



REVISTA

ISSN-1665-0441

Ra Ximhai

uaim

Publicación Cuatrimestral de Paz, Interculturalidad y Democracia

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA INDÍGENA DE MÉXICO **uaim**

Toda la Gente, Todos los Pueblos

Simen Yoemia, Simen Pa?lia Yole'men



Vol. 9 Núm. 1 Enero - Abril 2013

Vol. 9

Núm. 1

Ra Ximhai

Enero-Abril

2013

PAZ, INTERCULTURALIDAD Y DEMOCRACIA



uaim



Cuerpo Académico
Desarrollo Sustentable

INDIZACIONES

Ra Ximhai

está indexada en:

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

Ra Ximhai

El mundo,
El universo o
La vida

ISSN-1665-0441

VOLUMEN 9 NÚMERO 1 ENERO-ABRIL 2013

El mundo, El universo o La vida

Volumen 9 número 1 Enero-Abril 2013

Publicación de la Universidad
Autónoma Indígena de México (UAIM)

DIRECTOR EDITOR:
Dr. EDUARDO ANDRÉS SANDOVAL FORERO

SUBDIRECTORA:
DRA. ROSA MARTÍNEZ RUIZ

DIRECTOR GENERAL DE PUBLICACIONES:
DR. GUSTAVO ENRIQUE ROJO MARTÍNEZ

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

ISSN 1665-0441
D.R. © Ra Ximhai

Hecho en México
Printed in Mexico

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

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

PORTADA: Y CONTRAPORTADA: SERIE "INSOSLAYABLE"

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

CORREO: guillermina.victoria@hotmail.com.

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

LA ARTISTA ES COLABORADORA DE ESPACIO DE ARTE ISIDORO:
<http://isidoroespaciodearte.blogspot.com.ar/2011/11/guillermina-victoriaartista-de-isidoro.html>

COMITÉ EDITORIAL INTERNACIONAL

PROFESORES INVESTIGADORES:

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

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

DR. RAFAEL GÓMEZ RODRÍGUEZ
CALIFORNIA STATE UNIVERSITY, MONTEREY BAY

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

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

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

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

DR. JULIO MEJÍA NAVARRETE
UNIVERSIDAD RICARDO PALMA-PERÚ

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

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

CONSEJO EDITORIAL

PROFESORES INVESTIGADORES:

DR. EMMA ZAPATA MARTELO
COLEGIO DE POSTGRADUADOS
CAMPUS MONTECILLO

DR. JAIME ANTONIO PRECIADO CORONADO
UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
CUCSH

DR. RICARDO CONTRERAS SOTO
UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO
CAMPUS CELAYA

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

DR. BENITO RAMÍREZ VALVERDE
COLEGIO DE POSTGRADUADOS
CAMPUS PUEBLA

DR. MIGUEL ÁNGEL SÁMANO RENTERÍA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHAPINGO

DR. MINDAHI CRESENCIO BASTIDA MUÑOZ
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA UNIDAD LERMA

DR. EDUARDO ANDRÉS SANDOVAL FORERO
DIRECTOR EDITORIAL

DRA. ROSA MARTÍNEZ RUIZ
SUBDIRECTORA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA INDÍGENA DE MÉXICO

DR. GUSTAVO ENRIQUE ROJO MARTÍNEZ
COORDINADOR GENERAL DE PUBLICACIONES

CONTENIDO

VOLUMEN 9 NÚMERO 1 ENERO -ABRIL DE 2013.
PAZ, INTERCULTURALIDAD Y DEMOCRACIA
ISSN 1665-0441

11 Presentación

15

DIVERSIDAD EDUCATIVA

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

115

RETÓRICA DEL DISCURSO

117 Discurso y artículo científico. Una aproximación retórica
JUAN CARLOS CARMONA SANDOVAL

153 El análisis del discurso desde la perspectiva foucauldiana:
 Método y generación del conocimiento
CARLOS GONZÁLEZ-DOMÍNGUEZ Y LENIN MARTELL-GÁMEZ

173

ACTORES SOCIALES EN SINALOA

175 El conflicto social en la historia de vida del líder de
 trabajadores agrícolas en Sinaloa: El caso del Frente
 Unificación Lucha Triqui
CELSO ORTIZ MARÍN

205 Actores colectivos, acciones y comportamientos sociales
 en la lucha por la tierra en el norte de Sinaloa, 1860-1940
PEDRO CÁZARES ABOYTES

235

RESEÑAS

237 Sujetos coloniales: una perspectiva global de las
 migraciones caribeñas
JORGE SÁNCHEZ-MALDONADO

243 Más allá de la aceptación, estigma y discriminación:
 estudiantes normalistas ante sectores vulnerables
GRACIELA GONZÁLEZ JUÁREZ

249 Género y Desigualdades en Iberoamérica
EMILIO RUIZ SERRANO

PRESENTACIÓN

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Dr. EDUARDO ANDRÉS SANDOVAL FORERO
Director Eitorial

Dra. ROSA MARTÍNEZ RUIZ
Subdirectora



DIVERSIDAD
EDUCATIVA



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

Ramón Grosfoguel

Resumen

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

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

Abstract

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

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

INTRODUCCIÓN

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Las políticas identitaristas parten de un reduccionismo identitario y

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.- LOS ESTUDIOS ÉTNICOS EN ESTADOS UNIDOS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

NOTAS:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

BIBLIOGRAFÍA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2000.

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

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

RAMÓN GROSFUGUEL

grosfogu@berkeley.edu

Profesor de Estudios Étnicos en la Universidad de California en Berkeley e investigador asociado de la Maison des Science de l’Homme en Paris. Es autor de multiples libros y articulos acerca de la descolonizacion del poder/saber, teoria de sistema-mundo y la migración internacional.



RAXIMHAI ISSN-1665-0441
VOLUMEN 9 NÚMERO 1 ENERO-ABRIL 2013

35-48

EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y PARA LA DEMOCRACIA

Pedro Ceballos Rendón

Resumen

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

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

Abstract

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

RECIBIDO: 13 OCTUBRE DE 2012 / APROBADO: 21 DE DICIEMBRE DE 2012

coexistence.

EDUCACIÓN PARA LA PAZ – EDUCACIÓN PARA LA DEMOCRACIA

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

José Tuvilla Rayo

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

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

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

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

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

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

EDUCACIÓN, PAZ Y DEMOCRACIA

Aguilera define la *Paz* como

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

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

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

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

ciudadanos democráticos.

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

LA HISTORICIDAD DEL CIUDADANO

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

para buscar el desarrollo social por vías pacíficas.

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

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

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

una legal continuación a este tipo de régimen gubernamental.

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

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

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

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

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

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

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

EL SUJETO DE LO SOCIAL

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

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

LA INFORMACIÓN COMO EDUCACIÓN CONTÍNUA DE LA CIUDADANÍA

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

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

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

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

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

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

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

PAZ SOCIAL, PAZ HUMANA Y EL RECONOCIMIENTO DEL OTRO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

³ Sujeto en proceso de socialización y de desarrollo psicosocial.

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

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

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

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

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

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

CONCLUSIONES

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

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

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

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

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

BIBLIOGRAFÍA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

PEDRO CEBALLOS RENDÓN

ceballos_rpedro@hotmail.com

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



RAXIMHAI ISSN-1665-0441
VOLUMEN 9 NÚMERO 1 ENERO-ABRIL 2013

49-59

EDUCACIÓN, DIVERSIDAD E INCLUSIÓN: LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN PERSPECTIVA

Mariana del Rocío Aguilar Bobadilla

Resumen

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

RECIBIDO: 7 DE DICIEMBRE DE 2012 / APROBADO: 12 DE FEBRERO DE 2013

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

Palabras clave: Educación, Interculturalidad, diversidad cultural.

Abstract

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

Keywords: Education, Intercultural, cultural diversity.

INTRODUCCIÓN

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

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

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

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

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

POLÍTICAS PARA LA INCLUSIÓN FRENTE A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

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

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

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

- La interculturalidad. Como el principio organizador y propiciador del contacto entre diferentes culturas en condiciones de igualdad, en el marco de la política pública y en los protocolos interculturales para la atención de la diversidad.
- La diversidad cultural. Noción en la que se establecen dos vertientes: en el marco de las políticas públicas, la emergencia de los nuevos actores y la cada vez más “visible” diversidad cultural se percibe como un fenómeno que ha fragmentado la estructura y obstaculiza la “recomposición” del tejido social y el desarrollo económico. La política educativa de atención a la diversidad, manifiesta una situación excepcional y transitoria que deberá superarse.
- La inclusión social. Como un nuevo fenómeno para el análisis de la dinámica social (Moreno, 2005, CEPAL, 2008, OCDE, 2010), consecuencia de la reorganización capitalista (García Canclini, 2007, Santos, 2005^a), visión sustentada en la desigualdad y la (CEPAL, 2008, UNESCO, 2004, UNICEF, 2004).

La conflictividad derivada de las desigualdades y diferencias sociales se ha incorporado en las agendas de los gobiernos y de los organismos multilaterales, las organizaciones no gubernamentales y los organismos privados, producto de la resistencia, organización, movilización y lucha histórica de los actores sociales emergentes, por medio de las cuales han logrado trascender e incidir en el ámbito público. Las últimas dos décadas refieren una profusa normatividad, al respecto destacan algunos de los últimos instrumentos aprobados en la ONU: la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (2001), la Convención Internacional sobre la Protección y Promoción de la Diversidad y de las Expresiones Culturales (2005), Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ONU, 2006, y, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los

Derechos de los Pueblos Indígenas (2007). Estos instrumentos se suman a una legislación específica sobre derechos relacionados con la diversidad cultural y los derechos humanos. Aún cuando esta legislación representa un avance importante, se mantiene un déficit sobre el reconocimiento de los derechos relacionados con la diversidad, no obstante, el mayor déficit se encuentra en la práctica, no basta con tener una legislación que *reconozca, proteja y valore* la diversidad, la gran tarea pendiente es cómo llevar a la práctica esos postulados en sociedades regidas bajo un principio organizador universal, basadas en relaciones asimétricas, discriminatorias y excluyentes.

El caso de la atención de la diversidad en la educación se explica porque la educación, como tarea de Estado, tiende a fomentar una mayor “integración” sociocultural; en una perspectiva de tolerancia.

Esta perspectiva hace suya la preservación y defensa de ciertos valores y prácticas de determinados grupos sociales y, a su vez, acelera la modernización de las estructuras productivas teniendo como base la escolarización de la mayor parte de la población en el sistema educativo, ambas perspectivas, se asumen en las políticas culturales y educativas que emanan de los organismos internacionales en las cuales la aceptación de la diversidad cultural se asocia con la modernización y el desarrollo.

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

EL DEBATE SOBRE LA DIVERSIDAD CULTURAL

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

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

² Potenciación del capitalismo.

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

La articulación de la diversidad con las sociedades contemporáneas, se expresa con la emergencia de distintos grupos identitarios que plantean reivindicaciones del presente con vista al futuro, el tema central está en el paso de la identidad colectiva a realidades individuales y privadas. Se rechazan los proyectos sociales bajo estereotipos reduccionistas que ceden el paso a otros semejantes, se manifiesta la reducción en la teoría y en la ideología. Los grupos identitarios desde su diversidad se ubican en una plataforma para abordar nuevos desafíos, resistir y trascender la perspectiva universalista que se opone a toda pretensión de pluralidad, más allá de lo establecido, en cuyo marco la diversidad está vista como problema, donde el *otro* se concibe como un peligro, porque pone en cuestión cualquier principio universalista³.

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

En la perspectiva de los protocolos interculturales para la atención de la diversidad en la educación, se plantea un cambio en la forma de entender la escuela y las relaciones que en ella se establecen, es un hecho que los individuos y las colectividades participan en diversas comunidades culturales, se relacionan por lo menos en el contexto de dos sistemas culturales diferentes y por lo tanto hay interacción entre los sujetos y los sistemas. La escuela y el aula son espacios privilegiados para crear microcultura y microaprendizaje

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

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

PROTOCOLOS INTERCULTURALES EN EL CONTEXTO DE LA INCLUSIÓN

En el marco de la política pública, la escolarización socialmente obligatoria está encaminada a garantizar el desarrollo social, sin embargo, la escolarización masiva por sí sola no es suficiente para abatir la pobreza porque cubrir la demanda por escolaridad no implica satisfacer que la expectativa de conocimiento, además la exclusión por diferencias culturales es distinta a la exclusión por el acceso a bienes materiales, aún cuando sean situaciones que se asocian en determinados grupos sociales.

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

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

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

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

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

Las entidades que han desarrollado políticas para la atención a la

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

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

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

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

BIBLIOGRAFÍA

- Díaz-Polanco, H., (2006) *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México, Siglo XXI.
- *El laberinto de la identidad*. (2006^a). México: UNAM, Coordinación de Humanidades, Programa Universitario México Nación Multicultural, 2006a. Colección la Pluralidad Cultural en México Núm. 12
- García Canclini. N. (2007) "Las nuevas desigualdades y su futuro" en Sánchez Díaz de Rivera, M. A. "Introducción" en *Identidades, globalización e inequidad. Ponencias magistrales de la Cátedra Alain Touraine*. México: Ed. Universidad Iberoamericana Puebla/Instituto Tecnológico de estudios Superiores de Occidente/Universidad Iberoamericana León.
- Giménez, G. (2007) "Formas de discriminación en el marco de la lucha por el reconocimiento social" en Gall, O. Coord. *Racismo, mestizaje y modernidad: visiones desde latitudes diversas*. México, CIICH/CRIM, UNAM.
- (1994) "Comunidades primordiales y modernización en México" en Giménez, G. y Pozas H. *Modernización e identidades sociales*. México, UNAM.
- Panfichi, A. (2002) *Sociedad civil, esfera pública y democratización en América Latina*. México: Pontificia Universidad del Perú/ FCE.
- SANTOS, B. de S., (Coord.) (2005^a) *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Bogotá, Ed. Trotta.
- (Coord). (2005) *Democratizar la democracia. Los cambios de la democracia participativa*. México, FCE, 1° reimp.
- UNESCO. (2008) *Educación y diversidad cultural en la escuela. Lecciones desde la práctica educativa*. Chile: UNESCO, OREALC/UNESCO Santiago.
- (2005^a) *Discriminación y pluralismo cultural en la escuela*. Chile: UNESCO OREALC/UNESCO.
- (2005b) *Diversidad cultural. Materiales para la formación docente y trabajo en el aula*. Chile, UNESCO, OREALC/UNESCO.
- (2005c) *Políticas Educativas de atención a la diversidad cultural. Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. Chile, UNESCO, OREALC/UNESCO.
- UNICEF. (2004) *Igualdad con dignidad. Hacia nuevas formas de actuación con la niñez indígena en América Latina*. Panamá, UNICEF.

MESOGRAFÍA

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

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

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

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

MARIANA DEL ROCÍO AGUILAR BOBADILLA

marianadelrocioa@hotmail.com

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



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

Juan Bello Domínguez

Resumen

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

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

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

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

Abstract

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

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

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

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

INTRODUCCIÓN

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

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

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

EXCLUSIÓN, UN ACERCAMIENTO CONCEPTUAL

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

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

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

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

EDUCACIÓN EN TORNO A LA INTERCULTURALIDAD

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¿TRABAJAR CON LOS DIFERENTES O LAS DIFERENCIAS?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

y disputa económica, social y cultural.

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

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

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

FUENTES DE INFORMACIÓN

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

JUAN BELLO DOMÍNGUEZ

jbello@upn.mx y juanbell@hotmail.com

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



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

Diana Castro-Ricalde

Resumen

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

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

Palabras Clave: Educación intercultural, Educación compensatoria, Grupos desfavorecidos

Abstract

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

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

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

Key Words: Intercultural Education, Compensatory education, Disadvantaged Groups

INTRODUCCIÓN

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

especialización, experiencia y experticia para ponerlos en marcha.

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

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

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

PERO ¿QUIÉNES SON LOS INDÍGENAS?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

NUMEROSOS APOYOS: ¿MENOS POBREZA Y VULNERABILIDAD?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

REFLEXIONES FINALES

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

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

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

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

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

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

FUENTES DE INFORMACIÓN

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

DIANA CASTRO RICALDE

castrod4@gmail.com

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



RAXIMHAI ISSN-1665-0441
VOLUMEN 9 NÚMERO 1 ENERO-ABRIL 2013

99-114

DE LOS PARADIGMAS INTERCULTURALES A LA ACCIÓN EDUCATIVA AUTOGESTIONARIA

Martha Lucia Izquierdo Barrera

Resumen

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

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

Palabras Clave: Educación, Comunicación, Interculturalidad, Educomunicación

Summary

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

RECIBIDO: 28 DE OCTUBRE DE 2012 / APROBADO: 6 DE ENERO DE 2013

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

EDUCACIÓN INDÍGENA: REFERENTES SOCIOS HISTÓRICOS Y CONCEPTUALES.

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

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

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

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

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

EL SURGIMIENTO DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA.

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

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

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

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

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

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

LA CREACIÓN DE LA LICENCIATURA EN ETNOEDUCACIÓN Y DESARROLLO COMUNITARIO.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



Gráfico 1 Escenario de Aprendizaje. Fuente: Autor

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

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

Como se pudo evidenciar en los párrafos anteriores esas relaciones triádicas

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

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



Fuente: Autor

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

- Escucha activa

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

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

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

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

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

manifiesta.

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

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



Grafico: La mirada Intercultural de la Licenciatura em Etnoeducación y Desarrollo Comunitario.

Fuente: Autor

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

CONCLUSIONES

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

BIBLIOGRAFÍA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Constitución política de Colombia.1991.

DECRETO 74 de 1898.

DECRETO 088 de 1976.

DECRETO 1142 DE 1978.

DECRETO 1860 Reglamentario de la ley 115 de 1994.

DECRETO 804 de 1995.

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

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

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

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

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

Ley 89 de 1890.

Ley General de Educación. Ley 115 de 1994.

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

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

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

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

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

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

MARTHA LUCIA IZQUIERDO BARRERA

maluiz08@utp.edu.co

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



RETÓRICA DEL DISCURSO



DISCURSO Y ARTÍCULO CIENTÍFICO. UNA APROXIMACIÓN RETÓRICA

JUAN CARLOS CARMONA SANDOVAL

Resumen

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

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

Abstract

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

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

INTRODUCCIÓN

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

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

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

1. EL DISCURSO CIENTÍFICO

1.1 ¿DISCURSO O TEXTO?

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

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

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

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

1.2. CIENCIA Y DISCURSO CIENTÍFICO

1.2.1. *El uso del lenguaje en la ciencia*

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

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

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

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

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

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

1.2.2. Objetividad y comunicación de creencias

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2.3. La interacción social de los científicos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.3. CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL DISCURSO CIENTÍFICO

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

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

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

1.3.1. Precisión

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

³ Constituyentes inmediatos, eje sintagmático, relaciones en presencia.

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

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

1.3.2. Brevedad o economía

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

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

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

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

1.3.3. Neutralidad

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

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

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

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

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

1.3.4. Características lógicas

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

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

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

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

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

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

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

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

1.3.5. Propiedades argumentativas

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

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

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

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

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

1.3.6. Límites difusos entre demostración y argumentación

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

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

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

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

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

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

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

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

2. LECTURA RETÓRICA DEL ARTÍCULO CIENTÍFICO

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

2.1.1 ¿Qué es Retórica?

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

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

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

2.1.2. Conceptos básicos de Retórica

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

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

El primer canon es la *invención*. En esta etapa inicial de la composición, los oradores intentan descubrir todos los argumentos posibles que pueden aportarse en apoyo de una tesis. Una vez que los oradores acumularon una variedad de argumentos, seguidamente identifican entre ellos los más contundentes y los organizan en una estructura convincente. El segundo canon, la *disposición* (u organización), explica los modos más efectivos de organizar los argumentos en una introducción, cuerpo y conclusión del discurso.⁵ El tercer canon, la *elocución*, se concentra en expresar las ideas y argumentos en un lenguaje claro y vívido. Los libros de texto enseñaban a los estudiantes cómo “vestir” sus ideas con figuras propias del discurso, tales como “esquemas” (repetición, paralelismo y antítesis) y “tropos” (metáfora, símil y analogía). El cuarto canon, la *memoria*, presenta varios dispositivos mnemónicos para recordar las ideas y el lenguaje del discurso. Finalmente, el quinto canon, la *pronunciación*, explica las estrategias verbales y no verbales para pronunciar un discurso en forma eficaz, que comprenden el tono, el ritmo y el volumen de la voz, así como los gestos y el movimiento.

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

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

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

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

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

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

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

2.2. ORIGEN DEL ARTÍCULO CIENTÍFICO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3. TRES CÁNONES RETÓRICOS EN EL ARTÍCULO CIENTÍFICO

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

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

2.3.1. Invención

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

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

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

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

2.3.1.1. Los lugares retóricos

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

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

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

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

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

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

2.3.1.2. Ethos, pathos y logos del artículo científico

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3.2. Disposición

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

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

2.3.2.1. El exordio o proemio

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

2.3.2.2 Narración e introducción

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

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

2.3.2.3. Argumentación y confutación

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

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

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

2.3.2.3.3. Discusión

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

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

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

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

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

2.3.2.4. Epílogo

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

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

exordio (Beristáin, 2001: 159).

2.3.2.4.1. Conclusiones

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

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

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

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

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

2.3.2.5 Orden natural y orden artificial

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

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

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

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

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

2.3.3. Elocución

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3.3.1 Cualidades de la elocución

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

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

CONCLUSIONES

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

BIBLIOGRAFÍA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

MESOGRAFÍA

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

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

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

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

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

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

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

JUAN CARLOS CARMONA SANDOVAL

jccarmona60@gmail.com

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



RAXIMHAI ISSN-1665-0441
VOLUMEN 9 NÚMERO 1 ENERO-ABRIL 2013

153-172

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

Carlos González-Domínguez
Lenin Martell-Gámez

Resumen

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

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

Abstract

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

RECIBIDO: 19 DE OCTUBRE DE 2012 / APROBADO: 7 DE DICIEMBRE DE 2012

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

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

INTRODUCCIÓN

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

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

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

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

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

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

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

Bajo las anteriores consideraciones, nos encontramos frente a la

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

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

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

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

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

EL ANÁLISIS DEL DISCURSO Y EL PROBLEMA DEL SUJETO

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

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

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

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

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

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

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

³ (Foucault, 1966: 353)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Patton:

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

¿Cómo no insistir en la presencia de ver un sujeto en la filosofía de Michel Foucault? Precisamente, nuestro autor no deja de indicarnos que la subjetividad que se establece entre los sujetos promueve una serie de relaciones poder, los cuales no son otra cosa que la consecuencia de los momentos históricos que están cruzados por acciones y éstas a su vez por lo que pensamos, sentimos, deseamos. En definitiva, y en congruencia con todos los temas que se constatan en Foucault, se establece que sobre el eje del saber, del poder, pero también del de la ética, podemos respondernos:

“cómo nos hemos constituido como sujetos de saber; cómo nos hemos constituido como sujetos que ejercemos o sufrimos las relaciones de poder; cómo nos hemos constituido como sujetos morales de nuestras acciones.” (Foucault, 2009).

¿Cómo no intentar una mirada que pueda responder a la arqueología de nuestras ciencias contemporáneas (discontinuidades discursivas); pero también cómo no interesarse de sus impactos sobre nuestras relaciones de poder y de saber entre los sujetos?

HACIA UNA DEFINICIÓN DEL ANÁLISIS DEL DISCURSO

Una vez que hemos repasado coordenadas del pensamiento de Foucault para el objeto de reflexión que aquí nos ocupa, en los siguientes apartados expondremos algunas consideraciones que apuntan a una utilidad teórica-metodológica para el analista. Comencemos por discutir una posible definición de análisis del discurso.

No nos interesa ofrecer una definición formal del vocablo análisis del discurso, ya que consideramos que nos encontramos en pleno desarrollo de

⁷ Ponemos en cursivas la afirmación de Foucault, citada en Patton (1992).

la disciplina. En efecto, el análisis del discurso representa ya una disciplina a justo título, por el hecho de haberse convertido en una práctica de la discursividad. Además de Michel Foucault quien, como ya dijimos, funda las bases de esta disciplina, podemos aludir a Michel Pêcheux (1969), quien es autor de los primeros análisis sobre *corpus* concretos, tratando de rastrear sus trayectorias discursivas, a partir de micro-análisis sistemáticos. Patrick Charaudeau (1983, 2005) y Dominique Maingueneau (1984, 1980), cada uno por su parte proponen analizar el discurso valiéndose de otras disciplinas como la semiótica, la lingüística y la semántica; muchas de sus aportaciones se fundan en la consideración de las características de los géneros, con lo cual se logra una pertinencia metodológica en el análisis. De Ambos autores hay una diversidad de trabajos que ya son referencia como el *Dictionnaire d'analyse du discours* (Charaudeau y Maingueneau, 2002). El holandés Teun A. Van Dijk se ha preocupado por la relación del discurso con la ideología, en un contexto cognitivo (1996, 2009). Todos estos autores tienen algo en común: su aproximación es crítica y sus marcos teóricos tienen su origen, de una manera u otra, en la fundación foucauldiana del discurso.

Siguiendo de igual manera esta línea, interesa decir que el análisis del discurso, al encontrarse en pleno desarrollo, sobre todo su dimensión metodológica merece ser profundizada. Epistemológica y teóricamente, podemos considerar, el análisis del discurso posee ya sus bases, no así en el plano metodológico. Por esto es sumamente comprensible que esta disciplina continúe conviviendo con otras disciplinas, en lo que conocemos como la interdisciplinariedad. Esta interdisciplinariedad no sólo convoca a las ciencias del lenguaje. Tratándose del análisis del discurso, según Maingueneau, esta disciplina “es un entrecruce de las ciencias humanas: psicoanálisis, antropología, sociología, historia, psicología social o cognitiva” (1998). Ciertamente, sin embargo, desde la perspectiva de cada disciplina puede decirse lo mismo. Lo importante en esta afirmación es que nos inspira a identificar la tarea que le corresponde al análisis del discurso en el proceso de generación del conocimiento. Para llegar a este objetivo, proponemos pensar lo que sería su objeto empírico. Consideramos que este objeto es *el texto del discurso*.

EL TEXTO DEL DISCURSO COMO OBJETO EMPÍRICO

Para el trabajo metodológico en el análisis del discurso es importante

identificar su objeto empírico. Éste es *el texto del discurso*. Este concepto resulta de mucho interés, cuando nos damos cuenta que comprende infinidad de referentes empíricos tales como un programa de televisión o de radio, un reportaje de prensa, pero también textos de la vida cotidiana: una plática de café, una clase universitaria, un saludo de pasillo. Efectivamente, los ejemplos de la vida cotidiana atrás son textos, en toda justa precisión, cierto son efímeros, y su aprehensión para ser analizados podrían salvarse al poder ser memorizados (registrados) en algún dispositivo tecnológico. Por otro lado, todo documento histórico o formal, por supuesto, también pertenece a la categoría de texto⁸. En este sentido, la idea de texto subsume el concepto de género, éste último refiriéndose a la parte abstracta del texto⁹.

Dicho lo anterior, el concepto de *texto*, al correlacionarlo, en su dimensión discursiva, lo definimos¹⁰ como *una unidad de signos (homogéneos o heterogéneos), ordenados sintáctica y paradigmáticamente, que tienen la finalidad de contener discursos y producir acciones*. Así, un texto se presenta como un complejo tramado (tela) de signos en sistemas de lenguaje: lengua, corporalidad, sonoridad y/o visualidad (lo audiovisual, por ejemplo). Como vemos, el texto es la parte material que contiene los signos de los sistemas de lenguaje, por los cuales se produce lo que a la postre son los discursos (dimensión abstracta). Un texto es en consecuencia producto de un conjunto de operaciones sígnicas, sin las cuales no sería posible la presencia de los discursos y mucho menos de las acciones.

En este punto, podemos ya apreciar que metodológicamente, antes de pasar a un análisis del discurso, hemos de conocer la “mecánica” del texto que implica un análisis textual¹¹. Este tipo de análisis recorre las dimensiones formales de los géneros, sobre las cuales la lingüística es un auxiliar valioso, hasta encontrar planos semióticos, cuya formalidad se encuentra en sintagmas y paradigmas de los signos que componen al texto. No se trata de una descripción puramente morfológica de las unidades analíticas, sino de ir estableciendo “capas” de

⁸ Conviene recordar que el sentido etimológico de texto comprende el sentido de tela, trama: <http://www.cnrtl.fr/etymologie/texte>

⁹ Distinguimos entonces “género” de “texto” del discurso: el primero es una categoría que analiza la constitución, producción y consumo de los textos, en su dimensión abstracta; mientras que el segundo se sumerge en la textualidad, en la materialidad que representan los significantes, en el umbral de su discursividad

¹⁰ Inspirados en la obra de Yuri Lotman (1970).

¹¹ La obra de Jean-Michel Adam demuestra el potencial de establecer puentes excelentes entre la textualidad y el análisis del discurso (2005).

sentido por la lengua. Es evidente la necesidad de recurrir a diferentes disciplinas como la semiótica, el análisis textual, e incluso la retórica, para encontrarse con el análisis del discurso. En medio de esta interdisciplinariedad se convocan diversos conceptos (signo binario, signo triádico, texto, textualidad, discurso, lenguaje), que en estos momentos se encuentran desarrollados y de los cuales, el analista echa mano, según sus proyectos analíticos.

Con base en los elementos anteriores, podemos entonces establecer que el texto es la materialización de la expresión primera del lenguaje y enseguida del discurso. Compuesto por elementos textuales (sistémicos) y extra-textuales (extra-sistémicos), el texto posee códigos que detonan su lectura (Lotman, 1970). Estos códigos es ya el objeto de investigación del análisis del discurso. En esta misma perspectiva, el abordaje analítico, todavía entre la textualidad¹² y el sentido, a través de los enunciados, nos va revelando la *función cultural del texto del discurso que transmite un significado completo*. En otros términos, un texto es un conjunto de signos, organizados de manera que producen un discurso.

Visto este proceso metodológico, queda claro que es necesario aproximarse primero, a “la textualidad del texto”, para luego pasar a nivel del discurso. Un análisis puramente lingüístico o semiótico no es suficiente para identificar la discursividad de los textos. El análisis del discurso da paso al umbral abstracto e ideológico de las prácticas discursivas¹³.

