

SONIA BRITO RODRÍGUEZ / GUNTHER DIETZ LORENA
BASUALTO PORRA / ANDREA COMELIN FORNÉS MARIO
CARVAJAL CASTILLO / FELIPE QUIROZ ARRIAGADA
EDITORES

INTERCULTURALIZANDO LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Claves y pistas para la construcción
de instituciones inclusivas



Editores

Sonia Brito Rodríguez
Gunther Dietz
Lorena Basualto Porra
Andrea Comelin Fornés
Mario Carvajal Castillo
Felipe Quiroz Arriagada

LE MONDE
diplomatique

Aún Creemos en los Sueños



9 789563 402100

INTERCULTURALIZANDO LA EDUCACIÓN SUPERIOR

LE MONDE
diplomatique

Aún Creemos en los Sueños

Interculturalizando la educación superior

Claves y pistas para la construcción de
instituciones inclusivas

Sonia Brito Rodríguez
Gunther Dietz
Lorena Basualto Porra
Andrea Comelin Fornés
Mario Carvajal Castillo
Felipe Quiroz Arriagada

Editores

Interculturalizando la educación superior
Claves y pistas para la construcción de instituciones inclusivas

Editores

Sonia Brito Rodríguez
Gunther Dietz
Lorena Basualto Porra
Andrea Comelin Fornés
Mario Carvajal Castillo
Felipe Quiroz Arriagada

Diseño de portada: Alejandra Santana

La editorial Aún creemos en los sueños
publica la edición chilena de Le Monde Diplomatique.

Director: Víctor Hugo de la Fuente
Suscripciones y venta de ejemplares:
San Antonio 434 Local 14 - Santiago.
Teléfono: (56) 22 608 35 24
E-mail: edicion.chile@lemondediplomatique.cl
www.editorialauncreemos.cl
www.lemondediplomatique.cl
Copyright 2024 Editorial Aún Creemos En Los Sueños.
Primera edición: marzo 2024
ISBN: 978-956-340-210-0 (edición digital)

Comité editorial

Dra. Sonia Brito Rodríguez. Doctora en Ciencias de la Educación, mención Educación Intercultural por la Universidad de Santiago de Chile.

Dr. Gunther Dietz. Doctor en antropología por la Universidad de Hamburgo.

Dra. (c) Lorena Basualto Porra. Doctoranda en Teología práctica mención en Moral social por la Universidad Pontificia de Salamanca, España.

Dra. (c) Andrea Comelin Fornés. Doctoranda en Universidad Nacional del Rosario, Argentina.

Dr. Mario Carvajal Castillo. Doctor en Ciencias de la Educación, mención Educación Intercultural por la Universidad de Santiago de Chile.

Mg. Felipe Quiroz Arriagada. Magíster en Psicología Educacional, Universidad Mayor, Santiago de Chile.

Comité científico (Referato externo)

Dra. Alicia Contreras Mu. Doctora en Ciencias de la Educación, mención Educación Intercultural por la Universidad de Santiago de Chile. Académica Universidad Autónoma de Chile. E-mail: alicia.contreras@uautonoma.cl

Dra. Carolina Miranda M. Doctora en Sociología por la Universidad de Génova. Máster en Políticas Sociales y Dirección estratégicas para el desarrollo sostenible del Territorio (Universidad de Bologna), Assistente sociale specialista inscrita al albo profesional de la región de Liguria, sección A, n. 714, 23.09.2016. E-mail: cmiranda@consorzioagora.it.

Mg. Carolina Garcés Estrada. Trabajadora Social, Master en Metodologías de Investigación en Ciencias Sociales. Doctoranda en Antropología y Comunicación. Actualmente se desempeña en la Universidad Católica Boliviana. Email: carogarcesestrada@gmail.com

Mg. Cruz Rivas Valdés. Trabajadora Social, Magister en Ciencias de la Familia, Académica Universidad Tecnológica metropolitana (UTEM) y Universidad Autónoma de Chile. E-mail: cruz.rivas@cloud.uautonoma.cl

Índice

Prólogo	11
Esperanza Gómez Hernández	
Presentación.....	23
Blanca Mirthala Tamez Valdez	
Capítulo I	
Las universidades como posibilitadoras del diálogo intercultural	31
Sonia Brito Rodríguez, Lorena Basualto Porra, Andrea Comelin Fornés	
Capítulo II	
Ruralizar e interculturalizar la universidad: retos para la educación superior mexicana y latinoamericana'	51
Gunther Dietz Laura Mateos Cortés	
Capítulo III	
La universidad en su aporía: entre el rescate o la anulación de lo alterno.....	65
Felipe Quiroz Arriagada	

Capítulo IV

**Alcances y transformaciones del enfoque intercultural
en la Universidad Veracruzana Intercultural 101**

Cuauhtémoc Jiménez Moyo

Adriana Aurora Ávila Pardo

Capítulo V

**La privatización de la Educación Superior chilena
en las últimas décadas: racionalidad neoliberal y desafíos
para la pertinencia educativa y diversidad de los sujetos 125**

Sebastián Ligüeño Espinoza

Capítulo VI

**La educación terciaria Māori: una aproximación histórica
a las wānanga..... 147**

Kamaline Pomar

Mario Carvajal Castillo

Prólogo

Esperanza Gómez Hernández*
Universidad de Antioquia, Colombia

Agradecimiento. Es la palabra que se viene a mi mente de manera constante al escribir este prólogo. Lo manifiesto porque en la lectura detallada de cada uno de los capítulos que conforman este libro, identificaba con gran placer, la presencia de múltiples voces procedentes de disciplinas de las ciencias sociales y humanas, de educadores/educadoras totalmente en compromiso con aportar otros debates a la educación inclusiva desde la interculturalidad, quienes, desde diferentes puntos geográficos, invitan a transitar con la lectura, como si fuese un momento mágico para sumergirse en un gran recorrido por Latinoamérica. Agradecimiento porque quienes tuvieron la iniciativa de juntar estas voces, saben del valor que tiene la diversidad como principio para cualquier proceso o aspiración intercultural. Esta misma sensación de agradecimiento es la que espero sea compartida con quienes vayan teniendo la posibilidad de leer este texto, desde la interculturalidad comprometida, tal como lo hicieron las autoras y autores.

Paso entonces, desde el agradecimiento, a la responsabilidad de ubicar los asuntos que me llamaron la atención del libro cuyo propósito, es realizar aportes a la interculturalización de la educación superior en Latinoamérica, en diálogo con otros contextos geográficos del mundo, para continuar así, fortaleciendo las instituciones educativas en sus finalidades incluyentes o inclusivas. Intencionalidad que ocurre en el marco de la modernidad, la modernización, la hipermodernización y todo lo que ello implica, en su relación con los contextos culturales en los que la educación se promueve como derecho universal para todos.

* Doctora en Estudios Interculturales Universidad de Antioquia, Maestría/Magister Universidad Complutense de Madrid, Trabajadora Social Universidad de Antioquia. Academia-Investigadora Universidad de Antioquia. E-mail: rubyesperanza@gmail.com

Es por lo tanto importante, resaltar aquellas claves que en el texto intencionan la interculturalización de la educación superior en el marco de la institucionalización en que se sitúan:

Interculturalizar la educación superior supone primero, otorgar el valor debido a la educación, esto es, asumir que el acto de compartir conocimientos, desarrollar habilidades y transmitir valores, constituye la acción de formación humana, en el cual participan no solamente algunos agentes, sino que la forma como la sociedad se organiza, las prácticas culturales, políticas, sociales, el cómo se crea y se recrea sus relaciones con los territorios, con la tierra y el mundo, son formativas en sí mismas. Por consiguiente, en este libro se comparte unánimemente, que la educación es un valor, es saber y es práctica y praxis, desde la cual, se genera posibilidades y confianzas para transformar todos los escenarios por los que transcurre la vida. En tal sentido, la educación se asume como derecho humano según los preceptos de la sociedad moderna liberal, explícitos en lo estipulado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en París el 10 de diciembre de 1948 (Resolución 217^a (III)) donde se proclama la Declaración de los Derechos Humanos¹, en un momento histórico crítico y esperanzador para la humanidad, lo cual significó delegar en la educación formal institucionalizada su cumplimiento, para garantizar que esta deberá ser gratuita, obligatoria, generalizada, basada en las libertades propias del liberalismo y encaminada hacia el logro de la paz. Asumida así la educación como bien común de la humanidad, indistintamente de la procedencia, la condición física, cognitiva, social, cultural, de género, edad y nacionalidad, entre otros. De allí deriva la preocupación que se expone en el libro, por la situación de las personas migrantes, de quienes viven en las zonas rurales y de quienes provienen de los sectores populares, como de pueblos originarios, afrodescendientes, gitanos, entre otros.

Interculturalizar la educación superior conlleva a insistir en que no se trata de mantener un modelo universal de educación que se traslada de un lado a otro, sino que la educación debe ser contextualizada y acorde con las lecturas críticas de las situaciones problemáticas que condicionan, determinan o impiden que

1 NACIONES UNIDAS. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

la educación sea efectivamente para todos y todas. En tal sentido, este libro aporta una serie de asuntos críticos presentes en el sistema educativo como tal, especialmente en la relación de la educación con la sociedad, porque si bien hay un largo trecho recorrido para instaurar la educación como necesidad de aprendizaje para Todos, desde la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, proclamada en la Conferencia Mundial de las Naciones Unidas en Jomtiem el 9 de marzo de de 1990, se marca un hito en el descentramiento de la educación basada en la enseñanza, hacia el aprendizaje y en un marco de articulación de éste con el progreso social². Tal propósito centró en la eficacia educativa la preocupación central, de allí que se generó para las instituciones educativas varios retos: continuar ampliando la cobertura a nivel básico para disminuir el analfabetismo, incorporar a los diferentes grupos generacionales y desarrollar habilidades básicas como lectura, escritura, expresión oral, entre otras, intensificar contenidos teóricos, prácticos y valores humanistas, solidarios que le permitan a cada persona ser partícipe de la sociedad, la paz y los valores culturales comunes de la humanidad. Todos estos propósitos van acompañados del enfoque de ciudadanía global, desde donde se suele enfatizar en el marco filosófico, político y pedagógico de la sociedad moderna, para conjugar la necesidad de identidades colectivas que *trasciendan* las diferencias culturales, se concentren en el conocimiento de los problemas mundiales sobre valores universales, el logro de las competencias cognoscitivas, las aptitudes y las habilidades para interactuar frente a las soluciones globales³. Todo ello en un contexto de época, marcado por la globalización neoliberal en donde se promueve el desarrollo económico y se oculta allí el modelo de acumulación capitalista. Por tanto, en esta publicación se insiste en que quienes educamos, debemos prestar atención a las finalidades de la formación de personas para la sociedad, en aras de propiciar esos escenarios donde la justicia social prospere. Implica también, fuertes posicionamientos críticos frente al tipo de sujeto que se constituye mediante los currículos, las pedagogías y las didácticas. Igualmente, invita a cues-

2 NACIONES UNIDAS. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa

3 UNESCO. (2016). *Educación para la ciudadanía mundial. Preparar los educandos para los retos del siglo XXI*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244957>

tionar las interacciones de las instituciones educativas con el todo social, pues no se puede formar sujetos para la transformación si éstas mantienen su institucionalidad ensimismada y por fuera de los problemas que agudizan las jerarquías, las violencias de todo tipo, las guerras y el deterioro del planeta como hábitat para que la vida misma sea posible o acompasadas simplemente con los lineamientos de los organismos internacionales.

Interculturalizar la educación superior requiere, como bien se explicita a lo largo de este libro, que la diversidad florezca, esto quiere decir, que la educación como derecho para Todos, debe garantizar no solo el acceso sino la permanencia de cualquier educando, esto significa que debe ser incluyente en su sentido amplio. La inclusión posiciona la relación entre educación y progreso social, lo cual, conlleva a preguntarse por el nexo entre la educación y la justicia social en contextos marcados por exclusiones económicas, políticas, sociales y culturales que se ahondan cuando la educación deja ser pertinente a las necesidades de aprendizaje de personas y grupos cuya diversidad en términos de raza, clase social, origen étnico, religión, género y aptitudes, se vuelven limitantes para acceder al derecho fundamental educativo. En tal sentido, la Cuadragésima octava reunión de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Tecnología, realizada en Ginebra entre el 25 y 28 de 2008, consolidó las bases conceptuales y procedimentales de la Educación Inclusiva como enfoque y proceso cuyos alcances están en transformar las escuelas desde sistemas educativos incluyentes como para aportar la construcción de sociedades incluyentes⁴.

Al respecto, si bien ya se cuenta con avances en la recepción, adecuación de infraestructura, acompañamiento pedagógico, tutorías y ajuste didáctico, el llamado que se hace en esta publicación, es que acompasar la institución superior a las diversidades si bien implica apoyar reforzamientos identitarios que suelen verse afectados por las interacciones culturales en su interior, también es clave, que se supere el marco multiculturalista en el que suele quedarse la gestión cultural de la diversidad. Por esto, se hace un llamado de atención a comprender los nichos culturales de

4 OFICINA INTERNACIONAL DE LA UNESCO. (2008). *La educación inclusiva el camino hacia el futuro*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa

quienes ingresan a la educación superior, como también a propiciar los intercambios biculturales, en tanto permite que la crítica cultural tome su lugar, toda vez que, los seres humanos encarnan culturas en cambio, adaptación y transformación permanente. Entendido así, cuidar la cultura, es abrir la diversidad hacia la mediación cultural, es descolonizar la diferencia colonial instaurada, es la ruptura de cualquier hegemonía cultural que pretenda asumirse superior y propiciar el diálogo intercultural entre saberes, entre seres y entre quienes se piensan y actúan en el mundo para que se subsanen las injusticias epistémicas, existenciales y sociales. Es abogar por la convivialidad intercultural, tal como la propusiera Iván Illich cuando en su sentido profundo se refería a la austeridad no como aislamiento sino como lo que funda la amistad y a la virtud de excluir aquellos placeres que degradan la relación personal, retomado por Gustavo Esteva, cuando hablaba de regenerar el tejido de la esperanza.⁵

Interculturalizar la educación, es disponer la institucionalidad educativa para saber del mundo del Otro, justamente, porque asistimos todavía a procesos educativos encaminados casi siempre, a formar el Otro, sobre el supuesto de saber quién es ese Otro y lo que necesita aprender. Sin duda que en el campo educativo se dispone de instrumentos y herramientas que permiten caracterizar educandos, no obstante, en este libro se interroga, qué tanto se logra saber de las subjetividades y las intersubjetividades en el acto educativo como tal. Entonces la reflexión enfatiza en la alteridad dentro de un acto de justicia en que ese Otro/Otra es inviolable y donde quien recibe lo hace de manera hospitalaria, dando cuenta que el rostro del otro existe⁶ y dicho encuentro, permite interrogar qué tanto posibilita que la formación conlleve al despertar de la criticidad de sí mismo, la sociedad, la cultura y su condición muchas veces como sujeto alienado, explotado o subsumido en la versión de otro. Analógicamente, Enrique Dussel lo plantea en su

5 Esteva, Gustavo. (2012). Regenerar el tejido de la esperanza. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 11(33), p. 175-194. <https://www.scielo.cl/pdf/polis/v11n33/art08.pdf>

6 Orozco-Orozco, Carlos Adolfo. (2013) *Alteridad Latinoamericana desde Enrique Dussel*. Repositorio Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia. <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/1144/TESIS.pdf>.

obra “1492 El encubrimiento del Otro”⁷ cuando el proceso educativo, suele estar encaminado a la invención y creación de otro sobre la base de mi propia mismidad como docente o responde a los mandatos institucionales, con lo que implica generar sujetos siempre útiles al sistema social, sin posibilidades ni creatividad para aportar en su transformación, de allí la pertinencia sobre el llamado de atención que en este libro se hace sobre la ética en la educación y su necesaria radicalización, frente al cuidado de lo público, de la mercantilización en los programas, del afianzamiento de poderes jerarquizados que afianzan la auto explotación del sujeto y de la subjetividad colonizada indefinidamente.

Interculturalizar la educación superior, como se explicita en el libro, es reflexionar críticamente la concepción de interculturalidad. Porque si bien hay acuerdo frente a la importancia de la diversidad humana como puerta de entrada al reconocimiento de los nichos culturales y sociales en que se forjan, no como culturas del pasado, sino como culturas vivas tal como insiste el filósofo Raúl Fornet Betancourt a lo largo de su obra⁸. Igualmente que son las interacciones entre los sujetos en situaciones compartidas las que ponen a prueba en encuentro intercultural, por eso mismo, es que cuestiones como la comunicación, la lingüística, el poder, las asimetrías, las jerarquías raciales, de clase, género, generación, procedencia, etc., entran en juego como parte sustantiva en estos relacionamientos, pues su ocurrencia, se da dentro de un orden societal en el que la clasificación social, define cómo se resuelven los ámbitos de existencia como lo acentuaba Aníbal Quijano y cómo transcurre la vida en sociedad⁹.

