importantes discusiones teóricas de exclusivo matiz académico hace un par de décadas. Estas discusiones sirvieron, a la postre, de referencia a las políticas públicas para hacer frente a la configuración de algunos catálogos de movimientos sociales de corte indígena, feminista y de diversidad sexual. Actualmente, algunas reformas constitucionales y varias de las políticas públicas tienen una evidente influencia del debate multiculturalista. Por ello, es prudente plantearse, como se sugiere en este breve ensayo, un estudio que analice las etapas que su evolución ha seguido en nuestro país.

REFERENCIAS

- Beuchot, Mauricio (2005). *Interculturalidad y derechos humanos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México / Siglo Veintiuno Editores.
- Díaz Polanco, Héctor (2005). Etnofagia y multiculturalismo. *Revista Memoria* (200), octubre. México.
- Díaz Polanco, Héctor (1997). *La rebelión zapatista y la autonomía*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Díaz Polanco, Héctor (1991). *Autonomía regional: la autodeterminación de los pueblos indios*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Hobsbawm, Eric (1996). La política de la identidad y la izquierda. *Nexos* (224), 41-47, agosto.
- Kymlicka, Will (2003). *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona: Paidós.
- Lamas, Martha (1996). El género: la construcción cultural de la diferencia sexual. México: PUEG/Miguel Ángel Porrúa. (*Las ciencias sociales. Estudios de Género*).
- Mulhall, Stephen y Swift, Adam (1996). *El individuo frente a la comunidad. El debate entre liberales y comunitaristas*. Madrid: Temas de Hoy.
- Olivé, León (1999). *Multiculturalismo y pluralismo*. México: Universidad Nacional Autónoma de México / Editorial Paidós.
- Pía Lara, María (2000). Multiculturalismo (pp. 461-466). En Laura Baca y Judit Bokser, et al. (eds.). *Léxico de la política*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Villoro, Luis (1998). *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México / Paidós.
- Sartori, Giovanni (2001). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Taurus.
- Yturbe, Corina de (1998). *Multiculturalismo y derechos*. México: Instituto Federal Electoral.

Esta primera edición de *Una caja de herramientas para el análisis de las políticas educativas* estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional y se terminó de imprimir el 26 de noviembre de 2010 en Ediciones del Lirio, S. A. de C. V., Azucenas núm. 10, Iztapalapa, México, D. F. Tel. 56134257. El tiraje fue de 500 ejemplares más sobrantes para reposición.