UNA DEFINICIÓN DE ANÁLISIS DEL DISCURSO

Michel Foucault no define formalmente el análisis del discurso. Pero el tratamiento del vocablo que desarrolla en sus obras se encuentra, como decíamos, como un método, al pivotar el telón epistemológico, teórico y metodológico:

“he puesto sobre el telar toda una serie de nociones (formaciones discursivas, positividad, archivo), he definido un dominio (los enunciados, el campo enunciativo, las prácticas discursivas), *he tratado de hacer surgir la*

¹² La textualidad sería entonces las cualidades de los signos en lenguaje, así como sus posibles combinaciones que se necesitan para concretizar un texto.

¹³ Conviene anotar que el concepto de “ideología” aquí referido significa conjunto de creencias e ideas que en discurso buscan la conservación de la identidad de un grupo o clase social; la ideología se opone a la utopía. Seguimos el trabajo de Ricœur (1997).

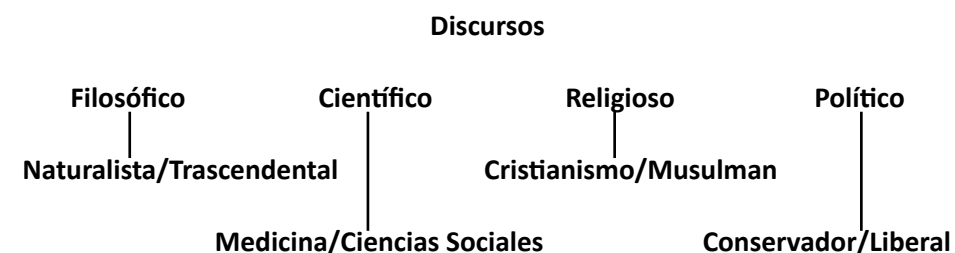
*especificidad de un método que no fuese ni formalizador ni interpretativo*¹⁴; en suma, he apelado a todo un aparato, cuyo peso y, sin duda, la maquinaria extraña son engorrosos” (1990: 227).

Sin duda, ha correspondido a los analistas el tratar de desarrollar y fortalecer los principios de Foucault. De igual manera, y en función de las necesidades de cada disciplina, desde la cual se trabaja el análisis del discurso, se ha tenido que inventar (en el sentido heurístico), diversas metodologías que resuelvan las preguntas de investigación.

El autor de *L'ordre du discours* está consciente de su propuesta, la cual, como él mismo afirma que su método no ha de ser “ni formalizador ni interpretativo”. Esto significa que la tarea metodológica queda en manos del analista, a condición de no proceder a interpretar¹⁵ su objeto de estudio. ¿Pero qué es discurso entonces? Abordemos lo que Foucault entiende por *formación discursiva*, concepto que más se acerca a la noción de discurso en Foucault:

“[La formación discursiva] es el principio de dispersión y de repartición, no de las formulaciones, no de las frases, no de las proposiciones, sino de los enunciados (en el sentido que he dado a esta palabra), el termino de discurso puede ser establecido: conjunto de enunciados que dependen de un mismo sistema de formación, y así podré hablar de discurso clínico, del discurso económico, del discurso de la historia natural, del discurso psiquiátrico” (Foucault, 1990: 181).

Esta definición de formación discursiva permite ver claramente cómo el análisis de discurso identifica, por las referencias temáticas más generales, la pertenencia genealógica de los discursos. Así, podemos establecer el siguiente esquema jerárquico de los discursos:



¹⁴ Nosotros subrayamos.

¹⁵ Sobre la dimensión interpretativa, referiremos en la parte final de este trabajo.

Este esquema y los ejemplos pueden considerarse arbitrarios, la intención es simplemente ilustrar cómo cualquier discurso pertenece a una “genealogía”, al menos por su temática. La propuesta de Foucault demanda trazar “genealogías” finas, en el tiempo y espacio histórico. Por otro lado, este esquema permite pensar posibles influencias, entre los discursos, de forma horizontal y esto en razón de la emergencia de discursos, proponiendo nuevas o rehabilitadas *epistemes*. De lo abstracto que es en sí el discurso, su análisis comienza sobre el plano de la lengua: la tarea del analista es entonces la de identificar los enunciados y su pertenencia a algún régimen discursivo. Tal manera de ver el objeto del análisis del discurso está en concordancia con la consideración de la idea de “texto” (dimensión empírica del discurso), que hemos desarrollado líneas arriba.

Una vez revisado lo anterior, estamos en condiciones de proponer una definición del análisis del discurso, que no pretende ser definitiva, sino sólo una referencia íntimamente asociada a sus posibilidades metodológicas: *es un método que analiza toda producción del lenguaje, particularmente el verbal (sin dejar de lado el audio-visual que posee también discursividad), con el fin de identificar componentes ideológico-políticos, retórico-afectivos, en todo acto de comunicación y de información. Al mismo tiempo relaciona dichos componentes en uno o varios regímenes discursivos, tanto en la continuidad y discontinuidad de la historia.*

ACOTACIONES METODOLÓGICAS EN EL ANÁLISIS DEL DISCURSO

Primeramente es importante recordar que *el análisis del discurso no es el análisis de contenido*. Este último, como sabemos, se centra en la pura identificación temática y recurrente de ciertos componentes textuales, con base en categorías de análisis construidas en función del interés del investigador/institución. A decir de sus fundadores, la utilidad de este análisis sería entonces constatar “objetivamente” lo que está contenido en un texto. Así Bernard Berelson dice que “es una técnica (sic)¹⁶ de investigación para la descripción *objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto* de las comunicaciones, teniendo como objetivo *interpretarlas*¹⁷” (citado en

¹⁶ Notemos que Berelson concibe al análisis de contenido como una técnica, lo que ya nos indica una preocupación de orden operatorio, antes que asumir una actitud arqueológica, a la manera de Foucault.

¹⁷ Nosotros subrayamos.

Krippendorff, 1990: 29). O bien en palabras del mismo Krippendorff: “es una técnica (sic) de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que pueden aplicarse a su contexto” (1990: 28). Estos presupuestos epistemológicos del análisis de contenido se explican en el contexto del desarrollo de una sociología funcionalista y empirista. Su perspectiva “objetiva” supone una realidad que está ahí y que sólo habría abstraerla con datos (categorías verificables). El investigador sólo tiene que diseñar matrices para la captura de datos; pero incluso a veces casi nada porque ya se cuenta con programas informáticos, sobre los cuales recurren sus analistas.

Sin embargo, habría que reconocer que el análisis de contenido es una herramienta que ayuda a aproximarse, de *manera exploratoria*, a *corpus* cuantitativos de gran envergadura. Pero tal aporte queda únicamente en la constatación que presuponen las categorías, previamente establecidas por la investigación. Por contraste, el análisis del discurso, recorre las trayectorias genealógicas (identificación histórica de la emergencia de los discursos) y arqueológicas (las reglas de exclusión y validación de los enunciados de los discursos). En resumen, el análisis de contenido podría ser un paso metodológico de aproximación al análisis del discurso; no sustituye a este último, al menos que la pretensión de la investigación no sea el de tratar de comprender la relación de poder y saber que generan los discursos. El análisis de contenido puede ser útil al combinarse con otros métodos (un uso del estructuralismo metodológico, la semiótica, la estadística), a condición de sopesar su validez. Pero insistimos, el análisis de contenido no es el análisis del discurso¹⁸.

EL ANÁLISIS DEL DISCURSO: UN OBJETO DE LENGUAJE

La analítica del discurso interpela por definición al objeto lenguaje. Cuando se invoca el término discurso se implican conceptos tales como: texto, habla, lengua, lenguaje, enunciación, sujeto enunciador/sujeto locutor¹⁹, contexto. Conceptos que conviene saber integrar al análisis del discurso. Estos conceptos, viniendo de diferentes disciplinas, ponen en evidencia la

¹⁸ La insistencia es por el simple hecho de que suele confundirse incluso entre ciertos investigadores.

¹⁹ La diferencia de Oswald Ducrot (1995) entre el enunciador (responsable original del enunciado) y locutor (simple enunciador-reproductor de enunciados que no le deben ser atribuidos, bajo una “responsabilidad enunciativa”).

convivencia interdisciplinaria que caracteriza a la retórica, a la lingüística, al análisis conversacional, a la socio-lingüística, al análisis textual, a la semiótica, al análisis de contenido, a la teoría de la argumentación; y en otros planos interdisciplinarios con el resto de las ciencias sociales, particularmente con la hermenéutica y la filosofía del lenguaje. Es en medio de estas disciplinas que el análisis del discurso, en algún momento, tiene que echar mano para el buen desarrollo de sus resultados analíticos.

En el análisis del discurso, entonces, las unidades de análisis bien pueden derivar del auxilio de otras disciplinas, por ejemplo proceder observando secuencias textuales, funcionales, comunicacionales; para más tarde pasar a unidades de interpretación basadas, por ejemplo, en metáforas, en la *dispersión discursiva* del discurso reportado, en la circulación lexical (proceso de identificación lingüístico que merece interpretación asociadas a regímenes (o formaciones) discursivos). No se trata por lo tanto de sólo identificar las configuraciones del texto del discurso: temáticas, roles de los sujetos enunciantes, las regularidades de composición (textuales: lingüísticas, visuales, sonoras, táctiles, de estilo), sino de llegar a la finalidad socio-política del discurso, como práctica social en una sociedad concreta, en el espacio y el tiempo; es decir los planos arqueológicos y genealógicos foucauldianos.

PROYECTO CIENTÍFICO Y SOCIAL DEL ANÁLISIS DEL DISCURSO

Para Dominique Maingueneau

“El interés que gobierna al análisis del discurso es el de aprehender el discurso como *intrincación de un texto y de un lugar social*²⁰, es decir que su objeto no es ni la organización textual ni la situación de comunicación, sino lo que les convoca a través de un dispositivo de enunciación específico. Este dispositivo deriva a la vez de lo verbal y de lo institucional: pensar los lugares independientemente de los discursos que autorizan, o pensar los discursos independientemente de los lugares de donde se inscriben, sería quedar afuera de las exigencias que fundan el análisis del discurso.” (2005: 66).

Anotación de suma importancia que subraya la grande diferencia con otras aproximaciones como el del análisis de contenido. El “lugar social” no es otra cosa que la respuesta que presupone el análisis: ¿quién habla y desde

dónde? Con esto, el analista puede rastrear la genealogía de toda producción discursiva. Por esto, el objeto de análisis es transfrástico, transtextual; es decir que no se remite solamente al estudio de la frase (en la dimensión textual del objeto empírico, que sería objeto de la lingüística), sino que busca el sentido que “ésta fuera del texto”, es decir en los discursos que envuelven la acción comunicativa de la sociedad.

Es la *descripción pura de los acontecimientos discursivos* (Foucault, 1990: 43) que interesa al análisis del discurso como

“[conjunto] de reglas que permiten construir eventualmente otros enunciados aparte de éstos [...] La descripción de los acontecimientos del discurso plantea otra cuestión muy distinta: ¿cómo es que ha aparecido tal enunciado y ningún otro en su lugar?” (Foucault, 1990: 43- 44).

Desde la arqueología foucauldiana es la de tratar de encontrar las reglas de exclusión del discurso. Hasta aquí, hemos podido ver que el objetivo social y científico del análisis del discurso se centra en la identificación del poder de acción de los discursos, con lo cuales todo sujeto (individuo o institución) hace posible su enunciación. A la manera de un Bakhtine:

“en la vida cotidiana, nos referimos sobre todo a lo que dicen los otros: nos remitimos, evocamos, analizamos, discutimos los discursos, las opiniones, afirmaciones, informaciones, nos indignamos, estamos de acuerdo, rechazamos, a los discursos nos referimos” (Bakhtine, 1978: 157).

Efectivamente, y aunque nuestro autor ruso se encuentra en otra perspectiva, este referir a lo que dicen “los otros” no es otra cosa que la inscripción discursiva del sujeto enunciante subsumido en otros discursos. Ilustremos lo anterior con el caso del vocablo “La reforma de los energéticos en México”. En todo momento, este enunciado (si el sujeto enunciante está a favor de dicha reforma) trabaja por y para la globalización (discurso político) y sus respectivas acciones (positividades en el plano de concretizaciones materiales). Este mismo enunciado puede encontrarse comentado, reproducido, en los medios masivos de comunicación, con lo cual no es ya el sujeto hablante el responsable de su expresión, sino el discurso que en un momento histórico emerge y es validado por otras instancias (en este caso particularmente de orden político y económico).

De modo que todo discurso se asocia a una actividad humana (administrativa, publicitaria, médica, industrial, política), en la forma genérica (géneros de discurso: noticiario televisivo, telenovela, novela, folleto turístico, reportes,

²⁰ Nosotros subrayamos.

informes, formularios, etc.). Corresponde entonces al análisis del discurso establecer quién habla, no qué sujeto con nombre y apellido, sino qué discurso y qué reglas de exclusión se encuentran en su funcionamiento. De esta manera, el análisis del discurso es capaz de aproximarse no sólo a la constitución de los discursos, sino del sujeto enunciante en su subjetividad social.

Con lo anterior, podemos decir que el proyecto social del análisis del discurso permite

“revisar esas síntesis fabricadas, esos agrupamientos que se admiten de ordinario antes de todo examen, esos vínculos cuya validez se reconoce al entrar en el juego. Es preciso desalojar esas formas y esas fuerzas oscuras por las que se tienen costumbre de ligar entre sí los discursos de los hombres. Y más que dejarlas valer espontáneamente, aceptar el no tener que ver, por un cuidado de método y en primera instancia, sino con una población de acontecimientos dispersos.” (Foucault, 1990: 34-35).

En otras palabras, el análisis del discurso es capaz de develar lo que está oculto por un movimiento arqueológico y genealógico sobre el discurso. Pero, ¿es suficiente este proceder del análisis del discurso (como método) en el ámbito de las ciencias humanas?

CONCLUSIONES

Al cabo de todo el anterior recorrido, podemos establecer que el análisis del discurso foucauldiano no es un método que se pretendería puramente científico. Su aproximación analítica es sumamente cuidadosa al no dejar afuera la importancia del poder, con el cual es posible la misma generación del conocimiento. En este sentido, el análisis del discurso trabaja como un metadiscurso del propio conocimiento que produce. En este contexto, toma al pie de la letra que

“todo enunciado se encuentra en un encadenamiento de enunciados organizados, en relación a un sistema de plazas enunciativas y de varios sistemas retóricos de disposición [...] Plazas enunciativas y disposiciones no son invenciones que se renueven incesantemente por un sujeto de enunciación, sino que se construyen por una formación discursiva” (Pêcheux et.al., 1982: 120).

Pero, ¿es posible concebir una neutralidad axiológica del discurso del propio método del análisis del discurso? Siendo fieles a la perspectiva de Foucault, no habría discurso inocuo, incluyendo el discurso científico del análisis del discurso. Sobre el plano de la cientificidad de este método, una aporía se presenta: ¿lo que deriva el análisis del discurso no porta la huella de otro discurso? Creemos que sí. Si bien, el análisis del discurso, en calidad de método, nos devela la arqueología y genealogía de los discursos, ¿cómo salvar la neutralidad axiológica que podría presuponerse? Por esto, la propuesta ricœuriana (1986) nos invita a pensar que el análisis del discurso necesita una postura hermenéutica.

Efectivamente, un “distanciamiento alienante” y un “distanciamiento de pertenencia” (Ricœur, 1986: 113-114), deben aquilatarse por el analista. De aquí que postulemos la integración de la perspectiva hermenéutica al análisis del discurso. Contra Foucault, una hermenéutica se presenta inevitable por el hecho de reconocer que postular objetividades en los textos no es otra cosa que presuponer una sistematicidad de análisis como garantía de cientificidad; pero también es necesario reconocer que no abandonar la distancia afectiva (para asumir una actitud crítica de la representación contenida en el texto, cuando el sujeto analizante pertenece a la comunidad histórica que es objeto de estudio), conlleva a una reproducción del sistema. Entre estos dos distanciamientos se encuentra la parte hermenéutica de todo análisis. Dicho lo anterior, se trataría de superar estos dos distanciamientos por un trabajo interpretativo, donde el propio analista es el centro de su propia producción discursiva, la cual podría hacer más productivo los resultados de sus investigaciones. Esto en razón de que

“De igual forma que la lengua, actualizándose en el discurso, se sobrepasa como sistema y se realiza como acontecimiento, de igual forma, entrando en el proceso de la comprensión, el discurso se sobrepasa, como acontecimiento en la significación” (Ricœur, 1986: 117).

En efecto y en el fondo, consideramos que no hay oposición entre una hermenéutica y una aproximación foucauldiana del análisis del discurso, ya que justamente de lo que se trata es de transformar nuestros discursos por los discursos mismos. Ya sea estableciendo arqueologías y genealogías (en plural), o bien dándole la razón al otro (Gadamer, 2007), los discursos no deja de estar presentes en nuestras vidas. Y es aquí entonces donde está la responsabilidad de las ciencias sociales y de cada analista que pretenda, en su tarea científica,

postular otras formas de percibir la realidad social, inexorablemente sobre un plano del poder, a propósito del cual Foucault no deja de tener razón. Al final, el análisis del discurso tiene que conservar su misión: hacer del lenguaje un objeto científico, sin negar su dimensión política.

REFERENCIAS

- ADAM, Jean-Michel (2005), *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris: Armand Colin.
- BAKHTINE, Mikhaïl (1978), *Esthétique et théorie du roman*. Paris: Gallimard.
- CHARAUDEAU, Patrick y MAINGUENEAU, Dominique (2002), *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Seuil.
- CHARAUDEAU, Patrick (2005), *Langage et discours. Éléments de semiolinguistique*. Paris: Hachette.
- CHARAUDEAU, Patrick (2005), *Les médias et l'information. L'impossible transparence du discours*. Bruxelles: Institute national de l'audiovisuel.
- DELEUZE, Gilles (1986), *Foucault*. Paris: Minuit.
- DUCROT, Oswald (1995), *L'argumentation dans la langue*. Paris: Mardaga.
- FOUCAULT, Michel (1966), *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*. Paris: Gallimard.
- FOUCAULT, Michel (1990), *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- FOUCAULT, Michel (1971), *L'ordre du discours*. Paris: Gallimard.
- FOUCAULT, Michel (1994), *Dits et écrits*. Vol II. Paris: Gallimard.
- FOUCAULT, Michel (2009), "Qu'est-ce que les Lumières?", en <http://foucault.info/documents/whatIsEnlightenment/foucault.questcequeLesLumieres.fr.html>

info/documents/whatIsEnlightenment/foucault.questcequeLesLumieres.fr.html

- GADAMER, Hans-Georg (2007), *Verdad y Método I*, Salamanca: Sígueme.
- HABERMAS, Jürgen (1989), *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus.
- KRIPPENDORFF, Klaus (1990), *Metodología de análisis de contenido*. Barcelona: Paidós.
- LÉVI-STRAUSS, Claude (1962), *La pensée sauvage*. Paris: Plon.
- LOTMAN, Yuri (1970), "El concepto de texto", en *Estructura del texto artístico*. Madrid: Istmo.
- MAINGUENEAU, Dominique (1984), *Genèse du discours*. Bruxelles: Mardaga.
- MAINGUENEAU, Dominique (1980), *Introducción a los métodos de análisis del discurso: problemas y perspectiva*. Paris: Hachette.
- MAINGUENEAU, Dominique (1998), "Les tendances françaises e analyse du discours". En línea: <http://www.lang.osaka-u.ac.jp/~benoit/fle/conferences/maingueneau.html>
- MAINGUENEAU, Dominique (2005), "L'analyse du discours et ses frontières", en *Marges linguistiques. Revue Électronique en Sciences du Langage*, No 9. Saint-Chamas: M.L.M.S. Éditeur. En línea: http://www.revue-texto.net/Parutions/Marges/00_ml092005.pdf
- PATTON, Paul (1992), "Le sujet de pouvoir chez Foucault", en revista *Sociologie et sociétés*, Vol. 24, No 1, 91-102 pp. Montréal: Les Presses Universitaires de Montréal.
- PÊCHEUX, Michel (1969), *Analyse automatique du discours*. Paris: Dunod.
- PÊCHEUX, Michel et.al. (1982), "Présentation de l'analyse automatique du discours (AAD69): théories, procédures, résultats, perspectives", en revista *Mots*, No 4. 95-123 pp. Lyon: École Normale Supérieure de Lyon. En Línea: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/mots_0243-6450_1982_num_4_1_1053
- RICCEUR, Paul (1986), *Du texte à l'action*. Paris: Seuil.
- RICCEUR, Paul (1997), *L'idéologie et l'utopie*. Paris: Seuil.
- VAN DIJK, Teun (2009). *Discurso y poder. Contribuciones a los estudios críticos del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- VAN DIJK, Teun (1996), *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.

CARLOS GONZÁLEZ-DOMÍNGUEZ

cgdomin@hotmail.com

Doctor en Ciencias de la Información y de la Comunicación por la Université de la Sorbonne Paris-III. Investigador de la Universidad Autónoma del Estado de México. Líneas de investigación: Análisis del discurso, Análisis Semiótico y Análisis Retórico de los Medios Masivos de Comunicación; Epistemología de las Ciencias de la Comunicación. Especialista en el Análisis del *Ethos* Comunicacional. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

Lenin Martell-Gámez

leninmartell@yahoo.com

Profesor de la Universidad Autónoma del Estado de México. Es licenciado en Periodismo y comunicación colectiva por la UNAM, y ha realizado sus estudios de posgrado en la Universidad de Boston, Universidad Complutense de Madrid y en la Facultad de Ciencias Políticas de la UNAM. Desde el 2001, Lenin Martell ha sido profesor en varias universidades del país. Ha sido también profesor invitado en programas de posgrado de la Universidad del Norte de Texas. Es coautor de los libros, *Hacia la construcción de una ciencia de la comunicación en México; A 25 años del informe MacBride, y Políticas de comunicación y desarrollo regional en América Latina, y Agenda académica para una comunicación abierta.*

**ACTORES SOCIALES EN SINALOA**



EL CONFLICTO SOCIAL EN LA HISTORIA DE VIDA DEL LÍDER DE TRABAJADORES AGRÍCOLAS EN SINALOA: EL CASO DEL FRENTE UNIFICACIÓN LUCHA TRIQUI

Celso Ortiz Marín

Resumen

Los enclaves de agricultura intensiva conforman mercados de trabajo muy dinámicos, generando movimientos y asentamientos de la población, y Sinaloa no es la excepción. Sin embargo, los migrantes indígenas se ven excluidos como migrantes y como indígenas en términos económicos, sociales, políticos y laborales. Para hacerle frente a toda esta problemática, a partir de los años noventa en Sinaloa los jornaleros agrícolas migrantes indígenas adoptan una nueva modalidad de organización. La característica principal de estas organizaciones es el carácter étnico que revisten y la orientación de su lucha hacia aspectos que competen a la defensa de los derechos humanos, así como en torno a demandas de carácter civil o laboral. No obstante, en estas organizaciones se destaca la presencia protagónica de actores sociales que son reconocidos entre los trabajadores agrícolas. La presente investigación analiza el conflicto social en la historia de vida del líder.

Palabras clave: horticultura, organización, trabajadores agrícolas, conflicto social y actor social.

Abstract

The locations of intensive agriculture configure highly dynamic labor markets, generating population movements and settlements, Sinaloa is not an

exception. They are, however, economical, social, political and laboral excluded both as migrants and as indigenous people. In order to face these problems, in Sinaloa, since the 1990s, indigenous migrant agricultural workers have adopted a new organization modality. The main feature of these organizations is their ethnic character and the orientation of their struggle towards aspects pertinent to human-rights defense as well as demands of civil or labor character. Within these organizations, the protagonist presence of social actors acknowledged by the agricultural workers outstands. This research analyzes the social conflict throughout his life.

Key Words: horticulture, organization, agricultural workers, social conflict and social actor

INTRODUCCIÓN

Existen estudios sobre la constitución de nuevos espacios y actores sociales asociados a la migración indígena. Un primer enfoque se ha centrado en el entendimiento de las causales de la migración indígena y la incorporación de estos grupos en sus lugares de destino (Iwanska, 1973; Arizpe, 1980; Méndez y Mercado, 1985; Lewis, 1986). Otro enfoque estudia las formas de vida de los migrantes en la ciudad, sus mecanismos y sus estrategias de adaptación (Kemper, 1976; Bustamante, 1986). El tercer enfoque aborda el surgimiento, mantenimiento y continuidad de las asociaciones de migrantes (Odena, 1983; Velasco, 2002; Fox y Rivera, 2004 y Ortiz, 2007). Sin embargo, el tema de la constitución de actores individuales como los líderes indígenas en el marco de la migración interna en México¹ ha sido escasamente tratado y mucho menos en el contexto de los mercados de trabajo rural de los estados del noreste del país.

¹ Cabe señalar que existen trabajos cercanos a este tema con otros referentes empíricos. Puede mencionarse la investigación de Taylor (1979) sobre la defensa de los trabajadores agrícolas que encabeza Cesar Chávez contra los grandes monopolios y los poderosos terratenientes de Estados Unidos; el trabajo de Besserer (1999), que analiza la historia de un transmigrante (Moisés Cruz) dentro de la internacionalización del capital y la fuerza de trabajo, así como la formación transnacional de la experiencia y la identidad; por su parte, Paris (2006) estudia las rutas migratorias que recorre Martha (mujer indígena triqui) con sus familiares a los campos agrícolas del noroeste de México y California y la transformación de la convivencia comunitaria y las relaciones de género entre los indígenas migrantes. Existe también el trabajo de Velasco (2002) quien analiza a los intelectuales mixtecos y cómo éstos aportan en la creación de una comunidad étnica transnacional; y la investigación de Leal (2006) sobre el papel fundamental de los líderes e intelectuales indígenas en la revalorización y reelaboración de la herencia cultural mixteca.

En Sinaloa a partir de los años noventa existen organizaciones donde se destaca la presencia protagónica de actores sociales que son reconocidos entre los trabajadores agrícolas. Se trata de un actor indígena, y se refiere a los líderes indígenas que son resultado de la integración conflictiva de los grupos indígenas a los mercados de trabajo agrícola. Es evidente que estos actores sociales están generando una reflexión propia sobre sí mismos, sobre su organización, el trabajo agrícola y los desafíos que enfrentan y lo hacen a partir de un cruce entre sus propias prácticas culturales y su identidad de indígenas. Estos actores indígenas tienen una reflexión propia, un pensamiento individual que el mundo académico necesita conocer y re-conocer, pero también para la construcción de una sociedad más justa. La presente investigación retoma la metodología del actor y analiza el conflicto social en la historia de vida del líder. En el primer apartado se describe la agricultura sinaloense y el trabajo agrícola, posteriormente, la historia de vida y el conflicto social en el líder del Frente Unificación Lucha Triqui.

A) LA AGRICULTURA SINALOENSE Y EL TRABAJO AGRÍCOLA

Sinaloa es un estado que tiene condiciones naturales propicias para la agricultura. Lo atraviesan once ríos² y cuenta con clima, altitud y humedad adecuados, así como con extensos Valles que hacen de la entidad un lugar privilegiado para el desarrollo de esta actividad, reúne condiciones privilegiadas con respecto a otros estados de la república, cuenta, con la mayor superficie agrícola bajo riego en el país, gracias a la existencia de una infraestructura hidráulica sin paralelo en el plano nacional.

De 1 469,443 hectáreas abiertas al cultivo (73.6% ejidales y 26.4% privadas) el 54.7% son de riego y 45.3% de temporal. Las cuales están bajo el control de 148,480 productores (86% ejidales y 14% privados) (PEE/SHPyT, 2001). Los espacios ejidales y privados del sector agrícola sinaloense han evolucionado con dificultades productivas crecientes, debido a fenómenos naturales, controversias económicas y convulsiones políticas.

Sinaloa actualmente es un mosaico de cultivos. En sus campos encontramos, caña de azúcar, soya, maíz, garbanzo, sorgo, trigo, cártamo, cacahuate, ajonjolí, algodón, frijol, arroz, alfalfa, cebolla, flor de cempasúchitl y frutales. Así, como

² Tienen una capacidad de almacenamiento de más de 15 mil millones de metros cúbicos.

una gran variedad de hortalizas cultivadas con la más avanzada tecnología -como la hidroponía y el riego por goteo- importada en su mayoría de Holanda e Israel, adaptada y transformada por manos mexicanas. Hay pimientos rojos, verdes, amarillos, morados y cafés, tomates, pepinos, berenjenas de diferentes variedades y tamaños, sandía, calabaza, chile, papa, melón. A lo largo de los años se ha producido una evolución en la producción de hortalizas como consecuencia de la variación que han experimentado las demandas en los mercados.

La producción de hortalizas en Sinaloa se realiza en los distritos de riego de los valles agrícolas del estado. En la temporada 2009-2010, se cultivó una superficie de 55, 105 mil hectáreas² y la exportación de hortalizas ascendió a 972 mil toneladas, lo que generó una derrama económica de 1, 186 millones de dólares. Los principales cultivos de hortalizas han sido el tomate, pepino, chile bell, berenjena y calabacita. Durante la temporada otoño-invierno 2009-2010 se destinaron 12, 760 hectáreas para el cultivo de tomate; 2 996 para el pepino; 15 805 chile Bell; la berenjena con 1 055 y la calabacita con 4 465, todos ellos bajo el sistema de riego (CAADES, 2010).

La elevada productividad agrícola que se desarrolla en la superficie de riego ha permitido que un número importante de empresarios acumulen capital y realicen inversiones, tecnificando y modernizando. Gámez (2006) señala que hay trece productores en el estado que concentran más de 50% de la fuerza de trabajo que contrata y concentran los campos hortícolas más importantes (cuadro 1).

Cuadro 1

Principales Horticultores de Sinaloa

Compañía	Productor
Sigma Produce	Trifonas Strabrospulus
Tricar	Daniel Cárdenas Izábal
Rene Produce Distribuidor INC	René Carrillo Carranza
Farmer Best	Roberto Tarriba Rojo
Bravo Distributing Inc	José María Gallardo
Omega Produce Inc	George Gotsis
Melgose Produce Distributors	José U. López

GAC Produce INC	Familia Canelos
Lisa INC	Familia Litchter
Tare Distributing Company	Hermanos Tamayo
Su Casa Produce Inc	Tres productores no especificados
Rolit	Jorge y Enrique Rodarte
San Rafael	Adolfo y Marco Antonio Clouthier

Fuente: Gámez Gastélum, Rosalinda (2006).