Por consiguiente, la interculturalidad es más que un problema relacional, pues si bien es importante la armonía en los contextos escolares, la interculturalidad es un encuentro continuo, no siempre armonioso, sino más bien conflictivo, porque las puestas en

7 Dussel, Enrique. (1994). *1492. El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. La paz, Bolivia: Plural Editores y Universidad Mayor de San Andrés. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20111218114130/1942.pdf>

8 Fornet-Betancourt, Raúl. (2020). *Hacia una transformación intercultural de la filosofía Ejercicios teóricos y prácticos de filosofía intercultural en el contexto de la globalización*. Bilbao, España: ediciones digitales Aachen y EDITORIAL DESCLÉE DE BROUWER, S.A. <http://eifi.one/onewebmedia/EIFI%20Transformaci%C3%B3n%20intercultural%20de%20la%20filosof%C3%ADa.pdf>

9 Quijano, Aníbal. (2001). Colonialidad del poder, globalización y democracia. *Utopías*, 188, pp. 97-123. <https://www.rrojasdatabank.info/pfpc/quijan02.pdf>

escena de la riqueza cultural encarnan ejercicios de poder para su validación. Lo que acontece en los contextos sociales, políticos, económicos, culturales y ambientales van siempre con los sujetos. Por ello, si bien existen una gama amplísima de didácticas que facilitan la presencia diversa en las aulas, en los procesos educativos y en las instituciones, las pedagogías críticas insisten en que las justicias deben permear el acto educativo. y las pedagogías decoloniales, como lo recoge Johan Méndez Reyes¹⁰ instan a que los contextos, los textos y los sujetos conjuguen sus saberes, revalorando sus propias culturas, sus tradiciones, sus formas de nombrar, pensar, sentir y hacer la vida, porque la educación debe ser dialógica y liberadora.

Interculturalizar la educación es por eso interculturalizar la sociedad. Ampliamente se enfatiza a lo largo del texto, en la necesidad de salirse de los marcos hegemónicos y coloniales de la modernidad o hipermodernidad como se nombra, porque la existencia de gran número de universidades que se están creando en Latinoamérica y el Caribe, como universidades indígenas, campesinas, populares, comunitarias, afrodescendientes, entre otras, están abriendo una puerta sustancial a la educación intercultural, tal como lo vienen haciendo las universidades interculturales. Los estudios realizados muestran que tal propósito no es para nada un despropósito, sino que corresponde¹¹. Por eso los encuentros latinoamericanos sobre educación intercultural son fuentes de aprendizaje que ponen en tensión el privilegio único y exclusivo de la institucionalidad educativa moderno-occidentalizada.

A medida que la educación vuelve a ser responsabilidad de las comunidades, los pueblos y las sociedades, la educación intercultural se enfrenta a cuestiones críticas como:

10 Méndez- Reyes, Johan. (2021). *La pedagogía decolonial y los desafíos de la colonialidad del saber una propuesta epistémica*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

11 Mato, Daniel. (2009). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos*. Caracas, Venezuela: Unesco-IESALC. Mato, Daniel. (Coord.) (2018). *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*. Caracas: UNESCO – IESALC y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Antileo, Enrique. (2022). *Las instituciones de educación superior interculturales e indígenas en América Latina*. Documento encargado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO

1. Tensiones entre la educación universalizada como proyecto civilizatorio moderno-occidental con las otras educaciones provenientes de civilizaciones, culturas y tradiciones que han estado subalternizadas cuando no invisibles en la geocultura mundial.
2. Tensiones que producen las jerarquías del saber cuándo se trata de implementar procesos educativos por fuera de los cánones de la educación formal estandarizada en los sistemas de educación nacional e internacional, porque se ponen en juego modelos de medición que constriñen las posibilidades para que otras universidades y otro tipo de institucionalidad educativa pueda subsistir, legitimarse y ser válida. Esto lleva a mantenerles en un riesgo constante en su permanencia, como también coacciona los diálogos, las alianzas e inclusive las estrategias de cooperación entre la educación formal y las Otras educaciones.
3. Tensiones entre la educación intercultural con la internacionalización educativa, porque tal como está establecida es más una estrategia para el mantenimiento de la hegemonía de la institucionalidad de educación superior occidentalizada, que una oportunidad para el aprendizaje mutuo acerca de la educación como riqueza de la humanidad en su amplitud diversa. En tal sentido, las instituciones de educación superior se ven impelidas, empujadas a mantener su relacionamiento con instituciones del mismo carácter, a cumplir con requisitos de acreditación y a entrarse en el mercado mundial de la educación, la investigación y la ciencia.
4. Tensiones respecto a las finalidades o los horizontes del vivir en el mundo, porque la modernidad en su faz colonial, se continúa expandiendo sobre la base de su racionalidad frente a cómo ha de ser lo humano, cómo ha de organizarse la salud, la educación, la familia, la justicia, el gobierno, la sociedad y qué ha de ser la naturaleza, desde la antropocentrismo, como mito que ha justificado la colonización y que, en las postrimerías de la descolonización, no cede ni ante los excolonizadores ni antes las excolonias, por eso otras cosmovisiones y horizontes de vida basadas en el Sumak Kawsay, Suma Qamaña, Allyn

Kawsay o Buen vivir, Vivir Bien o Vivir Andino, junto con el Vivir Sabroso propio de la sabiduría Bantú y de la africanidad, o el vivir bien en las comunidades urbanas queda subsumido ante todo el despliegue discursivo e institucional del desarrollo que sigue haciendo parte de la educación superior universitaria como si fuese la única posibilidad para vivir en el mundo.

5. Tensiones frente a la educación superior en su sentido incluyente frente a la exclusión como riesgo constante de ahondarse cuando la educación a medida que incorpora el sujeto y lo institucionaliza, le va despojando de su identidad cultural y la reemplaza por un sujeto modernizado en disposición para la competencia laboral. Por eso, se sugiere prestar atención a la inclusión excluyente, porque si bien la existencia de múltiples exclusiones sociales, políticas, culturales, territoriales, convoca a superarlas, cuando la finalidad es la integración y la compensación, crea sujetos dependientes, dominados y dispuestos a sobrellevar la reproducción incesante de las condiciones excluyentes¹².

En síntesis, interculturalizar la educación implica asumir la interculturalidad críticamente cuando se institucionaliza en la educación, tanto en los análisis y propuestas de solución frente a los grandes problemas que acucian la humanidad en materia de resolver los ámbitos de existencia humana y social, en las secuelas mentales que persisten con la pandemia del COVID, en la continuidad del destrozamiento de la vida planetaria que suele reducirse a un asunto de cambio climático o desarrollo con sostenibilidad, como en la disputa permanente por el control de los territorios en el mundo como fuentes de poder para gobernar, seguir acumulando capital y ejerciendo autoridad y control sobre cada pueblo y cultura del mundo. Es atender la invitación que se hace en este libro de asumir la interculturalidad como posibilidad para abrazar la pluralidad de constructos y prácticas

12 Gómez-Hernández, Esperanza. (2018). Crítica a la inclusión social desde Trabajo Social Intercultural y Decolonial. *Rumbos TS, XIII (17)*, pp. 11-22. <https://revistafusco.ucentral.cl/index.php/rumbos/article/view/16/11>

de la paz o paces Otras, que han estado presentes en la historicidad del mundo, construyendo acuerdos, sembrando la vida, no tanto la guerra. Posibilidad para abrirse a otros repertorios culturales, ninguno exento de contradicciones, ni de tradiciones, sino como culturas vivas que luchan por permanecer en el mundo. La interculturalidad como proyecto político, epistémico y ontológico por construir.

Por lo tanto, reitero la invitación a disfrutar y compartir las propuestas que, en los capítulos de este libro, nos entregan en autoría colectiva. He de destacar las claves y pistas cuando en el primer capítulo Sonia Brito Rodríguez, Lorena Basualto Porra y Andrea Comelin Fornés, detallan contextos marcados por la presencia de migrantes, desde los cuales, las universidades deben asumirse como habitantes del diálogo intercultural, aperturando los saberes, las culturas, para dar paso y oportunidad a la convivencia y la amistad cívica entre los pueblos. En el segundo capítulo, Gunther Dietz y Laura Mateos Cortés, advierten que la educación superior en los ámbitos rurales es mucho más que un asunto de cobertura y debe ser igualmente de pertinente, por ende y en clave intercultural, la oferta educativa debe ruralizarse. El tercer capítulo que ofrece Felipe Quiroz Arriagada hace un llamado de atención profundo al enfrascamiento en las sociedades neoliberales cuando los sistemas educativos se concentran en modelos curriculares, administrativos y académicos, basados, solo y de manera exclusiva, en el rendimiento para el consumo, con el riesgo de que la misma diversidad sea apropiada dentro de los modelos por competencia que le sostienen dentro de la aporía neoliberal. Por su parte en el cuarto capítulo, Cuauhtémoc Jiménez Moyo y Adriana Ávila Pardo, comparten sus aprendizajes de las Universidades Interculturales en México, como hecho fehaciente, acerca de que es posible interculturalizar la educación superior, en cuyo caso, la Universidad Veracruzana ofrece aprendizajes sobre la formación, la diversidad y la relación con los contextos y sus actores. En el quinto capítulo Sebastián Ligüeno Espinoza, nos lleva a Chile, para detallar minuciosamente, como el ethos neoliberal va tomando cuerpo en las instituciones de educación superior, en los marcos conceptuales, los mecanismos de privatización, los problemas que aborda, el papel de la financiación y la construcción de subjetividades dispuestas para el mercado educativo, con su incidencia en la preservación de lo público y de las subjetivida-

des críticas. En el sexto capítulo Kamaline Pomare y Mario Carvajal Castillo, nos llevan a conocer las Wānanga o instituciones precoloniales de la sociedad Māori cuya fortaleza estriba en su contribución a la preservación de la identidad y el Mauri Māori (Bienestar), como también, en su estructuración para el diálogo bicultural con la sociedad moderna y los desafíos que se plantean en un mundo cada vez más globalizado, en riesgo climático y pérdida de diversidad cultural, que se acrecienta cuando los educandos transitan entre dos sistemas de educación distintos.

En todos los capítulos hay posicionamientos críticos acompañados de propuestas esperanzadoras con la transformación intercultural de las instituciones de educación superior, las cuales vale la pena seguir las acrecentando.

Presentación

Blanca Mirthala Tamez Valdez*
Universidad Autónoma de Nuevo León, México

Mucho se ha hablado sobre la Universidad, sin embargo, particularmente en las últimas décadas, autores reconocidos en el tema, como Cazaniga y Santos entre otros, han señalado que la universidad enfrenta numerosas crisis, entre las que destacan aquellas vinculadas a su aporte social y por tanto su legitimidad, a las que se agrega una pérdida de hegemonía. Es así como constituye un tema central la revisión del aporte que realiza la misma en torno a la construcción de una sociedad y todo aquello que se espera la defina.

Ello implica una comprometida, consistente y profunda revisión crítica que deje de manifiesto dicha aportación a la sociedad, en términos tanto de la producción de conocimiento, así como de la definición y análisis de los contextos sociales, particularmente de los problemas y necesidades sociales enfrentados. Lo último, constituye un logro de la investigación social y aplicada, que pretende dar luz a la política pública y social desde el quehacer académico que se conforma por el trabajo académico sumado a la producción de conocimiento científico con base en los procesos de investigación e intervención social, en particular aquella vinculada al contexto sociohistórico, económico, cultural y político, tanto a nivel local como nacional y regional.

Lo señalado, da cuenta de la complejidad de elementos que conforman la situación de la educación superior para la sociedad, así como aquellos que legitiman su existencia y contribución social. No obstante, la referencia a la educación y a la política educativa ha estado atravesada por un enfoque desarrollista, caracterizado por una racionalidad técnica que está centrada en líneas y demandas definidas por el mercado. Desde el cual suele aludirse principalmente a un modelo por competencias, cuyo fin principal

* Doctora en Filosofía con orientación en Trabajo Social y Políticas comparadas de Bienestar Social, Universidad Autónoma de Nuevo León, Maestría en Ciencias con Orientación en Trabajo Social, Licenciada en Trabajadora Social. Académica- Investigadora Universidad Autónoma de Nuevo León. E-mail: blanca.tamezvl@uanl.edu.mx

es el desarrollo de habilidades específicas y concretas en función de las tareas y capacidades que se espera sean cumplidas por un determinado perfil.

De esa manera, los cambios curriculares y pedagógicos que suelen proponerse generalmente se encuentran atravesados por la pauta de los perfiles requeridos por la sociedad actual en función de sus mecanismos de producción y consumo, como se indicó previamente centrándose en un enfoque desarrollista bajo estos criterios, para desde ahí, definir los niveles de pertinencia de la educación superior.

La literatura especializada y los organismos internacionales señalan tendencias globales en la actualidad, centradas de forma concreta en la promoción de un desarrollo regional, pero que apunta al logro de mayor cobertura y una universalización de la educación superior, buscando elevar y estandarizar la calidad de la misma, de tal manera que facilite la evaluación de su avance, evidentemente desde un diseño de evaluación sumativa que centra la atención en el corte final, buscando comparar con el punto de partida.

La educación superior tendría que ser vista más allá del motor de desarrollo social y económico de los países y regiones; pues ante todo constituye un bien público que da cuenta del acceso a la educación como derecho humano y social inalienable reconocido ampliamente en el mundo. Con ello, las instituciones de educación superior deben encontrarse a la delantera en los grandes retos sociales como es la lucha contra la crisis climática y los múltiples problemas de la población, el cuidado de la vida y todo lo que la sostiene.

Para ello, es imprescindible que valores como el respeto, la empatía, la igualdad y la solidaridad sean promovidos entre las diversas generaciones durante su proceso formativo y como aspecto central de su paso por las instituciones de educación superior, desde las cuales se asume el reto. Asimismo, se torna imprescindible que los diversos actores en éstas aboguen por el derecho a la conectividad como parte de la democratización digital y la reducción de las brechas digitales entre los grupos. La posibilidad de crear redes sociales de apoyo y el acceso a dispositivos electrónicos tendrían que estar garantizados en los centros de aprendizaje. Pero no solamente para la media poblacional, sino particular-

mente en aquellos grupos que enfrentan algún tipo de opresión, discriminación o exclusión social.

El elemento que ha dado origen a la universidad pública, su función societal, como institución considerada pilar relevante y cimentación en la construcción de la sociedad, creada y sostenida por el Estado; en su acepción amplia que incorpora Gobierno y Sociedad civil, y por tanto, bien público, suma a su finalidad democratizadora el brindar elementos y condiciones para el acceso a la educación superior, especialmente en aquellos grupos excluidos, oprimidos en alguna forma o que se ubican en los peñaños de menor ingreso y por tanto difícilmente podrían contar con un nivel de educación superior.

La universidad y su principal fin: el acceso a la educación superior tendrá que contribuir principalmente con la participación social y política de los sujetos, a partir de una conciencia y capacidades de reflexión crítica, así como de un sólido compromiso ético de aporte en la construcción de la sociedad a la que se aspira, logre abonar en torno a mayor comprensión de problemáticas sociales y la complejidad de elementos que confluyen en éstas. Con ello, gran parte de su tarea conlleva la construcción de ciudadanía y, por tanto, mayor democracia, que aporte en el desarrollo social y político de las regiones y naciones, a través de la producción de conocimiento que permita mayor incidencia en el bienestar social de la población.

Lamentablemente, en las últimas décadas se observa que dichas funciones societales, que brindan legitimidad a su existencia, son ejercidas de manera residual, al ponderarse las tareas vinculadas con la actualización tecnológica y creación de mano de obra calificada, acrítica, disciplinada, despolitizada, pero competente y eficiente, desde una visión mercantilizada de sus funciones formativas, que promueve ante todo el crecimiento de los capitales, presionada por fuertes grupos empresariales. Lo que termina mermando fuertemente el cumplimiento de las tareas sustantivas de la universidad presionada a buscar financiamiento en el mercado.

Con tristeza, algunas veces somos espectadores de una clara restricción de los espacios de reflexión dialógica y crítica, cimientto principal de la tarea académica y la formación crítica de futuros profesionales, así como de la producción de conocimiento científico. Ello incide en la disminución de participación social

y política en su propia dinámica interna, restringiendo la acción colectiva de docentes y estudiantes, que incluso llega a ser temida y sancionada.

Aunado a ello, hemos visto intensificarse los filtros de entrada a la educación superior, generando embudos que acrecientan la desigualdad social y con ello la exclusión de sectores sociales desfavorecidos de manera consistente. Dicha situación da cuenta del distanciamiento de una racionalidad social que se preocupe por las distintas problemáticas sociales y termine ocupándose por una educación de calidad que incida en la democratización de la sociedad. Por el contrario, suele imperar una racionalidad tecnócrata, centrada en los procesos y toma de decisiones administrativas, cuya visión desarrollista pondera éstas sobre las de tipo académico, imitando a la industria y su fin mercantilizador, competitivo e individualista.

Desde la racionalidad señalada, es priorizada la producción tecnológica, particularmente la creación de tecnología para la producción industrial y el desarrollo de patentes; aunado a ello, surge una concepción de responsabilidad social cuya connotación se aleja de la construcción de sociedad para ponderar el enlace entre producción de conocimiento y crecimiento de capitales, que se superpone a la incidencia en el bienestar social.

Al parecer en algunos casos, hay una omisión de las funciones sustantivas de la universidad pública, siendo ello grave ante el cambio de rumbo que nuestra sociedad requiere y la atención de los grandes retos que enfrenta la región de América Latina. Dicha omisión, constituye un hecho grave, puesto que, en lugar de dirigir su aporte al proyecto de incidencia en el bienestar social y por tanto programa de nación, con un sostenido enfoque de derecho para la población que no desvíe la mirada en la responsabilidad social por constituir un bien social común. Las universidades públicas parecen estar girando hacia la visión neoliberal, perdiendo el rumbo democratizador e incluyente.