Lara y C. De Grammont (2011) mencionan que las empresas de punta, aquellas que se mantienen en el mercado abierto y se transforman en empresas globales, transnacionalizadas e integradas a complejos consorcios, cambiaron radicalmente su tecnología, abandonando el paradigma de la Revolución Verde. Los principios básicos de estas nuevas tecnologías son el ahorro de energía no renovable (agua), y la disminución de agroquímicos, asimismo, hay el uso de nuevas semillas que permiten obtener una mayor homogeneidad en la maduración del fruto y mayor vida de anaquel, el riego presurizado, la fertirrigación, la balanza cero, la plasticultura y la agricultura protegida (invernaderos o malla sombra) (Lara y C. De Grammont, 2011:46).

Sin embargo, para el desarrollo de esta agricultura empresarial y por la superficie dedicada a la siembra de hortalizas, año con año Sinaloa atrae a uno de los contingentes más numerosos de trabajadores agrícolas del país. El número estimado de jornaleros en Sinaloa varía dependiendo de la fuente de información que lo proporcione. El Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas de 2007³ menciona que cada temporada llegan cerca de 200, 000 jornaleros a trabajar en los campos agrícolas. Por su parte, Guerra (1998:27) calcula entre 200 000 y 300 000 jornaleros agrícolas arriban al estado.

En Sinaloa, la fuerza de trabajo que se emplea en las labores ligadas a la producción hortícola en los campos es fundamentalmente migrante: 26.2% de estos trabajadores son migrantes originarios del mismo estado que se trasladan de los altos o de comunidades alejadas a los valles; y 73.8% pertenece a la corriente de trabajadores que se trasladan de los estados de Guerrero (32.1%), Oaxaca (26.2%), Guanajuato (3.3%), Durango (2.6%), Veracruz (2.5%), Zacatecas (2.2%), Michoacán (2.1%), Chihuahua (0.9%), Puebla (0.8%)

³ Datos del Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas, entrevista personal con el Lic. Arturo López Ruiz coordinador del PAJA Sinaloa, abril, 2007.

y otros estados (1.1%) (Secretaría de Salud, 2001). Los migrantes provienen, predominantemente, de los estados de Guerrero y Oaxaca. Los principales municipios expulsores son Metlatónoc, Xalpathahuac y Tlapa, en Guerrero; Juxtlahuaca, San Martín Peras, Ejutla de Crespo y Coatecas Alto, en el caso de Oaxaca. Los indígenas de mayor presencia son los mixtecos, seguidos por los zapotecos, triquis, tlapanecos y nahuas (SEDESOL, 1999).

Si bien, la mayor parte de los jornaleros agrícolas provenientes de Oaxaca y Guerrero regresa a su lugar de origen, algunos optan por asentarse cerca de los campos agrícolas sinaloenses. El asentamiento de población de origen oaxaqueño y guerrerense se ha incrementado en forma considerable a partir de la década de los ochenta. Sin duda, este asentamiento de población se debe al incremento de las actividades hortícolas, como lo prueba el hecho de que el 83.4% de la población de origen oaxaqueño y el 86.9 de origen guerrerense se establecen en el Valle de Culiacán, mismo que comprende los municipios de Culiacán y Navolato, donde se localiza la mayor parte de la actividad hortícola (Granados, 2000). Para el año 2000 se estimaba que había 37 638 inmigrantes de Oaxaca y 19 438 inmigrantes de Guerrero en el estado de Sinaloa (INEGI, 2000).

No obstante, los migrantes indígenas se ven excluidos como migrantes y como indígenas en términos económicos, sociales y laborales. En un estudio realizado por el Centro de Derechos Humanos de la Montaña de Tlachinollan (2011), señala que en los campos agrícolas de Sinaloa: a) no hay contratos laborales formales; b) las viviendas y sus servicios se encuentran en malas condiciones, incluso algunas no tienen energía eléctrica, agua potable, regaderas, sanitarios y lavaderos; c) los empresarios no les garantizan el transporte de regreso a su lugar de origen; d) suspensión de labores o pago incompleto de su salario por ausentarse del campo, incluso por cuestiones de salud; e) el servicio médico de las clínicas de los campos agrícolas es deficiente e irregular, ya que el horario de atención es incompatible con la jornada de trabajo; f) los productos de la canasta básica se venden a altos precios en las tiendas de los campos agrícolas y; g) Sinaloa es el estado en donde se reporta el mayor número de fallecimiento de jornaleros y jornaleras agrícolas por cuestiones de salud, falta de atención médica oportuna, negligencia médica, accidentes por riesgo de trabajo u otras circunstancias.

Para hacerle frente a toda esta problemática, a partir de los años noventa en Sinaloa los jornaleros agrícolas migrantes indígenas adoptan una nueva modalidad de organización. La característica principal de estas organizaciones

es el carácter étnico que revisten y la orientación de su lucha hacia aspectos que competen a la defensa de los derechos humanos, así como en torno a demandas de carácter civil o laboral. Dentro de la organización se destaca la presencia protagónica de actores sociales que son reconocidos entre los trabajadores agrícolas, tal es el caso del líder del Frente Unificación Lucha Triqui (FULT). En el siguiente apartado se conocerá la historia de vida y migración del líder del FULT.

B) HISTORIA DE VIDA Y MIGRACIÓN DEL LÍDER DEL FULT

El líder del FULT nace un 27 de junio de 19774 en San Juan Copala, distrito de Juxtlahuaca, Oaxaca. Hijo de María Florencia de Tilapa, San Juan Copala y Regino López García, originario de un pueblo cerca de Yosoyuxi y Tierra Blanca. Al pueblo de su madre y padre sólo los divide el cerro Cruz Chiquita. Único hijo de este matrimonio. Sus padres ya habían estado casados, donde su madre tuvo un hijo y su padre dos hijos (hombre y mujer).

El nombre de Juan López García lo hereda de su abuelo, hombre que se destacó por su participación en las autoridades de usos y costumbres que rigen a los triquis. Su abuelo era encargado de convocar a juntas y organizar el tequio entre las comunidades, que estaban conformadas de dos o tres familias y se encontraban a grandes distancias una de la otra:

“A mí me puso mi apá Juan López García porque era su papá [...] Si por eso mi apá quiso que heredara el nombre de él Juan López García por eso yo no tengo el apellido de mi mamá. A ella le agregamos el García porque ella tampoco tiene acta de nacimiento; pero pues yo tengo el nombre de mi abuelo [...] Ya ves que el apellido nunca coincide cada quien se pone el apellido que quiere [...] Ajá que cuando es tequio en organizar alguna reunión o cuando le dan unas autoridades, o los mismos pobladores cuando hacía reuniones él convocaba. Había gente triqui en las regiones más lejanas de dos o tres casitas porque ellos se agrupaban., que Río Venado, que Río Humo que en Yerba Santa, y venían siempre a buscarlo” (entrevista con Juan López García, FULT, Villa Benito Juárez, Navolato)

A los pocos meses de haber nacido Juan López, sus padres deciden ir a vivir a la comunidad Río Tejón, tierras ancestrales que les pertenecían a los triquis, pero que años antes habían sido invadidas por mestizos de Putla de

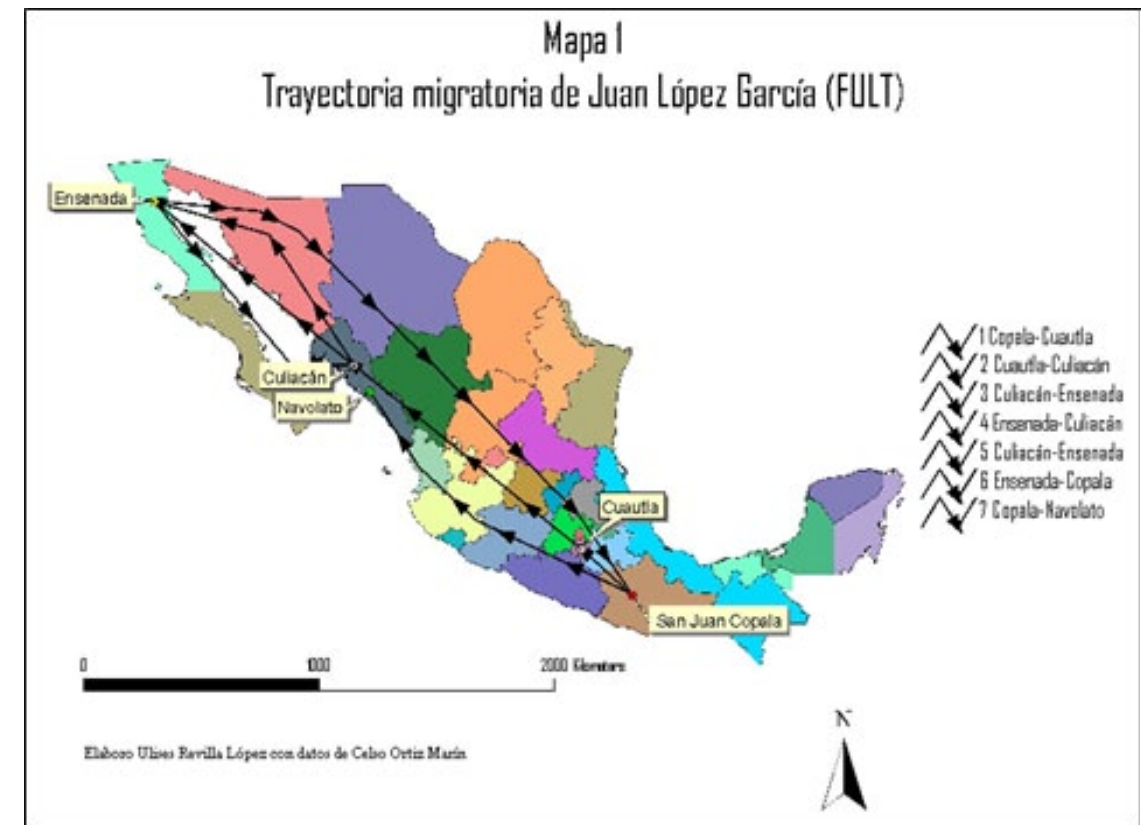
⁴ Esta fecha le pone a su acta de nacimiento, pero en realidad no sabe el día y el año que nació, sino hicieron un aproximado de su edad.

Guerrero, Oaxaca, y a mediados de los setenta deciden recuperarlas y fundar la comunidad de Río Tejon. Sus padres y otras familias se van a vivir al pueblo de reciente creación. Su familia estaba integrada por su papá, su esposa, la mamá de Juan y Luís el hijo de su mamá. Sus primeros años transcurren en Río Tejon, donde sus padres se dedican a la siembra de maíz y frijol en las laderas de los cerros, la producción se destina sólo al autoconsumo, asimismo, se dedican a la caza de conejos y venados para complementar la alimentación.

Sus primeros tres años de vida transcurrieron sin sobresaltos en su comunidad Río Tejon, pero se vio violentada a su escasa edad por la invasión que nuevamente hicieron los mestizos de Putla de Guerrero. Durante dos o tres semanas hubo intercambio de balazos entre ambos bandos, el resultado fue la muerte de cuatro triquis de una familia y a su padre le tocó hacer las tumbas para los muertos:

“...nomás que ese poblado como te digo que fue invadido fueron a arreglarlo al estilo del sur entonces pues los corrieron a balazos a la gente que vivía ahí, que eran de Putla, no son triquis pues. Ellos también les respondieron hubo pleito como unas dos o tres semanas ahí la balacera entonces la gente que estaba ahí se salió [...] Hubo cuatro muertes donde estábamos viviendo, a mi papá le toco ir a escarbar para ir a enterrar a estos amigos y entonces ese día hizo cuatro excavaciones, hicieron cuatro tumbas y dijo mi papá *“ya no puedo estar aquí haciendo las tumbas de estos amigos y vámonos”* fue cuando salimos del pueblo” (entrevista con Juan López García, FULT, Villa Benito Juárez, Navolato)

De esta manera, debido a la violencia que se vive en la región triqui por la disputa de tierras con sus vecinos mestizos de Putla de Guerrero, la familia de Juan decide salir de la comunidad Río Tejon. Asimismo, no deciden quedarse en la región triqui, porque a pesar que su padre tenía un terreno estaba en disputa con un hermano suyo. De ahí, que decidieran buscar otras alternativas de vida y emprenden la migración por primera vez hacia Cuautla, Morelos, al corte del tomate de cáscara y jitomate.



El estado de Morelos para la década de los setenta destaca por su gran producción de jitomate y por requerir mano de obra para su cosecha. Guzmán (1991) menciona que desde mediados de la década de los cincuenta⁵ se

⁵ Antes de mediados de la década de los cincuenta en Los Altos de Morelos el jitomate y tomate de cáscara se cultivaban de manera tradicional en huertas de traspatio que eran destinadas para el autoconsumo (Guzmán, 1991: 62). Sin embargo, en 1955, un inmigrante italiano que vivía en Cuautla alquiló algunas tierras cerca de Atlatlahucan y empezó a cultivar jitomates con resultados impresionantes. Sus métodos consistían en el uso de semillas importadas seleccionadas, fertilizantes, insecticidas y una estructura hecha de estacas y alambre -semejante a la utilizada en los viñedos-, para mantener la planta por encima del suelo y de este modo evitar que el fruto se pudriera al contacto con la tierra húmeda. Algunos campesinos comenzaron a imitarlo y muy pronto la gente observó que la producción se multiplicaba por diez en comparación con las técnicas tradicionales (De la Peña, 1980:146-147 citado en Betanzos, 2007).

introducen métodos modernos para el cultivo del jitomate, destacando las semillas mejoradas, fertilizantes químicos y uso de tractores. La producción de jitomate en Morelos fue aumentando considerablemente a lo largo de los años sesenta. Esta década fue en realidad de experimentación, conocimiento de cultivo y adaptación a sus propias condiciones de producción; asimismo fue una década de apertura al exterior, de nuevas relaciones con los mercados, centros urbanos, agentes económicos y políticos. Al inicio de los setenta, productores chicos y grandes, contaban con una gran experiencia, a lo largo de la década lograron producciones más o menos altas. En 1970 el cultivo del jitomate era el más importante del estado de Morelos y en 1971 era el segundo estado del país productor de esta hortaliza (Guzmán, 1991: 65-69).

Es de suponer que la mano de obra no fue suficiente para la cosecha de jitomate, de ahí que empezaron a llegar trabajadores agrícolas de otros estados, y una de ellas fue la de los triquis. Esto no quiere decir que las primeras olas migratorias de triquis a Morelos fueron a partir de la década de los setenta, sino más bien en esa época es cuando migra la familia de Juan López y encuentran a familias triquis trabajando en Morelos desde años atrás:

“...nos fuimos a Cuautla, Morelos estuvimos trabajando ahí y ahí fue cuando comenzamos a salir. Ya ahí fue cuando encontramos a una familia triqui que ya vivía en Cuautla, Morelos, que son las familias que aquí están ahorita. Es la señora que te digo que se fue a la religión, a pues estaba ella, estaba su esposo, estaban todos los chiquillos. Ahí nos juntamos y estábamos en Cuautla... Ya desde anterior tiempo ya salía la gente a cortar jitomate a Cuautla” (entrevista con Juan López García, FULT, Villa Benito Juárez, Navolato)

El traslado de la zona trique hacia Morelos era costeadada por los propios trabajadores agrícolas. La llegada a Morelos represento una experiencia dolorosa, implicó salir de su localidad de origen pensando siempre en el regreso. Pero también se pensó en mejorar sus condiciones de vida a través del acceso al trabajo agrícola. No obstante, pronto se desencantaron por las condiciones de trabajo y vida, que eran mucho más precarias e insalubres que las que experimentaban en su lugar de origen.

Llegan a trabajar con rancheros en sus campos de jitomate o tomate de cáscara. Todas los días a partir de las cinco de la mañana los hombres y mujeres mayores tenían que estar listos para ser trasladados a los campos al corte de jitomate o tomate de cáscara. Los niños no participaban en las labores agrícolas, se quedaban al cuidado de algún hermano. La llegada a los campos era a las 7 de la mañana, donde laboraban más de 10 horas diarias, durante los 7 días de la semana. Los salarios eran bajos, en ocasiones trabajaban horas extras sin

que recibieran algún pago más, recibían maltrato por parte de los encargados de las cuadrillas e incluso discriminación.

Los trabajadores agrícolas vivían en casas de cartón en los alrededores de la ciudad de Cuautla, Morelos. Casas que eran construidas por los propios rancheros para hospedar a sus trabajadores agrícolas. Las condiciones de vida eran precarias e insalubres, los baños eran fosas sépticas o incluso se veían en la obligación de defecar en los cultivos que se encontraban en los alrededores de las casas. No había lavaderos, ni agua para lavar la ropa o para bañarse:

“Cuando nos fuimos a Cuautla, Morelos yo tenía cinco años apenas... mi papá pago todos los pasajes, íbamos su esposa, mi papá, mi mamá y yo, Luís el hijo de mi mamá se quedó en Oaxaca estudiando y cuando tenía vacaciones iba a Cuautla, Morelos a trabajar y se iba otra vez para allá [...] Mi mamá me cuenta que vivíamos con unos rancheros que los llevaban a trabajar y decía mi papá que estaba muy peligroso porque iban muy lejos a trabajar al tomatillo. Yo me quedaba con otros niños a jugar todo el día [...] ella dice que les pagaban muy poco y trabajaban a veces hasta 10 horas al día, les gritaban y los maltrataban mucho [...] había mucha escasez de agua, la gente que tenía pozo grande de agua nos vendían agua para lavar o bañarse, baños no había y si había eran unos pozos, pero casi siempre íbamos al campo, ahí se sufría más que en el pueblo, pero al menos ahí ya no había muertos decía mi papá” (entrevista con Juan López García, FULT, Villa Benito Juárez, Navolato)

A pesar de las condiciones de trabajo y vida precarias que experimento la familia de Juan López en Cuautla, Morelos, permanecen durante casi dos años en el corte de jitomate y tomate de cáscara. Cabría preguntarse ¿por qué no regresaron a su pueblo de origen? La razón se debió a la violencia que se estaba viviendo en esos años por la invasión de sus tierras, falta de oportunidades de trabajo en la región y al conflicto de tierras que mantenía su padre con algunos de sus hermanos.

Para el año de 1982, cuando se encuentran en Cuautla, Morelos trabajando en el corte de jitomate, la familia de Juan López recibe la invitación de algunos paisanos para ir a trabajar a los campos de Sinaloa. Deciden probar suerte porque se les menciona que el salario es más alto que en Morelos, se les promete condiciones de vida mejores y además quienes decidieran irse ya iban contratados para el trabajo agrícola.

Es así como Juan López a los cinco años de edad emprende el viaje con su familia al estado de Sinaloa. Para ese entonces se va con su papá, la otra esposa de su padre y su madre. Junto a ellos también se van otras familias de triquis a Sinaloa, entre ellos varios paisanos de su lugar de origen que también trabajaban en Morelos. El viaje es pagado por el contratista y los transporta en

tren. El traslado de los trabajadores agrícolas recorrió la siguiente ruta en tren: de Morelos los trasladan a la Ciudad de México y de la Ciudad de México a Navolato, Sinaloa. El viaje duró aproximadamente 8 días, donde ellos tuvieron que pagar sus comidas, y al no contar con suficientes recursos económicos comían una sola vez al día:

“Cuando nos fuimos a Sinaloa, iba mi apá, mi mamá, la otra señora (la esposa de su papá) otras familias triquis con sus esposos y todos sus hijos. Una tarde que había llegado mi apá del trabajo, llegó un paisano de él y le dijo que había “contrata” para ir al corte de jitomate a Sinaloa, que se pagaba más que aquí (Cuautla, Morelos) y daban buenas casas y pagaban el tren para irse [...] después de varios días mi apá llegó y nos dijo *“alístense que mañana nos vamos a Sinaloa”* y así fue como nos venimos para Sinaloa. El viaje fue largo, pasamos por la capital de México y ahí nos pasaron a otro tren para llegar aquí a Navolato, comíamos poquito porque no traía mucho dinero mi apá, pero fue bonito viajar y venirse hasta acá” (entrevista con Juan López García, FULT, Villa Benito Juárez, Navolato)

Llegando a Navolato, Sinaloa, en la terminal del tren ya los esperaba el contratista del patrón para trasladarlos a los campos agrícolas, donde iban a permanecer hasta cuatro meses en el corte de jitomate. Al primer campo que los llevan a trabajar fue al campo “Oaxaca”⁶, propiedad de la familia Canelos. Los metieron a vivir por familias a cuarterías de cartón que se encontraban a las orillas de los campos agrícolas, que durante las lluvias se filtraba el agua por las orillas, el piso era de tierra, no contaban con luz eléctrica, ni con agua potable para lavar su ropa o bañarse, sino muchas veces tenían que bañarse en los canales de riego e incluso bebían esa agua.

La jornada laboral empezaba a partir de las siete de la mañana, pero debían levantarse a las cinco de la mañana para preparar sus alimentos que comerían durante el día. Al trabajo agrícola sólo iban los adultos. La jornada laboral era de 10 a 12 horas al día durante los siete días de la semana. El trabajo lo realizaban en cuadrillas, pero el cuadrillero no era gente de su pueblo, sino personas mestizas de la sierra de Sinaloa, lo que dificultaba el entendimiento con ellos por no hablar el español, eso traía como consecuencia la discriminación. El trabajo era arduo porque se tienen que meter entre los surcos para el corte de jitomate o pepino que en ocasiones estaban inundados de agua los surcos que incluso les llegaba hasta las rodillas.

⁶ Se le conocía como campo Oaxaca porque todos los trabajadores agrícolas que laboraban ahí provenían del estado de Oaxaca.

“Cuando llegamos a Sinaloa yo ya tenía como siete años, yo no trabajaba; sólo mi apá, su esposa y mi mamá. Ellos se levantaban muy temprano y llegaban hasta casi cuando ya no había sol. Había galerones de lámina de cartón, pero los pisos eran de tierra. Agua... pues no, no había, tomábamos del canal y ahí nos bañábamos. Ese campo tenía galeras de lámina de cartón, y cuando llovía se metía toda el agua. Había muchos ratones, comían tomates, tortilla, todo lo que encontraban [...] Pues antes no había la gente de nosotros, no andaba la gente de nosotros de cuadrilleros, ni de... no ocupaban la gente de nosotros, ocupaban la pura gente de ellos, ellos eran los que mandaban a la gente, y dirigían a la cuadrilla. Se metían en el agua, a cortar tomate o a cortar pepino entraban en la zanja y el agua les llegaba hasta la rodilla, había mucho agua, así era el trabajo” (entrevista con Juan López García, FULT, Villa Benito Juárez, Navolato)

Trabajan durante toda la temporada en el campo Oaxaca, que dura casi cinco meses, donde los padres de Juan López no alcanzan a juntar el suficiente dinero para regresar a Oaxaca. Además, su padre tuvo que enfrentar una demanda que le hizo su otra esposa por usos y costumbres en San Juan Copala, Oaxaca, donde le exigía un pago para separarse de ella. Al final el padre de Juan López y su madre accedieron pagar la multa entre los dos para que se separara de su otra esposa. El dinero lo fueron ahorrando del pago que adquieren por el trabajo del corte de jitomate y pepino en el campo Oaxaca. Así, antes de terminar la temporada agrícola en Sinaloa el padre de Juan López viajó a San Juan Copala a pagar la multa que se le exigía para su separación.

Al regreso del padre de Juan López a Sinaloa casi terminaba la temporada agrícola, donde se habían quedado sin dinero y empezaba a escasear el trabajo. Tal motivo hace que decidan regresar a Oaxaca, porque consideran que en Sinaloa también pagan poco, las condiciones de trabajo y vida eran malas, y no les gustó las temperaturas porque son muy altas que en ocasiones llegan hasta los 36°C y habían demasiados moscos en los canales de riego que les ocasionaban picaduras. Cuando la familia de Juan López había decidido regresar a San Juan Copala, el dueño del campo Oaxaca (Los Canelos) ofreció trabajo a todos sus trabajadores agrícolas para irse al corte de jitomate en los campos agrícolas que tenía en Ensenada, Baja California.

En el año de 1983, Juan López, quien tenía la edad de seis años, emprende el viaje con su familia (sólo queda su padre, su madre y él) hacia los campos agrícolas de la familia Canelos que tienen en Ensenada, Baja California. El transporte de Sinaloa a Ensenada, Baja California es pagado por la familia Canelos. El viaje se realiza en tren de Navolato, Sinaloa a Mexicali, Baja California y el último tramo de Mexicali a Ensenada se hace en camión. El recorrido de Sinaloa a Ensenada, Baja California dura aproximadamente ocho días.

Cuando llega la familia de Juan López a Ensenada, Baja California, los llevan al campo agrícola Llama, propiedad de la familia Canelos, donde los alojan en las cuarterías que existían en el campo agrícola. Las condiciones de trabajo y vivienda son las mismas que habían encontrado en Sinaloa: casas de cartón, piso de tierra, falta de agua potable, jornadas laborales de 10 hrs., jornadas extras de trabajo, bajos salarios, maltrato y discriminación, el traslado de los campamentos al campo agrícola se hacía de forma insegura:

“Nos fuimos mi apá, mi mamá y yo con el mismo patrón de Sinaloa, tenía campos en Baja California, entonces después nos fuimos para Ensenada. En Ensenada llegamos al rancho Llama y esta Camalú a un lado y de esos ranchos se miraba Vicente Guerrero también. Rancho Llamas fue cuando llegamos por primera vez también [...] incluso a veces lo acompañaba a mi apá a los trabajos, pero yo no trabajaba, pero lo malo era que nos metían en unos tráileres, en cajas de tráiler subían a la gente, entonces no había de dónde agarrarse y en cualquier frenón toda la gente se caía” (entrevista con Juan López García, FULT, Villa Benito Juárez, Navolato)

Durante esa temporada en Ensenada, Baja California, Juan López aún no trabaja en los campos agrícolas, sino sólo sus padres se dedican al corte de jitomate y cebollín en el campo La Llama. Su estancia en el estado es de 6 meses. Al terminar la temporada agrícola nuevamente la familia Canelos les hace la invitación para regresar a trabajar a sus campos agrícolas de Sinaloa. Al principio lo dudaron porque se querían quedar en Ensenada, Baja California, sin embargo, como no conocían a nadie y no encontraron a ningún paisano que los apoyara, al final optaron por regresar a Sinaloa.

El retorno de Ensenada, Baja California a Sinaloa es costeadado por la familia Canelos. Y así nuevamente Juan López y su familia emprenden el regreso a Sinaloa. Al llegar a Sinaloa, esta vez los llevan al campo San Luís, donde permanecerán durante cinco meses en el corte del jitomate. Las condiciones laborales y de vida son las mismas que las del campo Oaxaca. Al término de la temporada, nuevamente la familia Canelos los invita a ir a trabajar a sus campos agrícolas de Ensenada, Baja California.

El traslado de Sinaloa a Ensenada, Baja California nuevamente es costeadado por la familia Canelos. Esta vez fueron llevados a la agroempresa ABC, propiedad también de la familia Canelos, y fueron a trabajar al campo Miramar, donde fueron alojados en sus campamentos. Durante esta temporada agrícola, ya no sólo los padres de Juan López eran los únicos que trabajaban, sino a sus escasos ocho años Juan López por primera vez empezó a trabajar de jornalero agrícola, aunque fue difícil que lo hiciera todos los días, debido a que el trabajo para los

niños era muy escaso:

“Si quise trabajar pero había muchísimo niño el que había y pues los más vivos eran los que se apuntaban y pues no alcanzaba en la lista. Eran unos 60 niños yo creo, no sé cuántos y los que se arrimaban más, los que daban número eran los que se apuntaban, de hecho había una cuadrilla de niños que arrancaban hierba y cositas así nomás. De toda la semana trabajaba un día o dos días porque no alcanzaba a apuntarme y nos regresábamos varios. Pero trabajar, trabajar no me tocó mucho” (entrevista con Juan López García, FULT, Villa Benito Juárez, Navolato)

Es así, como Juan López empieza a trabajar de jornalero agrícola, aunque lo hiciera por uno o dos días a la semana. El motivo para empezar a trabajar fue para ayudar a sus padres a juntar dinero para irse a vivir a alguna colonia del municipio de Camalú o de Vicente Guerrero porque ya no querían regresar a Sinaloa por sus altas temperaturas de más de 36°C y porque esta vez encontraron mejores condiciones de vida en el campo “Miramar”, entre ellas agua potable, galeras de lamina galvanizada y además el clima en Ensenada, Baja California, era más fresco que en Sinaloa.

Casi al finalizar la temporada Juan López y su familia se dedicaron a recorrer varios campos agrícolas en busca de triquis que los ayudaran a encontrar donde vivir en la zona del municipio de Vicente Guerrero. Sin embargo, al finalizar la temporada agrícola no habían encontrado donde alojarse, lo único que encontraron fue trabajo por algunos meses más en el mismo campo que habían trabajado, pero ahora ya no en el corte de jitomate, sino desenterrando estacones de madera. No obstante, que a pesar de que algunas familias triquis que habían compartido las temporadas agrícolas en Sinaloa les insistieron que se fueran con ellos, la familia de Juan López decidió quedarse a vivir en el campo Miramar, de Ensenada, Baja California:

“...íbamos a buscar paisanos de nosotros cuando todavía estaba mi apá, íbamos a Rancho el Guaje, íbamos a Lázaro Cárdenas o sea recuerdo por partes [...] ya se había acabado todo el trabajo y ya nada más había arranque de madera y cosas así, entonces las familias de triquis que andaban en Sinaloa le habían dicho a mi apá que se regresara con ellos para acá a Sinaloa, pero él dijo *no esta muy feo allá hace mucho calor y aquí no o sea allá en Ensenada es más fresco, el agua está más limpia y el dijo que ahí se iba a quedar*” (entrevista con Juan López García, FULT, Villa Benito Juárez, Navolato)

De esta manera, la familia de Juan López decide permanecer en Ensenada, Baja California. Sin embargo, lo que nunca se imaginaron es que su permanencia en el estado iba a cambiar el destino de la familia y sobre todo la vida de Juan

López. Al mes y medio de estar su padre trabajando en desenterrar estacones de madera ocurre su muerte en un trágico accidente, cuando el carro de redilas que los traía de regreso a los campamentos volcó en la carretera. No obstante, debido a diferentes obstáculos nunca pudieron trasladar el cuerpo de su padre a San Juan Copala, Oaxaca, sino se vieron en la necesidad de sepultarlo en el municipio de Vicente Guerrero, Ensenada, Baja California.

Corre el año de 1986 y Juan López a la edad de nueve años queda huérfano de padre y al no encontrar apoyo para quedarse en Ensenada, Baja California, deciden regresar a San Juan Copala. Después de realizar los trámites de la indemnización reciben sólo \$500.00 pesos por la muerte de su padre. Al obtener el dinero de la indemnización del accidente de su padre buscan el apoyo de un paisano que los ayuda a regresar a San Juan Copala. Al llegar a San Juan Copala se instalan en un principio con la familia de su madre. Al enterarse de la muerte de su padrastro, Luís (hijo de su madre) llega a Oaxaca y los invita a irse a Sinaloa a vivir al campo (Ángeles) donde vive y trabaja y los fines de semana estudia la preparatoria abierta en Culiacán. La madre de Juan López no acepta y decide hacer su vida en San Juan Copala. Al ser rechazada su propuesta Luís se regresa a Sinaloa.

Con el dinero de la indemnización, la madre de Juan López compra un solar para vivir, porque el terreno de su padre nunca lo pudieron recuperar. Su madre se dedica a hacer tortillas para venderlas en San Juan Copala, así como también cría algunas gallinas para vender los huevos. Juan López a la edad de nueve años trabaja como ayudante de albañil algunos meses en la ampliación de la escuela primaria "Vasco de Quiroga" de San Juan Copala. A los pocos meses de estar viviendo en San Juan Copala y de haber ahorrado dinero, su madre decide que vayan nuevamente a Ensenada, Baja California a recuperar algunas cosas personales. El viaje lo realizan en compañía de otras familias triquis que iban a trabajar a Ensenada, Baja California. Sólo permanecen una semana y regresan nuevamente a San Juan Copala con ayuda de una familia triqui.

A su regreso a San Juan Copala, a la edad de diez años a Juan López su madre lo inscribe en la primaria "Vasco de Quiroga" que se encuentra en San Juan Copala, donde estudiará hasta el tercer año de primaria. La vida de ambos transcurre sin contratiempos durante 3 años, donde su madre sigue vendiendo tortillas y huevos de gallina en San Juan Copala. Por su parte, Juan López sigue estudiando la primaria. La relación con su hermano Luís se hace más estrecha y están en constante comunicación por medio de cartas e incluso les manda dinero. Sin embargo, un día que regresaban familias de jornaleros agrícolas que

habían estado trabajado en Sinaloa les comunican que Luís (hijo de su madre) ha muerto.

Al enterarse de la noticia, Juan López y su madre deciden ir a Sinaloa. Esta vez no había quien los acompañara en su viaje y deciden irse solos. Para ese entonces Juan López dominaba el español, porque las clases en la primaria no se enseñaban en triqui, sino en español. Su madre sólo hablaba el triqui, por lo que él se encargó de comprar los boletos para su viaje a Sinaloa. De San Juan Copala viajaron a Juchitán, de ahí se fueron en autobús a la Ciudad de México, después abordaron otro autobús a Mazatlán y de ahí a Culiacán, llegando a Culiacán se fueron al campo Ángeles a buscar a Luís:

"...nos llega la noticia allá que Luis se había muerto y estaba estudiando bien y dijo mi mamá pues vamos tu hermano está muerto, se murió me dijo, bueno, entonces me sacan otra vez de la escuela y yo solo me aventuré pues ya más o menos sabía el español y pues dije me voy a aventurar. Vine a Juchitán pedí boleto a México y si como venía con mi mamá... y en México pedí boleto aquí a Sinaloa pero no había para Sinaloa había para otros lados y me miraban que venía solo pero no -les decía- vengo con mi mamá y me dijeron que si ella no podía hablar, no -les dije- me vendieron boleto a Mazatlán y de Mazatlán tuve que hacer otro traslado a Culiacán y de Culiacán al campo y si llegamos a campo los Ángeles..." (entrevista con Juan López García, FULT, Villa Benito Juárez, Navolato)

Al llegar a Sinaloa al campo Ángeles encuentran a Luís muy enfermo, pero aun vivo. Con ayuda de un doctor (Dr. Santana Palma) lo trasladan al Hospital General de Sinaloa, donde es hospitalizado por unos días. Al ser dado de alta, el hermano del Dr. Santana Palma (Jorge Palma) les ofrece quedarse en su casa hasta que se recupere Luís totalmente. Su madre acepta y deciden quedarse en Sinaloa a cuidar a Luís. Durante su estancia en la casa de Jorge Palma, que se ubicaba en San Pedro, municipio de Navolato, la madre de Juan López insiste en que siga estudiando, por lo que a sus 14 años ingresa nuevamente a la primaria, donde experimenta por primera vez la no discriminación:

"...incluso estuvimos en San Pedro un tiempo con Jorge Palma, hermano del Dr Palma, y me metí a la escuela en San Pedro, es un pueblo, pertenece a Navolato [...] Y existe no tanto la discriminación y ahí en San Pedro eran todo lo contrarios los niños. Se alegraron porque me preguntaron que si yo era de Oaxaca me preguntaban que cómo vivía Benito Juárez, o sea, me pedían información pero yo les decía "no sé", o sea, lejos de discriminarme me preguntaban "oye cómo está el lugar en el que nació Benito Juárez", o sea que ahí estaba en los libros de historia y los niños me preguntaban y yo les decía que era de Oaxaca pero que no sabía" (entrevista con Juan López García, FULT, Villa Benito Juárez, Navolato)

Sin embargo, su estancia en la escuela no duró mucho tiempo porque su medio hermano Luís a los pocos días daba signos de que su salud iba mejorando, asimismo, porque su madre no encontraba trabajo deciden irse de San Pedro, Navolato. Al salirse de la casa del hermano del médico que les ofreció hospedaje, se van a trabajar al campo Ángeles, propiedad del agricultor Demerutis, donde Luís ya había vivido algunos años. A sus casi 12 años Juan López empieza a trabajar formalmente como jornalero agrícola al lado de su madre, en el desbrote, amarre y corte de berenjena, chile morrón y tomate. Durante dos años permanecen trabajando en ese campo, donde tenían trabajo todo el año, ya que no sólo se empleaban en la temporada del corte, sino se quedaban a trabajar después de la temporada agrícola a desenterrar estacones que se utilizaban en los cultivos, lo que les permitió vivir durante todo el año en los campamentos.

Cuando salen del campo Ángeles, se van a trabajar al campo Pénjamo, propiedad también del agroempresario Demerutis. En ese campo vivirán entre 4 y 5 años. Los primeros dos años Juan López los trabajó al lado de su madre y su medio hermano Luís. Los siguientes años sólo lo hizo con su madre, porque su medio hermano Luís se fue a Culiacán a estudiar derecho en la Universidad Autónoma de Sinaloa. Durante su estancia en el campo Pénjamo se dedicó a cortar berenjena, chile morrón y tomate, pero también fue apuntador, regador y llegó a ser mayordomo de una cuadrilla de niños:

“... en San Pedro y si estaba bien pero como no había trabajo ahí para mi mamá pues quiso irse para el campo los Ángeles, y me vuelven a sacar otra vez de la escuela, entonces de plano ya no pude estudiar [...] y ahora si ya empecé a trabajar bien en el campo, primero estuvimos dos años viviendo y trabajando en el campo Ángeles, en el corte de berenjena, chile morrón y tomate, después nos fuimos al campo Pénjamo que también era de Demerutis, ahí también corté berenjena, chile morrón y tomate, después fui apuntador, mayordomo de una cuadrilla de niños para juntar hierba, pero también trabajaba en el desbrote, el amarre, el corte y llegué a ser regador” (entrevista con Juan López García, FULT, Villa Benito Juárez, Navolato)

El motivo de su salida del campo Penjamo se debió a su medio hermano Luís, que los invitó a vivir a la casa que rentaba en la Sindicatura de Villa Benito Juárez, Navolato. Es así, como Juan López a los 17 años llega por primera vez a Villa Juárez a vivir. Para conseguir trabajo él y su madre recurren a los camioneros que se encuentran en la sindicatura. El vivir en Villa Juárez les permitió tener mejor conocimiento del mercado de trabajo y acceder a campos agrícolas donde les pagaban mejores salarios.

Durante el primer año que viven en Villa Juárez y estando trabajando en el campo Alamito, Juan López conoce a una triqui de nombre Marcela. A los pocos meses deciden casarse teniendo casi 18 años. Sin embargo, para hacerlo tiene que cumplir con ciertas costumbres triquis, entre ellas, que algún familiar sustituya a su padre para ir a pedir a su futura esposa y también pagar la dote de la novia, aunque no de la misma manera como si estuvieran en San Juan Copala, pero si conservando ciertas características, entre ellas dar una cantidad de dinero y llevar algunos presentes para los padres de la novia.

Juan López recurre a su tío y en compañía de su madre van a pedir la mano de su futura esposa. Como dote de la novia pagan la cantidad de \$7,000.00 y 5 cajas de refresco y 5 de cervezas, así como varias cajetillas de cigarros. Después de haber aceptado los padres de la novia se casan, donde hacen una fiesta para las familias triquis que se encuentran en Villa Juárez y tratan de que sea como las de San Juan Copala:

“cuando me junté con Marcela la pedimos ahí en campo Alamito [...] estando en Oaxaca es mucho más el gasto y aquí pues fue más poco. Vino mi tío, vinieron varias gentes y fuimos a pedir a Marcela. En efectivo fueron \$7,000.00 más los gastos. Lleve 5 cajas de cerveza y 5 de refresco y pues ahí le están ofrece y ofrece pues y pues ya más o menos saben de que se trata y pues ya le pregunta y ya “llevan cerveza y refresco y pues ahí le están ofrece y ofrece pues y pues ya más o menos saben de que se trata y pues ya le pregunta y ya” (entrevista con Juan López García, FULT, Villa Benito Juárez, Navolato)

Después de haberse casado Juan López, sigue trabajando durante 2 o 3 temporadas en varios campos agrícolas, entre ellos campo Pénjamo, campo Campaña y Campo 17, pero ahora lo hace al lado ya no sólo de su madre, sino también con su esposa. El empleo lo consiguen por medio de los *camioneros* que se encontraban en Villa Juárez, lo que le facilita que ellos cubran el costo del cuarto donde viven. Un día cuando está trabajando en un campo agrícola, le llega una invitación por medio de su medio hermano Luís para trabajar de promotor en el Instituto Indigenista Nacional (INI)⁷. Inmediatamente, acepta el trabajo que consiste en dar pláticas en triqui a jornaleros agrícolas en diferentes campos agrícolas. Las pláticas giran en torno a la higiene en sus galeras, aseo de los niños, lavarse las manos después de ir al baño, la higiene en la preparación de alimentos y prevención de enfermedades.

“Luís me informó, estaba trabajando Luís y otro compañero de San Juan Copala en el programa de SEDESOL y nosotros nos integramos al INI y éramos

⁷ Hoy Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

varios los que estábamos trabajando pero se recortó el presupuesto y ya [...] íbamos y dábamos pláticas a la gente del campo y yo me dirigía con los triquis. Pláticas sobre la higiene que tuvieran ellos en sus casas, que bañaran a sus hijos, cosas así, que se lavaran las manos después de ir al baño, la higiene de la comida, que lavaran lo que fueran a cocinar, pláticas sobre la prevención de la enfermedad, cosas así. Yo siendo paisano de ellos y llegando y decirles cómo, me van a decir no pues tu también camínale. Iba y platicaba de otras cosas con ellos y al final reportábamos lo que platicábamos con la gente, no que la higiene y la inventaba porque yo sé cómo es mi gente van a decir “ese está loco” porque ni agua tenemos y nos viene a decir cosas de higiene” (entrevista con Juan López García, FULT, Villa Benito Juárez, Navolato)

Después de permanecer casi un año en el INI, decide abandonar su trabajo de promotor en el INI porque considera que los programas sólo engañan a los jornaleros agrícolas., además, su esposa sufre el aborto de su primer hijo, donde el INI le niega la atención médica. Después de su paso por el INI regresa una temporada más al trabajo agrícola, donde a los 21 años se convierte en papá de un varón y al año siguiente nace su hija. Durante ese tiempo sigue rentando en Villa Juárez y trabajando por medio de los camioneros.

Cuando seguía trabajando de jornalero agrícola algunos paisanos de él le mencionan que hay trabajo en la procesadora de pollo Bachoco que se encontraba a 30 min. de Villa Juárez. Juan López hace todo lo posible por entrar a trabajar para probar suerte en otro tipo de trabajo, porque considera que de jornalero agrícola nunca va a poder hacer nada para que sus hijos tengan un mejor futuro que él. Sin embargo, no le fue fácil entrar a Bachoco porque varias veces lo rechazaron por su estatura, hasta que después de insistir varias veces es aceptado.

Su estancia laboral en Bachoco es de casi cuatro años, donde en el último año nace su tercer hijo (hija). Al tener acceso al Seguro Social (IMSS) su esposa es atendida en su parto. Asimismo, durante ese tiempo (año 2000) el Sr. Salvador Parra consigue una parcela en Villa Juárez para lotificar solares para jornaleros agrícolas que viven en cuarterías o deciden quedarse a vivir en Villa, Juárez. La amistad de Juan López con el Sr. Salvador Parra hace que este último le regale un solar para que deje de seguir rentando y se instale definitivamente con su familia en Villa Juárez:

“había compañeros que vivían aquí en Villa Juárez y estaban trabajando en la Bachoco y fui a pedir trabajo y la secretaria no me quería dar trabajo. Una vez hice la solicitud y me dijo vuelve tal día y dije a bueno, volví otra vez y no, y ya hasta el final hasta el otro día volví a entrar otra vez y me decía que me miraba muy chico, en la estatura pues, pero qué trabajo puede ser más pesado si he trabajado en el campo, qué puede ser más pesado y ya me pusieron a prueba

y trabaje bien pero me miraban chico de estatura 1.51 creo [...]Si pagaban un poquito más, ahí si teníamos seguro. De ahí salí cuando la Mimi iba naciendo, en el 2000, fue la única que me atendió el seguro [...] este solar –donde vive actualmente- me lo regaló Salvador yo creo que en el 2000 ó 2001 porque él insistía que nos viniéramos para acá porque me lo regaló automáticamente, hasta me amenazó, -me dijo- te vas a vivir allá o te quito el solar y entonces si me vine. Porque allá pues... la *güevonada* de todo mexicano según yo paré los horcones y todo y mi suegro, que falleció ya, nos ayudaron a hacer los hoyos y todo, pusimos lámina arriba ahí la tenía abandonada pues, y me dijo Chava y entonces si me voy le dije, me regalo unas puertas, me regaló unas ventanas, unas láminas, pero al estilo mexicano hasta que me dijo te vas o te lo quito (entrevista con Juan López García, FULT, Villa Benito Juárez, Navolato)

Su trabajo como obrero industrial en la Bachoco era mejor pagado que en los campos agrícolas. Sin embargo, el haber trabajado para el INI y su recorrido por varios campos agrícolas hace que los jornaleros agrícolas lo busquen cada vez más para que los apoye en la resolución de varios problemas que los aquejan. A pesar de que tenía un horario fijo de 8 hrs. en la Bachoco decidió ayudarlos. Pero al ver que eran muchos los problemas decide abandonar su trabajo en la Bachoco y buscar otras alternativas laborales que le permitieran trabajar y al mismo tiempo apoyar a los jornaleros agrícolas, debido a que muchos de los problemas que padecían, él los había vivido hace años.

Al abandonar su trabajo en la Bachoco se traslada a vivir al solar que le ha regalado el señor Salvador Parra y construye una casa con laminas de cartón. Al mismo tiempo su medio hermano Luís decide apoyarlo, y le enseña a reparar zapatos manualmente, oficio que aprendió de un compañero veracruzano de la universidad, que a su vez se lo enseñó un amigo que estuvo preso. De esta manera, buscan un local para rentar y trabajar al lado de su medio hermano en su nuevo oficio, esta vez arreglando zapatos.

A partir de entonces decide combinar el trabajo y su activismo en la defensa de los derechos humanos, laborales y civiles de los jornaleros agrícolas que llegan a los campos agrícolas, a las cuarterías y asentados de la sindicatura de Villa Juárez. Sin embargo, al no contar con algún respaldo que lo acredite como miembro de alguna organización y poder representar a los jornaleros agrícolas, decide en el año 2002 crear el Frente Unificación Lucha Triqui (FULT). Al respecto el líder del FULT menciona:

“...nosotros somos triquis de San Juan Copala, salimos de nuestros pueblos porque hay mucha violencia de parte de las autoridades o incluso entre los mismos triquis, pero también hay mucha pobreza no tenemos para comer, apenas sembramos tantito maíz, fríjol y calabacitas pero no alcanza, por eso tenemos que venir a Sinaloa a trabajar, pero como esta canijo estar

regresando todos los años, algunos compañeros decidimos quedarnos a vivir aquí, pero es difícil conseguir un terrenito, pero organizándose se pudo lograr, después tuvimos que luchar para meter luz y agua, por eso yo pensé hacer esta organización, pero le pusimos organización triqui, porque somos triquis, nacimos allá y a donde vayamos somos triqui, por eso somos del movimiento triqui...ahora cuando vienen los hermanos triquis aquí estamos para ayudarlos cuando tengan cualquier problema o para que pueden descansar en nuestras casas antes de encontrar trabajo en un campo..." (entrevista realizada a Juan López García, Frente de Unificación de Lucha Triqui-Movimiento de Unificación de Lucha Triqui, Villa Juárez, Navolato, 2006, citado en Ortiz, 2007:161).

De esta manera nace el FULT, su principal bandera de lucha es la obtención de terrenos para la construcción de vivienda para los triquis que deciden asentarse en la sindicatura de Villa Juárez. Otra lucha fundamental que enarbolan es por el respeto a sus derechos indígenas. También intervienen en los problemas laborales que pueden tener los jornaleros agrícolas. La base social del FULT son jornaleros agrícolas migrantes indígenas asentados en Villa Juárez, pero también jornaleros agrícolas que cada año arriban a Sinaloa. La organización cuenta con el apoyo de aproximadamente 200 personas. Atiende a todos los indígenas triquis que arriban a Sinaloa, pero donde más han desarrollado su trabajo es en la sindicatura de Villa Juárez. No la han querido registrar como una asociación civil, consideran que al hacerlo entran al gobierno y ellos no quieren ser parte de él, lo único que les interesa es ser reconocidos como jornaleros agrícolas indígenas (Ortiz, 2007:161-162).

C) LA EXPERIENCIA DEL CONFLICTO SOCIAL EN LA CONSTITUCIÓN DEL FRENTE UNIFICACIÓN LUCHA TRIQUI

En la historia de vida de Juan López García líder del FULT se puede rastrear la diversidad de conflictos sociales que ha experimentado en su historia migratoria. Como trabajador agrícola tuvo conocimiento de las precarias condiciones de vida y trabajo de miles de trabajadores agrícolas, pero también a temprana edad sufre la muerte de su padre durante su traslado a los campos agrícolas de Baja California. Lo anterior, a la postre lo llevó a la creación del Frente Unificación Lucha Triqui y al pasar los años ha convertirse en representante de dicha organización. Retomo dos conceptos para el análisis en la constitución de la organización: el conflicto social y el de actor social.

De acuerdo con Comaroff (1985 citado en Velasco, 2002:158) el conflicto es un factor para la manifestación de la conciencia étnica, que permite que

una experiencia sea significativa cuando se modifica el sentido del *nosotros* o del yo colectivo. Para Guzmán (1989, citado en Velasco, 2002:158) el conflicto es una vía que permite hacer visibles las diferencias étnicas en una dinámica de dominio y resistencia. Asimismo, el conflicto social introduce un estado de desarticulación de orden personal y social, que alimenta no sólo el curso de la acción sino su propio destino.

Sin embargo, el conflicto también posibilita el cambio social. En la historia migratoria del líder del FULT, la experiencia del conflicto social ha jugado un papel importante, porque ha permitido que este actor social ejercite su agencia y cuenten con espacios de maniobra para la realización de sus proyectos. Si bien es cierto lo anterior, se requiere otro tipo de análisis para dar cuenta de la emergencia de este actor social, y me refiero al concepto de "actor social".

Para Long (2007) un actor social es una construcción social que atañe de manera crucial al asunto de agencia, donde la acción social debe de ir más allá de una consideración de habilidad de conocer la conciencia y las interacciones, sino también debe de abarcar los sentimientos, emociones, percepciones, identidades y la continuidad de los agentes (personas) a través del espacio y tiempo. Asimismo, los modelos diferenciales de comportamiento social deben fundarse en "sujetos activos que conocen y sienten" y no ser vistos sólo como consecuencia del efecto diferencial de amplias fuerzas sociales. Por tanto, es importante identificar y caracterizar las diferentes prácticas, estrategias y razonamientos del actor, las condiciones en que surgen, la manera en que se entrelazan, su viabilidad o efectividad para resolver problemas específicos y sus amplias ramificaciones sociales.

Ahora bien, el concepto de "actor social" permite analizar como en la historia de vida y la trayectoria migratoria del líder del FULT, la experiencia del conflicto social ha sido interiorizados y le ha otorgado significado a los eventos o acontecimientos para guiar la acción individual y colectiva que se ha reflejado en la creación de organizaciones étnicas de trabajadores agrícolas y a convertirse en representante de dicha organización.

En la historia de vida del líder del FULT relata su vida en su pueblo antes de migrar, marcado por la pobreza, la discriminación y la violencia. Sin embargo, el conflicto social y la acción colectiva hacen referencia a Baja California y Sinaloa como los lugares que marcaron su vida para emprender una vida de lucha a favor de los trabajadores agrícolas. Ambos estados hacen referencia a las malas condiciones de trabajo y vida, la discriminación, la injusticia de los agricultores y líderes sindicales, aspectos que los llevan a reflexionar que las

cosas “no andaban bien” y “algo tenía que hacer”.

La historia migratoria del líder del FULT, está marcada por las malas condiciones de vida y de trabajo que vive al lado de sus padres en los campos agrícolas de Morelos, Sinaloa y Baja California. Sin embargo, el conflicto social que más ha marcado su vida fue la muerte de su padre en Vicente Guerrero, Baja California. Su padre murió en un accidente carretero cuando el camión de redilas que lo regresaba de trabajar de un campo agrícola se quedó sin frenos y se volteó. Por la falta de apoyo gubernamental, por su corta edad y el monolingüismo de su madre nunca pudo sepultar a su padre en su lugar de origen. A partir de entonces tuvo conocimiento de lo que era involucrarse en un movimiento social para exigir sus derechos laborales:

Cuando mi padre murió estábamos ahí en el ABC de los Canelo y en el Rancho La Loma creo que le dicen, el Miramar, quedaba cerca del mar... nomás, y luego fuimos hasta donde se volteó el carro, ya todo era plano y ya en la bajada donde iba a bajar para el trabajo y el carro chocó con un concreto, con una como pila de agua que estaba ahí, y ahí chocó el carro... o sea ahí hacía como una “T” y como ahí es una bajada, según el chofer ya había dicho que le fallaban los frenos al carro, pero le dijeron que así se fuera y entonces es una parte plana arriba, pero ya en la bajada entonces no alcanzó a dar la vuelta, se fue derecho. Era un tortón de redilas, iban como unos 32 o 33, iba una cuadrilla, muchos murieron ahí, yo creo que como 28, murió un triqui también o sea fueron dos nomás ellos. No lo pudimos regresar a mi papá a Oaxaca no había quien hiciera el trámite y pues no, como mi mamá no hablaba el español pues yo era el más chiquillo, ahí está él enterrado en Vicente Guerrero, en la Baja. Un trascabo hizo los hoyos como tipo zanja metieron las cajas como, no sé, como medio metro separados cada uno porque eran muchos... La indemnización la estubo viendo Benito García y su hermano Moisés García eran del SINGOAS, dijeron que nadie fuera a trabajar, pero hay gente que no quiso, no quiso razonar o simplemente no le interesó, porque de alguna manera pues era dolor ajeno, no era de ellos, entonces llegó el grupo de Benito García y de Fernando y pues sacaron a toda la gente a tomatazos y a pedradas los sacaron, esa fue cuando nos fuimos, nos hicimos la marcha de, de ahí del chorizo hacía San Vicente Guerrero, y a los días pues fue un camión y fuimos hasta Ensenada haciendo plantón, pero según iban a indemnizar con \$1,000.00 a cada familiar cosa que nos tocó nomás de \$500.00 y lo demás nunca lo vimos... *“ahí fue donde supe lo que era la lucha de participar, de apoyar, de estar en esto”* (entrevista a Juan López García, FULT, septiembre, Villa Juárez, Navolato, 2009).

Cuando muere el padre de Juan López García, él apenas contaba con escasos nueve años, sin embargo, a su corta edad la experiencia conflictiva de la migración se hace presente y desde ese momento tiene muy claro que algo

⁸ Sindicato General de Obreros Agrícolas de Baja California.

tiene que hacer para defender los derechos laborales de los trabajadores, lo que al paso de los años se vio reflejado en la constitución del Frente Unificación Lucha Triqui y su posterior liderazgo en la organización.

Asimismo, la experiencia del conflicto social del líder del FULT muestra una diversidad de espacios de relaciones sociales que se localizan en los lugares de la migración. Mediante el análisis de la experiencias migratoria contenida en el relato de su historia de vida, encontramos diferentes espacios de relaciones sociales, formas de expresión y adversarios del conflicto (cuadro 2).

Cuadro 2
Espacios, formas y adversario del conflicto social en la experiencia migratoria

Líder indígena	Espacio del conflicto	Forma de expresión	Adversario
Juan López García FULT	Laboral	- Malas condiciones de vida y de trabajo en los campos agrícolas de Morelos, Sinaloa y Baja California - Muerte de su padre en Baja California	- Contratistas - empresarios agrícolas - líderes sindicales - Instituciones gubernamentales

Fuente: Elaboración propia con datos de campo.

Podemos distinguir en la experiencia migratoria del líder del FULT como espacios del conflicto social, las relaciones laborales. En cada uno de estos espacios de relaciones sociales el conflicto social tiene diferentes formas de expresión y un conjunto de adversarios específicos. Las diferentes formas de expresión se dan desde la discriminación por su pertenencia étnica hasta las

malas condiciones de trabajo y vida en el lugar de la migración. Lo sobresaliente es que esta discriminación es interiorizada por los actores sociales y sirve para crear la resistencia.

La experiencia del conflicto social fue fundamental para la resistencia que se vio reflejada en la construcción social de las fronteras de la condición étnica y su clase social. La distinción de los espacios de relaciones sociales donde se expresa el conflicto social contribuye a delimitar a los *otros* como adversarios (empresarios agrícolas, funcionarios de gobierno, líderes sindicales, etc.) a la vez que el *nosotros* como aliados (trabajadores agrícolas) que posteriormente se ve reflejado en la creación del Frente Unificación Lucha Triqui.

CONCLUSIONES

La trayectoria de vida y migración que ha experimentado el líder del FULT ha estado marcada por eventos de discriminación étnica, pobreza y violación a sus derechos laborales y humanos. De esta manera, es como la reivindicación de las condiciones de trabajo y la identidad étnica adquiere diversos planos, que obedecen tanto a su origen étnico-campesino como a su condición de migrante-asalariado. Lo anterior, se debe a que su identidad de origen fue ampliada hasta convertirse en un actor social que agrupo demandas y concepciones anteriormente separadas, con un discurso que uso significantes ya conocidos pero atribuyéndoles nuevos significados. Esta particular no es una manifestación aislada, es parte de expresiones más amplias, parte de un movimiento que busca mejores condiciones laborales y de vida en los campos agrícolas, igualdad social y un mayor respeto a la diversidad cultural. De esta manera, elementos de clase social e identidades étnicas dan sentido al surgimiento de organizaciones de carácter étnico de trabajadores agrícolas. Se puede inferir que el lugar de origen de los líderes revela la diversidad de formas de organizarse por la pertenencia a una comunidad

Podemos distinguir al líder del FULT como actor social por las condiciones en que surge, la identidad obrero agrícola-indígena, sus intereses, creencias y percepciones y el entorno de oportunidades en el que despliega su actuación. Un factor clave para la constitución como actores sociales fue que su identidad de origen a través de la migración fue ampliada y le dio sentido al reforzamiento de su identidad en los lugares de asentamiento para reclamar mejores condiciones de trabajo y de vida de los trabajadores agrícolas pero con un énfasis étnico.

BIBLIOGRAFÍA

Arizpe, Lourdes (1980) *Migración, etnicismo y cambio económico*, Centro de Estudios Sociológicos, El Colegio de México, México.

Besserer, Federico (1998) "Mixtepec: una comunidad multicéntrica y multinacional" Ponencia presentada en el IV Coloquio Paul Kirchhoff, IIA-UNAM, 19 al 30 de octubre.

Betzanos Ocampo, Percy (2007) *Fumigados. Una revisión general sobre el uso, manejo, control y problemática de plaguicidas en los altos de Morelos*, Tesis de licenciatura en Antropología Social, UAEM, Morelos.

Bourdieu, Pierre (1991) *El sentido práctico*, Taurus, Buenos Aires.

Bustamante, Jorge (1986) "Migración indígena a Baja California Norte", En: *México Indígena*, INI, México, pp. 21-22

Fox, Jonathan y Gaspar Rivera Salgado (2004) *Indígenas mexicanos migrantes en los Estados Unidos*, Cámara de Diputados-Universidad Autónoma de Zacatecas-Miguel Ángel Porrúa, México.

CAADES (2010) Resumen ejecutivo. Cierre de ciclo de hortalizas, temporada 2009-2010, Sinaloa. www.cidh.org.mx

Centro de Derechos Humanos de la Montaña "Tlachinollan" (2011) *Migrantes somos y en el camino andamos*, Centro de Derechos Humanos de la Montaña "Tlachinollan" A.C, Tlapa, Guerrero.

Gaméz Gastélum, Rosalinda (2006) *Hacia una cultura organizacional híbrida en empresas hortícolas*, UAS, Culiacán, Sinaloa.