Autores/as como Boaventura de Sousa Santos, entre otros/as, ya han señalado que la universidad como bien público llega a trascender a las propias instituciones, por lo cual se torna relevante que el debate sobre estos temas sea recuperado e incentivado en todos los espacios posibles. Por ello, agradecemos y reconocemos el gran aporte de esta obra que desde su título alude a la necesidad de reconocer y respetar la diversidad que nos constituye como so-

ciudad, incorporando a la discusión los principales elementos que la conforman, así como los grandes retos para lograr que nuestras universidades se instituyan a partir de la inclusión.

En “Interculturalizando la educación superior. Claves y pistas para la construcción de instituciones inclusivas” autores de gran trayectoria como Sonia Brito, Gunther Dietz, Lorena Basualto, Andrea Comelin, Mario Carvajal y Felipe Quiroz, recuperan su amplia experiencia para coordinar esta relevante obra. El primer capítulo, presentado por Sonia Brito, Lorena Basualto y Andrea Comelin, muestra un profundo análisis crítico en torno al rol de las universidades en la interculturalidad, señalando que ello implica un gran desafío para la educación superior en Chile, especialmente en el complejo contexto migratorio; se subraya la necesidad de reconocer la diversidad cultural, lo que demanda trascender el saber hegemónico en las disciplinas académicas, permitiendo dialogar desde cosmovisiones diversas que recuperen los saberes distintos en la producción de conocimiento, lo cual promueve la convivencia política con un claro reconocimiento, valoración y diálogo con la otredad, en una consistente construcción de amistad cívica entre los pueblos a través de la formación de profesionales.

El segundo capítulo, titulado “Ruralizar e interculturalizar la universidad: retos para la educación superior mexicana y latinoamericana” desarrollado por Gunther Dietz y Laura Mateos realiza un análisis crítico en torno a la manera en que la escolaridad, universalizada en la niñez, disminuye su cobertura conforme se incrementa el nivel educativo, especialmente en las regiones rurales del continente, lo que evidencia en el caso de México una creciente tensión estructural entre cobertura y pertinencia. Partiendo de una tipología de la educación superior intercultural mexicana, se resalta la necesidad inminente de adaptar la educación superior al entorno rural, misma que debe ser ruralizada e interculturalizada.

En el tercer capítulo, Felipe Quiroz realiza una contundente crítica a las instituciones de educación superior, entre ellas universidades, por determinar sus modelos curriculares, formativos, administrativos y académicos con esquemas neoliberales que priorizan el rendimiento, lo que se repite en términos de teorías educativas que promueven un currículum técnico, promoviendo visiones constructivistas y prácticas del aprendizaje, por lo que se prefieren modelos por competencias cuya orientación se enfoca

en evaluaciones sumativas, centrados en resultados observables y medibles. Su profundo análisis se propone develar las contradicciones evidentes en el debate académico actual, haciendo una propuesta que fundamente los modelos educativos desde una ética intercultural que reconozca y valore la alteridad en sus diversas formas, y además permita superar la aporía neoliberal y su característica anulación del otro.

El cuarto capítulo desarrollado por Cuauhtémoc Jiménez y Adriana Ávila, muestra el papel de las universidades interculturales en México con respecto a la educación superior, cuyo principio ético plantea un sustantivo aporte para la equidad y justicia social, pese a los grandes desafíos enfrentados, entre los que destaca la implementación de un enfoque intercultural, para ello se revisa particularmente la Universidad Veracruzana Intercultural partiendo de dos investigaciones realizadas en momentos distintos, en las que la primera está centrada en el proceso fundacional de la misma y la segunda en los actuales procesos formativos. El enfoque intercultural es concebido a partir de la diversidad de actores que participan, recuperando la pluralidad presente en los procesos de investigación entre estudiantes y docentes, así como en la participación de las comunidades en éstos y sus implicaciones sociales, culturales y políticas en la zona montañosa de Veracruz, México.

En el capítulo quinto se presenta un trabajo desarrollado por Sebastián Ligüño respecto a la privatización de la Educación Superior en Chile durante las últimas décadas, dando cuenta de la racionalidad neoliberal presente en la mercantilización de esta, lo que implica grandes desafíos para la incorporación de la interculturalidad. Para su análisis se parte del marco regulatorio de los años '80, así como el financiamiento recibido y el acceso a la misma, haciendo una revisión del entramado presente, a la vez que discute en torno a la concepción de la Educación Pública y la necesidad de lograr que la Educación Superior se sustente en ello, estableciéndose de manera clara y consistente su aporte en la formación de una subjetividad reflexiva crítica y particularmente, en la pertinencia educativa.

Finalmente, el capítulo sexto, elaborado por Kamaline Pomare y Mario Carvajal, analiza el papel que cumple el sistema de educación superior “las Wananga” de Nueva Zelanda, las que constituyen instituciones precoloniales de la sociedad Maori que

aportan en la configuración de identidad y bienestar; enfocándose principalmente en la comprensión del modelo educativo bicultural en estas instituciones educativas indígenas con base en una perspectiva histórica, así como su impacto en la cultura Maori y su contribución al ecosistema de desarrollo indígena. Se destaca el marco teórico del modelo bicultural señalado y el papel de este como catalizador del desarrollo comunitario, la defensa de los sistemas de conocimiento indígena, siendo promotores del orgullo cultural y la identidad, siendo tanto guardianas del conocimiento y la tradición cultural, como entidades dinámicas que enfrentan el mundo moderno.

Por todo ello, este libro constituye una obra relevante que aporta de manera profunda y reflexiva en la discusión del tema y el análisis de los desafíos presentes en la educación superior intercultural. Agradezco inmensamente la generosidad y capacidad crítica de los/as autores/as por el trabajo aquí mostrado. No me queda más que recomendar su lectura, segura que en su lectura se podrán encontrar elementos enriquecedores para el análisis del tema.

Capítulo I

Las universidades como posibilitadoras del diálogo intercultural

Sonia Brito Rodríguez*
Universidad Alberto Hurtado

Lorena Basualto Porra**
Universidad Alberto Hurtado

Andrea Comelin Fornés***
Universidad de Tarapacá

Resumen

Problematizar la posibilidad de educar en el diálogo intercultural, en un contexto de crisis migratoria, supone un desafío para la educación superior en Chile. No efectuarlo implica riesgos de exclusión, xenofobia y subalternización a una población relevante dentro de las comunidades universitarias. El presente artículo, tiene como propósito realizar un análisis crítico del rol de las universidades en la educación de habilidades de diálogo intercultural. Desde esta perspectiva, la educación superior está interpelada a no sólo entregar conocimiento o generarlo, sino también valorar las diferentes culturas. El ejercicio implica tras-

* Dra. Ciencias de la Educación, mención educación intercultural, Universidad de Santiago de Chile. Magíster en Educación superior, Universidad Andrés Bello, Santiago de Chile. Trabajadora social, Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago de Chile. Académica- Investigadora, Universidad Alberto Hurtado. Integrante de Nodo Chile de la Red Iberoamericana de Estudios Interculturales e Interdisciplinarios. ORCID:0000-0002-1211-1125. E-mail: sbrito@uahurtado.cl

** Dra. (c) en Teología Práctica, Universidad Pontificia de Salamanca, España. Magister en teología, Pontificia Universidad Católica de Chile y Magister en educación, Universidad Andrés Bello. Profesora de religión y moral, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Académica Universidad Alberto Hurtado. Integrante de Nodo Chile de la Red Iberoamericana de Estudios Interculturales e Interdisciplinarios. ORCID: 0000-0001-8780-0841. E-mail: lbasualto@uahurtado.cl

*** Dra. (c) en Trabajo social, Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Magíster en Educación Superior, Universidad Arturo Prat. Máster en Intervención Social, Universidad Internacional de la Rioja, España. Trabajadora Social y Licenciada en Trabajo Social, Pontificia Universidad Católica de Chile. Académica e Investigadora, Universidad de Tarapacá, Chile. ORCID: 0000-0003-2010-6577. E-mail: ancomelin@gmail.com

cender los saberes hegemónicos de las disciplinas académicas, aperturándose al diálogo desde diversas cosmovisiones, haciendo posible los rescates y traducciones de diversos saberes desde un lugar otro, y establecer conocimientos nuevos y originales. Posibilitar el diálogo intercultral puede promover la convivencia política y amistad cívica entre los pueblos a través de la formación de profesionales que valoren la diversidad y la otredad. **Palabras clave:** interculturalidad, educación superior, diálogo, inclusión.

Introducción

La crisis migratoria hoy es una realidad que no queda ajena a ningún Estado-nación (SJM, 2020; OIM, 2022). Los movimientos de población humana se han acrecentado en los últimos años debido a las complejas condiciones económicas, sanitarias, políticas, climáticas y ecológicas que enfrentan muchas personas en sus países de origen. Si bien la sindemia del Sars Cov 2 implicó grandes complejidades en las fronteras, actualmente, otros hechos como la guerra, el hambre, la inestabilidad política, entre otras categorías, han desencadenado una movilidad humana sin precedentes, poniendo en jaque las fronteras y las políticas migratorias de los países receptores.

Dentro de las problemáticas que han emergido producto de los desplazamientos humanos, se hace evidente el choque cultural entre la población migrante y los ciudadanos pertenecientes al país de origen, siendo necesario poder desplegar acciones para evitar exclusiones, xenofobias, discriminaciones y lógicas de subalternidad. Si bien el Estado debiese garantizar medidas políticas y sociales para la integración respetuosa y digna de la población migrante, son escasas las medidas generadas, ya que nos encontramos con un cuerpo legal migratorio en donde el acento, por mucho tiempo, ha estado enfocado en la securitización de las fronteras (Tayer, Tijoux, Lages y Fouillieux, 2022). Por tanto, las medidas que se han articulado han respondido principalmente en esa tónica, quedando en ese sentido mucho camino por recorrer en términos de propuestas inclusivas e integradoras.

Por otra parte, hace ya un tiempo que el espacio Universitario ha integrado medidas que persiguen el objetivo de evitar discriminaciones en diferentes poblaciones, como, por ejemplo, el establecimiento de nuevas agendas, políticas internas y departa-

mentos contra la discriminación de género, la discapacidad, entre otras¹, todas con el fin de integrar la diversidad y constituirse en un espacio de diálogo, paz, tolerancia y democracia. Ha sido no solo necesario crear estos dispositivos legales en dichas instancias, sino que para lograr la inclusión y el trato digno se ha debido implementar protocolos a través de mecanismos y programas formativos que persiguen el diálogo y la educación en estas materias.

La mayoría de estas medidas, sin embargo, han estado dirigidas a la inclusión de la discapacidad funcional y la inclusión de las diversidades de género, siendo aún escasos los esfuerzos desarrollados en este sentido respecto a la población inmigrante que se incorpora a la educación superior, ya sea dentro de las aulas como estudiantes o como docentes, administrativos y personal de servicios. Aún existe déficit en dispositivos especialmente organizados en cuanto a la no discriminación por calidad migratoria, como también en la implementación de políticas universitarias, siendo un espacio poco abordado, a diferencia de lo que se ha avanzado en la educación primaria y secundaria (MINEDUC, 2020).

Lo anterior se torna complejo en el contexto del aumento creciente de inmigración en nuestro país y las medidas insuficientes con evidentes efectos de discriminación para la población migrante, además de la falta de integración entre ellos y la población receptora.

La universidad, institución que juega un relevante rol en la sociedad en cuanto al avance del conocimiento, la vinculación con los territorios y la formación de profesionales presenta en sus cimientos un rol social innegable respecto a la construcción democrática del país, a la pluralidad, al respeto a la dignidad humana y a la convivencia ciudadana en términos de inclusividad y crecimiento social.

De este modo, el presente capítulo tiene como objetivo realizar un análisis crítico del rol de las universidades en cuanto a la formación en habilidades de diálogo intercultural. Para alcanzar el objetivo se propone una metodología de tipo bibliográfica utilizando fuentes institucionales y autoras/es contemporáneos que

¹ Ejemplo de ello son el Departamento de Formación Integral e inclusión y derecho a la diferencia de la USACH, Departamento de Diversidad e Inclusividad Educativa de la U. del Maule, la política de Inclusión y discapacidad de la Universidad de Chile, las Unidades y Direcciones de Género en cada una de las Universidades Chilenas, entre otras.

trabajan el tema de la interculturalidad y diversidades culturales. El escrito se ordena en tres apartados, el primero desarrolla la interculturalidad como posibilitadora del diálogo; el segundo trata sobre las características del diálogo intercultural y en el tercero, se despliega el tema sobre las universidades y su misión de educar en habilidades de dialogo intercultural. Finalmente se presentan las conclusiones del estudio.

1. Interculturalidad como posibilitadora del diálogo

La interculturalidad es un concepto dinámico referido a las relaciones evolutivas entre grupos culturales, donde se enfatiza la necesidad de construir puentes de respeto y valoración entre las culturas (Antileo, 2022). Ahora bien, la interculturalidad “aún no existe, se trata de un proceso por alcanzar por medio de prácticas y acciones sociales concretas y conscientes” (Walsh, 2002, p. 3) y que intenta transformar las sociedades, reconstruyendo nuevas rutas culturales y robusteciendo las identidades abiertas para cimentar una convivencia de respeto y reciprocidad.

Lo más complejo para desplegar la interculturalidad refiere a su componente *inter*, en cuanto espacio intermedio que lleva la carga del sentido de la cultura que exige un encuentro con lo nuevo “como un acto insurgente de traducción cultural” (Bhabha Homi, 1994, p. 24), por tanto, es un “proceso dinámico de naturaleza social en el que los participantes son positivamente impulsados a ser conscientes de su interdependencia” (Ávila-Dávalos, 2022, p.17). Es así como, la interculturalidad, se constituye en “un diálogo entre culturas, lejos de un posicionamiento estático multicultural, que pretende proponer alternativas que ayuden en esta dinámica de relación [donde] el discurso intercultural ha de ser motor de integración real, si bien ésta pueda ser complicada y contradictoria” (Molina, 1994, p. 34). Lo *inter*, por tanto, es la posibilidad de encuentro y el espacio intersticial donde es posible las relaciones interculturales, la negociación y la comprensión mutua.

La interculturalidad es una apuesta y una actitud; un horizonte abierto de posibilidades que necesariamente invita y emplaza a las entidades públicas y privadas, a colectivos, agrupaciones, comunidades e instituciones de educación superior a encontrar vías de diálogos y mecanismos de justicia a escala humana. Por tanto, la interculturalidad apela a pensar-se desde concepciones éticas, las

que se traducirán en un actuar acorde a los cánones de convivencia para la paz. Lo anterior requiere, de acuerdo con lo señalado por Panikkar (1993), el desarme cultural, entendido como “el abandono de las trincheras en las que se ha parapetado la cultura moderna de origen occidental, considerando valores adquiridos y no negociables, como son; el progreso, la tecnología, la ciencia, la democracia, el mercado económico mundial” (p. 61-62). Así, el abandono de las trincheras es condición *sine qua non* para desplegar la tolerancia activa, que permite la visibilización de las otredades, pudiendo establecer un diálogo equiparable de culturas que se encuentran, dialogan y coexisten.

La interculturalidad alude también a la reflexión y auto observación de la propia identidad. Es fundamental la re-narración de lo cultural y sus manifestaciones, lo que permite crear mapas alternativos de imaginar o concebir al otro como sujeto que se implica desde su biografía, historicidad, constituyéndose en una entrada ética posible para ingresar a un proceso dialógico intercultural. Este procedimiento permite aprendizajes situados y dinámicos de comprender y sacar a las culturas de los reductos estáticos, para así potenciar el intercambio y comprensión de las culturas propias y otras. Así desde la alteridad cultural, la convivencia se torna en un contacto respetuoso y un intercambio horizontal, además de democrático, donde se urden elementos complejos y culturales, sin pretender destruir colectivos inmersos que está presentes en este proceso de acercamiento (Monsony,1999).

En la actualidad, la experiencia de la aldea global, los flujos migratorios, los espacios virtuales, entre otros, permiten la confluencia de la diversidad en todos sus aspectos. De esta manera, el diálogo intercultural es una tarea necesaria e insustituible que es necesario cultivar en todos los ámbitos sociales donde los flujos migratorios contemporáneo han impulsado su práctica. Es así como la movilidad humana y “los procesos migratorios han formado parte de nuestra historia y de nuestro desarrollo, siendo un fenómeno propio de la humanidad” (Muñoz, 2018, p. 2). Según la CEPAL (2023), la definición de migración más acordada en diferentes círculos se relaciona con un cambio de residencia que, necesariamente, implica traspasar fronteras. Las razones de la migración pueden ser múltiples como las motivaciones económicas,

políticas y sociales; constituyéndose la migración forzada en la condición cada vez más recurrentes, debido a genocidios, guerras y ambientes contaminados o de sacrificio.

Del mismo modo, la ONU (2018), considera que una persona es migrante cuando ha residido en un país diferente al de su residencia, es decir, ha sido extranjero por más de un año, independientemente, de las causas de su traslado.

Es necesario señalar, que la migración es un derecho humano fundamental, es así que la Declaración Universal de los Derechos Humanos del año 1948, en su art. 13 & 1, menciona que, toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso el propio, y a regresar a su país. Así mismo el art. 14, sostiene que, en caso de persecución, toda persona tiene derecho a buscar asilo, y a disfrutar de él, en cualquier país (ONU, 1948).

Abundando en el tema, según el Informe de la OIM (2022), en el 2020 las cifras de personas migrantes en el mundo ascendían a 281 millones lo que corresponde al 3,6% de la población. Esta realidad proporciona a los países de acogida innumerables posibilidades en ámbitos políticos y económicos, culturales y sociales, puesto que moviliza aspectos éticos y normativos, referidos a la calidad de los desplazamientos, la migración segura y la oportunidad de desplegar identidades abiertas, donde las culturas se desarrollen en “diálogo intercultural, basado en el reconocimiento de las múltiples, diferentes e infinitas formas que asume la antropodiversidad” (Aguiló, 2010, p.152).