Guerra Ochoa, María Teresa (1996) "La fuerza de trabajo en la horticultura sinaloense" en Hubert C de Grammont y Héctor Tejera Gaona (coords.). *Los nuevos actores y procesos políticos en el campo*. Vol 4. UAM-Azcapotzalco, UNAM, INAH, Plaza y Valdes, pp. 131-151

Granados, Armando, (2002), "El impacto del cambio del patrón de cultivos en la inmigración en Sinaloa", En: *Travesaño*, núm. 10, Guanajuato, México, pp. 22-25.

Guzmán, Elsa (1991) *Persistencia y Cambio: Los campesinos jitomateros de Morelos*, Tesis de Maestría en Desarrollo Rural. UAM-X, México, 1991.

INEGI (2000) *XII Censo General de Población y Vivienda*, Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, México.

Iwanska, Alicia (1973) "¿Emigrantes o commuters? (indios mazahuas en la ciudad de México)" En: *América Indígena*, Vol. XXXIII, No. 2, abril-junio, México.

Kemper, Robert (1976) *Campesinos en la ciudad. Gente de Tzintzuntzan*,

SEP-Setentas, México.

Lara Flores Sara y Hubert C. de Grammont (2011) "Reestructuraciones productivas y encadenamientos migratorios en las hortalizas sinaloenses" en: Sara María Lara Flores (Coorda), *Los "encadenamientos migratorios" en espacios de agricultura intensiva*, El Colegio Mexiquense- Miguel Ángel Porrúa, México, pp.33-78

Leal, Alejandra (2006) "La identidad mixteca en la migración al norte:el caso del Frente Indígena Oaxaqueño Binacional", *Amérique Latine Histoire et Mémoire*, Numéro 2-2001 - *Migrations: Guatemala, Mexique*, [En ligne], mis en ligne le 13 janvier 2006. URL : <http://alhim.revues.org/document610.html>. Consulté le 26 juillet 2008.

Lewis, Oscar (1986) "Urbanización sin desorganización: estudio de caso" En: *Ensayos Antropológicos*, Grijalbo, México, pp. 545-561

Long Norman (2002) «An Actor-oriented Approach to Development Intervention,» in APO *Seminar on Rural Life Improvement for Community Development*. Japan: Asian Productivity Organization.

Long Norman (2007) *Sociología del desarrollo: una perspectiva centrada en el actor*, El Colegio de San Luis- CIESAS, México.

Méndez y Mercado, Leticia (1985) *Migración: decisión involuntaria*, Instituto Nacional Indigenista, Serie de Antropología Social, No. 72, México.

Odena Güemes, Lina (1983) "Enclaves étnicos en la ciudad de México y área metropolitana" En: *Anales*, México, pp.127-163

Ortiz Marín, Celso (2007) *Las organizaciones de jornaleros agrícolas indígenas en Sinaloa*, Departamento de Sociología Rural-Universidad Autónoma de Chapingo, México.

Ortiz Marín, Celso (2010) "Migración indígena, proceso de asentamiento y organizaciones de migrantes en la horticultura sinaloense: El caso de la sindicatura de Villa Benito Juárez, Navolato, Sinaloa" en *Artículos y Ensayos de Sociología Rural*, Numero 9. Departamento de Sociología Rural- Universidad Autónoma de Chapingo, México. pp. 23-38

París Pombo, María Dolores (2006) *La historia de Martha: vida de una mujer indígena por los largos caminos de la Mixteca a California*, UAM-Xochimilco, México.

PEE/SHPyT (2001), *Anexo del segundo informe de gobierno Juan S. Millán*, Sinaloa, noviembre.

Posada, Florencio y Benito García (1986) "El movimiento de los obreros agrícolas en Sinaloa, 1977-1983, en: C. de Grammont, Hubert. *Asalariados*

agrícolas y sindicalismo en el campo mexicano. Juan Pablos Editor, IIS-UNAM, México.

Programa de salud y apoyo al migrante-SSA (2001) *El diagnóstico en Sinaloa. Jornaleros agrícolas migrantes*. Presentación de estados, Culiacán, Sinaloa.

Secretaria de Salud (2001) *Diagnóstico de Sinaloa 2001. Presentación de estados, jornaleros agrícolas migrantes*, Sinaloa.

SEDESOL,(1999)ProgramaconJornalerosAgrícolas,CoordinaciónEstatalGuerrero, *Informe de migración ciclo otoño- invierno 1998/99*, México, 1999.

Sinagawa, Montoya, Herberto (1987) *Sinaloa, agricultura y desarrollo*, CAADES, Culiacán, Sinaloa.

Taylor B., Ronald (1979) *Chávez: la interminable batalla por la dignidad*, EDAMEX, México.

Velasco Ortiz, Laura (2002) El regreso de la comunidad: migración indígena y agentes étnicos. Los mixtecos en la frontera México-Estados Unidos, El Colegio de México, El Colegio de la Frontera Norte, México.

CELISO ORTIZ MARÍN

ortizcelso@hotmail.com

Lic. en Antropología Social (ENAH), Maestro en Ciencias en Sociología Rural (UACH), Doctor en Estudios Sociales línea Estudios Laborales (UAM-I). Estancia Posdoctoral en el Posgrado de Ciencias en Ciencias Agrarias, Departamento de Sociología Rural (UACH). Profesor-Investigador de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma Indígena de México. Miembro del Sistema Sinaloense de Investigadores y Tecnólogos. Reconocimiento de Profesor de Tiempo Completo con Perfil Deseable PROMEP-SEP.



ACTORES COLECTIVOS, ACCIONES Y COMPORTAMIENTOS SOCIALES EN LA LUCHA POR LA TIERRA EN EL NORTE DE SINALOA, 1860-1940.

Pedro Cázares Aboytes

Resumen

El presente trabajo tiene como finalidad analizar las estrategias construidas por los indígenas mayos, para conservar sus tierras desde la segunda mitad del siglo XIX hasta el cardenismo. Desde la expedición de las leyes de Reforma, con la reacción de las comunidades indígenas, precedida de violencia apabullante desplegada por las élites económico-políticas de la región, así como negociaciones individuales y colectivas. La diversidad de actores sociales que fueron arribando al norte de Sinaloa, la manera en que su accionar modificó el tejido social y las pautas de vida durante los años porfiristas, serán motivo de atención. La oportunidad política que representó la revolución mexicana y las variaciones observadas de la acción colectiva, destacan como aspectos a analizar, así como las formas de organización sindical durante los años de la posrevolución, formará parte de los tópicos a tratar.

Palabras clave: acciones colectivas, sindicatos, indígenas, cultura política rural, legislación agraria.

Abstract

This paper aims to analyze the strategies built by Mayo Indians to preserve their lands since the mid-nineteenth century to the Cardenas. Since the issue of the reform laws, with the reaction of the indigenous communities, preceded

by overwhelming violence unleashed by economic and political elites of the region, as well as individual and collective negotiations. The diversity of social actors who were arriving in northern Sinaloa, how his actions changed the social fabric and patterns of life during the Diaz years, will be cause for attention. The political opportunity represented the Mexican Revolution and the observed variations of collective action, to highlight and analyze issues and forms of labor organization during the years of the post-revolution, will be part of the topics to be discussed.

Keywords: collective action, unions, indigenous, rural political culture, land legislation.

I.- INDÍGENAS MAYOS, HACENDADOS Y AUTORIDADES: ENTRE DENUNCIOS, DESPOJOS Y ALZAMIENTOS DURANTE EL SIGLO XIX

Hacia mediados del siglo XIX, fue aprobada por las autoridades federales la ley de desamortización de bienes eclesiásticos, la Ley Lerdo en su artículo 27, afectó a las comunidades indígenas, pues lejos de lesionar los intereses y bienes eclesiásticos finalidad formal, perturbó el ritmo de vida rural existente en este país, incluido el norte de Sinaloa, espacio geográfico que a continuación se verá. Tras varios años de aparente consenso y tolerancia a las pautas de vida de las comunidades indígenas, se rompió de manera abrupta la tranquilidad. Estas medidas no fueron del agrado de las comunidades de los indios mayos, para muestra un botón; en 1859 se rebelaron casi a la par del levantamiento de los indios yaquis del vecino estado de Sonora, lo cual obligó a emprender una campaña para batirlos, el motivo principal del levantamiento: la restitución de sus tierras, estos fueron reprimidos de manera cruenta (Cázares, 2004).

Entre 1865 y 1866 en el marco del conflicto de la intervención francesa en México, nuevamente se sublevaron los indígenas de los Distritos del Fuerte y de Sinaloa. Los líderes de los indígenas de Mochicahui fueron Juan Espinosa y Carlos Alcorcha y los líderes de los indígenas de San Miguel Zapotitlán y Camayeca, Albino Galaviz de La Bajada, quien atacó las Higueras de Zaragoza. Buscando estabilizar un poco la situación, el jefe de la Brigada de Occidente, el General Ángel Martínez decretó un indulto para los rebeldes, así como las personas y autoridades involucradas, esto encaminado a resolver los asuntos de las propiedades comunales afectadas. Ante dicho indulto, las reacciones

fueron diversas, por ejemplo hubo algunos rebeldes que aceptaron indultarse, como el caso del indígena Lucas Damián del pueblo de Tehueco, distrito del Fuerte, a quien el gobierno aceptó indultar (AHGES-ICSGES, 1866: s/n)

Desde la región serrana hasta la parte costera del distrito del Fuerte, los conflictos por la tierra involucraron toda una gama de actores, así como negociaciones entre autoridades políticas, jefes militares, hacendados y líderes indígenas. Los caminos elegidos por todos y cada uno de estos actores, fueron diversos. En el caso de las comunidades de Tehueco y Tesila, el indígena Lucas Damián el mismo que años atrás se indultó, encabezó a los quejosos de su comunidad logrando el reparto de tierra a 165 personas, destacando gran número de mujeres entre los beneficiados, además de que una parte considerable de esta comunidad eran familiares de Damián. (AMAEF, 1869: 1-18), lo cual bien podría interpretarse como una negociación el gobierno y ésta comunidad indígena. Dichas decisiones son entendibles bajo la lógica que algunos actores realizan evaluaciones acerca de las posibilidades de triunfo de movimiento disidente y otras alternativas por las que pueden decidirse (Tilly, 2000: 21-51).

Los indígenas recurrieron a mecanismos de negociación, como echar mano de representantes que lejos estuvieron de buscar el bienestar de las comunidades indígenas, sino el bienestar personal. Al no tener una personalidad jurídica que les diera voz y voto frente a las políticas liberales, al no poder expresarse libremente en estos espacios públicos, el hacendado, el letrado del pueblo y el jefe político fueron los medios por los cuales las comunidades indígenas, como actores colectivos canalizaron, ese casi inexistente espacio de expresión de su descontento.

Durante el régimen porfiriano, las compañías deslindadoras fueron las encargadas de seguir actuando sobre las propiedades indígenas, al amparo de las leyes de colonización y deslinde de terrenos las cuales abrieron más las puertas para que se cometieran un sin fin de arbitrariedades y abusos. Esta actividad descansó en gran parte en las autoridades políticas locales de los distritos, en el caso del Distrito del Fuerte, al delegársele esta responsabilidad se vieron con gran poder para decidir que tierras eran baldías o no, utilizando desde el engaño hasta la represión con fuerza, como fue el caso de Zacarías Ochoa, quien en calidad de director político de Ahome persiguió y encarceló a algunos rebeldes de la región que se resistían a los repartos de tierras baldías. (AHGES-ICSGES, 1887: 17).

Estos hombres fuertes de la región y algunos representantes políticos se

valieron de estos cargos para amasar una gran cantidad de tierras, ya fuera para ensanchar sus propiedades, o para lucrar con ellas tanto con connacionales o extranjeros, ya sea en lo individual o representando empresas. Las reparticiones a comunidades indígenas fueron menores y en el mejor de los casos se les dieron largas. En el caso de Ahome fue el indígena Saturnino Carlón quien para sí y a nombre de otros indígenas de este poblado solicitó al Gobierno del Estado, reparto de tierras en dicho punto y de los cuales se decían poseedores.

En Charay se repitió el mismo patrón, apatía de las autoridades en atender a las comunidades indígenas, y hacer oídos sordos antes las demandas. Fue el turno de Antonio Facocame del pueblo de Charay, quien se quejó ante las autoridades estatales de que el Prefecto del Fuerte no los ponía en posesión de sus terrenos. (AHGES-ICSGES, 1888, exps. 5, 7, 16: 226, 229). Facocame y Carlón, optaron por tomar una ruta larga de lucha pacífica, donde las condiciones les eran totalmente adversas, pero decidieron aprovechar las redes de sociabilidad tejidas entre las comunidades años atrás cuando combatieron contra los hacendados de la región e institucionalizaron sus tácticas, en aras de llegar a poseer tierras de comunidad (Torrow, 1997).

Retomando a las compañías deslindadoras y sus acciones desplegadas en el Distrito del Fuerte hubo básicamente tres empresas de esta índole que dejaron huellas considerables en la región. Respecto a las compañías figuraron la Sinaloa Land Company¹, compañía deslindadora Becerra Hermanos y la compañía colonizadora y deslindadora Luis Martínez de Castro. El accionar de la SLC en las comunidades indígenas no se hizo esperar. Junto con dichas compañías, llegaron connotados hombres de negocios de otros distritos, estados, e inclusive de otros países.

Con proyectos socioeconómicos de iban desde una proyecto comunal –como fue el caso de The Credit Foncier Company²–, inversionistas extranjeros que lograron capitalizar las oportunidades que ofreció la situación que vivía, como la fractura entre los hacendados de la región, llegando en algunos casos hasta el homicidio, por la competencia de tierras cercanas los puntos de irrigación.

La mayor parte de estas disputas no pueden comprenderse considerando solo las facetas funcionales u organizativas. Tras ellas se dibuja un trasfondo más denso y complejo. Las pujas que por muy diversos motivos se entablaban entre las redes sociales que configuraban las facciones influyentes en cada distrito,

división político-administrativa de Sinaloa. El resultado de esa compleja trama de relaciones que articulaban vínculos antiguos y novedosos fue una fuerte inestabilidad de las autoridades locales en la zona, una dimensión más opaca pero no menos decisiva de las disputas políticas de la época que todavía no ha sido estudiada con demasía.

Esa situación permitió que Johnston aprovechara para acumular grandes extensiones de tierra, cuya finalidad era incorporarla a la empresa agro-industrial que junto con Zacarías Ochoa, el cuál coadyuvó el despojo de una importante obra irrigación de aquellos años, como era el canal de Tastes, obra que con muchos sacrificios, inversión y envuelta en una fuerte polémica, fue realizada por los colonos de CFCO. A pesar del empeño de los colonos, no todos eran aptos para el duro y desgastante trabajo de desmonte, destroncamiento, excavación y acarreo de la tierra suelta.

Contrario a los principios de la colonia, se emplearon un cierto número de indígenas mayos, a los cuales se les asignó un salario de 50 centavos por jornada de ocho horas de trabajo, más una ración de maíz y frijol (Ortega, 1978: 143). Johnston concretó acuerdos para apoderarse de manera ventajosa tanto de la tierra –predio Los Mochis– como el agua –canal de Tastes–. Johnston obtuvo una concesión para tomar el agua del río Fuerte y construir el canal de Los Mochis, el cual “extrañamente coincidía con el trazo de el canal de Tastes”. Al mismo tiempo se dedicó a comprar el *script* circulante emitido por al Kansas City Investment Company al menos del 10% de su valor. Ese papel podía hacerse valido ya sea en dinero o con derechos sobre el agua del canal, y cuando Johnston tuvo el control de la mayor parte del *script* exigió la entrega del canal (Gill, 1983:64).

Las iniciativas para modificar la propiedad de la tierra tuvieron resultados gratificantes para los hombres de poder, así como para los inversionistas extranjeros. La situación prevaleciente en el primer lustro del siglo XX, fue la siguiente: el total de tierras empleadas en diversas actividades productivas oscilaba alrededor de 98,150 hectáreas. De ese número de tierra 16,565 eran terrenos de temporal, 8,275 eran tierras irrigadas. Por esos años la superficie total del Distrito del Fuerte se encontraba clasificada de la forma siguiente: 345,382 eran tierras sin cultivar, de las cuales 205,000 hectáreas eran de pastizales y 135,000 eran de bosques. (AMAEF, 1905, f s/n). Un panorama más claro de los resultados que había tenido los conflictos por la tierra en el norte de Sinaloa, sus nuevos propietarios y la manera que se utilizaba la tierra, lo brinda el cuadro siguiente:

¹ En adelante SLC.

² En adelante CFC.

Propietario	Ubicación	Extensión	Actividad Productiva	Valor Fiscal
Francisco Oarrantia	La Constancia	5000 hectáreas	Azúcar	112390 pesos
Zakany Sucesores	La Florida	1500 hectáreas	""""""	22721 pesos
Sinaloa Sugar Co.	Los Mochis	1400 hectáreas	""""""	33850 pesos
Sinaloa Sugar Co.	El Águila	3800 hectáreas	""""""	144740 pesos

Fuente: Archivo Municipal Ayuntamiento El Fuerte

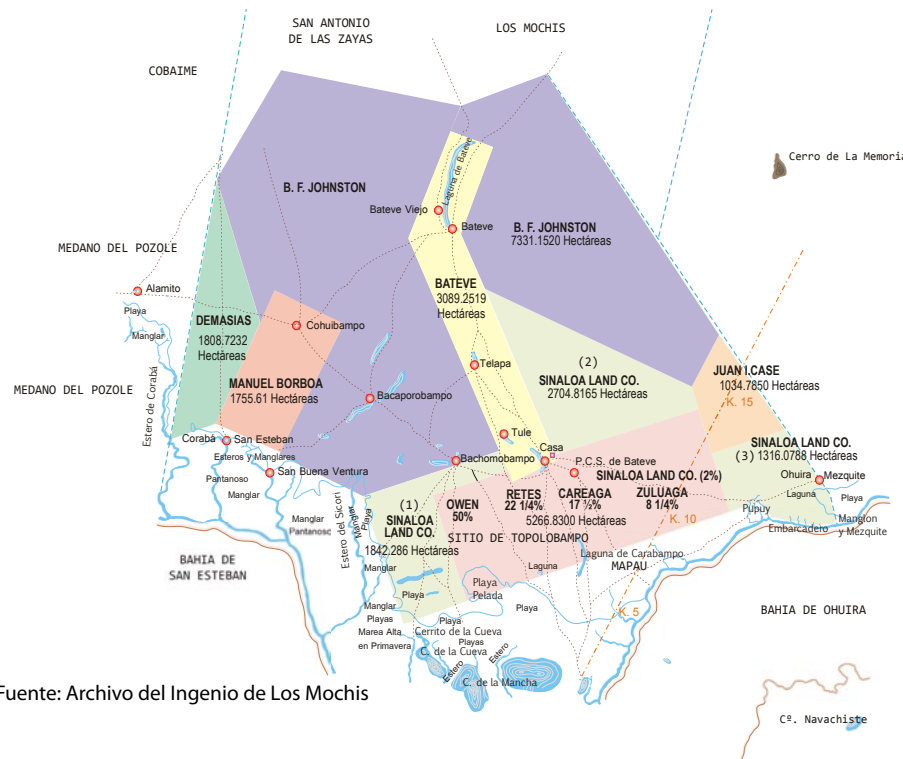
Como puede observarse, las agroindustrias azucareras estaban concentrando tierra en cantidades considerables, tierras trabajadas por hombres que alguna vez fueron propietarios de dichos terrenos.

II.- EMPRESA, TRABAJADORES Y LUCHA REVOLUCIONARIA

Las agroindustrias azucareras eran los núcleos donde la tierra se estaba concentrando en cantidades considerables, pues los ingenios azucareros necesitaban grandes cantidades de tierras sembradas de caña de azúcar, tierras que eran trabajadas por hombres que algunas veces fueron propietarios de dichas tierras. La empresa que por esos años empezaba a marcar distancia respecto sus vecinos, era la Sinaloa Sugar Companies, que después se convertiría en la United Sugar Companies.

IMAGEN I.- EL INGENIO AZUCARERO DE LOS MOCHIS DE LA UNITED SUGAR COMPANIES

MAPA I.- DISTRIBUCIÓN DE LA PROPIEDAD DE LA TIERRA EN LA MUNICIPALIDAD DE AHOME, DISTRITO DEL FUERTE.



Fuente: Archivo del Ingenio de Los Mochis



Fuente: *El Demócrata Sinaloense*, Mazatlán, 1 de enero de 1926.

Resulta conveniente antes de hablar de los obreros y campesinos, com entar acerca de la parte patronal, la empresa. En este caso, al hablar de la United Sugar Companies³, es adentrarse en algo más que una empresa, fue un espacio donde se fueron tejiendo relaciones que hicieron posible la constitución de este gran emporio agroindustrial, cuyo creador y cerebro de esta compañía fue el estadounidense Benjamín Francis Johnston.

Johnston anunció que iba a pagar 75 centavos diarios y en efectivo, lo cual motivó que gran parte de los trabajadores de la región se fueran a trabajar a esta factoría ante la oferta del norteamericano comparada con los 2 pesos al mes y la fanega de maíz devengada en calidad de sueldo. Esta última cuestión de sumar aparte del sueldo en efectivo un pago especie – una fanega de maíz en este caso – pudiera indicar una mejora en el nivel de vida, pero por lo general fue un medio a lo largo del tiempo para mantener bajos los salarios y en casos extremos prescindir completamente de los salarios en dinero.

Pronto el ingenio Los Mochis tuvo bajo su nómina alrededor de 500 trabajadores. (Gill, 1983:68). Desde la fundación del ingenio Los Mochis se formaron divisiones en el área cañera, designándoseles como campos: 1, 2 así sucesivamente hasta llegar al número 14, además de siete campos más denominados según su lugar de localización. En cada uno había comisarios – eran quienes controlaban las tiendas de raya – así como los aperos de labranza, arados, palas, machetes, etc, donde diariamente se abastecía a la gente que laboraba a cargo de los mayordomos (Schobert, 1998: 107).

Simultáneamente, los extranjeros seguían apropiándose de las tierras de los indígenas como había sucedido a lo largo del porfiriato, además de gozar de reconsideraciones de pagos de derechos de propiedad rústica, como fue el caso de A. F Krohn quien solicitó se le redujera el avalúo de la propiedad conocida con el nombre de sierra de Navachiste. Quejas de índole laboral se empezaron a manifestar en lugares tan apartados del Distrito del Fuerte como la población de Choix donde Ramón Islas y Alejo Ceceña representando a los trabajadores de los comerciantes de este lugar solicitaron ante el Gobierno del estado que interpusiera su influencia a fin de que se les concediera el descanso dominical. (AHGES-ICSGES, 1910-1911: f s/n).

Mientras el grueso de la gente se encontraba en sus actividades cotidianas, en la cabecera del distrito del Fuerte las primeras oleadas de la revolución mexicana se empezaron a sentir con el pronunciamiento de

³ En adelante USCO.

actores muy diversos, en este caso José María Ochoa (AHGES-ICSGES, 1910: f s/n). Un hacendado porfiriano que por esos años mostraba claras señales de decaimiento económico y político, se lanzaba a esta lucha armada. Pero todavía con capacidad económica y liderazgo para movilizar contingentes de hombres armados considerables. Dicha situación, no es casual, pues los que ya tenían experiencia de mando en la vida civil tendían a ser los que comandaban también en tiempos de guerra (Fraser, 2003: 15). El reclutamiento combinaba la apelación de lazos personales entre las estrategias desplegadas para lograr ganar adeptos. Rodolfo Ibarra fue comisionado para que incrementara las filas rebeldes a través de la invitación a los indígenas mayos del Distrito del Fuerte, a quienes les ofrecieron que en caso que triunfara la causa revolucionaria se les serían restituidas sus tierras.

Los indios mayos empezaron a participar en esta lucha. Muchos de ellos se desempeñaban como trabajadores del ingenio El Águila, ingenio Los Mochis o empleados con los antiguos colonos que ahora surtían de materia prima a ambas factorías. Concretado el triunfo de la revolución maderista, se invitó a los soldados a volver a sus casas, a seguir trabajando pacíficamente sus tierras. Los mayos no tenían tierras, ni podían volver a las haciendas donde los hacendados seguían con un poder no quebrantado y peor aún tomarían represalias sin duda contra los que participaron en el movimiento armado.

Una paz muy efímera, pues al poco tiempo los efectos del derrocamiento de Madero por parte de Victoriano Huerta. En ese orden de cosas, los mayos fueron conminados por José María Robles, cuestión que recibió buena acogida dentro de los indígenas de San Miguel Zapotitlán secundándolos los gobernadores indígenas de Mochicahui, Charay, Ahome, Sivorijoa y Tehueco (Quintero, 1978: 684). En el caso de Robles, se ve a un hombre mestizo casado con una mujer indígena, recibido y aceptado de tiempo atrás que se había ganado la confianza y el afecto entre la comunidad, guarda mucha similitud con la idea de un el líder en ciertos movimientos sociales debe en cierto sentido ser miembro del mismo grupo y tener suficientes rasgos culturales en común para poder identificarse con ellos (Moore, 1996: 33).

Los indígenas mayos se fueron concentrando en Mochicahui y San Miguel, cuyo cuartel central estaba en Jaguara y su líder fue Felipe Bachomo. Para mediados de 1913, entraron en acción y cayeron de sorpresa sobre el pueblo de Mochicahui y atacaron las haciendas de José María Cázarez, Rosario Valdez, Emigdio Rojo, Ramón Hernández, entre otros. Intentando pacificar la situación las autoridades estatales emitieron un indulto para los sublevados del norte de

Sinaloa, el cual no fue aceptado (Ramírez, 1998: 77). Lejos de aceptar el dicho ofrecimiento, su respuesta fue un rotundo no, además que diversificaron sus formas de descontento para con el gobierno en turno, se sentían defraudados, que no les habían cumplido la promesa de regresarles sus tierras.

Una forma de atacar las propiedades de los hacendados de San Miguel Zapotitlán, donde no pocos de los alzados habían trabajado anteriormente, consistió en enterrar un canal que irrigaba las tierras de los hacendados, de ésta forma arruinaron los terrenos sembrados al no tener el agua necesaria (AHGES-ICSGES, 1913: f s/n). En el marco de este tipo de estos conflictos políticos, este tipo de acciones se vuelven algo recurrente, la búsqueda de blancos muy concretos, no al azar, ya sea contra ciertos individuos que detenten el poder, o como en este caso, contra la infraestructura física del gobierno (Ortiz, 1996: 69)

Pero no todos los indígenas se rebelaron en contra del gobierno. Hubo algunos que desde el inicio de la revolución, huyeron hacia el monte, o bien, se refugiaron en el vecino estado de Sonora, esperando que aminorara la violencia para retornar a tierras sinaloenses. Por otra parte, está el caso del norteamericano Frederick Drewien, que participó al lado de indios mayos en la toma de Navojoa, le trajo dificultades a su padre Win Drewien quien fue llamado a rendir cuentas al respecto, e inclusive fue encarcelado por el síndico de Los Mochis. ¿Cómo explicarse estas actitudes tan inusuales por parte de la población, tanto de indígenas mayos, norteamericanos u otros? este tipo de fenómenos no sólo son actuados, sino también son vividos, causando no pocas veces, cambios abruptos en el comportamiento (Vovelle, 2000: 192)

Por esos mismos días, los indígenas del pueblo de San Miguel Zapotitlán protestaron enérgicamente contra la testamentaria de Teodoro M. Valenzuela porque pisoteaba las propiedades de los indígenas al emprender obras de irrigación invadiendo las propiedades de los mayos, todo ello en perjuicio de sus tierras cultivadas. Los pobladores de dicho asentamiento nuevamente apostaron a radicalizar sus acciones y echaron mano de la táctica de enterrar el canal que la testamentaria de Teodoro Valenzuela había venido construyendo, con los mismos resultados. Al parecer, la revolución mexicana se convirtió en una oportunidad política para que los trabajadores del norte de Sinaloa manifestaran su descontento, particularmente los trabajadores de la USCO.

Cabe recordar que muchos de ellos formaron parte de las filas revolucionarias, de hecho algunos seguían todavía en pie de guerra al mando de Felipe Bachomo. Simultáneamente a los hechos de armas en la región, otros actores decidieron actuar por vías más apegadas a la legalidad. La primera huelga por parte de los

obreros contra la USCO fue el año de 1914. No había entonces organización sindical, su única demanda: reducción de la jornada de trabajo a ocho horas, los encargados de hacer llegar esta demanda fueron Daniel Ascencio, Ramón Castro y los hermanos Telésforo y Juan Armenta. Los obreros desorganizados no supieron usar la única arma en sus manos, la huelga, entonces la empresa se impuso (Gill, 1983: 136).

Si bien no hubo otras huelgas o movilizaciones de obreros de cierta importancia, esto no quiere decir que hubo una paz absoluta. Aparte ya no era solo un ingenio era dos ingenios: El Águila y Los Mochis. Por otro lado, los otros ingenios -La Florida de la familia Zakany, así como el ingenio La Constancia de Francisco Orrantia y Sarmiento-, ya no estaban funcionando como ingenio azucarero solo se dedicaba a otras actividades agrícolas. Estas dos factorías venían funcionando años atrás que El Águila y el ingenio Los Mochis. Para esos años, la USCO ya era la propietaria del ingenio La Florida, organismo que absorbió su infraestructura, sus tierras, trabajadores y con ellos iba interiorizada también su experiencia laboral previa. Retomando a Thompson todos estos trabajadores de los ingenios La Florida, La Constancia, El Águila y Los Mochis cabe mencionar que la mayor parte sintieron la crucial experiencia en términos de cambio en la naturaleza y la intensidad de la explotación laboral. (Thompson, 1989: 208).

Aunque los obreros presentaron una sola demanda, la reducción de la jornada de trabajo a ocho horas solamente, esto nos revela una cuestión esencial: la importancia del tiempo, habían aprendido de que el tiempo es oro. Si bien la empresa reprimió severamente cualquier inconformidad en su interior, muchos de sus trabajadores ya eran parte de la rebelión de los indios mayos liderados por Felipe Bachomo, quien fue uno de los tantos e ignorados miembros del tercer Batallón sumados a este movimiento a los cuales se les prometió tierras, defecionaron en masa en San Blas el 22 de octubre de 1914 (Quintero, 1978: 723).

En sus primeas incursiones respetaron las propiedades de la USCO, y se enfocaron -como ya se mencionó-, a castigar a los hacendados y saquear sus comercios. Hay mucha especulación al respecto, que si existieron o no tratos secretos entre Johnston y Bachomo. Las de Bachomo se unieron a los villistas, comandadas por Orestes Pereyra y Juan M. Banderas y a partir de ese momento ni las propiedades de la USCO estuvieron a salvo, lo anterior quedó evidenciado en el ataque a Los Mochis del 16 al 19 de noviembre de 1915. Posteriormente vino el declive de la rebelión indígena, ahora sumada al bando villista, pues se

les propinaron sendas derrotas obligándolos a replegarse al Estado de Sonora, donde finalmente el 5 de diciembre de 1915 en Movas, Distrito de Alamos, Sonora, los generales Juan M. Banderas, Fructuoso Méndez, Francisco Urbalejo, Jesús Trujillo y Felipe Bachomo aceptaron un ofrecimiento de amnistía (Olea, 1993: 154, Fuentes, 2005: 123, Alarcón, 2006, 235).

Bachomo, decidió disolver sus núcleos y le pidió a su gente regresaran a las márgenes del Río Fuerte a seguir luchando por sus tierras siguieron la recomendación de Bachomo, un mes después de la ejecución de Bachomo, indígenas de Mochicahui se presentaron ante el presidente municipal del Fuerte solicitando se les regresaran las tierras que anteriormente eran de su propiedad, sin éxito alguno. A nivel estatal y federal, tanto Ángel Flores en tierras sinaloenses, como Venustiano Carranza, mantuvieron una postura de represión frente a obreros y campesinos, no desentonando con los intereses de los aminorados grupos porfirianos sinaloenses, irónico tomando en cuenta que eran gobernantes surgidos de la gesta revolucionaria (AHGES-ICSGES, 1916: 548, Vidales, 2002).

En lo que materia laboral se refiere, el grueso de los trabajadores tenían menos posibilidades que sus demandas tuvieron resonancia en la junta central de conciliación y arbitraje, pues acababa de ser nombrado encargado de dicha junta el licenciado Celso Gaxiola Andrade, persona ampliamente identificada con los intereses de la parte patronal. Aparte de soportar largas jornadas laborales, bajos salarios y la constante vigilancia de la guardia blanca de la USCO, los trabajadores tuvieron también que preocuparse por los reclutamientos arbitrarios y forzosos efectuados por enganchadores militares provenientes del estado de Sonora, sin que hubiera autoridad o particular que intercediera por ellos (AHGES-ICSGES, 1918: 86,89, *ES*, 1919: 4-5)

La leva era una acción conjunta de autoridades militares, policiales, judiciales y vecinos connotados de la región, era un instrumento de coerción (Fradkin, 2006: 130). En ese marco de empoderamiento, la USCO no indemnizaba a los trabajadores o familiares de éstos, quienes laborando en sus diversas labores tanto de fábrica como de campo hombres, mujeres y niños, en ocasiones perdieron hasta la vida, logrando evadir las responsabilidades por las cuales eran requeridos como patrones, aún cuando la constitución de 1917, claramente protegía a obreros y campesinos, dando muestra que las autoridades municipales, estatales y junta de conciliación y arbitraje.

III.- ORGANIZACIONES OBRERAS EN EL NORTE DE SINALOA Y SUS AVATARES

La política laboral y agraria hasta la mitad de los años veintes había sido favorable al sector empresarial. El gobierno estableció un reglamento que exentaba del reparto agrario a las propiedades dedicadas al cultivo y procesamiento de la caña de azúcar. Para 1924, la USCO seguía violando flagrantemente la carta magna emanada de la Revolución Mexicana y robando a sus trabajadores cuatro o más horas diarias de su trabajo. Esta cuestión no era únicamente a nivel regional o estatal, si no a nivel nacional en muchas de las zonas cañeras se levantaron a luchar por sus derechos, esto de dificultaba por los conflictos entre las organizaciones nacionales tanto obreras como campesinas, se disputaban el control de los trabajadores.

No conforme con eso, la empresa decidió suprimir la gratificación anual que erogaba por sus cuatro mil trabajadores (Morett y Pare, s/f: 163). El descontento estalló pero, aprovechando la experiencia anterior, antes de iniciar el movimiento se constituyó el 3 de Abril de 1924 el sindicato de trabajadores de oficios varios con cincuenta y dos trabajadores de la USCO, el cual por razones obvias, no obtuvo el registro en las dependencias oficiales. Un día después fundaron el sindicato de obreros y campesinos del Ingenio de San Lorenzo, dicho ingenio estaba ubicado en Higueras de Zaragoza, propiedad de los alemanes Casa Melchers, comerciantes y prestamistas asentados en Mazatlán.

Los dirigentes de este movimiento Martiniano Quintanilla, José Caravantes, Juan Díaz, Jesús Esparragoza, Carlos Yepes, Agustín Ruiz, José Elguezabal y otros trabajadores todos ellos del radio de la fábrica, presentaron sus peticiones: Jornada de 8 horas, aumento de salarios y reconocimiento sindical. Ambas organizaciones emplazaron a huelga a sus respectivos patrones, quienes rechazaron las peticiones e inician en complicidad con el presidente municipal Camilo J. Carlón, una feroz persecución de Martiniano Quintanilla y José Fregoso a quienes se les encarceló bajo la acusación de ser bolcheviques.

Ante esto, el 17 de abril de 1924 los demás líderes realizaron un acto político al que asistieron un numeroso grupo de trabajadores (Ramírez, 1987: 42, Morett y Pare, s/f: 161, Gill, 1983: 136). El estallido de la huelga programada para el 14 de Mayo se aplazó, entonces el Comité Nacional de la CROM envió a un representante, Mario Martínez con la misión de persuadir a los trabajadores inconformes para que desistan de la huelga.

Sin embargo, los ánimos estaban encendidos, eso ya no se podía detener y Mario Martínez, y la CROM no les quedó más remedio que encabezar dicho movimiento, el cual estalló de manera simultánea tanto en el ingenio Mochis como en San Lorenzo. A pesar de su falta de experiencia, los huelguistas lograron paralizar las labores del ingenio San Lorenzo y una gran parte de la USCO. Los empresarios, autoridades municipales y estatales iniciaron la ofensiva amedrentando a los grupos de trabajadores para que regresaran a sus labores. En San Lorenzo, 50 personas aproximadamente y en la USCO más de un centenar, aceptaron convertirse en esquiroles. En el caso de la USCO donde había tomado más fuerza este movimiento, los esquiroles laboraron en calidad de cautivos, detrás de las cercas de la empresa y custodiados por las guardias blancas del ingenio y la policía municipal, para que no fueran a ser linchados.

El sindicalismo obrero campesino se enraizó después de esta segunda huelga, así lo manifiesta el hecho que en un lapso de 3 años, se formaron 11 sindicatos en la parte norte de Sinaloa en sus ya tres municipios Ahome, El Fuerte y Choix. Los sindicatos conformados fueron los siguientes. Estos sindicatos estaban incorporados a la Federación de Sindicatos del Estado de Sinaloa y a su vez a una central nacional que era la confederación regional obrera mexicana, cabe destacar que ninguno de estos sindicatos obtuvo su registro ante la Junta Central de Conciliación y Arbitraje. Sin embargo, cabe mencionar que no todos los trabajadores escogieron la organización sindical.

IMAGEN II: CASAS DE LOS TRABAJADORES DE LA UNITED SUGAR COMPANIES



Colonia obrera "Incz."—Estas casas las construye la United Sugar Companies, S. A., para sus obreros, a quienes les abona el 50% de su costo, después que aquéllos han cubierto el otro 50% en 10 anualidades

IV.- LOS DISCURSOS DE LOS SECTORES SUBALTERNOS

Por otra parte, la movilización sindical no fue la única estrategia de acción colectiva por parte de obreros y campesinos en el norte de Sinaloa. Con la promulgación de la constitución de 1917, con el antecedente de la ley del 6 de enero de 1915, se convirtió en una grieta por donde los actores sociales buscarían encauzar sus demandas dentro del marco legal para obtener una parcela. Aquí en este punto, es importante preguntarse: ¿quiénes realizaron las peticiones de tierras o de reconocimiento de derechos?, ¿fueron individuales o colectivas?, ¿a qué instancia fueron dirigidos los oficios?, ¿los litigios fueron únicamente contra hacendados?, ¿cuáles eran los argumentos que utilizaron para defenderse?, ¿lograron negociar siempre a su favor? ¿Sus discursos fueron pacíficos o altamente incendiarios?

Por ejemplo, los vecinos de la congregación de San José del municipio de Ahome, Sinaloa se dirigieron al Gobernador del Estado, "*solicitando dotación de ejidos con fundamento en el artículo 3º de la ley de 6 de Enero de 1915*" (ES, 1917: 3). Los solicitantes eran 90 jefes de familia, de los cuales 39 ya eran poseedores de pequeñas y medianas parcelas, mientras que el resto eran jornaleros quienes eran empleados en los ingenios azucareros de la región. En este caso la respuesta fue positiva para los solicitantes, pero no para toda la colectividad, esto entre otras cosas porque los terrenos solicitados no eran propiedad de ningún hacendado – los propietarios eran Félix Buelna y Eduardo López, sin embargo no todos fueron agraciados con una parcela.

Lo anterior nos habla que estos actores sociales no se remitieron a una sola posibilidad – la lucha sindical-, sino que sabían irse adaptando a las circunstancias y echar mano de todas las opciones de acción colectiva. Pero fue hasta una década después cuando la vía legal empezó a ser utilizado con mayor frecuencia por los sectores subalternos. Probablemente esto se debió a que anteriormente la lucha se estaba realizando únicamente desde la organización sindical.

En lo que se refiere a la reactivación de este espacio de expresión política, destaca el caso de la comisaría de Las Chumas, jurisdicción de San Blas, municipalidad del Fuerte, quienes plantearon su solicitud de dotación de la forma siguiente: "ante usted con el debido respeto exponemos: el artículo 3º de la Ley de 6 de enero de 1915 elevada al carácter de la Constitución da derecho a los pueblos para ser dotados de ejidos que necesitan.- los habitantes de este lugar están en apremiante necesidad de tierras ejidales por carecer completamente de ellas y ser netamente agricultor.- [...] a usted C. Gobernador en nuestro derecho pedimos.- 1º. Que nos tenga por presentado solicitando

para la Comisaría de “Las Chumas” la dotación de tierras ejidales.-2º. Que se sirva usted certificar al pie de la presente solicitud a la categoría política de nuestra Comisaría.- 3º. Que sirva usted a remitir la presente solicitud a la Comisión Local Agraria.- 4º. Que sirva usted recordar a la Comisión Local Agraria al remitirlos estos documentos el plazo de cuatro meses que le fija el artículo 3º del decreto de 17 de abril de 1923.- 5º. Que se nos acuse recibo de la presente solicitud a este propio lugar al domicilio del C. Ramón V. Acosta a quien designamos Representante de nuestras gestiones.- Protestamos a usted C. Gobernador nuestros respetos.- Sufragio Efectivo”. (ES, 1927: 20).

No pocas cosas se pueden comentar respecto a este documento. Primero, no se mostraron desafiantes ante las autoridades, ellos informaban, buscaban mostrar cierto disimulo, no una organización previa y trabajada de esta estrategia política, aunque el espacio para formular estas peticiones colectivas eran las asambleas colectivas; sin embargo, buscaban presentarse como si su petición hubiera sido espontánea, carente de malicia. Los pueblos y sus apoderados legales utilizaron la retórica oficial, para apoyar sus peticiones y conseguir lo poco que fueran a ceder las élites dominantes.

Otro ejemplo que permite ver algunas de las estrategias discursivas de estos actores, fue el caso de la petición de los habitantes de Toro, Choix, que a continuación se inserta íntegramente:

“Los que suscribimos [...] con el debido respeto exponemos [...] desde hace tiempo inmemorial existe el pueblo de nuestra vecindad, compuesto ahora aproximadamente de trescientos cincuenta habitantes.- En la actualidad carecemos de los elementos más [sic] indispensables para nuestra existencia y desarrollo, pues estamos reducidos a la mas [sic] completa miseria debido a que algunos individuos validos del apoyo que siempre disfrutaron de parte de las autoridades del lugar, despojaron a este pueblo de los terrenos con que el gobierno colonial les había mercedado, los cuales tenían aproximadamente una superficie de más [sic] de dos sitios de ganado mayor” (ES,1927:12)

En este caso, los habitantes del poblado el Toro, demostraron conocer la jerarquía de las instancias políticas y judiciales ante quienes apelar, cuando decidieron hacerlo, así como la necesaria intermediación de un personaje letrado. Por otro lado, están apelando a instrumentos jurídicos coloniales -mercedes, reales cédulas, recopilación de Indias-, porque todo indica un conocimiento de la legislación promulgada por los gobiernos emanados de la revolución mexicana, tanto en favor como en contra de las comunidades.

Por otra parte, sabían que exhibir su pobreza, su ignorancia, su debilidad frente a la codicia de los hacendados y la corrupción de las autoridades, implorar *por el porvenir de nuestros hijos y por la subsistencia y bienestar de*

las nuevas generaciones, para cubrir nuestras más apremiantes necesidades, para la manutención de nuestras familias (ES, 1927: 12, ES, 1931: 3, ES, 1932: 1-7), no eran argumentos que los mostraran débiles frente a las instancias a que se dirigieron; para nada, sino que buscaban aprovechar al máximo el discurso oficial, reinterpretándolo para sus intereses.

Aquí nuevamente vale la pena echar un vistazo a cuantas manifestaciones colectivas por la tierra se realizaron. Entre 1925 y 1937, se publicaron en el periódico oficial como parte de los trámites obligados; 34 publicaciones, de ese total 18 de los trámites realizados fueron hechas por comunidades del municipio de El Fuerte, 8 fueron efectuados por poblados del municipio de Ahome y el resto por 8 puntos poblacionales del municipio de Choix. A continuación se muestra un cuadro con las solicitudes de tierras planteadas por los trabajadores:

CUADRO II: ACCIONES LEGALES REALIZADAS POR LOS TRABAJADORES SOLICITANDO TIERRA

POBLACIÓN	INTENCIÓN DEL ESCRITO	AÑO
Comisaría del Rincón, El Fuerte	Solicitud de dotación de tierras	1925
Comisaría Las Chumas, El Fuerte	Solicitud de dotación de tierras	1925
Comisaría de Aliso, El Fuerte	Solicitud de dotación de tierras	1925
Toro, Choix	Restitución de tierras	1927
Las Grullas, Ahome	Solicitud de dotación de tierras	1931
Batequis, Choix	Solicitud de dotación de tierras	1931
Yecorato, El Fuerte	Solicitud de dotación de tierras	1931
Bajada del Monte, El Fuerte	Restitución de tierras	1932
Tepehuaje, El Fuerte	Solicitud de dotación de tierras	1932

POBLACIÓN	INTENCIÓN DEL ESCRITO	AÑO
La Florida, Ahome	Solicitud de dotación de tierras	1932
Los Tastes, El Fuerte	Solicitud de dotación de tierras	1932
Baroten, El Fuerte	Solicitud de dotación de tierras	1932
Ohuira, Ahome	Solicitud de dotación de tierras	1932
Ocolome, El Fuerte	Solicitud de dotación de tierras	1932
Chinobampo, El Fuerte	Solicitud de dotación de tierras	1932
Zapote, El Fuerte	Solicitud de dotación de tierras	1932
Mahone, El Fuerte	Solicitud de dotación de tierras	1932
Tasajera, Choix	Solicitud de dotación de tierras	1932
El Guayabo, Ahome	Solicitud de dotación de tierras	1932
Torres, El Fuerte	Solicitud de dotación de tierras	1932
Carricitos, El Fuerte	Solicitud de dotación de tierras	1932
La Capilla, El Fuerte	Resolución favorable de dotación de tierras	1932
Huepaco, El Fuerte	Solicitud de dotación de tierras	1932
Huatabampo, Ahome	Solicitud de dotación de tierras	1935
Guadalupe, Choix	Solicitud de dotación de tierras	1935

POBLACIÓN	INTENCIÓN DEL ESCRITO	AÑO
El Rincón, El Fuerte	Solicitud de dotación de tierras	1935
Las Compuertas, Ahome	Solicitud de dotación de tierras	1935
Loretillo, Choix	Solicitud de dotación de tierras	1935
El Colexio, Choix	Solicitud de dotación de tierras	1935
El Nacimiento, Choix	Solicitud de dotación de tierras	1937
Tabelojeca, Ahome	Solicitud de dotación de tierras	1937
El Reparó, Choix	Solicitud de dotación de tierras	1937
Rancho de Islas, Choix	Solicitud de dotación de tierras	1937
Aguajito, Ahome	Solicitud de ampliación de tierras	1937

FUENTE: PERIÓDICO OFICIAL DEL ESTADO DE SINALOA, AÑOS CONSULTADOS 1925-1937

De esos 34 trámites, 32 fueron solicitudes de tierras, 2 restituciones de tierras y una ampliación de tierras de ejido. Resultan particularmente interesantes las dos restituciones de tierras y la solicitud de ampliación, en términos de revisar los argumentos empleados ante las instancias gubernamentales. Los casos de las poblaciones que solicitaron restitución; son Toro, Choix – ya revisado – y los vecinos de Bajada del Monte, El Fuerte. El escrito de la petición de restitución de tierras es el siguiente: [...] ante usted exponemos: que el artículo 27 de la Constitución, el artículo 3º, de la Ley de 6 de enero de 1915 elevada al carácter de Constitucional y de la Ley de Dotación y Restituciones, de 21 de marzo de 1929, dan derecho a los pueblos para que sean dotados de los ejidos que necesiten [...] el pueblo que representamos, está en apremiante necesidad de tierras ejidales, por carecer completamente de ellas y de ser un pueblo netamente agricultor. (ES, 1932: 2-3.)

En esta petición pasado, presente y futuro se entrecruzaban; por un lado,

los pobladores de la Bajada del Monte, - muy similar a los habitantes de Toromochis - mostraban estar al tanto de las disposiciones legales. La ley les abrió una posibilidad para buscar hacer valer su personalidad jurídica que les diera voz y voto frente a las políticas gubernamentales. En ese momento pudieron recurrir a una serie de mecanismos de negociación, los actores colectivos canalizaron ese casi inexistente espacio de expresión para encauzar su descontento, dichos actores estaban percibiendo las transformaciones generadas en el ámbito político. Entre los discursos construidos de manera colectiva, se encuentra una lectura común del pasado producto de experiencias compartidas y formativas lo cual se puede encontrar en una organización de un proyecto de vida, en base del espacio de experiencia y proyectando un horizonte de expectativa.

En este punto, Serge Bernstein (1998: 392-398) aporta elementos para analizar la situación cuando nos comenta que *“la cultura política supone a la vez una lectura común del pasado y una proyección hacia el futuro vivida en grupo [...] la cultura política como la cultura misma se inscribe en el marco de las normas y de los valores que determinan la representación que una sociedad se hace de ella misma, de su pasado, de su futuro”*. De manera colectiva, los pueblos encontraron las vías para seguir presentándose en la arena legal usando la palabra escrita, se escribía y se leía colectivamente en las comunidades. Diferentes estrategias eran utilizadas por los mismos sujetos, dependiendo de la queja, del objeto y del receptor de la demanda. Las peticiones colectivas son una manifestación de opinión; que es finalmente una opinión política.

V.- LA ORGANIZACIÓN SINDICAL Y SUS ACCIONES

Durante la segunda mitad de los años veinte, los gobernadores Manuel Páez y Macario Gaxiola, continuaron solapando las acciones antisindicales y agraristas en tierras sinaloenses. Durante el gobierno de Manuel Páez, varias indicaciones se habían realizado desde la ciudad de México al ejecutivo estatal, para que lo socializara entre los patrones, para que hicieran efectiva dicha demanda, haciendo caso omiso a ello (Cázares, 2002). Por su parte el general Gaxiola no hizo nada por un grupo de obreros que fueron despedidos injustamente. Esto mismos obreros se presentaron personalmente ante el aludido general angosturense, y no lograron una solución satisfactoria (AILM, 1928: 2-8).

En el municipio de Ahome con 30,394 habitantes y una población económicamente activa de 10 500 habitantes en 1930, los dos ingenios que

cerraban durante periodos de tres meses al año, ocupaban el 75 % del total de la fuerza de trabajo de todo el municipio – un total de 8,300 personas – United Sugar Companies de Los Mochis, con 5,295 trabajadores y San Lorenzo de Higuera de Zaragoza con 930. A partir de los meses de febrero y marzo de 1929 estas dos factorías así como compañías empacadoras de tomate y otras legumbres empezaron a despedir en masa a sus trabajadores.

Los trabajadores de ambos ingenios se empezaron a organizar y surgió el sindicato de obreros, campesinos y agraristas de San Miguel, fundado el 8 de septiembre de 1929, con 170 miembros, la unión de empaques y campos tomateros de Los Mochis, fundado el 8 de marzo de 1930, con 132 miembros y la unión feminista de obreras y empleadas del ramo tomatero y similares, fundado el 9 de marzo de 1930, 161 miembros.

En el municipio del Fuerte se fundó el sindicato de obreros, campesinos y agraristas de Mochichahui, el 1 de Septiembre, con 320 miembros, el sindicato de campesinos “Fuerza y Acción” de la hacienda de Sufragio, fundado el 14 de abril de 1930, con 208 miembros (Ramírez, 1987: 59-64). Ya no solo eran sindicatos pertenecientes a la industria azucarera los que se estaban organizando, si no que se estaba conformado un frente común de trabajadores de otras actividades agroindustriales, quienes también optaron por la vía sindical.

Entre los líderes, destaca Carlos Ramón García Ceceña, quién jugaría un papel importante, entre otras cosas por haber impulsado la organización de una convención obrero campesina de la zona norte del estado de Sinaloa en la ciudad de Los Mochis del 16 al 20 de marzo de 1929, con la asistencia de cinco organizaciones aparte del Sindicato Industrial de Oficios Varios de Los Mochis que fueron: sindicato de obreros y campesinos del ingenio San Lorenzo, unión de estibadores y jornaleros, sucursal 1, Topolobampo, unión de trabajadores marítimos y terrestres de Topolobampo, sindicato de pescadores de Topolobampo y sindicato agrario de campesinos de la desembocadura del río Fuerte “Guadalupe Rangel” (Ramírez, 1987: 95-97). La respuesta de la USCO fue cruda: despidos masivos, desalojos de las viviendas de los trabajadores, amenazas y homicidios.

La intransigencia de la USCO y la visible complicidad del gobierno en todos sus niveles convenció a los trabajadores que para enfrentar a la empresa y al gobierno, era necesario una organización de mayor envergadura. Por eso, tras el despido de sus dirigentes, estos se dedicaron de lleno a la organización de los trabajadores ya no solo de la zona del ingenio o del norte de la entidad, si no a

extender sus lazos con los obreros de los otros ingenios del centro del estado de Sinaloa. Los líderes trabajaron en los municipios del Ahome, El Fuerte, Choix, Guasave, Culiacán y Mazatlán, involucrando no solo trabajadores de la industria azucarera.

La idea de los sindicatos generales de agrupar multitudes varios gremios y oficios, no era únicamente no era únicamente con la idea de crear una organización fuerte o lograr un nivel de solidaridad y fraternidad, si no también evitar que los no sindicalizados se convirtieran en esquirols de estos y aparte un mayor respaldo de recursos de cualquier tipo, ya sea económico o en especie (Hobsbawm, 1979: 188).

El movimiento contra la USCO recibió apoyo en colectas de víveres y dinero realizadas por la clase trabajadora tanto en el mismo municipio de Ahome como en el municipio de El Fuerte y Guasave, para el sostenimiento de la huelga, por ejemplo el sindicato de pescadores de Topolobampo destinó el 50% de su pesca diaria. Sus acciones no carecieron de racionalidad, pues cabe mencionar que los dominados se rebelan abiertamente impulsados por cálculos económicos, vínculos y responsabilidades (Joseph, 2002).

La magnitud del conflicto estaba adquiriendo proporciones insospechadas y para esos días ya había trascendido la fronteras de la entidad, y en la ciudad de México se convocó a una reunión donde trabajadores de la industria azucarera a nivel nacional decidieron realizar un paro de media hora en todos los ingenios del país en solidaridad con los obreros y campesinos del ingenio Los Mochis.

De tal forma, USCO de manera conjunta con representantes de empresarios del centro y del sur de Sinaloa desplegó labores de propaganda y recolección de firmas, con el fin de evitar se introdujeran ciertos elementos nocivos en el proceso selección de representantes ante la Junta Central de Conciliación y Arbitraje del Estado de Sinaloa, en la convención del día primero de diciembre de 1934 para elegir a dichos representantes para el periodo 1935- 1936 (AILM, 1934, 4-12).

En 1937 fue un acontecer de paros laborales, con la finalidad de disminuir la molienda de la caña lo mayor posible, esto motivo que la USCO se quejara ante las instancias federales. Ceceña promovió el acuerdo de que debían de ese momento en adelante parar todas las unidades laborales pertenecientes a la empresa, incluidos campos, fábrica y hasta la planta eléctrica que proporcionaba servicio de energía eléctrica, agua, servicio de teléfonos y una planta de hielo, pues él se desempeñaba como operador en esas instalaciones. Sacaba el switch de las líneas de alta tensión y cortaba el suministro de toda la

población y además que se paralizaba todo el sistema de bombeo.

Adoptaron esa táctica cada vez que la empresa no quería recibir a los representantes del sindicato, los cuales notificaban a García Ceceña lo acontecido, quien inmediatamente procedía a realizar dicha maniobra, cuestión ante la cual la USCO cedía momentáneamente. Este tipo de actos evasivos, morosos o de insubordinación son una forma de resistencia no abierta frente a quienes detentan el poder (Scott, 2000: 22).

El 12 de junio de 1937 la unión de obreros y campesinos del norte de Sinaloa decidió promover un paro total, y lo novedoso en este planteamiento de sus demandas es que por primera ocasión figuró la petición de dotación de tierras, cuestión en la cual al parecer no estaban de acuerdo todos los obreros pues el código agrario de esos años dejaba fuera de la posible dotación a los obreros. Como muestra de apoyo, los trabajadores de la empacadora de conservas Los Mochis S.A, decidieron implementar las mismas medidas para que fueran echados los trabajadores contratados para boicotear las actividades de proselitismo de los trabajadores azucareros y legumbreros (LN, 1938: 2).

El 9 de diciembre de 1938 se entregaron 39 posesiones que amparaban igual número de ejidos y beneficiando a un número 4 663 trabajadores con un total 83,870 hectáreas. Los accionistas norteamericanos de la USCO no aceptaron la expropiación agraria, y prueba de ello fue que en 1939 organizaron un expediente llamado "Exhibit 8-X", que constaba de mapas, planos y fotografías.

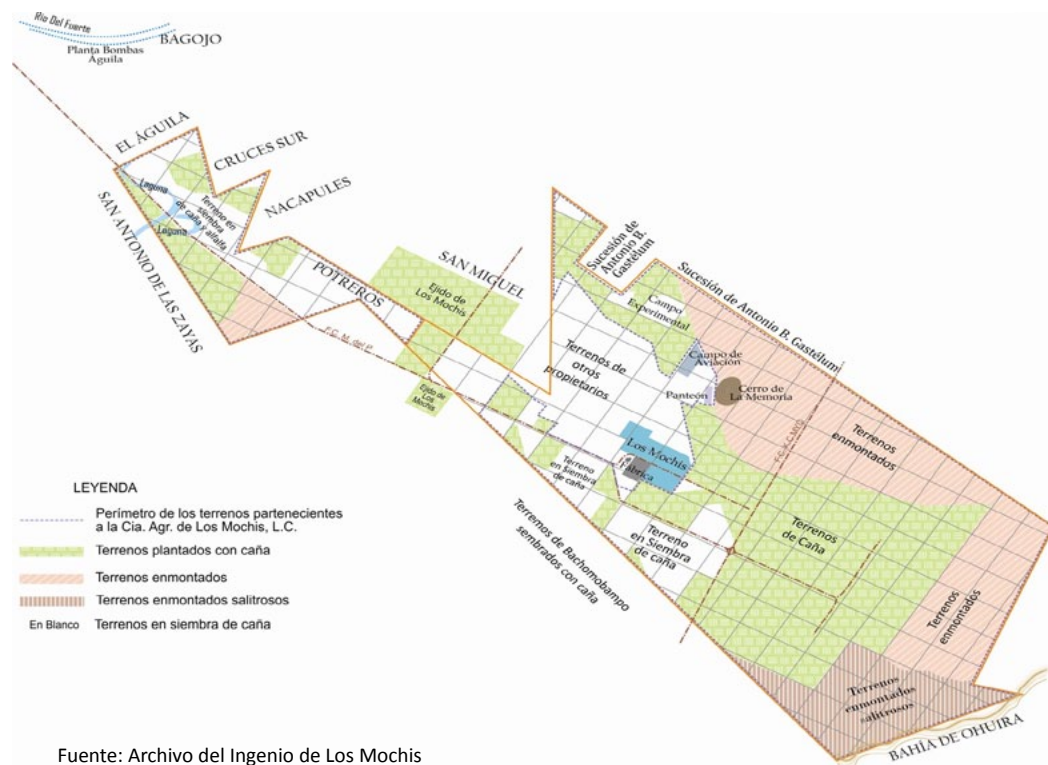
En la reclamación presentada ante la Comisión de reclamaciones agrarias de Estados Unidos de América y del gobierno mexicano (Rivera, 2001: 102). Varios norteamericanos en lo individual se defendieron ante la afectación y por la vía legal estuvieron gestionando el regreso de sus propiedades con argumentos de diversa índole. Por ejemplo Enrique Korfhage y George Drake, ambos empleados de la USCO, tenían arrendado y con promesa de venta un predio de 35 hectáreas propiedad de la Compañía Agrícola de Los Mochis, subsidiaria de la USCO, desde el 16 de mayo de 1925, ubicado en el punto denominado "Las Compuertas", que a raíz de la solicitud de expropiación de las propiedades de la USCO, comprendida su subsidiaria ya aludida, este predio fue señalado como afectable, esto motivo que ambas personas, Drake y Korfhage se dirigieran el de abril de 1937, al jefe del departamento agrario de la capital de México, para que ese predio no fuera afectado (ARAN, 1938: 1-36).