Entonces, para que la tarea de traducción intercultural transite por una senda apropiada en la construcción de diálogos entre culturas, es indispensable que los sujetos que participan se comprometan a incorporar repertorios denominados criterios transculturales, para promover el diálogo intercultural, construcción de la interculturalidad, y la protección de la diversidad.

Al respecto, el diálogo aparece como fundamental, pues tiene como punto de partida conocer las diversidades culturales a partir del reconocimiento de la alteridad. A su vez, debe deliberar las preocupaciones y problemáticas comunes y significativas desde los ámbitos, políticos, económicos y antropológicos, para luego instar la convergencia entre los sectores culturales desde la equidad, evitando la descaracterización e inferiorización como exigencia ética.

Este marco ético de intercambio emplaza a tutelar y administrar las diferencias y similitudes confrontadas en las zonas de encuentro intercultural, proporcionando retroalimentación e internalización de las diversas racionalidades y tradiciones, las que son concebidas como relativas, incompletas y permeables. Este diálogo polifónico y respetuoso procura la inteligibilidad recíproca, es decir, aparece la cultura otra en sus diversas dimensiones y manifestaciones, permitiendo otras interpretaciones y articulaciones, desde los saberes prácticos y teóricos.

De esta manera, lograr la lucidez, acercamiento y comprensión entre culturas es un factor esencial para entender las múltiples lecturas culturales, que operan como bisagras interpretativas de significados consensuados. Lo opuesto al diálogo lo constituiría, como afirma Santos (2003), a la diferencia sin inteligibilidad que conduce a la inconmensurabilidad, y en última instancia, a la indiferencia y al escepticismo.

En este sentido, un gran aporte al diálogo intercultural, lo constituye la propuesta de Pannikar (1993), sobre hermenéuticas diatópicas donde se atreve a cruzar la frontera del espacio del otro y valorarlo. Esta hermenéutica establece, que no es posible interpretar las culturas desde traducciones únicas, puesto que algunos aspectos de otras culturas se desaparecen e invisibilizan a los entendimientos al estar colonizados de mundos con ideas, prácticas y preceptos que cierran la óptica desde la observación de otros mundos. Por tanto, la cultura otra, aparece como incompleta y con vacíos imposibles de colmar. Panikkar, (1993) explica esta realidad desde la siguiente analogía: “no soy la única ventana por la que se ve el mundo; ni mi yo existe sin un tú” (p.173).

El salto cualitativo que ofrece la hermenéutica diatópica, es transponer las miradas propias articuladas con las miradas y planteamientos de otros, traspasando a otros campos semánticos y los descubrimientos que emergen en esta relación. Lo interesante desde esta perspectiva, no es el alcanzar la completud, sino descubrir y amplificar la conciencia de incompletud recíproca y equitativa. En ese contexto es el diálogo un mediador de estos esfuerzos culturales, conformando diversos mundos abiertos y resilientes, donde existan espacios posibles de vivirse, respetarse y coexistir-se, como “una cualidad que experimentamos en la vida cotidiana, en sentido práctico de que ya estamos en contacto con el otro”. (Fornet-Betancourt, 2002, p.18).

Este dialogo polifónico respetuoso procura la inteligibilidad recíproca, es decir, “se aparece la cultura otra en sus diversas dimensiones y manifestaciones, permitiendo otras interpretaciones y articulaciones, desde los saberes prácticos y teóricos. El otro se hace comprensible desde el momento en que se ha reconocido su posición y horizonte” (Gadamer, 1999, p.373). Cabe preguntarse entonces, si es posible conocer a otras culturas, desde la equiparidad, sin violencias y opresiones y “no hay por ello que empezar por el diálogo, sino con la pregunta por las condiciones del diálogo” (Fornet-Betancourt, 2000a, p. 12).

2. El dialogo intercultural

El diálogo intercultural tiene como punto de partida conocer las diversidades culturales a partir del reconocimiento de la alteridad. Así mismo, se debe deliberar las preocupaciones y problemáticas comunes y significativas desde los ámbitos, políticos, económicos y antropológicos, para luego instar la convergencia entre los sectores culturales desde la equiparidad, evitando la descaracterización e inferiorización como exigencia ética.

Este marco ético de intercambio emplaza a tutelar y administrar las diferencias y similitudes confrontadas en las zonas de encuentro intercultural, proporcionando retroalimentación e internalización de las diversas racionalidades y tradiciones, las que son concebidas como relativas, incompletas y permeables. De esta manera el diálogo intercultural, “se manifiesta como un procedimiento democrático alternativo frente a la globalización hegemónica del poder económico y político, entre sujetos comunitarios que luchan contra la exclusión social resignificando los principios alternativos de igualdad desde el reconocimiento a la diferencia” (Díaz, 2013, p.75).

Por tanto, “las culturas van rompiendo sus límites por las perspectivas de otras culturas y se van mejorando en ese sentido, incluso en el aspecto ético y moral” (Fornet-Betancourt, 2007, p.63). Para ello es imprescindible aprehender las habilidades de diálogo intercultural en distintas instancias educativas formales e informales.

Según Caudillo (2012), el diálogo intercultural debiese, a lo menos, considerar dos características fundamentales. Por una parte, es imprescindible un diálogo paritario, es decir, todas las culturas y los elementos que la componen debiesen estar en igual-

dad de condiciones. El gran peligro se suscita en el hecho que la cultura occidental se tiende a plantear desde su propio discurso dominante que ha predominado por siglos en la historia de la humanidad. Desde esta hegemonía del saber, la interculturalidad se plantearía como un movimiento político y cultural que posibilitaría la integración de las culturas a su circuito, diluyendo su valor patrimonial, generando una suerte de cultura global homogénea.

Desde aquí surge un segundo elemento que plantea Caudillo (2012) con respecto a un diálogo intercultural, refiriéndose a que se debe realizar desde la ecología de saberes, donde se busca relevar el conocer ancestral articulándolo con el saber moderno, generando una escucha virtuosa de los conocimientos ancestrales para desaprender las teorías occidentales. Como afirma Fornet-Betancourt (2000b), se trata de propiciar un diálogo intercultural que pueda fructificar como “una respuesta alternativa a la ‘Barbarie’ que se genera en nuestro modelo civilizatorio dominante” (n.32).

Por su parte Beuchot y González (2018), plantean que el diálogo intercultural requiere de una hermenéutica basada en la analogía, es decir, que salvaguarde las diferencias sin reducirlas a identidad. Se trataría, en definitiva, de mantener una tensión entre el consenso como plantean Apel y Habermas y, el disenso según la perspectiva de Rorty y Muguerza; así, un diálogo sin consenso es ciego, no sirve y diálogo sin disenso es ciego e impositivo. Un diálogo intercultural basado en una hermenéutica analógica proporcional,

la aproximación conveniente al otro, sin caer en la ingenuidad de pensar que lo vamos a comprender completamente, ni que llegaremos a acuerdos totales, habrá incomprendiones y disensos, pero es lo más que se puede alcanzar humanamente. Y hay que procurar obtenerlo, para la mejor marcha de la sociedad. Con eso tendremos suficiente, y eso es lo que la *phrónesis* o prudencia nos propone, esa virtud tan hermenéutica y, a la vez, tan analógica. Es lo mejor que podemos hacer en vistas a la comprensión entre los dialogantes en el pluralismo cultural. Con ello tendremos un diálogo justo, equilibrado y que respete a los que participan en él, en pie de igualdad y con la simetría que se requiere para que tenga algún fruto. (Beuchot y González, 2018, p.27)

Es importante considerar que en el diálogo intercultural no

se pueden establecer hablantes ideales, al contrario, se trata de sujetos que tienen muchas dificultades para entenderse, a lo cual hay que agregar la dimensión del poder y las relaciones de violencia (Beuchot y González, 2018). Desde esta perspectiva el diálogo intercultural es conflictivo pues alude a personas diversas que buscan crear relaciones intersubjetivas lo cual provoca diversas tensiones, de allí que “el diálogo no es sólo armonía, la armonía se comprende desde el caos, lo armónico del caos invita a comprender lo armónico de la diversidad” (Brito y Basualto, 2020, p. 155).

Por su parte desde la Cátedra UNESCO AMIDI-UDG (Le Mur, 2020, s.p), se proponen ocho principios generales para fomentar el diálogo intercultural:

- Fomentar un espacio democrático. Los diferentes puntos de vista deben ser expuestos y escuchados con respeto, en condiciones que mutuamente puedan aceptarse como justas.
- Abordar el diálogo con la mente abierta, con la disposición a aprender algo del otro u otra, y a entender otra perspectiva. Asumir de inmediato una postura argumentativa obstaculiza la comprensión intercultural.
- Considerar las asimetrías de poder y tratar de contrarrestarlas para que las condiciones del diálogo sean lo más justas posible.
- Rechazar la visión esencialista de las culturas y no usar estereotipos para referirse al otro u otra.
- Cuestionarse y tomar distancia de sus concepciones etnocentristas y relativizar sus propios valores culturales.
- No tener restricciones temáticas. Si las hay, tienen que estar acordadas entre todos los participantes porque si un solo un grupo se niega a abordar un tema específico y el otro insiste en tocarlo, es imposible tener un diálogo equitativo. La misma idea de diálogo intercultural sugiere que temas controvertidos deben ser atendidos para no permanecer a un nivel superficial y sí generar un intercambio significativo.

- Compartir el espacio, sea físico o virtual, para que ningún grupo se encuentre en el centro del diálogo.
- Ser flexible y tener la capacidad de adaptarse a las circunstancias, redefinir reglas y objetivos en función de las condiciones, ya que el reconocimiento de la igualdad entre todos los interlocutores implica que no se pueda predecir desde el comienzo el desenlace del diálogo.

Propiciar un buen diálogo intercultural permitiría evitar el etnocentrismo, es decir, que una cultura se pretenda levantar como única o mejor que la otra (Díaz, 2013), de allí que a través de un sano diálogo intercultural se soslayen otras posturas extremas como los nacionalismos, el chauvinismo, xenofobia, racismo entre otros. Es cierto, sin embargo, como plantea la UNESCO (2009), “el diálogo intercultural no puede resolver de por sí solo todos los conflictos políticos, económicos y sociales” (p.10), pero educar en habilidades como “la escucha, la flexibilidad cognitiva, la empatía, la humildad y la hospitalidad” (p.10), son recursos básicos que se necesitan para alcanzar un diálogo fructífero donde se comparten elementos culturales comunes, se descubren problemáticas participadas, se alcanza un aprendizaje recíproco y se pueden proyectar metas compartidas.

Finalmente, el propósito del diálogo intercultural es “la resolución de conflictos y construcción de opciones de vida pacíficas” (Beuchot y González, 2018, p.11), al mismo tiempo, se convierte “en un medio idóneo para lograr solidarizarnos por una vida buena para todos, desde el logro de la justicia social que garantice los derechos humanos sin menoscabo a diferencia alguna” (Díaz, 2013, p. 73).

3. Las universidades y su misión de educar en habilidades de diálogo intercultural

La interculturalidad se expresa en las universidades de diversas maneras. Ciertamente, con la llegada de estudiantes migrantes que han aumentado en las últimas décadas en nuestro país, pero también con la incorporación paulatina de quienes provienen de pueblos originarios o de culturas urbanas periféricas. Al mis-

mo tiempo lo “inter” se extiende también para las diversidades sexuales y para la neurodivergencia. Al respecto, en las universidades se levanta el término inclusión, inclusión, en la búsqueda de procedimientos para implicar a estos grupos que históricamente no han accedido a la educación superior.

Así, la inclusión es una práctica difícil de instaurar cuando existen exclusiones naturalizadas e invisibilizadas. El camino de la inclusión en el ámbito educativo superior es una práctica joven de apenas un par de décadas en donde se comenzó a hacer algunas distinciones y que recientemente se han ido materializando en áreas tales como la inclusión social, funcional y de género. Desde ese contexto se han instalado diversas políticas que han tendido a disminuir las brechas de inclusión en el ámbito universitario, como lo fue la política de Gratuidad del 2016, la que disminuyó en parte las desigualdades de acceso económico de los estudiantes, lo que ha significado un gran avance en términos de reducir las fracturas presentes en el sistema educativo en términos de integración e inclusión (Gedda-Muñoz y Carrasco-Bahamonde, 2023).

Lo mismo se observa en términos de la discapacidad funcional, en donde en el actual escenario de educación superior “a partir de diversas políticas orientadas hacia un enfoque inclusivo, se han implementado iniciativas que buscan igualdad y equidad de estudiantes con discapacidad en el nivel terciario” (Tenorio y Ramírez-Burgos, 2021, p.144).

De igual manera ocurre con la instalación de las políticas y unidades de género en las universidades, que apuntan a disminuir las brechas de desigualdad en esta materia y las violencias a la diversidad de género. Sin embargo, si bien esto hitos “reflejan avances en materia legislativa, demuestran que han sido insuficientes para eliminar las barreras existentes, tanto materiales como socioculturales” (Tenorio y Ramírez-Burgos, 2021, p.144). Lo anterior indica que aún quedan áreas escasamente trabajadas, en donde la falta de integración cultural es una de las más significativas frente a la crisis migratoria que el mundo y nuestro país enfrenta.

En efecto el favorecimiento en el acceso creciente a la educación no ha reflejado mayor inclusión e integración en el amplio sentido de la palabra, lo que Ezcurra (2011), conceptualiza como “inclusión excluyente” (p.17), ya que existe aún un trayecto relevante por avanzar en términos de soporte académico para el proceso educativo, en donde se entrecruzan factores estructurales

y culturales, que la alineación al modelo neoliberal con enfoque en la educación de mercado, no han dejado ver. Botar solo las barreras económicas de acceso no es suficiente, siendo necesario visibilizar el contexto complejo y global que significa comprender la educación como un derecho humano, que permita la integración social y de manera democrática, de la diversidad (Lizama, Gil y Rahmer, 2018).

Si bien existen avances legislativos y tratados internacionales que obligan y trazan el camino para una mayor inclusión en la educación superior, entendiéndola dentro del enfoque de derechos (Lizama, Gil y Rahmer, 2018; Tenorio y Ramírez-Burgos, 2021), la implementación de estos aún es un desafío presente en las universidades, ya que aún “en Chile el contexto de origen de una persona tiene fuerte incidencia en su educación” (Lizama, Gil y Rahmer, 2018, p.40). Una de las “barreras tiene que ver con aspectos culturales y creencias” (Lizama, Gil y Rahmer, 2018, p.46), en donde el capital cultural y social se ven afectados y a veces se transforman en barreras o facilitadores para la integración, pues “operan como un recurso simbólico y aprendido que abre caminos para navegar el acceso a la educación terciaria” (Lizama, Gil y Rahmer, 2018, p.47).

Lo anterior implica que aquellos estudiantes que enfrentan un proceso de movilidad humana en contexto de crisis verían afectado su capital cultural y social, siendo esta una barrera para su integración educativa, aunque ya se encuentre incorporado en el sistema, quedando como menciona Ezcurra (2011), en una situación de inclusión excluyente. Necesariamente, deben operar acciones desplegadas a nivel de la institucionalidad universitaria en su fuero interno y en su vinculación con el medio, que permitan desarrollar mecanismos de inclusión en el entendido de que la educación es un derecho y de que sus resultados contribuirán a la construcción democrática e igualitaria de la sociedad. Se constituye así, no solo en un deber, sino en un imperativo ético y social.

Así como en términos de inclusión frente a las desigualdades económico sociales, más allá de la gratuidad, deben existir instancias como el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior, el PACE (MINEDUC, 2023), que posibilita ir equiparando las desigualdades y acortando las brechas para retención de los estudiantes dentro de las aulas universitarias, debe también implementarse un sistema similar

que posibilite la integración educativa de personas con orígenes culturales diversos.

La educación en sus distintos niveles, “ha de tener en cuenta la riqueza de las expresiones culturales de cada uno de los grupos que componen una sociedad” (Delors, 1996, p. 59), relevando el diálogo intercultural como herramienta principal entre todos quienes componen la comunidad universitaria, facilitando y enriqueciendo las trayectorias educativas de los estudiantes migrantes y autóctonos.

En ese sentido el desarrollo de acciones y políticas educativas inclusivas de la diversidad cultural debe permear transversalmente todos los espacios universitarios, generando encuentros interculturales tanto en el desarrollo curricular como en la gestión y desarrollo del conocimiento. Se debe tener presente en ese sentido “que los talentos académicos –y otros– se encuentran igualmente distribuidos entre ricos y pobres, en todas las etnias, culturas y sexos” (Lizama, Gil y Rahmer, 2018, p.94). Por tanto, las universidades deben constituirse de por sí en el espacio en donde la tolerancia, la integración y el enriquecimiento cultural mutuo sean la lógica que guíe este proceso.

Dentro de esa lógica la vinculación con el medio se torna en posibilidad de educar en derechos de igualdad e integración, y a la vez en el escenario de poder ampliar redes institucionales y comunitarias en la materia, a fin de potenciar un Chile más inclusivo, respetuoso y democrático en términos de igualdad y equidad ciudadana, donde todos tengan cabida y el diálogo intercultural se transforme en vía y norma de acción.

Entender los principios es un paso importante, pero la orgánica para llevar a cabo este proceso es sumamente relevante. Una unidad de inclusión intercultural debería acompañar, al interior de las casas de educación superior, los dispositivos de inclusión respecto a discapacidad y diversidad sexual. Esto permite monitorear los procesos y su implementación, mediante el desarrollo de políticas internas y externas, como también de observatorios especializados en evaluar sus tensiones e impactos.