En la misma situación se encontraba el norteamericano Hubert Mulkey, quien en nombre de la sociedad Hubert Mulkey y Compañía tenía arrendado y con promesa de venta, un predio de 29 hectáreas propiedad de la compañía

explotadora de las aguas del río Fuerte, S.A, y al igual que el caso anterior dicho predio fue señalado como explotable y formaría parte del Ejido Las Compuertas, Mulkey con el fin de impedir esa acción se dirigió el día 5 de junio de 1937, al gobierno federal. En ambos casos agregaban que no procedía la afectación por ser pequeñas propiedades, más no presentaron títulos de propiedad solo de promesa de venta y finalmente la afectación se llevó a cabo la expropiación de 2,502 hectáreas de riego y monte bajo para dotar a 396 personas, que constituyeron el ejido Compuertas (ARAN, 1938: 48-78).

Estos y otros ejidos dieron vida a la Sociedad de Interés y Crédito Agrícola y Emancipación, Con el nacimiento de esta sociedad se cierra una etapa y comienza otra etapa, la cual merece el concurso de otro trabajo de investigación minucioso pues rebasa el espacio temporal fijado al comienzo de este trabajo.

MAPA II.- PROPIEDADES DE LA USCO CERCA DEL INGENIO LOS MOCHIS



Fuente: Archivo del Ingenio de Los Mochis

CONSIDERACIONES FINALES

A manera de conclusión, cabe mencionar que el proceso de aplicación de las leyes de repartimiento y tierras ociosas en el norte de Sinaloa modificó las relaciones sociales de los grupos indígenas. Su aplicación generó prácticas sociales que colocaron a los grupos más desprotegidos en un proceso de reorganización e innovación social, que trastocó varios aspectos de la vida rural y auspició un clima de intranquilidad y rebeldía que se prolongó a lo largo de toda la segunda mitad del siglo XIX. En lo referente a las compañías deslindadoras su presencia en el norte de Sinaloa fue decisiva para acelerar el despojo de tierras a las comunidades indígenas.

Dicha situación originó una ruptura del tegumento de las costumbres de las comunidades indígenas. Estos detalles que pudieran parecer insignificantes en el curso del desarrollo económico, socavaron las relaciones tradicionales de los hombres con su entorno y sus medios de producción. Entre el conjunto de estrategias utilizadas por las élites económicas políticas del norte de Sinaloa, destacó la utilización de métodos muy variados como el uso de la fuerza militar de manera apabullante para luego proceder al fraccionamiento tanto desde el ámbito institucional y legal, mediante el uso de figuras de caciques que mediaron y se insertaron en los grupos inconformes, con la finalidad de establecer condiciones consensuales, al mismo tiempo de establecer los canales y las formas asociativas para amasar porciones de tierra.

Durante los años de la Revolución Mexicana, se presentó la oportunidad política para los indígenas mayos de desafiar por la vía de las armas a los hacendados. Algunas de sus expresiones fue la adhesión al movimiento armado y aceptaron combatir con la promesa que se les regresarían sus tierras comunales que antaño poseían. La mayoría de ellos laboraban en los ingenios de la USCO y las haciendas de la región. En este sentido, cabe destacar que cada grupo o facción recibe y moldea los discursos de acuerdo a sus intereses, lengua, etnicidad e historia. Por ello, cabe destacar que las particularidades étnico-culturales definen las formas de rebelión de los sujetos subalternos (Dube, 2001: 44-49, Chakrabaty, 1993: 93, Dube, 1999: 44).

Sus acciones de rebeldía fueron muy diversas desde el ataque a las instalaciones del ingenio Los Mochis, a los hacendados, enterrando canales, entre otras cosas. Por lo tanto no es casual que la primera huelga al interior de este ingenio allá sido al mismo tiempo, que si bien no tuvo mucho éxito significó un avance de las etapas del movimiento obrero. Durante la década

de los veintes se vivió una etapa de reorganización del movimiento obrero-campesino, se incrementaron las demandas y hubo una mejor organización. A su vez, la empresa incrementó sus mecanismos de represión en abierta complicidad con el gobierno, tanto municipal como estatal.

Los trabajadores organizaron sindicatos generales, incorporando jornaleros de otras actividades agroindustriales, no solamente del ingenio Los Mochis. En respuesta la compañía fomentó el sindicalismo blanco y amenazó a quienes no se incorporaran a este sindicato, y de las amenazas pasaron a los hechos, recrudeciéndose la situación entre ambas partes.

Si bien, los empleados fueron reprimidos, lograron acercamientos que serían de suma utilidad posteriormente, pues este movimiento tuvo una buena acogida entre las capas laborales, lo cual se manifestó en apoyos de víveres, así como manifestaciones y marchas de apoyo para con el movimiento, también tuvieron respaldo a nivel nacional con un paro realizado por los trabajadores de los ingenios azucareros del país. Después de esto el movimiento obrero-campesino, entró en otra fase que se caracterizó por incorporar dinámicas diferentes a las etapas anteriores.

Entre las novedades se encuentran los paros parciales con la finalidad de mermar la producción del ingenio, acción secundada por los ingenios del centro del estado, y otros muchos a nivel nacional, esto nos refleja los lazos de solidaridad que los trabajadores de esta empresa habían establecido para esos años con otras regiones. Posteriormente los paros fueron totales y con carácter indefinido, firmándose contratos colectivos en más de una ocasión, los cuales USCO no respetó, mostrando una actitud desafiante tanto con sus trabajadores y con el gobierno en turno. En este marco emergió la figura de un líder, Carlos Ramón García Ceceña quien supo conducir la lucha adoptando otras medidas, al grado de acudir a la capital del país a entrevistarse, para plantearle la situación que imperaba.

Los trabajadores en esta última etapa siguieron nuevas tácticas frente a la necesidad de la empresa de no hacer caso de los acuerdos anteriores. Los paros parciales se intensificaron, se implementaron nuevas estrategias de presión por parte de los obreros contra la empresa, la cual pudiera ser calificada de absurda o hasta irracional fue el haber matado de hambre a un número considerable de mulas propiedad de la compañía. Éste movimiento tomó otra dirección: las exigencias ya no fueron el incremento de salarios, la disminución de las jornadas laborales y un contrato colectivo de trabajo, la exigencia fue expropiación de las tierras del ingenio, cuestión que parecería extraña sin embargo no lo es.

Sobrevivientes que combatieron durante la revolución con la promesa de que se les devolverían sus tierras, caber recordar que muchos de ellos después de ésta lucha revolucionaria volvieron a incorporarse a laborar al seno de la empresa, pero ya no eran los mismos pues hubo una conciencia creciente de la propia identidad y unir esfuerzos. Al expropiarse finalmente los terrenos de United Sugar Companies se cerró una etapa de éste proceso de lucha, iniciándose otro con el nacimiento de la SICAE, proceso que requiere ser analizado desde otra perspectiva.

REFERENCIAS

- Alarcón, Amézquita Saúl Armando (2006), *Juan M. Banderas en la Revolución*, (tesis de maestría en historia, inédita), Culiacán, Facultad de Historia-UAS.
- Berstein Serge (1998), *La cultura política*, en Jean – Pierre Rioux y Jean Francois Sirinelli, *Para una historia cultural*, México, Taurus.
- Cázares, Aboytes Pedro (2002), El gobierno de Macario Gaxiola y la United Sugar Companies, en *Clio, Nueva Época*, Vol. I, Número 27, Culiacán, Facultad de Historia-UAS, pp. 141-147.
- (2004), La propiedad de la tierra y su evolución en el norte de Sinaloa: El caso de El Fuerte, en *Clio, Nueva Época*, Vol. I, Número 32, Culiacán, Facultad de Historia-UAS, pp. 132-154.
- Chakrabaty, Dipesh (1999), Historia de las minorías, pasados subalternos, en *Historia y Graffía*, Número 12, México, Universidad Iberoamericana.
- , (2001), *Sujetos Subalternos. Capítulos de una historia antropológica*, México, COLMEX.
- Dube, Saurabh (1999), Introducción: temas e intersecciones de los pasados poscoloniales, en Saurabh Dube (Coordinador), *Pasados poscoloniales. Colección de ensayos sobre la nueva historia y etnografía de la India*, México, COLMEX.
- Fradkin, Raúl (2006), *La historia de una montonera, bandolerismo y caudillismo en Buenos Aires, 1826*, Buenos Aires, Siglo XXI editores.
- Fraser Ronald (2003), *Identidades guerrilleras desconocidas. Las guerrillas españolas en la Guerra de Independencia, 1808-1814*, historia social (Revista

de la Fundación de historia social), número 46, Valencia

Fuentes Posadas Javier (2005), Una rebelión indígena al amparo de la Revolución: Felipe Bachomo y los mayos, 1913-1916, (tesis de licenciatura en historia, inédita), Culiacán, Facultad de historia-UAS.

Gill Mario (1983), La Conquista del Valle del Fuerte, Culiacán, U.A.S- I.I.E.S, (Colección Rescate número 19).

Joseph, M. Gilbert (2002), Para repensar la movilización revolucionaria en México: Las temporadas de turbulencia en Yucatán, 1909-1915. Gilbert M. Joseph y Daniel Nugent (Coordinadores), Aspectos cotidianos de la formación del Estado, México, Editorial Era.

Morett Jorge y María Luisa Pare (sin fecha), La pequeña Rusia: Las luchas de los trabajadores azucareros de Los Mochis, Sinaloa, 1924 – 1942, fotocopia.

Moore, Barrington (1996), La injusticia: bases sociales de la obediencia y la rebelión, México, UNAM.

Olea, R. Héctor (1993), La Revolución en Sinaloa, Culiacán, C.E.H.N, A.C.

Ortiz, Heras Manuel (1996) Violencia política en la II República y el primer franquismo, Madrid, Siglo XX editores.

Quintero, Leandro Filiberto (1978), Historia Integral de la región de la región del Río Fuerte, Los Mochis, Editorial El Debate.

Ramírez Meza Benito (1987) El movimiento Obrero Sinaloense en sus años de formación a la etapa de la crisis: 1875 – 1934, (tesis de maestría en Historia regional, inédita), Facultad de Historia, U.A.S, Culiacán.

--- (1994) Felipe Bachomo: Rebelión indígena y Revolución en la región de El Fuerte, Sinaloa, 1911 – 1916, en Ciencia y Universidad, I.I.E.S – U.A.S, Culiacán, Tercera Época, número 11, pp. 71-90

Rivera, Calvo María Elda (2001), Empresarios agrícolas en Ahome: 1929 – 1940, [tesis de maestría en historia, inédita], Culiacán, Facultad de Historia-U.A.S.

Schobert, Lorena (1998), Historia de una gesta obrera campesina: La SICAE, Culiacán, DIFOCUR.

Scott James (2000), Los dominados y el arte de la resistencia, Discursos ocultos, México, Editorial Era.

Thompson P. Edward (1989), La formación de la clase obrera en Inglaterra, Barcelona, II Tomos, Editorial Crítica.

Tilly, Charles (2000), Las revoluciones europeas, 1492-1992, Barcelona, Editorial Crítica

Torrow, Sidney (1997), El poder en movimiento. Los movimientos sociales,

la acción colectiva y la política, Madrid, Alianza Universidad.

Vidales, Quintero Mayra Lizzete (2002), El reparto agrario en Sinaloa: la política antiagraria de Ángel Flores en Gustavo Aguilar Aguilar et. al., [Compiladores], Historia de Sinaloa y otras regiones, Memoria del XII Congreso Nacional de Historia Regional, Culiacán, Facultad de Historia-UAS.

Vovelle, Michel (2000), Introducción a la Revolución Francesa, Barcelona, Editorial Crítica.

Fuentes de archivo

Archivo Histórico General del Estado de Sinaloa

Índice de Correspondencias de la Secretaría de Gobierno, años 1866, 1869, 1887-1888, 1910-1911, 1913, 1916, 1918.

Archivo del Ingenio de Los Mochis, caja s/n, 1934

Archivo Municipal del Ayuntamiento de El Fuerte, 1869, 1905.

Archivo del Registro Agrario Nacional/Sinaloa, 1938.

Prensa

El Estado de Sinaloa, 1925-1937

Las Noticias, 1938

El Demócrata Sinaloense, 1926

PEDRO CÁZARES ABOYTES.

perryyorke55@hotmail.com

Licenciado y maestro en Historia por la Universidad Autónoma de Sinaloa. Estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales en la Universidad de Guadalajara. Profesor asignatura en la Universidad Autónoma de Sinaloa. Autor del libro "Heraclio Bernal, entre la rebeldía y el bandolerismo," así como de artículos en revistas y capítulos de libros sobre historia social del delito, movimientos sociales y grupos indígenas durante el siglo XIX y Revolución Mexicana. Ponente en congresos nacionales e internacionales y conferencista en varias universidades.



RESEÑAS

SUJETOS COLONIALES:
UNA PERSPECTIVA GLOBAL
DE LAS MIGRACIONES
CARIBEÑAS

Jorge Sánchez-Maldonado

Título: *Sujetos coloniales: una perspectiva global de las migraciones caribeñas*

Autor: Grosfoguel, Ramón.

Editorial: Abya Yala

No. de páginas: 226

Lugar: Quito, Ecuador

Año: 2012



En su libro *Sujetos coloniales: una perspectiva global de las migraciones caribeñas*, Ramón Grosfoguel hace un análisis de las relaciones de poder en las que se encuentran envueltos sujetos caribeños en los centros metropolitanos del sistema-mundo moderno. Centra su atención en los procesos migratorios experimentados por sujetos provenientes distintas partes del Caribe hacia las metrópolis de los Estados Unidos, Francia, Países Bajos y Gran Bretaña, teniendo en cuenta sus respectivos patrones de incorporación en los mercados laborales de estas ciudades-mundo.

El autor ofrece una análisis crítico de las migraciones caribeñas teniendo en cuenta las estructuras globales que determinan en gran medida

tales procesos y toma como punto de partida en su estudio las voces y experiencias de sujetos racializados, principalmente de los puertorriqueños pero sin limitarse a ellos, debido a que aborda también las migraciones de martinicos y guadalupanos a Francia, Surinameses y antillanos holandeses hacia Países Bajos y de los antillanos hacia Gran Bretaña. En este sentido, la perspectiva comparativa entre estas distintas locaciones y sujetos en el marco de sus procesos migratorios, le permite al autor dar cuenta en su análisis de las dinámicas raciales que que tienen lugar en los centros metropolitanos del sistema-mundo. Al mismo tiempo, muestra cómo tales dinámicas juegan un papel fundamental en los modos de

incorporación de los sujetos coloniales a los mercados de trabajo.

Sujetos coloniales evidencia un compromiso conceptual y político con las realidades y movimientos de sujetos caribeños en los centros metropolitanos del sistema-mundo moderno capitalista, junto a quienes el autor constata las diferentes formas en que operan las jerarquías moderno-coloniales dentro del orden social, cultural, político y económico en ciudades-mundo. Producto de este compromiso de Grosfoguel, es su planteamiento en torno a la necesidad de trascender la simple noción de sistema-mundo moderno capitalista a través del reconocimiento de una serie de jerarquías de dominación/explotación que ordenan a nivel global la fuerza de trabajo no sólo en términos de clase, sino también en términos raciales, ubicando a los no europeos/euro-americanos (en este caso los caribeños) en los niveles más bajos de vida laboral. Por ello propone hablar de un *sistema-mundo capitalista/patriarcal cristiano-céntrico/occidental-céntrico moderno colonial*, dado que de esta forma se pueden resaltar de forma más clara y sin ambigüedades las jerarquías que se intersectan para producir tal subordinación.

También hay que resaltar la importante distinción que Grosfoguel hace entre las migraciones provenientes de las “colonias modernas” originadas después de la Segunda Guerra Mundial y las provenientes de “países independientes”. En las primeras, la incorporación de los sujetos termina siendo más exitosa que las de los segundos, debido a que los sujetos provenientes de las “colonias modernas” comparten entre otros derechos, la ciudadanía metropolitana y mayores posibilidades de movilidad laboral. Tales procesos migratorios

también se encuentran facilitados por la necesidad de mano de obra barata en los centros metropolitanos que es, en muchos casos, determinada por condiciones geopolíticas e intereses globales.

Es precisamente de la constatación de esta serie de jerarquías que inferiorizan al sujeto colonial, justificando los lugares asignados en la división internacional del trabajo, de las condiciones en las cuales como migrantes en los centros metropolitanos desenvuelven sus vidas, que surge la propuesta de Grosfoguel de entender al sistema-mundo como un sistema-mundo capitalista/patriarcal cristiano-céntrico/occidental-céntrico moderno colonial (Grosfoguel, 2012).

Grosfoguel adopta la perspectiva subalterna puertorriqueña, pero vale disipar cualquier malentendido: para Grosfoguel asumir la perspectiva subalterna puertorriqueña no implica en absoluto la pretensión o el ejercicio de *hablar por* los puertorriqueños. En lugar de ello, lo que hace es retomar, concediéndole la importancia y el valor que se merecen, las expresiones del pensamiento subalterno puertorriqueño que le permiten develar elementos de los que los análisis de sistemas-mundo no pueden dar cuenta, por ejemplo, el hecho de que las jerarquías de inferiorización que experimentan estos sujetos son marcadas en términos de raza.

En la medida en que las realidades experimentadas por los sujetos coloniales en sus procesos de inserción laboral al interior de los centros metropolitanos revelan las jerarquías de dominación/explotación coloniales que perviven hasta nuestros días y que sirven como dispositivo clasificatorio de la fuerza de trabajo, es en gran parte la perspectiva subalterna puertorriqueña la que le permite a Grosfoguel “[...] re-pensar

el moderno sistema-mundo desde varias locaciones y experiencias... que revelan las limitaciones de la llamada descolonización del mundo moderno, tanto en términos de la economía política global como en la geocultura dominante y su imaginario” (Grosfoguel, 2012: 9).

Grosfoguel llama a tener en cuenta la existencia de estrategias simbólicas ideológicas globales en las que varios grupos étnicos han servido involuntariamente como ejemplo para el mundo, de los “buenos resultados” que genera el modelo capitalista propuesto por los centros metropolitanos del sistema-mundo frente a otros modelos que lo desafían (ejemplo Cuba y La Unión Soviética en el marco de la Guerra Fría). Es por ello que el autor resalta que las migraciones exitosas de muchos sujetos caribeños no se deben a una serie de “análisis y decisiones racionales” por parte de los migrantes individuales, sino que dicho proceso se da en el marco de un sistema-mundo donde aspectos que van más allá del control de los actores condicionan el proceso de migración (Grosfoguel, 2012).

Los planteamientos de Grosfoguel tienen serias implicaciones teóricas y políticas, por cuanto todo su argumento retoma lo que el sociólogo peruano Aníbal Quijano (2000) propone como colonialidad que, junto a la modernidad, hacen parte constitutiva del patrón de poder capitalista una vez se hace mundial a partir de 1492 con la constitución de América. En este proceso se crearon las “identidades societales de la colonialidad” (blancos, amarillos, negros, indios, entre otros) y las “identidades geoculturales del colonialismo” -África, América, Europa, etc.- (Ibidem.).

La colonialidad y las jerarquías que engendró la mundialización del

capitalismo a partir de 1492 han mostrado ser más duraderas que el colonialismo. En este sentido, podemos asumir que los sujetos coloniales son aquellos sujetos que a pesar de que las “administraciones coloniales” a la luz de nuestros días habrían finalizado, aun se encuentran inmersos en el entramado de esas relaciones de subordinación e inferiorización, que sufren los efectos de la colonialidad y el racismo que le es inherente en diferentes partes del mundo.

Escribiendo estas líneas desde el Caribe colombiano, donde no existe un mayor cuestionamiento a los imaginarios coloniales que han ayudado a forjarlo como entidad geoespacial, cultural y política, son supremamente necesarios los planteamientos de *Sujetos coloniales* como un evento inspirador que permita iniciar diálogos críticos y romper las cadenas del pensar que impiden hasta ahora un cuestionamiento más abierto en torno a nuestro papel de intelectuales y académicos en nuestro mundo cercano. Sin duda, la noción de Grosfoguel que trasciende la idea de sistema-mundo, para pasar a dilucidar un *sistema-mundo capitalista/patriarcal cristiano-céntrico/occidental-céntrico moderno colonial*, contribuye a la descolonización de las visiones hegemónicas sobre el Caribe y los caribeños y abre las puertas para dejar de verlos simplemente desde posturas nacionalistas, regionalistas y esencialistas, que hacen de los sujetos caribeños “gente folclórica y alegre” que exclusivamente se encuentra dispuesta para el consumo de los dominantes (Sheller, 2003).

Volviendo a la perspectiva global de las migraciones caribeñas que ofrece Grosfoguel, de manera aguda nos demuestra cómo los análisis de estas migraciones no pueden prescindir de lo que denomina *estrategias*

simbólicas ideológicas globales de los Estados Unidos para hacer valer sus intereses en el contexto de la Guerra Fría. Grosfoguel nos lleva a preguntarnos sobre las formas en que los Estados Unidos establecieron diferentes políticas hacia América Latina y El Caribe.

Estados Unidos estableció casos que sirvieron como “vitrinas simbólicas” que le ayudaron a acumular capital simbólico y beneficiar sus políticas desarrollistas en una frontal confrontación de intereses e ideologías con la Unión Soviética (Grosfoguel, 2012). Así, el autor logra captar por qué tenían sentido las multimillonarias inversiones en programas de ayuda a poblaciones específicas que se oponían a los regímenes socialistas en América Latina y el Caribe.

En nuestro contexto, *Sujetos coloniales* es fundamental entre otras cosas, porque a pesar de que Grosfoguel se centra en la experiencia de sujetos coloniales caribeños con énfasis en la experiencia puertorriqueña, es precisamente éste el ejemplo del que parte para llamar la atención sobre la necesidad de repensar críticamente el estatus de “independientes” de las naciones caribeñas. En estas últimas -nos dice Grosfoguel- las condiciones de vida de sus poblaciones no gozan de los beneficios de Puerto Rico (transferencias para educación, ciudadanía metropolitana, etc.) en tanto Puerto Rico es una “colonia moderna” (Grosfoguel, 2012). Así, es importante mirar desde una perspectiva crítica múltiples realidades que se encuentran sin duda marcadas por una colonialidad que opera de formas específicas para establecer la subordinación de diversos sujetos a escala global y local. Esto se refiere principalmente a la necesidad imperiosa para nosotros

de constatar cómo las relaciones de poder que inferiorizaron -y aún siguen inferiorizando- a indios y negros, entre otros (Quijano, 2000), opera en nuestro mundo cercano.

La colonialidad opera de distintas formas sobre sujetos y espacios sociales y temporales concretos en el amplio espectro del sistema-mundo que a partir de *Sujetos coloniales* ha mostrado ser además de capitalista, patriarcal cristiano-céntrico/occidental-céntrico moderno y colonial. No cabe duda de que *Sujetos coloniales* es fuente de inspiración teórica, metodológica y política para las actuales y futuras generaciones de investigadores en ciencias sociales en diversas partes del mundo y de América Latina, particularmente en el Caribe colombiano, donde la apuesta por los planteamientos críticos descoloniales se abre pasos bajo una dura lucha en el campo de las ciencias sociales y frente a posturas dominantes y comúnmente aceptadas de académicos, investigadores e intelectuales de la región que la asumen de forma celebratoria sin tener en cuenta las estructuras geopolíticas globales que asignan un determinado papel al Caribe y sus poblaciones en el marco del sistema mundo.

A nosotros, nos sirve como un llamado, como un polo a tierra, como un libro que nos ayuda a entender el mundo en que vivimos, suscitando cuestiones a las que difícilmente encontraremos respuestas adecuadas si solo tenemos en cuenta las perspectivas eurocéntricas de las ciencias sociales.

Finalmente, una vez más, nos vale como ejemplo la obra de Ramón Grosfoguel, para recalcar que estas jerarquías de dominación/explotación operan sobre diversos sujetos y locaciones del mundo, pero que esta genera diversas respuestas por

parte de los dominados y explotados. La obra de Grosfoguel nos llama la atención sobre el hecho insoslayable de que el compromiso de militancia intelectual tiene que ir más allá de los fundamentalismos tercermundistas o eurocéntricos (Grosfoguel, 2006). Para el autor es preciso y fundamental un diálogo crítico no sólo entre los sujetos inferiorizados envueltos en luchas concretas y los investigadores comprometidos (Grosfoguel, 2007), sino también entre estos últimos ubicados en distintas partes del mundo (Grosfoguel, 2007b; Grosfoguel, 2008; Grosfoguel, 2012b).

Referencias citadas

Grosfoguel, Ramón. 2012. *Sujetos coloniales. Una perspectiva global de las migraciones caribeñas*. Editorial Abya Yala. Quito, Ecuador.

_____. Hacia un diálogo crítico-solidario con la izquierda europea. Pp. 22 – 26. En: *Revista Nómadas* (Núm. 26). Universidad Central de Colombia. Bogotá.

Grosfoguel, Ramón. 2006. Descolonización de la economía política y los estudios poscoloniales. Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. Pp. 17 – 46. En: *Revista Tabula Rasa* (Núm. 4). Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Bogotá, Colombia.

Lamus, Doris y Ramón Grosfoguel. 2007. Diálogos descoloniales con Ramón Grosfoguel. Transmodernizar los feminismos. Pp. 323 – 340. En: *Revista Tabula Rasa* (Núm. 7). Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Bogotá, Colombia.

Quijano, Anibal. 2000. Colonialidad del poder y clasificación social. Pp. 342 – 386. En: *Journal of World-Systems Research* (Vol. XI- Núm. 2).

<http://www.jwsr.org/>.

Sheller, Mimi. 2003. “Introduction” P.p. 1 – 9. En: Sheller, Mimi. *Consuming the Caribbean. From Arawaks to Zombies*. Routledge. Lancaster University. Londres, Inglaterra.

MÁS ALLÁ DE LA ACEPTACIÓN, ESTIGMA Y DISCRIMINACIÓN: ESTUDIANTES NORMALISTAS ANTE SECTORES VULNERABLES

Graciela González Juárez

Título: *Aceptación, Estigma y Discriminación: estudiantes normalistas ante sectores vulnerables*

Autores: Juan Manuel Piña Osorio y Cols.

Editorial: DYKINSON, S.L. MADRID.

No. de páginas: 291

Año: 2012



Introducción

El libro está coordinado por Dr. Juan Manuel Piña Osorio, primera edición 2011 está editado en México, por Díaz de Santos. Es, resultado del seminario Ciudadanía en estudiantes de educación superior, del cual es titular el coordinador de éste, como parte de la vinculación académica entre investigadores y estudiantes o egresados del posgrado en Pedagogía de la UNAM.

Se propone esta obra para dar cuenta de cómo se construye la cultura ciudadana, a partir de la vida escolar de los estudiantes de las escuelas de tres escuelas normales, del Distrito Federal. El marco de

análisis es la ciudadanía, entendida como el resultado de la relación entre los ciudadanos y el Estado a través de sus instituciones y representantes en las sociedades democráticas, como la mexicana.

Los ejes conceptuales de análisis fueron: *aceptación* y comprensión plena, se refiere a que se reconozca a las personas, sus derechos y su pertenencia a un grupo social, admitirla sin importar su condición o atributos. El *estigma*, se refiere a una condición que se atribuye a las personas, marcadores sociales generalmente negativos e inferiores. Son estigmatizados por raza, género, grupo social al que se pertenece o se identifica, discapacidad, enfermedad, etc. En la mirada de (Goffman, 2008:

14) la discriminación, se refiere a cualquier acción que remita a apartar o excluir a las personas, a efectos de la discusión del texto se recupera como toda negación de uno o varios derechos por parte de las instituciones o de las personas con algún poder.

La población de estudio fueron estudiantes normalistas de tres escuelas públicas del D.F. Escuela Normal Superior de México, Benemérita Escuela Normal de México y Escuela Superior de educación Física. En México la educación Normal ha tenido un lugar histórico muy importante, ha contribuido al desarrollo de generaciones de maestros para la educación básica y es un espacio de formación de docentes; para valorar en qué medida la cultura ciudadana y la actitud democrática se ven reflejadas en las ideas de pluralidad, aceptación, tolerancia respecto de la diferencia; aspectos sin duda de la mayor importancia y pertinencia en los escenarios nacionales e internacionales que se le demanda a la educación básica de nuestro país.

La investigación se realizó a través de cuestionarios y un instrumento de asociación de palabras con el propósito de recoger las percepciones de la cultura ciudadana desde su principio básico, el de la inclusión. Se aplicaron 56 cuestionarios en promedio en las tres escuelas normales que participaron y se buscó que los participantes fueran al menos representantes del 5% del total de la matrícula.

Se trabajó con dilemas, casos hipotéticos de acción retomados de Alfred Shultz (1974:92), respecto de la manera que las personas actúan en un escenario hipotético y cómo eligen la respuesta más afín según sea su percepción de la situación. Por ejemplo, si estarían dispuestos a viajar

con una persona con características distintas, o bien, si la contrataría si está capacitado para hacer las tareas. A través de las asociaciones de palabras se identificaron los términos inductores para cada actor que dio voz a cada capítulo del libro; lo que le da un valor cualitativo a los resultados de la investigación reportada en este libro.

La evidencia muestra que los estudiantes de las escuelas normales tienen una representación dual para valorar los dilemas en las diferentes figuras que trata cada apartado y hace una presentación de la asociación de palabras reportadas en categorías, dos de ellas positivas: Aceptación, comprensión y dos negativas: estigmatización y discriminación. Los autores afirman que los resultados no son generalizables pero son representativos para la población de entrevistados.

El libro contiene seis capítulos que abordan con la mirada del estudiante normalista figuras que por algún atributo personal, étnico o social son proclives de discriminación en la sociedad mexicana: el adulto mayor, la persona con discapacidad, el indígena, la mujer embarazada, la persona con VIH y el homosexual.

De los seis capítulos del libro

El *adulto mayor* por Francisco Ernesto Ramas Arauz. En este apartado existen dicotomías en la percepción de los participantes, tanto aspectos positivos como negativos en la valoración de este tipo de personas, especialmente cuando han perdido su autonomía. Existen opiniones encontradas entre los estudiantes normalistas, de acuerdo con los resultados reportados el 75% muestra aceptación, mientras que el 25% restante muestra un nivel nulo

de aceptación de los adultos mayores. Los estudiantes asocian a estas personas con etiquetas conceptuales positivas, tales como sabiduría, pero también hubo quienes los vinculan con aspectos negativos como son la enfermedad y discriminación, que aluden al deterioro físico de la persona.