El diálogo intercultural es la base de un modelo que debe estar asentado en el enfoque de derechos y el respeto por la otredad, en donde se pueda ir “viviendo una transformación que día a día acorta la brecha entre el Chile que somos y el Chile que queremos” (Lizama, Gil y Rahmer, 2018, p.96). Las universidades en

ese sentido deben asumir el rol de liderazgo que les corresponde como espacio del conocimiento universal, inclusivo y democrático frente a la inclusión intercultural y de ese modo generar diálogo social en clave de integración social de la diversidad dentro del Estado y la ciudadanía.

Tal como señala Gómez- Hernández (2022),

identificar en la interculturalidad crítica las posibilidades para la descolonialidad de los problemas sociales y por ende de los territorios o el desprendimiento de las racionalidades coloniales por esos trazos decoloniales que vienen insurgiendo las distintas formas de dominación, hacia otros sentidos y mundos posibles, para vivir en condiciones dignificantes y alcanzar los buenos vivires (p.14).

De esta manera, no se trata sólo de un procedimiento de inclusión a un modelo previamente establecido como universidad, sino de hacer universidad a partir de las culturas otras que cada estudiante porta incluyendo sus saberes en la construcción del conocimiento. Para esto es imprescindible suscitar espacios de diálogo fecundo que rompan con los saberes hegemónicos para desplegar nuevas comprensiones que se nutren de lo diverso.

Conclusiones

Las universidades tienen el desafío de responder a los momentos epocales, a los escenarios emergentes y a los nuevos requerimientos de sociedades cada vez más exigentes y demandantes. Ello implica generar espacios de apertura a las nuevas tensiones que se presentan, donde se ponen a prueba la institucionalidad y su capital cultural y social. La movilidad humana se ha convertido en uno de esos campos de tensión, en donde se hace urgente operar en clave de derechos, bajo un marco de entendimiento y diálogo intercultural, que permita descender las barreras etnocéntricas, xenofóbicas y discriminatorias.

La Interculturalidad en la educación superior se constituye no solo en un principio que guía la actuación institucional, sino en una acción permanente y consciente que debe operar cotidianamente en la institucionalidad, desde el ámbito político a las relaciones cara a cara. Esta perspectiva significa, ante todo, que la institución posea los aparatajes de políticas, normativas y pro-

tolos que permitan superar los aspectos de inclusión referidos solamente a que las personas que habiten diversidades otras tengan cabidas por resolución. Es decir, debe existir un correlato de una inclusión del pertenecer, con mecanismos y dispositivos que puedan desplegarse en las relaciones en perspectiva de respeto, de reconocimiento y de igualdad, considerando las diferencias.

Este es un desafío, puesto que el propósito de la educación es lograr el conocimiento y el desarrollo de todas las personas. La educación entonces ayuda a fortalecer la reciprocidad, la tolerancia activa, la amistad entre naciones, grupos étnicos, religiosos, propiciando la paz. Una educación completa debe establecer los mecanismos y estructuras para proveer comprensiones de los derechos humanos, dispositivos para resguardarlos, igualmente, debe procurar el perfeccionamiento en las personas en cuanto a las aptitudes para instaurar, preservar y ejercer los derechos humanos en la vida cotidiana.

En ese sentido las políticas públicas, especialmente en educación, son las encargadas de transformar la diversidad cultural en un dispositivo de acuerdos y de inclusión social, dándole una connotación ética de pluralismo cultural, no de discriminación. Sin embargo, pese a la generalidad, es importante comprender que cada institución de educación superior traduce esas políticas y las despliega con racionalidades diversas. De esta manera incorpora en la formación un saber estar y un saber hacer al interior (aula, pares académicos/as, estudiantes), como también al exterior, es decir, en las investigaciones, publicaciones y vinculación con el medio. De este modo, desde su especificidad, cada espacio universitario abordará la formación en habilidades de diálogo intercultural, como en su ejercicio cotidiano, situadamente, respondiendo a las diversidades presentes en su contexto, en donde puedan constituirse en referentes de diversas audiencias. Entonces la educación superior se constituye no solo en un espacio para formar profesionales, sino también en formadora de personas que habitan el mundo diverso y plural, comprendiendo la complejidad de los fenómenos sociales y aportando en la construcción de sociedades que dialoguen, sean más amables y justas.

Una arista central refiere a la formación de una cultura para la paz. Es decir, formar personas que resuelvan conflictos por vías pacíficas, donde la xenofobia, la discriminación y el chauvinismo se erradiquen y emerjan nuevas formas donde no existan diferen-

cias de clase, raza, etnia, territorios. En este sentido, las instituciones deben seguir transitando para lograr constituirse en espacios interculturales.

Para el logro de lo anterior se relevan elementos claves. Uno de ellos es la formación en habilidades de diálogo respetuoso, abierto e inclusivo, con una apertura de entendimiento y valoración a la alteridad. Otro de ellos es propiciar y formar en el ejercicio participativo en las comunidades universitarias, ya que para aprender a dialogar es necesario adquirir experiencia en el ejercicio del diálogo, lo que solo es posible mediante una participación activa y comprometida, sembrando así las bases de ciudadanías activas y deliberativas. Un tercer elemento clave es la formación en competencias éticas, que permitan abordar los procesos de diálogo intercultural y ejercicio ciudadano, bajo un marco de respeto de los derechos humanos de la otredad.

Los aportes de la educación superior en función del marco de la interculturalidad crítica como posibilitadora de un diálogo constructivo e inclusivo son esenciales para poder construir una sociedad más justa e inclusiva, en donde todos tengan garantía de sus derechos desde su diversidad. Ponderar y valorar la diversidad es algo en que la universidad tiene expertiz, pues está en su ADN, ya que la universalidad de los conocimientos y la tolerancia a la diversidad de pensamientos, posturas, enfoques, es parte de su identidad y emergencia en la sociedad. Lo contrario, es seguir reproduciendo relaciones hegemónicas y excluyentes.

Referencias

- Aguiló A. (2010). Hermenéutica diatópica, localismos globalizados y nuevos imperialismos culturales: orientaciones para el diálogo intercultural. *Cuadernos Interculturales Universidad de Valparaíso*, 14(8), 145-163.
- Antileo, E. (2022). *Las instituciones de educación superior interculturales e indígenas en América Latina*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- Ávila-Dávalos, H. (2022). Multiculturalidad e interculturalidad: el papel de la educación superior para generación de competencias interculturales para el contexto organizacional. *Educación y Humanismo*, 24(43), 13-34.

- Beuchot, M. y González, J. (2018). *Diversidad y diálogo intercultural*. Bogotá: El Búho.
- Bhabha Homi, K. (1994). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial
- Brito, S. y Basualto, L. (2020). Ciudadanía intercultural: Un desafío para la educación superior. En S. Brito, L. Basualto y R. Urrutia (Ed.). *Interculturalidad(es) y migraciones. Desafíos desde una ciudadanía emergente* (pp.145-173). Santiago, Chile: Le Monde Diplomatique, Aún creemos en los sueños y Universidad Autónoma.
- Caudillo, G. (2012). El buen vivir: un diálogo intercultural. *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 8(Nº Extra-2, 2), 345-364.
- CEPAL (2023). *Migración*. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/subtemas/migracion#>
- Delors J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. México: Unesco.
- Díaz, Z. (2013). Pensar del sujeto interdiscursivo en el diálogo intercultural. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 18(60), 69-79.
- Ezcurra, A. (2011). *Igualdad en la educación superior. Un desafío mundial*. Los Polvorines, Argentina: IEC-UNGS.
- Fornet-Betancourt, R. (2000a). *Interculturalidad y globalización*. San José de Costa Rica: DEI.
- Fornet-Betancourt, R. (2000b). *Supuestos filosóficos del diálogo intercultural*. Recuperado de <http://them.polylog.org/1/ffr-es.htm>
- Fornet-Betancourt, R. (2002). *Filosofía e interculturalidad en América Latina: intento de introducción no filosófica*. México: IIZ-DVY y CEAAL.
- Fornet-Betancourt, R.(2007). *El encuentro de las culturas del saber cómo camino para pensar el saber que debemos saber*. Recuperado de <http://www.eecaintercultural.org/para%20web/conferencias%20centrales/ponencia%20>
- Gadamer, H. (1999). *Verdad y Método I*. Salamanca: Sígueme.
- Gedda-Muñoz, R. y Carrasco-Bahamonde, J.A. (2023). Inclusión y acceso en universidades chilenas: El caso de la Política de Gratuidad.

Revista de Educación Superior y Sociedad, 1(35), 365-395. <https://doi.org/10.54674/ess.v35i1.630>

Gómez-Hernández, E. (2022). Territorios colonizados, Interculturalidad y Trabajo Social. *Propuestas Críticas en Trabajo Social - Critical Proposals in Social Work*, 2(4), 7-31. <https://doi.org/10.5354/2735-6620.2022.64279>

Le Mur, R. (2020) *¿Qué es el diálogo intercultural y cómo podemos lograrlo?* Recuperado de <https://www.amidi.org/dialogo-intercultural/>

Lizama, L., Gil, F. y Rahmer, B. (2018). *La Experiencia de la Inclusión en la Educación Superior en Chile*. Santiago de Chile: USACH.

MINEDUC (1 de octubre de 2020). *Universidades y Centros de Estudios que abordan temáticas de inclusión y diversidad cultural en Educación*. Recuperado de <https://migrantes.mineduc.cl/universidades-y-centros-de-estudios-que-abordan-tematicas-de-inclusion-y-diversidad-cultural-en-educacion/>

MINEDUC (2023). *Programa PACE*. Recuperado de <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/programa-pace#:~:text=Es%20un%20programa%20que%20busca,29%20instituciones%20de%20educaci%C3%B3n%20superior>

Molina, F. (1994). *Sociedad y educación: perspectivas interculturales*. Lleida: PPU. Udt.

Monsony, E. (1999). *La educación intercultural bilingüe en Venezuela*. Republica de Venezuela Decreto #283. Gaceta Oficial 31825 del 20-09-1977.

Muñoz, S. (2018). *Discurso: Día Internacional del migrante*. Recuperado de <https://www.elmostrador.cl/media/2018/12/Discurso-de-Abogados-Migrantes-Sr-Munoz.pdf>

OIM (2022). *Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2022. Organización Internacional para las Migraciones*. Recuperado de <https://publications.iom.int/books/informe-sobre-las-migraciones-en-el-mundo-2022>

ONU (2018). *Pacto Mundial para la migración segura, ordenada y regular*. Recuperado de <https://undocs.org/es/A/CONF.231/3>

- ONU (1948). *Declaración universal de los Derechos humanos*. Recuperado de https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Panikkar, R. (1993). *Paz y desarme cultural*. Santander-España: Sal Terrae
- Santos, B. (2003) *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia, vol. 1*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- SJM (2020). *Migración en Chile. Anuario 2019, un análisis multisectorial*. Recuperado de <https://www.migracionenchile.cl/publicaciones>
- Tenorio, S. y Ramírez-Burgos, M.J. (2021). Universidad pública y discapacidad. El caso de Chile. *Perfiles educativos*, 43(172), 144-159. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.172.59721>
- Thayer, L., Tijoux, M. E., Lages, R. y Fouillioux, M. (2022). El Estado en su frontera: arbitrariedad e ilegalidad en las políticas migratorias recientes en Chile. *Diálogo andino*, (68), 167-182. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812022000200167>
- UNESCO (2009). *Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural: informe mundial de la UNESCO*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184755_spa
- Walsh, C. (2002). *La problemática de la interculturalidad y el campo educativo*. Ponencia presentada en el congreso de la OEI: multiculturalismo, identidad y educación. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.

Capítulo II

Ruralizar e interculturalizar la universidad: retos para la educación superior mexicana y latinoamericana*.

Gunther Dietz**
Universidad Veracruzana
Laura Mateos Cortés***
Universidad Veracruzana

Resumen

La niñez y juventud rural latinoamericana sigue relegada a una infraestructura escolar y universitaria endeble que solamente ofrece una cobertura universal en los primeros años de escolaridad, mientras que a mayor progresión educativa disminuye la cobertura en las regiones rurales del continente, hasta que en la educación superior apenas existe una oferta alcanzable para las y los jóvenes que residen en territorios rurales. Las escasas experiencias obtenidas en México con procesos de expansión de la educación superior más allá de los centros urbanos reflejan una tensión estructural entre cobertura y pertinencia. No es suficiente con trasladar instituciones de educación superior de la ciudad al campo, sino que la propia oferta educativa tiene que adaptarse al entorno rural, tiene que ruralizarse y con ello interculturalizarse. En la presente contribución, describiremos brevemente una tipología de la emergente educación superior

* Versión sustancialmente ampliada y actualizada de un texto que fue publicada originalmente en la Revista Iberoamericana de Educación Rural (Vol. 1, N° 1, pp. 135-141), México: Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación, Universidad Iberoamericana.

** Doctor en Antropología por la Universidad de Hamburgo, Investigador Titular en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. E-mail: guntherdietz@gmail.com.

*** Doctora en Antropología por la Universidad de Granada, Investigadora Titular en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. E-mail: lauramat@gmail.com.

intercultural mexicana, antes de analizar los principales retos que estas iniciativas enfrentan en su proceso de ruralización de la universidad contemporánea.

Palabras clave: Educación superior, ruralidad, juventud rural, universidad intercultural, universidad comunitaria.

Introducción

Los sistemas educativos latinoamericanos remontan sus orígenes al periodo colonial. Durante aproximadamente tres siglos es sobre todo la Iglesia Católica - junto con las administraciones virreinales - la que se dedica a formar académicamente a las élites blancas, urbanas y masculinas en los centros metropolitanos de Santo Domingo, Lima, Ciudad de México, ciudades en las que se fundan las primeras universidades de nuestro continente (Tünnermann, 1991; Riaño y Noda, 2022). Sin embargo, este sesgo de clase, de género y de origen étnico-racial sigue persistiendo quinientos años después del inicio de la colonización española y portuguesa (Grosfoguel, 2013). En doscientos años de época republicana los nacientes estados-naciones logran arrebatar el control eclesiástico de la formación de cuadros, pero no logran aterrizar sus respectivos sistemas educativos en las realidades internamente diversas: las principales instituciones educativas, tanto las públicas como las privadas, se concentran en las grandes ciudades, mientras que la niñez y juventud rural es relegada a una infraestructura escolar endeble que solamente ofrece una cobertura universal en los primeros años de escolaridad, mientras que a mayor progresión educativa disminuye la cobertura en las regiones rurales del continente, hasta que en la educación superior apenas existe una oferta alcanzable para las y los jóvenes que residen en territorios rurales (Mato, 2018; Juárez, Olmos y Ríos-Osorio, 2020).

En el caso mexicano, esta endeble cobertura escolar se ha procurado enfrentar desde mediados del pasado siglo XX con innovaciones como las escuelas rurales, las aulas multigrado, la educación comunitaria ofrecida por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), las telesecundarias y los telebachilleratos (Cano y Juárez, 2020). En los niveles de educación básica se vienen obteniendo grandes avances no solamente de cobertura, sino paulatinamente también de pertinencia cultural y lingüística, complementando el currículo nacional único con contenidos

bilingües o plurilingües, con materiales educativos y didácticas contextualizadas y con prácticas pedagógicas que trascienden el aula y que cada vez más vinculan la escuela con su entorno, con las comunidades rurales (Dietz y Mateos, 2013).

Esta conjugación de cobertura y pertinencia, sin embargo, no se ha logrado aún en el nivel de la educación superior (Mateos Cortés y Dietz, 2023). Hasta hace pocos años, quien quisiera continuar su formación posterior a la educación media forzosamente tenía que emigrar del campo a la ciudad, a menudo a una capital de estado, para poder acceder a estudios universitarios. Únicamente las sedes descentralizadas de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) cuentan con una importante trayectoria ofreciendo desde hace décadas formación en servicio en centros regionales para jóvenes que habían accedido a una plaza de maestra/o sin contar aún con estudios universitarios completos. Para ampliar la oferta educativa, posteriormente se comenzaron a abrir dependencias descentralizadas de lo que hoy es el Tecnológico Nacional de México (TecNM).

La experiencia de la educación tecnológica ofrecida en regiones rurales o semi rurales del país refleja una tensión importante y difícil de resolver: aun cuando se amplíe la cobertura universitaria hacia los territorios rurales, la correspondiente oferta académica incrementa la presión migratoria, la necesidad de emigrar a la ciudad: mientras que antes la juventud rural se veía forzada a abandonar sus comunidades para poder acceder a la educación superior, ahora esta emigración se pospone hasta egresar de un tecnológico. Por el tipo de carreras de ingeniería que ofrece esta institución, cuyo perfil profesional sigue siendo urbano-céntrico, sus egresadas y egresados necesitan abandonar sus regiones para poder ejercer su respectiva profesión.

Ello refleja la ya mencionada tensión entre cobertura y pertinencia. No es suficiente con trasladar instituciones de educación superior (IES) de la ciudad al campo, sino que la propia oferta educativa tiene que adaptarse al entorno rural – tiene que ruralizarse. ¿Qué tipo de carrera universitaria sería territorialmente pertinente? En muchas regiones de México la pertinencia no solamente significa campesinizar el currículo académico, sino que simultáneamente implicaría interculturalizarlo y plurilingüizarlo. La persistencia histórica de los pueblos originarios y de las comunidades afromexicanas en sus propias regiones de origen, a

menudo definidas por la antropología como regiones de refugio (Aguirre, 1991) y regiones de resistencia cultural y lingüística, desafía a la educación superior en sus cimientos occidentales, en sus nociones hegemónicas del saber académico, en su concepción del canon disciplinario y de la oferta formativa cuando ésta es dirigida a la juventud campesina, indígena y afrodescendiente.

Estos desafíos implican que - sobre todo en el contexto mesoamericano y mexicano, pero también en otras regiones de Abya-Yala - ruralizar la universidad significa reinventarla completamente. Hoy en día existen algunas iniciativas aún incipientes, pero pioneras que procuran redefinir la educación superior en términos de ruralidad, interculturalidad y plurilingüismo. En lo siguiente, describiremos brevemente una tipología de la emergente educación superior intercultural mexicana, antes de analizar los principales retos que estas iniciativas enfrentan en su proceso de ruralización de la universidad contemporánea.

1. Reinventando la universidad mexicana en clave intercultural

En primer lugar, varias organizaciones no-gubernamentales junto con movimientos indígenas han impulsado en las últimas décadas la creación de instituciones de educación superior pensadas y diseñadas desde las necesidades y prioridades de los propios pueblos (Dietz y Mateos, 2019; Mateos y Dietz, 2023). Iniciativas de formación de cuadros indígenas y/o campesinos surgieron sobre todo a raíz de la movilización indígena, negra y popular en torno a la polémica celebración en 1992 de la conquista europea del continente y, posteriormente, a partir del levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1994. Proyectos como la Universidad de la Tierra (UniTierra) en Oaxaca y Chiapas, el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER) y la Universidad Campesina-Indígena en Red (UCI-Red) en Puebla, la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) en Sinaloa así como el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) en Oaxaca y el Instituto Intercultural Nõño (IIN) en Querétaro ilustran cómo las propias organizaciones indígenas, en estrecha colaboración con organizaciones no-gubernamentales de desarrollo rural y/o de Derechos Humanos, han logrado encauzar necesidades formativas y auto-formativas hacia novedosas instituciones educativas

independientes del sistema educativo nacional.

Para el caso del ISIA, destaca sobre todo la centralidad que adquiere la vinculación comunitaria en el conjunto del proceso de formación universitaria. En este sentido, Bermúdez (2020), destaca que:

Las dinámicas que promueve el ISIA no se circunscriben a los espacios áulicos, sino que trascienden las dinámicas comunitarias y de organización social. En el ISIA se promueve la agencia de los estudiantes en los planos académico, político y social. El tequio forma parte de las dinámicas de la institución: la edificación de los primeros edificios se hizo con base en la colaboración entre los pobladores y hoy en día los estudiantes contribuyen a solventar las necesidades que la institución demanda. En el ISIA el tequio tiene una dimensión educativa, ya que se trata de una contribución para organizar ámbitos culturales y existenciales de las comunidades mixas. Como práctica colectiva da sentido a la pertenencia cultural. En el tequio participan docentes, personal administrativo y estudiantes (pp. 213-214).

ONGs tanto laicas como religiosas han confluído con comunidades y pueblos originarios para crear una incipiente oferta académica localmente arraigada que se imparte en las propias localidades rurales que le permite a las y los jóvenes indígenas formarse académicamente sin desvincularse de su entorno familiar, de sus actividades campesinas y de sus cargos y obligaciones comunitarias. Carreras relacionadas con el desarrollo rural y la sustentabilidad, con el cooperativismo agrario y la economía solidaria, con lenguas, culturas y patrimonios de los pueblos originarios, así como con la generación de medios independientes de comunicación comunitaria comienzan así a conformar una oferta académica claramente diferenciada de las IES urbanas convencionales y hegemónicas.

A estas pioneras iniciativas locales y regionales, que a menudo se circunscriben a aquellos contextos en los que ya se cuenta con un despertar étnico y con una correspondiente trayectoria de movilización indígena, se suman desde inicios del siglo XXI las así denominadas Universidades Interculturales (UI), creadas desde la esfera gubernamental mexicana. Estas UI se fundan desde 2003 en diferentes regiones rurales e indígenas de México como parte

de un convenio entre el gobierno federal – en aquel entonces a partir de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la autoridad educativa federal, hoy representada por la Dirección General de Educación Superior Universitaria e Intercultural (DGESUI) – y el respectivo gobierno estatal. En un texto fundacional que explicita las bases jurídicas, normativas y políticas de las UI gubernamentales, Casillas y Santini (2006) detallan el objetivo de estas nuevas instituciones públicas de educación superior intercultural:

La misión de la Universidad Intercultural es promover la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social y cultural, particularmente, de los pueblos indígenas del país; revalorar los saberes de los pueblos indígenas y propiciar un proceso de síntesis con los avances del conocimiento científico; fomentar la difusión de los valores propios de las comunidades, así como abrir espacios para promover la revitalización, desarrollo y consolidación de lenguas y culturas originarias para estimular una comunicación pertinente de las tareas universitarias con las comunidades del entorno. Esta nueva institución, a través del desarrollo de sus funciones de docencia, investigación, difusión y preservación de la cultura, extensión de los servicios y vinculación con la comunidad, busca favorecer un diálogo permanente de las comunidades con el desarrollo científico y cultural contemporáneo (p. 149).

Así, la UI del Estado de México, la UI del Estado de Puebla, la UI del Estado de Tabasco, la UI de Chiapas, la UI Indígena de Michoacán, la UI Maya de Quintana Roo, la UI del Estado de Guerrero, la UI del Estado de Hidalgo y la UI del Estado de San Luis Potosí van surgiendo en las dos primeras décadas del presente siglo como alternativas de educación superior que ofrecen carreras universitarias que procuran ampliar la cobertura hacia las regiones indígenas de sus respectivos estados con la pertinencia cultural y lingüística, abriendo sobre todo licenciaturas primero sobre lenguas y culturas regionales y sobre desarrollo sustentable, para luego ampliar la oferta hacia otras carreras de turismo rural, salud intercultural, administración local y municipal, derecho intercultural, entre otras.

Como tercera vía entre las universidades independientes comunitarias, por un lado, y estas iniciativas gubernamentales de UI, por otro lado, la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) se crea al interior de una universidad pública autónoma preexistente, la Universidad Veracruzana. Así se logra mantener la autonomía frente a las dependencias estatales y federales, cuyas injerencias directas sufren a menudo las mencionadas UI gubernamentales, mientras que se aprovecha la pertinencia a una universidad pública en relación con la obtención de fondos estatales y federales, algo que no ocurre en las iniciativas independientes comunitarias. Como destacan Dietz, Mateos y Budar (2020), en su monografía sobre egresadas y egresados de esta UI,

En Veracruz, la (...) confluencia de actores académicos, educativos y de la sociedad civil permite que la UVI no se establezca al margen de las IES preexistentes, sino que nazca al interior de la Universidad Veracruzana, una institución pública estatal que goza de autonomía universitaria y que por tanto puede generar programas educativos propios sin la injerencia de instancias gubernamentales externas. Como consecuencia, hoy la UVI es la única universidad intercultural que no depende de un gobierno estatal ni federal en sus decisiones académicas. Ello le ha permitido ir innovando en estos quince años sus programas educativos de licenciatura, de posgrado y de formación continua con enfoque intercultural, convirtiéndose pronto de un proyecto-piloto a una dirección general propia al interior de la UV. Desde entonces, la UVI lleva a cabo programas educativos propios – actualmente la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID), la Licenciatura en Derecho con enfoque de Pluralismo Jurídico (LDEPLUJ) y la Maestría ipan Totlahtol iwan Tonemilis / Maestría en Lengua y Cultura Nahuatl (MLCN). Sus programas educativos son impartidos en sus cuatro sedes regionales – la sede Huasteca, ubicada en Ixhuatlán de Madero, la sede Totonacapan en Espinal, la sede Grandes Montañas en Tequila y la sede Las Selvas en Huazuntlán. Además, la UVI impulsa decisivamente los actuales procesos de rediseño y transversalización de otras ofertas educativas de la Universidad Veracruzana para in-

cluir el enfoque intercultural y la equidad de género en dichos programas (pp.14-15).

De forma semejante a las otras UI, la UVI ofrece carreras de licenciatura con enfoque intercultural; a diferencia de éstas, sin embargo, es la única UI que logra implementar un programa educativo que recurre plenamente a una lengua indígena, la arriba mencionada *Maestriah ipan Totlahtol iwan Tonemilis* / Maestría en Lengua y Cultura Nahua (Figuroa, Fuentes, Bernal y Hernández, 2014).

2. Logros y retos de las universidades interculturales

Comparando las experiencias que se vienen obteniendo con este abanico de nuevas universidades en contexto rural e indígena, podemos identificar algunos de sus principales logros, pero también sus más importantes retos¹. Por primera vez en la historia de la educación superior mexicana se reconoce que las universidades públicas y privadas establecidas en los grandes núcleos urbanos y metropolitanos pierden su monopolio de la transmisión de los saberes académicos y de la formación de profesionales de alto nivel. La mera presencia de nuevas y pequeñas IES que se abren en comunidades rurales, que procuran diversificar los saberes, que recurren crecientemente a las lenguas regionales para la enseñanza universitaria y que forman a la juventud en ámbitos que no les obligan a emigrar posteriormente a la ciudad – todas estas características directa o indirectamente- desafían a las universidades convencionales de tal manera que éstas también se ven cada vez más obligadas a cuestionar su monoculturalidad del saber occidental, su monolingüismo académico en castellano, el carácter mono-disciplinario de sus carreras y su a menudo escasa contribución directa al entorno directo en el que se insertan sus respectivos campus.

En este sentido, todo el sistema de educación superior debería aprovechar la experiencia novedosa de las universidades ruraliza-

¹ Resumimos aquí hallazgos obtenidos a través del proyecto *InterSaberes*, reportados en Dietz y Mateos (2020) y en Dietz, Mateos y Budar (2020), así como del proyecto aún inconcluso *Indigeneity and Pathways through Higher Education in Mexico* / "Sendas y trayectorias indígenas en la educación superior mexicana", dirigido por Michael Donnelly (University of Bath), co-dirigido por Judith Perez-Castro (UNAM) y Gunther Dietz (Universidad Veracruzana) y patrocinado por el Economic and Social Research Council (grant ES/S016473/1, Londres, Reino Unido).

das e interculturalizadas para repensar el futuro de una educación superior pertinente con sus entornos, con sus actores y con sus problemáticas concretas. Identifico – por lo menos – estos siete retos compartidos por los diferentes tipos de IES:

1°. Perfil de ingreso y proceso de admisión: desde el mismo proceso de ingreso, la gran mayoría de universidades discrimina explícita o implícitamente a las y los aspirantes provenientes de contextos rurales, campesinos, indígenas y/o afrodescendientes. Al aplicar exámenes de admisión estandarizados, monolingües y descontextualizados, las universidades generan desde un principio desventajas estructurales para toda aquella juventud que no ha podido culminar su educación media en un colegio de bachilleres o una escuela preparatoria urbana. El sesgo de clase se conjuga con un sesgo urbano-céntrico y con la aplicación de reactivos que para muchas/os aspirantes están formulados en su segunda lengua, no en su lengua materna. Con su política de ingreso diversificado, con entrevistas cualitativas y con la exigencia de un anteproyecto como parte del proceso de ingreso, las UI están democratizando decisivamente el acceso a la educación superior (Rojas y González, 2015; Bermúdez, 2017; Dietz, Mateos y Budar, 2020).

2°. Carreras y planes de estudio: Frente al predominio en las universidades urbanas convencionales de carreras monodisciplinarias de origen a menudo decimonónico, las UI y las universidades comunitarias diseñan carreras inter- y/o transdisciplinarias que son producto de diagnósticos participativos, comunitarios tanto como regionales, que identifican y priorizan necesidades formativas a partir de las problemáticas lingüísticas, culturales, sociales, ambientales, económicas, jurídicas y de salud que imperan en la región que se pretende atender. Para poder responder a estas prioridades de impacto local y regional, que frecuentemente se reflejan en los anteproyectos con los cuales ingresan las y los jóvenes, las carreras de la mayoría de las UI son muy flexibles, cuyas mallas curriculares no se piensan deductivamente desde una oferta disciplinaria fija, sino al contrario, inductivamente desde una demanda específica. Por ello, predominan itinerarios formativos de tipo metodológico, que luego son complementados por una diversidad de módulos optativos que se cursan en función del propio anteproyecto, que se va convirtiendo en el eje de la formación universitaria individualizada y que luego desemboca en la tesis o documento recepcional (Mateos y Dietz, 2023).

3°. Documento recepcional y titulación: Varias UI están experimentando con formatos novedosos de titulación y egreso para superar el texto-centrismo y el logo-centrismo que predomina en el formato hegemónico de tesis de licenciatura. Cada vez más se concibe el documento de titulación como el producto no de un semestre final, sino de toda la carrera cursada desde el ingreso con el mencionado anteproyecto. Este documento final se puede redactar en cualquiera de las lenguas practicadas en el campus en cuestión; igualmente, en varias UI se puede ofrecer como documento audiovisual, como obra de teatro o en cualquier otro formato que sirva para tener un impacto local o regional. Por ello, cada vez más UI transitan también a interculturalizar sus jurados de tesis, incluyendo actores locales como sabios/as, profesionales, egresadas/os etc., logrando así combinar formas de validación académica con formas de validación comunitaria. Gracias a estas innovaciones, los documentos recepcionales se convierten en instrumentos de vinculación y de diseminación regional de resultados.

4°. Normalización lingüística: Ninguna IES mexicana está cumpliendo la legislación en materia de los derechos lingüísticos de los pueblos originarios, que equipara sus lenguas propias al castellano en su trato oficial con instituciones públicas, entre ellas las universidades. Aunque muchas UI aún no logran normalizar en su comunicación académica cotidiana el uso de las lenguas originarias, gracias a la formación de profesionales hablantes de estas lenguas se está logrando paulatinamente pasar de la concepción de las lenguas originarias como objetos de estudio – en materias específicas, por ejemplo – o como instrumentos específicos para el trabajo de campo en la región, por un lado, a su concepción como medios normales de comunicación académica, por otro lado. Con la ya mencionada Maestría en Lengua y Cultura Nahuatl de la UVI como antecedente pionero, cada vez más universidades procuran ofrecer programas educativos bilingües o plurilingües, para en el futuro poder ofrecer licenciaturas, ingenierías y posgrados que únicamente se imparten en una lengua originaria. Esto constituirá un salto cualitativo ya que implica el desarrollo de una variante académica para la lengua originaria en cuestión, que contribuye a diversificar, actualizar y refuncionalizar las lenguas y los saberes que estas lenguas transmiten (Figueroa, Bernal y Hernández, 2013; Figueroa et al., 2014).

5°. Vinculación comunitaria: La llamada tercera función sustantiva que caracteriza a la educación superior aparte de la docencia y la investigación, la vinculación con el entorno recobra su central importancia cuando se procura ruralizar la universidad. A diferencia de las IES urbanas de tipo convencional, tanto las universidades interculturales de titularidad pública como las IES comunitarias y no-gubernamentales requieren mantener una estrecha relación con su entorno local y regional, ya que éste les otorga legitimidad, les retroalimenta en cuanto a las necesidades y les posibilita la definición de carreras e itinerarios contextualmente pertinentes. Patronatos, consejos consultivos y mecanismos de consulta previa, libre e informada, así como proyectos de vida de largo aliento son mecanismos que cada vez más IES rurales implementan para que la vinculación comunitaria se convierta paulatinamente en una característica principal y no una actividad meramente secundaria de las actividades académicas. Estudiantes, docentes y la universidad rural en su conjunto se convierten así en mediadores entre los saberes académicos y los saberes comunitarios (Navarro, 2020).

6°. Nuevos perfiles de egreso: Correspondientemente, las y los jóvenes que se forman en las IES interculturales y comunitarias presentan características bastante distintas de la mayoría de quienes egresan de las universidades urbanas. Para poder profesionalizarse e integrarse en los mercados laborales sumamente reducidos, precarizados y dominados por subcontrataciones flexibles e inestables, se requieren perfiles profesionales sumamente flexibles y diversificados, que eviten una especialización excesiva y que reflejen las necesidades de mediación del mundo rural con actores externos. En varias regiones rurales e indígenas del país, egresadas/os de universidades interculturales comienzan a sustituir – en la administración municipal, en instituciones gubernamentales y en organizaciones no-gubernamentales – a las y los clásicos intermediarias/os de origen extrarregional, a menudo urbano. Aparte de este proceso de una lenta, pero paulatina descolonización laboral y profesional, otras/os egresadas/os retornan al campo, a sus comunidades y al mundo rural en general, convirtiéndose así en campesinas/os letradas/os, combinando labores de producción agraria, silvícola o piscícola con el asociacionismo, el cooperativismo, la revitalización de cargos comunitarios y/o la recuperación de la lengua originaria. Esta

recomunitarización complementa la profesionalización de las y los egresados (Dietz, Mateos y Budar, 2020).