La persona con discapacidad por Jesús García Reyes. El autor se adentra al estudio de la discapacidad y cómo es percibida por los estudiantes normalistas. Encuentra que existe desconcierto sobre cómo convivir y relacionarse con las personas que presentan alguna limitación física o mental, lo cual puede ser reflejo de una falta de cultura, sensibilidad y de inclusión en algunos actores sociales. La persona con discapacidad, en opinión del 63.3% los estudiantes normalistas aceptaría viajar con una persona con alguna discapacidad y el 80% reportó que la contrataría para trabajar. No obstante, aunque la aceptación es alta en ambos casos, es mayor en el que el dilema no implica aspectos de proximidad cercanos, como es el caso de la relación laboral.

El Indígena por Hilda Berenice Aguayo Rousell. La autora se propuso analizar los fenómenos de estigma y discriminación en los estudiantes normalistas, el papel del Estado y el marco jurídico que regulan, el derecho constitucional a la no discriminación como condición indispensable de la vida democrática. Resalta la importancia de que los estudiantes normalistas son los futuros formadores de los ciudadanos, y que la cultura ciudadana es escasa en los estudiantes normalistas, de acuerdo con la opinión expresada respecto del indígena y la cual evidencia falta de respeto por la diversidad étnica, social y cultural.

La mujer embarazada por Elí Lozano González. El autor explica

la lucha de las mujeres en contra de la hegemonía masculina, a lo largo de la historia, con el propósito de buscar espacios de apertura en una sociedad patriarcal cerrada. En muchas ocasiones los empleos se encuentran fuera del alcance de las mujeres y la situación del embarazo, lo dificulta aún más. Los resultados de la investigación muestran que, los estudiantes normalistas, tienen una visión positiva de la mujer embarazada con una aceptación del 80% de los entrevistados. Sin embargo, existen indicios de rasgos discriminatorios y estigmatizadores en alrededor de un 20% de la población estudiada.

La persona con VIH SIDA por María Teresa Reyes Ruíz. La autora se propuso conocer el pensamiento que guía el actuar de un grupo de estudiantes de escuelas normales públicas para analizar su actuación ante personas con VIH/SIDA. Con fundamento en la normativa vigente para prevenir y eliminar la discriminación, que regulan la convivencia con personas infectadas, describe con precisión el síndrome. Los principales hallazgos muestran que un porcentaje importante de estudiantes manifestó discriminación y estigmatización ante personas con VIH/SIDA. Los resultados resaltan la importancia de sensibilizar a esta población y promover los valores de la democracia, como la tolerancia.

El homosexual por Juan Manuel Piña Osorio. En este apartado se analiza la diversidad humana y sexual como marco interpretativo de los resultados de la investigación con estudiantes normalistas. Las respuestas de los participantes muestran prejuicio y estigma. La escolaridad es importante para atender el reclamo de una sociedad que espera que la democracia sea un sistema político y una forma de vida.

Los principales conceptos

para cada figura se enuncian a continuación, tanto los positivos de aceptación y comprensión, como los negativos relacionados con estigma y rechazo:

Figura	Dos conceptos positivos		Dos conceptos negativos	
Adulto mayor	Sabiduría	Experiencia	Viejo	Cansancio
Persona con discapacidad	Esfuerzo	Diferencia	Limitadas	Sin oportunidad
Indígena	Cultura	Pueblo	Pobre	Segregación
Mujer embarazada	Vida	Felicidad	Descuido	Desempleada
Persona con VIH/SIDA	Admiración	Enfermedad	Consecuencia	Discriminado
El homosexual	Amigo	Afeminado	Agresivo	Antinatural

Resulta interesante que en todos los apartados las palabras, tanto positivas como negativas, son parte de las representaciones lingüísticas de los estudiantes que participaron en la investigación. Más allá de la aceptación, el estigma y la discriminación hay que reflexionar sobre el papel de los estudiantes como ciudadanos y formadores de nuevos ciudadanos democráticos.

A partir de los hallazgos, y más allá de la aceptación o no de la diferencia entre las personas, lo que se pone en la mesa de la discusión es la cultura ciudadana democrática. La democracia no es solo un modelo teórico para la organización política de una sociedad, es una propuesta práctica que requiere que los ciudadanos que habiten o conformen un espacio democrático la incorporen como parte de sus esquemas de comportamiento congruentes con él. Se fortalece, a través del

cumplimiento de las obligaciones y reconocimiento de los derechos en los ámbitos jurídico y social. La inclusión, la pluralidad, el respeto y la tolerancia respecto de las ideas, creencias, preferencias y apariencias de los Otros, son fundamentales para el fortalecimiento de la cultura ciudadana en las sociedades democráticas (Touraine, 2006: 36-37).

En la sociedad mexicana, esto es una realidad distante, las personas pueden ser rezagadas o excluidas por no cumplir las expectativas que la sociedad deposita en ellos o ellas; por tener una imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o bien por estereotipos sociales, que derivan en generalizaciones sobre las personas con referencia a lo consideramos *normal* en cultura determinada. Todo lo que no las satisfaga las expectativas de la sociedad representa el miedo, el caos y el mal, por ello se recurre a excluirlo y alejarlo.

Conclusiones

El texto es de una riqueza conceptual y metodológica con el que se analiza a cada una de las figuras de cada capítulo. No obstante, quedan pendientes las propuestas que desde esta investigación se realizan para promover la cultura ciudadana, no sólo realizar un primer acercamiento a las representaciones que los normalistas tienen de los actores como el compromiso para proponer directrices de acción, derivadas de la propia investigación para subsanarlas en esta población que atiende la educación básica en el país.

Es necesario que en la escuela se prepare para ser personas para autónomas, capaces de tomar decisiones y de elaborar juicios razonados y razonables, tanto sobre su conducta como sobre la de las demás personas; de dialogar y cooperar en la solución de problemas y en propuestas de solución encaminadas a construir una sociedad más justa. Cualquier individuo puede vivir discriminación en una sociedad democrática. Valorar cómo viven la cultura ciudadana y no sólo como la perciben o piensan la cultura ciudadana y muy importante cómo se aseguran que los alumnos aprendan a vivir con inclusión, con respeto por los otros. Finalmente, habría que valorar cuál es la opinión y la representación que tiene la sociedad mexicana de los normalistas, para analizar en qué medida ellos se perciben o no como un sector vulnerable: de aceptación, estigma y discriminación.

Referencias

- Goffman, Ervin. (2008). *Estigma, la identidad deteriorada*. 1era Edición 1963. Buenos Aires: Amorrortu, pp.10-14.
- Shültz, Alfred. (1974). *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu, p.90-94.
- Piña Osorio, Juan Manuel. (2011). (Coord.) *Aceptación, Estigma y Discriminación. Estudiantes normalistas ante sectores vulnerables*. México, Díaz de Santos, pp. 23-266.
- Touraine, Alain. (2006). *¿Podemos vivir juntos? México: Fondo de Cultura Económica*, pp. 36-37.

GRACIELA GONZÁLEZ JUÁREZ

Doctora en Pedagogía, profesora y tutora de la Maestría y Doctorado en Pedagogía de la FES Aragón- UNAM
 Líneas actuales de investigación: evaluación del posgrado, tutoría, ciudadanía y formación docente.
 ggj102@yahoo.com.mx

GÉNERO Y DESIGUALDADES EN IBEROAMÉRICA

Título: *Género y Desigualdades en Iberoamérica*

Compiladoras: Graciela Vélez Bautista y Norma Baca Tavira

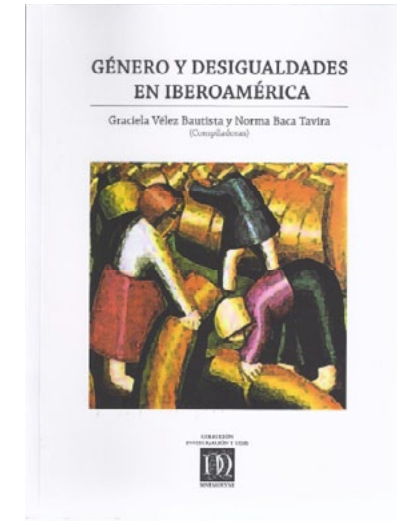
Autores: Mercedes Alcañiz Moscardó, Guillermina Díaz Pérez, Lourdes Fernández Rius, Luis Alfonso Guadarrama Rico, Luz María Jaimes Legorreta, América Luna Martínez, Mariana Macotela Álvarez, Susana Masseroni, Matilde Mercado, Carolina Serrano Barquín, Héctor Serrano Barquín, Olivia Tena Guerrero, Jannet Valero Vilchis, Natalia Ix-chel Vázquez González y Patricia Zarza Delgado.

Editorial: MNEMOYSNE

No. de páginas: 301

Lugar: Buenos Aires, Argentina

Año: 2012



Emilio Ruiz Serrano

Este libro es el resultado de la compilación de doce trabajos de investigadores en los Estudios de género; pertenecientes a distintos lugares de Iberoamérica. Se puede observar una multi e interdisciplinariedad dentro de los artículos, ya que algunos se acercan de forma jurídica, otros tantos a lo psicológico, lo pedagógico, mercadológico, sociológico, entre otros, a las distintas desigualdades de género en Iberoamérica. Desde la introducción se desdobra el libro en tres partes.

La primera parte llamada *Las académicas: conflictos entre trabajo familiar y ámbito laboral* aborda estos dos espacios y

su continua conflagración que mantienen las mujeres. El primer capítulo "Conciliación entre la vida laboral y familiar. ¿Cuestión de género o cuestión de mujeres?" de Mercedes Alcañiz Moscardó, quien hace un pequeño recorrido por la entronización del patriarcado con el código napoleónico hasta la ley 39/1999 donde se promovía la conciliación de la vida laboral y familiar. Pero ¿se realizó un cambio significativo con esta reforma? La autora por medio de las encuestas realizadas obtiene que las mujeres trabajan menos en el ambiente laboral y más en lo doméstico, así que los roles siguen dominando. Para España, las mujeres comienzan a trastocar el sistema tradicional de género, pero

al mismo tiempo ellas siguen siendo las que tienen una carga doble de trabajo. Para explicar este aspecto se cita lo siguiente: “la tendencia es progresiva en la incorporación de las mujeres al trabajo remunerado pero la contribución de los hombres en la esfera privada, sigue siendo mínima pese a que las nuevas generaciones van comenzando a concienciarse de la igualdad dentro y fuera del hogar” (p.35). Por tanto, la autora reflexiona que para que las acciones tomadas para la equidad de género sean eficientes se debe “deconstruir” el sistema anterior de patriarcado y comenzar a construir uno en el cual el hombre sea soporte en el ámbito doméstico sin perder el laboral y viceversa. En el segundo capítulo: “Conflicto de deberes en académicas universitarias: productividad y malestares subjetivos” de las investigadoras Olivia Tena Guerrero y Mariana Macotela Álvarez se presenta la relación del trabajo con la salud en las mujeres académicas y su impacto en el “conflicto de deberes”. Las autoras en primer término exponen que las mujeres académicas por encontrarse en un ambiente principalmente varonil como es la academia, conllevan malestares que se presentan de forma emocional, psicológica y física. El grupo investigado fue de académicos adscritos al campus Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México. Los resultados arrojados indicaron que las mujeres adquieren mayores malestares que los hombres, siendo el más reportado por los dos géneros el de fatiga y cansancio. Una de las razones por las que se presentan mayores malestares en las mujeres, siendo estos físicos y emocionales como las autoras comentan, es porque la mujer tiene que trabajar en los dos ámbitos: laboral y doméstico. El conflicto que mantiene una

mujer con la productividad laboral y doméstica conlleva a malestares que los hombres evaden o simplemente se dedican a “trabajar”. La intención es crear acciones que las instituciones, como en este caso la academia, permitan apoyar a las mujeres que viven esta dualidad día a día. El último capítulo de esta primera parte está vinculado con el ámbito académico al igual que el anterior. Se aborda la supuesta “neutralidad de las ciencias” en el trabajo denominado: “Las académicas en la Universidad de la Habana” de Lourdes Fernández Rius, quien menciona que las relaciones de poder, como es la limitación al acceso del saber hacia las mujeres es una forma de discriminación que se ha estado reproduciendo. La ciencia, para la autora, mantiene cánones masculinos como lo son la razón, el intelecto, lo perfecto, entre otros. Por tanto: “si el discurso social, político, científico ha sido fundamentalmente androcéntrico, entonces se ha fomentado desde aquí un modo de hacer ciencia que genera cambios a la vez que continúa perpetrando lo androcéntrico” (p.61). Por ello, se deben buscar métodos científicos que incluyan a las mujeres en su propia “feminidad” esto es, mejorar el desarrollo de capacidades humanas y mejoramiento de la calidad de vida, un desarrollo humano. Lograr una sociedad equitativa, nuevas masculinidades y nuevas feminidades que no se diferencien en contra de uno u del otro sino en su esencia, en la diferencia.

La segunda parte de este libro congrega tres capítulos con el tema: *Enfoques sobre políticas para las mujeres*. En el primero, titulado: “Políticas públicas de atención a la mujer del Consejo Estatal de la Mujer y Bienestar Social del Estado de México” por Guillermina Díaz Pérez y Natalia Ix-chel Vázquez González, se indaga

la eficacia de las políticas impuestas en dicho estado, en consecuencia a la gran violencia de género que se ha mostrado. Un adelanto que ha logrado el Estado de México es la creación de distintos programas a favor de la mujer, sin embargo, es necesario cuestionarse si esas estrategias están creando un cambio, ya que la mayoría de programas tienen una perspectiva asistencialista a la mujer. Este organismo debe ser más independiente, con la finalidad de llevar de forma prioritaria las acciones que apoyen a la mujer. Por supuesto; como finalizan las autoras, estos programas y estrategias deben ser exitosos en la medida en que la sociedad participa y se responsabiliza. El segundo capítulo: “La configuración socio-jurídica de la división sexual del trabajo: notas en torno a su argumentación” de Matilde A. Mercado afronta la evolución de la representación de la División sexual del trabajo en la regulación de las relaciones sociales de sexo. Una de las posturas más comunes de esta División, es la designación de trabajos de fortaleza a varones y tareas “frágiles” a mujeres. Este apartado se ocupa de examinar el material parlamentario y legislativo en Argentina y cómo se vincula con los roles sexuales y el mundo laboral y político. “Se concentra en revelar la incorporación o evolución de conceptos relacionados con la equidad de género, y a su vez, reflejar tendencias en términos de innovación o resistencia entre las diversas orientaciones que pugnan por un modelo de ordenamiento social” (p.101) En el último capítulo de esta segunda parte, Luz María Jaimes Legorreta en “La protección de los derechos humanos de las mujeres en México” analiza la situación de las mujeres mexicanas en cuanto a su resguardo, promoción y defensa

de derechos, prestado atención si el gobierno de México está respondiendo de forma correcta a los derechos humanos de las mujeres. Inicialmente la autora hace un recorrido por la definición de género y posteriormente de derecho, para encaminarse a los distintos organismos universales que protegen los derechos de las mujeres. En México se han logrado algunos avances en materia de derechos para la mujer, en especial las leyes surgidas del Gobierno Federal desde el 2001 hasta la reforma constitucional publicada en 2011. Pero sucede como en otros ámbitos, que los documentos jurídicos distan de la realidad, pues actualmente sigue existiendo la discriminación y violencia contra las mujeres. Es un camino largo el que se debe recorrer para que la sociedad civil y el gobierno garanticen una equidad de género.

La tercera parte del libro, versa sobre las desigualdades en distintos espacios como pueden ser los procesos migratorios, los medios de comunicación, en los diseños y otros tantos, por ello, a este apartado que incluye seis capítulos se le ha nombrado *Desigualdades de género en distintos ámbitos*. El primero “Representaciones sociales de la mujer en la prensa del Estado de México” de las investigadoras Natalia Ix-chel Vázquez González y Guillermina Díaz Pérez, es una aproximación al análisis de la construcción simbólica que realizan los medios de comunicación hacia las mujeres. En este texto se toman como observaciones al periódico *La jornada y Reforma*. Se sabe que los medios de comunicación crean realidades alternas al momento de transmitir un suceso debido a que están condicionados por su propia visión, sentido, intención, entre otros, de tal suerte que resulta muy importante conocer cómo se está presentando a las mujeres en los

medios, en este caso en el Estado de México. La violencia de género sigue latente y es necesario colocarla en la agenda pública. En *La Jornada* o en *Reforma* la mujer nunca es protagonista de sus derechos, la mujer es la víctima, los feminicidios es la principal noticia. Es ineludible que las mujeres en este país y en especial en el Estado de México sean reconocidas en los medios de comunicación, porque en la sociedad actual la información es una forma de poder. El segundo escrito de esta tercera parte está denominado "Estudios de género e identidades masculinas" por América Luna Martínez. En este texto se proyecta la importancia de los estudios hacia las masculinidades; entender al androcentrismo y sus distintas variables podría dilucidar las situaciones por las que se atenta contra la mujer. Existen varios teóricos de la masculinidad, desde los mito poéticos, los constructivistas, los antropólogos, entre otros, que han permitido un estudio más completo del *ser hombre*. La identidad también es un punto clave para comprender a los varones, por tanto su comprensión puede resultar en una nueva masculinidad más tolerante, como lo comenta la autora: "Constituye un importante punto de partida para replantearnos las diversas formas de *ser y deber ser de los hombres* en el complejo mundo contemporáneo" (170). El siguiente capítulo "Sexualidad, sensualidad y erotización inequitativa" de Carolina Serrano Barquín y Patricia Zarza Delgado, presenta la represión que sufren las mujeres al querer expresar sus deseos, placeres y emociones en un mundo masculino. Esta idea se ve plasmada en las entrevistas realizadas a alumnos universitarios en la ciudad de Toluca, donde los resultados arrojados fueron que las mujeres reprimen su sexualidad; pocas tienen libertad de expresarla, "pareciera que

la sensualidad y la erotización están en proceso de extinción y sólo se da importancia a la expresión sexual. La sexualidad inmediata es lo que importa" (183). El tercer capítulo, de Héctor Serrano Barquín y Patricia Zarza Delgado, plantea la inequidad de género al darle crédito a diseñadores varones, esto ha ocurrido en diversos rubros como la automovilística, la moda, los juguetes, los muebles, entre otros. Muchos diseños reproducen al patriarcado de forma inconsciente o consiente, un ejemplo claro es el rastrillo, que siendo un objeto neutral se ha convertido en objeto genérico. Es importante observar que el consumo de diseños conlleva a la reproducción del patriarcado como en los juguetes, donde las muñecas y objetos domésticos son para las mujeres, mientras que los agresivos son para los varones, como las pistolas y autos. Es necesario comenzar a crear diseños que no reproduzcan patrones anteriores. Esto se encuentra contenido en "Interdisciplina y género: las inequidades en los diseños". En el quinto escrito publicado por Susana Masseroni titulado "Nuevas relaciones sociales como sustento de satisfacción vital entre migrantes recientes en Argentina" se dimensionan las consecuencias de la situación migratoria de grupos exsoviéticos a Argentina en 1990 y como aquella migración afectó su calidad de vida, su bienestar y sus relaciones. Cuando un grupo emigra lucha constantemente con la protección de sus valores e identidades y con los nuevos valores e identidades del lugar al que emigran, esto conlleva un malestar que se puede agrandar o aminorar. En el caso de esta investigación el grupo exsoviético sobrelleva un patrón patriarcal que choca con las libertades argentinas. "Las relaciones de género, fuertemente reguladas por un patriarcado más tradicional aparecen

en los recuerdos permanentemente al darse cuenta de otras posibilidades" (229) La identidad interactúa con el espacio al cual los sujetos impregnan significado, las identidades se modifican, lo importante es participar con la que se trae consigo y con la que se enfrenta. En el último capítulo los autores Luis Alfonso Guadarrama Rico y Jannet Valero Vilchis en "Homosexualidad en los medios de comunicación: un acercamiento a su representación" abordan las formas en las que se observa la homosexualidad en internet, la prensa, el cine y la televisión. Para ellos, existe una fuerte discriminación al mundo LGBT a pesar de que los medios los presentan con facetas humorísticas, intelectuales u de otra índole. En el género del cine la identidad homosexual ha encontrado un mayor apoyo y un buen escenario para expresar su forma de ser, mientras que en la televisión aparecen como "distintos pero entendibles" y en internet como mero objeto comercial. Es necesario que la homosexualidad tenga su propia imagen dentro de estos medios, porque ocurre que la sociedad heterosexual sigue conformando a los homosexuales en una normativa heterosexual, donde siguen siendo los incomprendidos, los diferentes, los violentos. Los homosexuales como comentan los autores, deben comenzar a alejarse de los cánones heterosexuales para crear su identidad, sin buscar la aprobación de la sociedad heterosexual.

Considerando todas estas investigaciones, este libro nos invita a considerar las desigualdades en una sociedad que continúa con un sistema patriarcal. Las nuevas identidades, masculinas o femeninas pueden abrir nuevos espacios de tolerancia. La labor imprescindible que hace este libro responde a lo que la sociedad demanda: una sociedad equitativa y plural, libre de ataduras y

trasgresiones que limitan al humano en su vida. La desigualdad no es un hecho, es una construcción, por tanto, es momento de construir igualdad.

INSTRUCCIONES PARA POSTULAR ARTÍCULOS A LA REVISTA RA XIMHAI

La revista Ra Ximhai de la Universidad Autónoma Indígena de México, institución intercultural del estado de Sinaloa, tiene como objetivo la publicación de artículos y ensayos científicos inéditos, revisiones bibliográficas y reseñas de libros en español, inglés, francés, italiano y portugués, vinculados a las ciencias sociales y de manera particular a los temas relacionados con la Paz, la Interculturalidad, los Conflictos, y la Democracia en México, América Latina y el mundo en general.

Los trabajos deben ser originales e inéditos. Los textos deben de ser un aporte al conocimiento de las ciencias sociales y no deben de haber sido propuestos en otras revistas académicas.

TIPOS DE CONTRIBUCIONES:

Artículos de investigación. Deben ser productos temporales o definitivos de investigación. Deben de contener por lo menos introducción, metodología, resultados y conclusiones.

Ensayos científicos. Derivados de investigación de campo, documental, combinada, o de estudios de caso.

Estado del arte. Elaborado a partir de perspectivas críticas y analíticas de revisiones bibliográficas donde se sistematizan y analizan teorías, metodologías y resultados de investigaciones en un campo específico del conocimiento con el propósito de exponer las diferentes tendencias predominantes (no menos de 25 referencias).

Reseñas bibliográficas. Pueden ser de divulgación (de 3 a 5 páginas) o reseñas críticas que expongan las condiciones teóricas, metodológicas, epistemológicas y analíticas del libro reseñado.

CARACTERÍSTICAS DE LOS TRABAJOS:

- Deberán tener la forma y presentación de artículo, ensayo científico, estado del arte, o reseña bibliográfica.
- Los textos usarán mayúsculas y minúsculas.

- Deberán ser enviados sin errores ortográficos ni gramaticales.
- Extensión mínima de 14 cuartillas y máxima de 35 incluyendo gráficas o cuadros en el tamaño carta que por default da el procesador de textos word. Letra Times New Roman 12 pts, a un espacio y medio (1.5).
- Las citas textuales dentro del texto no deben de exceder 10 renglones. Las notas adicionales deben de ir numeradas, a pie de página y con interlineado sencillo. No deben de exceder cinco renglones.

ESTRUCTURA FORMAL DEL ARTÍCULO

Título

El artículo se iniciará con un título en español y en inglés. Debe presentarse en forma breve, es decir, indicar la naturaleza del trabajo de la manera más clara posible. No exceder 12 palabras.

Autor o autores

El (los) nombre (s) del (los) autor (es) seguido por sus apellidos, los cuales deben estar separados por un guión sin espacios.

Resumen

Se expondrá una síntesis del trabajo no mayor a 10 renglones, incluyendo los aspectos más relevantes: importancia, materiales y métodos, resultados y conclusiones. No se debe de incluir antecedentes, discusión, citas, llamados a cuadros, figuras y referencias a pie de página. Estará escrito en español (Resumen) y en inglés ("Abstract"). El "Abstract" podrá tener hasta 10 renglones.

Palabras clave

Son palabras ubicadas después del resumen, que se citan para indicar al lector los temas principales a los que hace referencia el artículo, además de facilitar la recopilación y búsqueda de la cita en bancos de información. Se requiere un número entre tres y seis y no deben estar contenidos en el título.

Key Words

Son las mismas palabras que se incluyen en el apartado anterior, pero en inglés. Se enlistarán después del "Abstract".

Síntesis curricular

Al final del trabajo favor anexar una síntesis curricular (hoja de vida) de cada autor, no mayor a seis renglones, letra tipo Times New Roman 12 pts.

LA RESEÑA DE LIBROS

Debe incluir:

- Título del libro reseñado.
- Editorial, ciudad de edición y año de edición.
- Nombre y antecedentes personales del autor, institución a la que pertenece y correo electrónico.
- Notas a pie de página (opcional).
- Bibliografía al final del texto, de acuerdo a la normatividad APA (si emplea referencias adicionales al libro reseñado).

EJEMPLOS DE CITACIÓN

Las citas en el cuerpo del texto deben señalarse de la siguiente manera:

- * Un autor. Ejemplo: (Galtung, 1996, p. 57).
- * Dos autores. Ejemplo: (Martínez y Muñoz, 1999, p. 265).
- * Más de tres autores. Ejemplo (Ortega, et al., 2002, p. 45)
- * Una referencia con tres o más fuentes. Ejemplo: (Muñoz 2003; Martínez, 2001; Potter y Whetherrell, 1987; Shotter, 2001).
- * Citando una fuente indirecta. Ejemplo: (Citado por Martínez, 1999, p. 297-298).

Todas las referencias citadas en el texto deberán incluirse en la sección Bibliografía. A continuación algunos ejemplos:

Libros

Kimlicka, Hill (1996), *Ciudadanía multicultural*, Barcelona: Paidós.
Muñoz, Francisco y Jorge Bolaños Carmona (ed). (2011). *Los habitus de la Paz. Teorías y prácticas de la paz imperfecta*. España: Eirene, Instituto de la Paz y los Conflictos, Universidad de Granada.

Versión electrónica de Libro Impreso

Martínez Guzmán y Sandoval Forero Eduardo Andrés (2009). *Migraciones, conflictos y cultura de Paz*. En: Contribuciones a las Ciencias Sociales, mayo 2009. www.eumed.net/rev/cccss/04/mgsf.htm

Se pone s.f. cuando no aparece la fecha de la obra

Versión electrónica de un libro re-publicado

Freud, Sigmund. (1999). El malestar en la cultura. Extraído de www.remq.edu.ec/libros (Libro original publicado en 1929).

Capítulos de Libros

Serbin, Andrés (2008). Paz, violencia y sociedad civil en América Latina y el Caribe. Introducción a algunas nociones básicas. En: Andrés Serbin (Coord.). *Construcción de paz y diplomacia ciudadana en América Latina y el Caribe. Manual Teórico Práctico*. Págs. 11-81. Buenos Aires, Icaria Editorial.

Artículos

Andino Gamboa, Mauricio (2001), "Multiculturalismo y educación superior: estudio de caso". En: revista *Reencuentro*, núm. 22, diciembre, México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

Artículos leídos en internet

Turbay Posada, María José: "Equipos virtuales y tipos de conflicto intergrupal" en *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, agosto 2012, pp. 78-136. En: <http://caribeña.eumed.net/equipos-virtuales-y-tipos-de-conflicto-intergrupal/>

Tesis de grado

Klein, Laurence (2010). *Derechos humanos, Paz y desarrollo intercultural: construcción de una convivencia comunitaria en armonía con la madre tierra*. Tesis (maestría), Máster Internacional en Estudios para la Paz y el desarrollo, Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz. Universitat Jaume I, Castellón, España.

Salas Luévano, Ma. de Lourdes (2013). *Migración y feminización de la población rural en México. 2000-2005*. Tesis (Doctorado), Universidad Autónoma de Zacatecas. En: <http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2013/mlsl/index.htm>

Referencias de entrevistas

Las referencias de las entrevistas se colocan al final de la bibliografía.
Entrevista a Juan Pérez García, Los Mochis, Sinaloa, 27/3/2013.

Cuadros, gráficos, mapas, ilustraciones y fotos

Deben ser enviados en archivo aparte, formato jpg con 300 dpi de resolución y deben de incluir la fuente respectiva. En el texto se debe de indicar el lugar de ubicación.

ENVÍO DE TRABAJOS

Los trabajos a postular deberán ser enviados a:

Dr. Eduardo Andrés Sandoval Forero
Director Editorial
revistaraximhai@yahoo.com.mx
esandovalforero@gmail.com

DIRECTORIO DE LA UAIM

M. EN C. GUADALUPE CAMARGO ORDUÑO
RECTOR

DRA. ROSA MARTÍNEZ RUIZ
SECRETARIA GENERAL

LIC. MARIO ANTONIO FLORES FLORES
COORDINADOR GENERAL EDUCATIVO

M. EN C. MANUEL LÓPEZ ARMENTA
COORDINADOR GENERAL ADMINISTRATIVO

DR. GUSTAVO ENRIQUE ROJO MARTÍNEZ
COORDINADOR GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

ERNESTO OCHOA TRUJILLO
CONTRALOR INTERNO

LIC. CESAR ALEJANDRO MARCIAL LIPAROLI
ABOGADO GENERAL

M. EN E. S. MARÍA SOLEDAD ANGULO AGUILAZOCHO
COORDINADORA GENERAL UNIDAD MOCHICAHUI

M. EN C. MARINA E. VEGA PIMENTEL
COORDINADORA GENERAL UNIDAD LOS MOCHIS

ING. JOSÉ ALONSO AYALA ZÚÑIGA
COORDINADOR GENERAL UNIDAD CHOIX

DR. EDUARDO ANDRÉS SANDOVAL FORERO
DIRECTOR EDITORIAL

DRA. ROSA MARTÍNEZ RUIZ
SUBDIRECTORA

COLABORADORES:

WEBMASTER
JULIÁN OCTAVIO ROMÁN VALENZUELA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA INDÍGENA DE MÉXICO

APOYO EDITORIAL
ING. ELVIA NEREYDA RODRÍGUEZ SAUCEDA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA INDÍGENA DE MÉXICO