7°. Nuevos perfiles y roles docentes: Finalmente, el surgimiento de nuevos tipos de universidades en las regiones rurales de México ha desencadenado igualmente la emergencia de nuevos perfiles y roles de las y los académicos de estas novedosas IES. Más que los perfiles deseables y los criterios convencionales de calidad académica -como títulos de posgrado, publicaciones en revistas indizadas, certificaciones en lenguas extranjeras y pertenencia a programas de estímulos académicos-, en las universidades interculturales y comunitarias se requieren procesos de desprofesionalización disciplinaria y de re-profesionalización inter- y transdisciplinaria, que valoren y promuevan las experiencias comunitarias y organizativas locales así como los conocimientos de una o varias de las lenguas originarias regionales. En varias UI las y los docentes conforman un grupo muy diverso de actores académicos que provienen de la propia región o que cuentan con experiencias de trabajo profesional en la región; últimamente este grupo es complementado por algunas/os egresadas/os de las propias UI que tras cursar un posgrado se reincorporan a su IES de procedencia ahora como docentes. Las clásicas funciones sustantivas también se re-definen y se integran: la docencia se entiende cada vez más como un proceso tanto áulico como extra-áulico de mediación de aprendizajes que se retroalimenta con actividades de “investigación vinculada”, como se le denomina en la UVI, que consiste en el acompañamiento estudiantil y en la colaboración con sabios y sabias de las comunidades mediante proyectos de investigación y vinculación en función de prioridades definidas por los propios actores locales (Dietz y Mateos, 2020; Dietz, Mateos y Budar, 2020). Esta confluencia de docencia, investigación y vinculación procura generar sinergias de aprendizajes que contribuyen a la mencionada profesionalización y comunitarización del estudiantado.

Conclusión

En síntesis, estos siete rasgos aquí brevemente resumidos ilustran que - si se pretende tomar en serio los retos que implican ruralizar la universidad - esta institución educativa de origen occidental y urbano-céntrico requiere de una profunda redefinición y “reinención”. Dicha reinención no puede ser decretada de for-

ma externa y uniforme desde arriba, sino que requiere de procesos inductivos, de decisiones contextuales y de una estrecha co-labor entre actores académicos y actores comunitarios. Solamente así se puede menguar la tensión entre cobertura y pertinencia, contribuyendo con ello paulatinamente a descolonizar la universidad para ponerla “en manos” y al servicio de los pueblos y comunidades rurales de Abya-Yala y de sus juventudes.

Referencias

- Aguirre, Gonzalo (1991). *Regiones de refugio: el desarrollo de la comunidad y el proceso dominical en Mestizoamérica*. México: FCE.
- Bermúdez, Flor (2017). La investigación sobre trayectorias académicas y experiencias de estudiantes en la educación superior intercultural en México. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(1), 116-145.
- Bermúdez, Flor (2020). *Agencia social y educación superior intercultural en Jaltepec de Candayoc, Mixe, Oaxaca*. Tuxtla Gutiérrez: UNICACH-CESMECA
- Cano, Amanda y Juárez, Diego (2020). Educación en los territorios rurales de México: conceptos, dimensión, retos y perspectivas. En D. Juárez, E. Olmos y E. Ríos-Osorio (Eds.), *Educación en territorios rurales en Iberoamérica* (pp. 327-363). Rionegro, Antioquia: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente
- Casillas, Lourdes y Santini, Laura (2006). *Universidad Intercultural: modelo educativo*. México: SEP-CGEIB.
- Dietz, Gunther y Mateos, Laura (2013). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP-CGEIB.
- Dietz, Gunther y Mateos, Laura (2019). Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 25(49), 163-190.
- Dietz, Gunther y Mateos, Laura (2020). Entre comunidad y universidad: una etnografía colaborativa con jóvenes egresadas/os de una universidad intercultural mexicana. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 15(2), 273-299.

- Dietz, Gunther; Mateos, Laura y Budar, Lourdes (2020). Introducción. En G. Dietz, L. Mateos y L. Budar (Eds.), *La gestión intercultural en la práctica: la Universidad Veracruzana Intercultural a través de sus egresadas y sus egresados* (pp. 13-26). Xalapa: Editorial Universidad Veracruzana.
- Figuerola, Miguel; Daisy, Bernal y Hernández, José (2013). Derechos lingüísticos y normalización lingüística en la Universidad Veracruzana. *Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales*, 5(1),15-39.
- Figuerola, Miguel; Fuentes, Daniela; Bernal, Daisy y Hernández, Álvaro (2014). La incorporación de las lenguas indígenas nacionales al desarrollo académico universitario. *Revista de la Educación Superior*, 43(171), 67-92.
- Grosfoguel, Ramón (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa*, (19), 31-58.
- Juárez, Diego; Olmos, Alicia y Ríos-Osorio, Elkin (Eds.) (2020). *Educación en territorios rurales en Iberoamérica*. Rionegro, Antioquia: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Mateos, Laura y Gunther, Dietz (2023). Universidades interculturales. En G. Dietz (coord.), *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: estado del conocimiento 2012-2021*. México: COMIE [en prensa]
- Mato, Daniel (coord.) (2018). *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*. Caracas y Córdoba: UNESCO-IE-SALC y Universidad Nacional de Córdoba.
- Navarro, Sergio (2020). *Discursos y prácticas de la educación superior intercultural: la experiencia de Chiapas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Riaño, Félix y Marcia Noda (2022). La universidad latinoamericana: antecedentes históricos, situación actual y desafíos. *Revista Universidad y Sociedad*, 14 (4), 546-561.
- Rojas, Angélica y González, Erica (2015). El carácter interactoral en la educación superior con enfoque intercultural en México. *Revista LiminaR, Estudios Sociales y Humanísticos*, 14 (1), 73-91.
- Tünnermann, Carlos (1991). *Historia de la Universidad en América Latina: de la época colonial a la Reforma de Córdoba*. San José: Editorial Universitaria Centroamericana.

Capítulo III

La universidad en su aporía: entre el rescate o la anulación de lo alterno

Felipe Quiroz Arriagada*
Universidad Autónoma de Chile

Resumen

Las características de las actuales sociedades neoliberales del rendimiento determinan a los modelos formativos, curriculares, administrativos y académicos de las actuales instituciones de educación superior, incluyendo a las universidades. Entre estas características destaca la capacidad de apropiar toda diversidad posible dentro de los estándares del consumo. Similar situación ocurre respecto de las teorías educativas, mediante las cuales se difunde la superación del academicismo, conductismo y currículum técnico propios de las sociedades disciplinares en beneficio de miradas constructivistas, prácticas, críticas y post críticas del aprendizaje. Sin embargo, todo ello se hace en el marco de modelos por competencias que están orientados de manera estricta hacia el establecimiento de objetivos viables y el logro de resultados observables y medibles, ambas estrategias propias del conductismo y del currículum técnico que se declara superar. De esta manera, se establece una división dicotómica entre lo declarativo y lo real, develándose lo primero como performativo, y al paradigma como paradójico. Mediante el presente texto se pretende develar algunas contradicciones presentes en el centro del actual debate de la académica contemporánea, y proponer a la ética intercultural como fundamento de modelos formativos que superen la aporía neoliberal.

* Magíster en Psicología Educacional, Universidad Mayor. Magíster en Educación, mención Currículum e Innovaciones Pedagógicas, Universidad Católica Silva Henríquez. Profesor de Filosofía. Licenciado en Educación, Universidad Católica Silva Henríquez. Secretario de Estudios Carrera Psicología, Universidad Autónoma de Chile. E-mail: felipe.quiroz@uautonoma.cl

Palabras clave: Interculturalidad, Neoliberalismo, Modelo por Competencias, Alteridad, Alienación.

Introducción

Hoy, las instituciones de educación superior en el mundo se organizan y responden a criterios y sistemas de autorregulación de la calidad académica y administrativa (Vezub y Arroyo, 2022), así como, en lo curricular, de acuerdo con modelos por competencias, mediante los cuales los procesos formativos de cada carrera se orientan al logro de determinados perfiles de egreso compuestos por una serie de competencias, tanto profesionales, disciplinares y genéricas (Almerich, Suárez-Rodríguez, Díaz-García y Orellana, 2020). De esta manera, se comprende que las instituciones de educación superior (IES) pasan a ser instituciones de la sociedad (Aristimuño, 2008), por tanto, que responden a las características paradigmáticas que la rigen.

En cuanto a este punto, los modelos por competencias nacen en y para el contexto de las actuales sociedades neoliberales, hipermodernas, enfocadas, obsesivamente, en el rendimiento y el hiperconsumo (Menéndez Álvarez-Hevia y Hernández Castilla, 2021). De esta forma, la promesa formativa operativizada en los perfiles de egreso resulta en la oferta de un producto a un tipo de estudiante que es inseparable con la categoría de *cliente* (Olórtgui-Alcalde, Deroncele-Acosta, Romero-Salas, Aguilar-Morante, y Olórtgui-Alcalde, 2023).

No es en modo alguno extraña esta transformación epistemológica del estatuto del estudiante, considerando que, en términos más generales, se ha realizado la misma transfiguración ontológica para con la categoría de ciudadano, también convertida en el ente que responde, desde la demanda a aquello que se impone mediante estrategias de consumo desde la oferta, y no al revés. Los actuales estudiantes se definen a sí mismos como clientes, debido a que ya lo son, en cualquier ámbito de su vida ciudadana, en las sociedades de consumo (Masedo, 2012).

Por ello, cuando desde las IES se declara en la mayoría de los modelos formativos que el estudiante está en el centro de todos los procesos, se refiere a la promesa de una empresa, más que a la declaración de principios éticos de una institución de carácter social. O, más bien, se trata de organizaciones en las que sus funda-

mentos axiológicos se vuelven inseparables para con los principios del mundo neoliberal, transformando sus valores y principios en los de la empresa transnacional (Cancino, 2010).

Manifestaciones de lo señalado también se expresan en la creciente internacionalización de la cobertura de las IES, principalmente de las universidades. Junto a la misma, para el logro de esa cobertura la forma de implementar el currículum por competencias, o sea, el currículum neoliberal, se operativiza cada vez más mediante modalidades híbridas o completamente en línea (Angulo, 2005), pudiendo existir programas completos que, mediante jornadas trimestrales o modulares, agrupan a una cantidad de estudiantes mucho mayor y más diversa, en una sola asignatura, ya que lo sincrónico y asincrónico no está, prácticamente en ningún sentido, sujeto a las limitaciones de lo espacio-temporal (Pablo, 2017).

De esta manera, la universidad del siglo XXI no sólo promete un currículum en carácter de oferta de un servicio de consumo, sino que también lo hace a un universo de consumidores de cobertura inagotable, internacionalmente, superando barreras temporales y espaciales. Así, este currículum global pretende abarcar lo multicultural y, por ello, en muchos sentidos se declara, abiertamente, intercultural (Arancivia y Romero, 2022).

Con esto, la forma de universalismo que hoy promete la universidad cambia, pasando de ser instituciones que ellas mismas conformaban un cosmos académico de culto y generación cerrada del conocimiento a ser entidades que se abren, por completo, a un mundo también abierto, y que vuelve omnipresente y transparente sus imperativos a todas las estructuras y configuraciones sociales (Han, 2014). De esta manera, los procesos formativos de los estudiantes universitarios, o sea, la forma en que en el transcurso de una carrera logran adquirir, construir y desarrollar los aprendizajes de una disciplina en particular, dejan de ser, paradójicamente, formación (*Bildung*), transformándose, cada vez más, en procesos de instrucción (Pablo, 2017).

En efecto, hoy los diseños instruccionales están en exponencial aumento, ya que son inseparables con el tipo de educación impartida en modalidad en línea, los cuales han llegado no sólo para quedarse, sino para expandirse y continuar desarrollándose, abarcando a la formación superior, tal vez, dentro de este siglo, de manera mayoritaria. Hoy, esta modalidad y modelo ofrecen un tipo

de educación accesible desde cualquier parte, en cualquier horario, y desde cualquier dispositivo (Pablo, 2017), y, por supuesto, para cualquier tipo de usuario que pueda comprar el servicio.

Esto se expresa, discursivamente, enunciando principios inclusivos, constructivistas, democráticos y, como ya se ha señalado, interculturales. Sin embargo, si se analizan estas perspectivas, tanto valóricas como educativas, políticas y sociales, estas se fundamentan en categorías que se orientan desde y hacia principios y finalidades que se debieran distinguir de la forma de vida neoliberal, y no ser demostrativas de una adaptación a la misma (Rodríguez, 2016).

Respecto de lo intercultural, lo medular de su propuesta descansa en la categoría de alteridad (Dussel, 1995). En efecto, se expresa mediante técnicas metodológicas, en el campo de la investigación, de naturaleza predominantemente cualitativa, a través de la cual se busca comprender el discurso y las formas de vida de culturas distintas a las occidentales u occidentalizadas (Salas, 2005). Esto invita a tener una actitud de alerta, y de escucha activa, para no caer en la siempre presente tentación de convertir las perspectivas propias de una cultura en categorías de quienes van a investigarla, y con ello tergiversar su autenticidad, generando apropiación cultural, lo cual es lo contrario de lo intercultural (Fornet Betancourt, 1992). Para abordar lo alterno es necesario escuchar y comprender lo distinto, en vez de traducirlo para que conteste a nuestros métodos, y sea funcional, por ello mismo, a nuestros imperativos epistemológicos y nuestra cultura. Lo intercultural, representa, por tanto, un desafío epistemológico radical, y, al mismo tiempo, promete una salida a un mundo de asfixiante hegemonía de lo neoliberal (Rodríguez, 2016).

Pero, por lo mismo explicado anteriormente, ¿es ello posible? En primer lugar, respecto al análisis macro, es necesario cuestionar si acaso un paradigma con pretensiones absolutas como el hipermoderno puede, en modo alguno, dar cabida a lo verdaderamente distinto. Por otra parte, es necesario responder si acaso la educación superior del siglo XXI, que responde de manera prácticamente completa a los imperativos neoliberales, ¿puede, en función de su mismo neoliberalismo, considerarse a sí misma como intercultural?

Respecto de lo primero, la teoría del filósofo coreano-alemán, Byung-Chul Han (2022) entrega coordenadas y perspectivas me-

diante las cuales se nos explica la imposibilidad de compatibilidad alguna de lo alterno con el actual modelo instalado, siendo el neoliberalismo, en esencia, la anulación de lo alterno.

En cuanto a lo segundo, entramos en un campo de radical disputa, desde comienzos del actual siglo hasta nuestros días, ya que es abundante la literatura que expresa como se vio con ingenua esperanza la instalación de los modelos competenciales en el mundo entero como una posibilidad de intercambio cultural auténtico. Pero, paralelamente, se expresaron y expresan, con fuerza, críticas al mismo modelo, indicando que genera la instalación de una visión hegemónica de lo educativo, a nivel mundial, por sobre cualquier otro proyecto educativo, con lo cual las universidades pierden no solamente su sentido y orientación, sino también su misma naturaleza como instituciones orientadas al desarrollo de las ciencias, el saber, el espíritu y el conocimiento, como finalidades en sí mismas, y no como medios al servicio del interés de consumo.

El objetivo de la presente publicación es, por tanto, develar antecedentes teóricos que explican la problemática señalada relativa, en primer lugar, a la crisis de la alteridad en la sociedad neoliberal, a cómo esta condición afecta a la universidad y su función epistemológica y social y, finalmente, a como la interculturalidad sólo puede cumplir con sus estatutos epistemológicos en el contexto de la educación superior si se posiciona desde una perspectiva de crítica radical respecto de la crisis de lo alterno que provoca el modelo neoliberal en las sociedades del mundo globalizado.

Con estos fines, en este ensayo se analiza, mediante revisión documental, teorías del ámbito de la filosofía contemporánea, la teoría intercultural, y los modelos curriculares por competencias en educación superior, así como teorías relativas a las nuevas modalidades y diseños de instrucción que hoy imperan en el escenario del siglo XXI.

1. Lo absoluto contra lo distinto

A mediados del siglo pasado, en la obra titulada *Autoridad e individuo*, el filósofo inglés Bertrand Russell señalaba que:

Por eso es difícil encontrar medios para lograr la unidad mundial. Si se estableciera firmemente un estado mundial no tendría enemigos que temer y, por lo tanto, estaría en pe-

ligro de derrumbarse por falta de una fuerza cohesiva. Dos grandes religiones —el budismo y el cristianismo— se han esforzado por extender a todo el género humano el sentimiento cooperativo que es espontáneo entre los miembros de las tribus. Han predicado la hermandad del hombre, mostrando por el empleo de la palabra “hermandad” que tratan de extender más allá de sus límites naturales una actitud emotiva que, en su origen, es puramente biológica. Si todos somos hijos de Dios, entonces todos formamos parte de una misma familia. Pero en la práctica, aquellos que en teoría han adoptado este credo, estuvieron convencidos siempre de que los que no lo adoptaban no eran hijos de Dios, sino de Satanás, y ha reaparecido el antiguo mecanismo de odio hacia los extraños a la tribu, dando así nuevo vigor al credo, pero en una dirección que lo desvía de su propósito original (Russell, 1949, p.6).

De acuerdo con el filósofo, el pensamiento de totalidad, absoluto, universalista, se termina por transformar, inevitablemente, en una postura de nicho, atrincherada, al ser la realidad demasiado inabarcable para las pretensiones hegemónicas de la ambición humana. El ejemplo de ambas religiones señaladas entrega testimonios de esta paradoja. Las posturas totalitarias explícitas, aun triunfando, generan, por su mismo triunfo, la generación de resistencias. Es por ello por lo que, de acuerdo con la teoría de Han (2014), por ejemplo, la etapa de la modernidad de características disciplinarias, como las identificara Foucault (2002), consistió en formas hegemónicas menos eficientes que las impuestas por las actuales sociedades del rendimiento, precisamente porque estas últimas no hacen explícito este dominio y hegemonía. Respecto de ello se señala:

El poder inteligente se ajusta a la psique en lugar de disciplinarla y someterla a coacciones y prohibiciones. No nos impone ningún silencio. Al contrario: nos exige compartir, participar, comunicar nuestras opiniones, necesidades, deseos y preferencias; esto es, contar nuestra vida. Este poder amable es más poderoso que el poder represivo. Escapa a toda visibilidad. La presente crisis de libertad consiste en que estamos ante una técnica de poder que no niega o somete la libertad, sino que la explota (Han, 2014, p.17).

Las sociedades neoliberales, en efecto, se fundamentan desde un discurso de características globales, por tanto, inevitablemente hegemónicas, pero que, a la vez, no generan la resistencia que otras formas de instalación de visiones hegemónicas han dado testimonio, debido a que la actual cultura del rendimiento instala sus imperativos en la estructura psíquica inconsciente del sujeto individual, y apela, desde ahí, al instinto narcisista, y no al instinto de cohesión gregaria (Teicher, 1989). Demostraciones evidentes del narcisismo instalado se expresan, a diario, en la necesidad obsesiva por reconocimiento en redes sociales de comunicación de alcance global. Sobre ello se indica: “tendencias exhibicionistas y performáticas alimentan la persecución de un efecto: el reconocimiento en los ojos ajenos y, sobre todo, el codiciado trofeo de ser visto. Cada vez más, hay que aparecer para ser” (Sibilia, 2008, p.130).

A su vez, al tener cobertura mundial, los imperativos del rendimiento llegan a cada individuo en su subjetividad, creándose, con ello, estructuras sociales que, paradójicamente, se componen de personalidades ensimismadas en la obsesión por el cumplimiento de los estándares de la sociedad de consumo y, a su vez, por ser ellas mismas perfiles deseables para el consumo de otros perfiles. Sobre ello, se agrega:

El Big Data no solo aparece en la forma de Big Brother, sino también de Big Deal. El Big Data es un gran negocio. Los datos personales se capitalizan y comercializan por completo. Hoy se trata a los hombres y se comercia con ellos como paquetes de datos susceptibles de ser explotados económicamente. Ellos mismos devienen mercancía. El Big Brother y el Big Deal se alían. El Estado vigilante y el mercado se fusionan (Han, 2014, p.98).

Lo cual se complementa con:

En la sociedad expuesta, cada sujeto es su propio objeto de publicidad. Todo se mide en su valor de exposición [...] Todo está vuelto hacia fuera, descubierto, despojado, desvestido y expuesto. El exceso de exposición hace de toda una mercancía [...] (Han, 2013, p. 29).

Así, la sociedad globalizada de nuestros días integra, de manera intensa, los polos de la apertura absoluta y el ensimismamiento subjetivo. Con ello, su poder llega a todas partes, tanto hacia el exterior social como hacia el interior de la *psiquis*, y, por tanto, la existencia de lo distinto, de aquellas formas de vida que no responden a los imperativos del hiperconsumo, se anula por completo. El neoliberalismo, entonces, se transforma en una forma de totalitarismo sin resistencia, o sea, completo. En contraste radical con lo que declara, nuestra actual forma de vida no se caracteriza por lo diverso, sino por la imposición de lo idéntico, y es precisamente en la manifestación atómica de lo idéntico, esto es en la identidad individual subjetiva donde, entonces, se canaliza la resistencia, en forma de violencia contra sí mismo, que en otras formas de imposición de lo hegemónico se orientaba hacia el sistema. Respecto de ello se señala:

La desaparición de la otredad significa que vivimos en un tiempo pobre de negatividad. Ciertamente, las enfermedades neuronales del siglo XXI siguen a su vez una dialéctica, pero no de la negatividad, sino de la positividad. Consisten en estados patológicos atribuibles a un exceso de positividad. La violencia parte no solo de la negatividad, sino también de la positividad, no únicamente de lo otro o de lo extraño, sino también de lo idéntico (Han, 2012, p.8).

A lo cual se agrega:

El exceso de trabajo y rendimiento se agudiza y se convierte en autoexplotación. Esta es mucho más eficaz que la explotación por otros, pues va acompañada de un sentimiento de libertad. El explotador es al mismo tiempo el explotado. Víctima y verdugo ya no pueden diferenciarse. Esta autorreferencialidad genera una libertad paradójica, que, a causa de las estructuras de obligación inmanentes a ella, se convierte en violencia. Las enfermedades psíquicas de la sociedad de rendimiento constituyen precisamente las manifestaciones patológicas de esta libertad paradójica (Han, 2012, p.13).

Por tanto, esta introyección de la resistencia es producto de la desaparición de la exterioridad y de cualquier axiología posible por afuera del modelo de vida instalado, el cual, en vez de

combatir lo extraño, lo anula, precisamente por integrarlo. Sobre ello se señala: “También la extrañeza se reduce a una fórmula de consumo. Lo extraño se sustituye por lo exótico y el turista lo recorre. El turista o el consumidor ya no es más un sujeto inmunológico” (Han, 2012, p.7). Con lo último señalado, Han (2012) hace distinción entre las características patológicas propias de las sociedades disciplinarias versus las de nuestras actuales sociedades del rendimiento, en las que, al volverse infinito el horizonte hasta donde llegan nuestras formas de vida hiperconsumistas e hiper-narcisistas, la resistencia contra lo distinto no tiene forma de expresarse, interiorizándose y tornándose esa fuerza contra la misma subjetividad de la persona. En otras palabras, el sujeto hipermoderno se autoexplota, en vez de revelarse contra un sistema que es para él invisible, transparente, pero, por lo mismo, demasiado cercano, omnipresente. Sobre ello se señala: “En el régimen neoliberal de la autoexplotación uno dirige la agresión hacia sí mismo. Esta autoagresividad no convierte al explotado en revolucionario, sino en depresivo” (Han, 2012, p.10).

Por ello, las enfermedades características de las sociedades hipermodernas no son virales -propias de la resistencia del organismo contra un agente externo- sino neuronales, generadas por presión del propio sujeto sobre sí mismo, como la depresión o el accidente cardio vascular, por señalar sólo dos ejemplos.

Sobre ello se señala:

Toda época tiene sus enfermedades emblemáticas. Así, existe una época bacterial que, sin embargo, toca a su fin con el descubrimiento de los antibióticos. A pesar del manifiesto miedo a la pandemia gripal, actualmente no vivimos en la época viral. La hemos dejado atrás gracias a la técnica inmunológica. El comienzo del siglo XXI, desde un punto de vista patológico, no sería ni bacterial ni viral, sino neuronal. Las enfermedades neuronales como la depresión, el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), el trastorno límite de la personalidad (TLP) o el síndrome de desgaste ocupacional (SDO) definen el panorama patológico de comienzos de este siglo. Estas enfermedades no son infecciones, son infartos ocasionados no por la negatividad de lo otro inmunológico, sino por un exceso de positividad. De este modo, se sustraen de cualquier técnica inmunoló-

gica destinada a repeler la negatividad de lo extraño (Han, 2012, p.6).

La sociedad neoliberal, entonces, debido a su cobertura mundial y operatividad transnacional, en vez de abrirse a lo distinto, incluyendo toda forma y manifestación subjetiva posible, lo que hace es absorberlas y con esto dominarlas. Con la desaparición de las fronteras como barreras contra su poder, entonces, la hegemonía y la medianía se tornan absolutas, anulándose cualquier alternativa posible, respecto de lo cual se señala: “El paradigma inmunológico no es compatible con el proceso de globalización. La otredad que suscitaría una reacción inmunitaria se opondría a un proceso de disolución de fronteras” (Han, 2012, p.7).

De esta manera, el mundo que se pretendiera con características complejas, holísticas, interculturales y democráticas, a la manera como lo interpretara Edgar Morin (1999), por ejemplo, es todo ello sólo en la superficie, en lo performático y discursivo, habitando y reinando, en la esencia, en el sustento profundo que sostiene a la epidermis de lo declarativo, un paradigma absoluto, homogéneo, hegemónico y totalitario. Y es debido a mostrarse como su reverso el motivo por el cual lo segundo, aquello que domina como trasfondo de lo aparente, se vuelve invisible, transparente e inadvertido, por lo cual su influencia deviene en omnipresente y omnipotente, y, vigilancia del panóptico digital mediante, también en omnisciente, ya que debido a la información que los mismos usuarios del sistema entregan voluntariamente, el sistema termina sabiendo más de sus usuarios que estos de sí mismos. Sobre ello, se señala:

El panóptico digital se sirve de la revelación voluntaria de los reclusos. La iluminación propia y la autoexplotación siguen la misma lógica. Se explota la libertad constantemente. En el panóptico digital no existe ese Big Brother que nos extrae informaciones contra nuestra voluntad. Por el contrario, nos revelamos, incluso nos ponemos al desnudo por iniciativa propia (Han, 2014, p.62).

Lo cual se complementa con:

El Big Data es un instrumento psicopolítico muy eficiente que permite adquirir un conocimiento integral de la diná-

mica inherente a la sociedad de la comunicación. Se trata de un conocimiento de dominación que permite intervenir la psique y condicionarla un nivel prerreflexivo (Han, 2014, p.14).

La imposibilidad de lo alterno también implica, por supuesto, una barrera infranqueable para cualquier forma posible de trascendencia. Y esto, tan propio del proyecto moderno, ya no significa la independencia humana para con el dogma religioso que lo limitara en el antiguo régimen, sino, a estas alturas de su desarrollo sin contrapeso, implica la pérdida de cualquier horizonte ideológico hacia el cual lo individual pueda orientar su destino, otorgándole sentido. Esto, de acuerdo con el pensamiento existencialista, por ejemplo, es propio del autoritarismo, mediante el cual se coarta cualquier oportunidad de desarrollo para la persona individual, la cual requiere, en el ejercicio de su libertad, inevitablemente, de un horizonte de trascendencia que le permita crecer, psicológica y políticamente. De Beauvoir (2019), sobre ello, señalara:

Todo sujeto se afirma concretamente a través de los proyectos como una trascendencia, sólo hace culminar su libertad cuando la supera constantemente hacia otras libertades; no hay más justificación de la existencia presente que su expansión hacia un futuro indefinidamente abierto. (...). Todo individuo que se preocupe por justificar su existencia la vive como una necesidad indefinida de trascenderse (pp. 59-60).

A lo que se agrega la reflexión que realizara Arendt, respecto de similar vinculación entre la anulación de lo subjetivo y la influencia del autoritarismo:

Destruir la individualidad es destruir la espontaneidad, el poder del hombre para comenzar algo nuevo a partir de sus propios recursos, algo que no puede ser explicado sobre la base de reacciones al medio ambiente y a los acontecimientos. Sólo quedan entonces fantasmales marionetas de rostros humanos que se comportan todas como el perro de los experimentos de Pávlov, que reaccionan todas con perfecta seguridad incluso cuando se dirigen hacia su propia muerte y que no hacen más que reaccionar (Arendt, 1999, p. 553).

El camino del individuo contemporáneo, entonces, se manifiesta truncado, en aporía, sin salida, debido al individualismo instalado, que él, sin duda alguna, pero sin ninguna forma de advertirlo, jamás escogió. Por tanto, a falta de trascendencia, tampoco es libre, a pesar de las apariencias. Respecto de ello, se señala:

El sujeto neoliberal como empresario de sí mismo no es capaz de establecer con las otras relaciones que sean libres de cualquier finalidad. Entre empresarios no surge una amistad sin fin alguno. Sin embargo, ser libre significa estar entre amigos. “Libertad” y “amigo” tienen en el indoeuropeo la misma raíz. La libertad es, fundamentalmente, una palabra relacional. Uno se siente libre solo en una relación lograda, en una coexistencia satisfactoria. El aislamiento total al que nos conduce el régimen liberal no nos hace realmente libres. En este sentido, hoy se plantea la cuestión de si no debiéramos redefinir, reinventar la libertad para escapar de la fatal dialéctica que la convierte en coacción (Han, 2014, p.8).

De esta manera, nuestra subjetividad está dominada por la paradoja; es ella nuestra característica paradigmática fundamental. En estricta proporción, en la medida en que las personalidades de la actualidad se demuestran libres, empoderadas, diversas, tolerantes, inclusivas, autónomas y autosuficientes, son, en el trasfondo de la *psiquis*, condicionadas, influenciadas, homogéneas, incapaces de apreciar lo distinto, discriminadoras, dependientes y, fundamentalmente, predecibles.

Respecto de esto último, se afirma:

La persona misma se positiviza en cosa, que es cuantificable, mensurable y controlable. Sin embargo, ninguna cosa es libre. Sin duda alguna, la cosa es más transparente que la persona. El Big Data anuncia el fin de la persona y de la voluntad libre (Han, 2014, p.14).

Como primera conclusión, el neoliberalismo conlleva formas de autoritarismo que no generan resistencia política, debido a expandir su dominio no sólo de forma cuantitativa, global, sino también cualitativa, en la *psiquis* de los sujetos. Con ello se integra, asimila y, finalmente, anula cualquier forma de vida distinta posible y, dejando sin alternativa ni posibilidad de trascendencia,

la resistencia al autoritarismo silente pero innegable del nihilismo hipermoderno se introyecta, al no encontrar salida alguna en una cosmovisión completamente abierta e infinita. Esta introyección se expresa en la autoexplotación que el sujeto ejerce sobre sí mismo, característica identitaria de los rasgos patológicos de nuestros tiempos. Junto a la autoexplotación, otro rasgo característico de nuestra época es la transparencia de la dominación ejercida, por los motivos ya señalados, la cual da cuenta, inevitablemente, de la omnipresencia con la cual opera el modelo, principalmente, mediante el panóptico virtual.

Que esta auto explotación se convierta en autodestrucción no sería un desenlace extraño, ni tampoco nuevo. En efecto, es propio de los proyectos hegemónicos que, al triunfar sin contrapeso alguno, comienzan un proceso lento de autodestrucción moral, que termina en su decadencia y caída. Un ejemplo emblemático de ello fue la caída de la civilización antigua, cuando, por haber sido absorbida en su totalidad por el imperio romano, al entrar en decadencia este, se hunde axiológica y espiritualmente de manera definitiva. En efecto, la crisis moral de Roma se inicia con su triunfo de carácter absoluto, con la *pax romana*. Respecto del vínculo entre aquella crisis definitiva del espíritu antiguo y la actual crisis de la sociedad global, se advierte en la literatura lo siguiente:

Estamos en presencia de una catástrofe espiritual sin precedentes en la historia, anunciada sí por acontecimientos del pasado en que hizo su aparición parcialmente, pero sin la radicalidad con que hoy se asienta como el modo de ser de una civilización mundial. Quien estudie la historia de Roma en sus tiempos decadentes podrá apreciar cómo la sociedad latina y todos los que fueron entonces influidos por la vía romana de vida, liberados de hecho de la sabiduría ancestral, pensaban, actuaban y sentían sólo en referencia a un proyecto civilizador que no era sino un despliegue ilimitado de poder que no guardaba relación con el paradigma de hombre surgido en la República, cuando la cultura latina estaba en su apogeo espiritual, porque está claro que el gigantismo característico de los tiempos imperiales acusa una pérdida de la medida humana y, en consecuencia, una crisis de sentido confrontada con los grandes mitos fundantes de esa cultura (Soubllette, 1992, p.108).

Sin embargo, la actual crisis de autodestrucción se diferencia en tres características fundamentales: es de cobertura mundial, penetra en la psiquis inconsciente de las personas y no ejerce coerción explícita, sino que opera mediante manipulación mediática desde el fomento del narcisismo, el consumo y el exhibicionismo.

De esta manera, el escenario se completa con la transformación, mediante el manejo de la información obtenida de las personas mediante las redes globales, de las personalidades en datos y, con ello, la posibilidad de predecir la respuesta de la subjetividad, la cual, paradójicamente, no se sujeta de otra cosa que no sea desde las dinámicas de dominación instaladas en la *psiquis* que operan en la exacerbación del consumo y de las tendencias narcisistas instintivas.

Así, ocurre que en el nihilismo hipermoderno, cuya expresión cultural es el neoliberalismo global, lo que se expresa a nivel discursivo es fundamentalmente opuesto, muchas veces contrario, a lo que ocurre en la realidad. En efecto, en el extremo de lo paradójico, lo que se expresa en la punta del iceberg del modelo de vida contemporáneo es producto de su contrario, que habita en lo interior, siendo, en resumen, el individualismo exacerbado la manifestación de un autoritarismo gregario que, al operar de forma silente, no explícita, ejerce un poder tan invisible como incontrarrestable.

2. La universidad en la encrucijada

Las instituciones de educación superior entraron en una etapa de replanteamiento profundo, a finales del siglo XX e inicios del siglo XXI. Se comprendía que las sociedades del nuevo milenio exigirían innovaciones nunca antes asumidas por las instituciones universitarias, lo que implicaba un enorme desafío.

En efecto, esta transformación de la educación superior fue inspirada por teorías entusiastas respecto de las características y posibilidades que el mundo contemporáneo entregaba a la reflexión intelectual. Entre estas teorías, destacan, en primer lugar, la efectuada por Delors (1996) en su ya célebre informe y, en segundo lugar, el paradigma de la complejidad de Edgar Morin (2003) mediante el cual se establecen los siete saberes para la educación del siglo XXI, ambas teorías difundidas con fuerza desde la UNESCO, lo que las convierte en expresiones oficiales del metarrelato global. Respecto del informe Delors, en este se declara:

...la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores (Delors, 1996, p.1).

Respecto del paradigma de la complejidad, Morin (2003), afirma: “No es posible partir metódicamente hacia el conocimiento impulsados por la confianza en lo claro y lo distinto, sino por el contrario, aprender a caminar en la oscuridad y en la incerteza” (p.68). Lo cual se complementa con: “la parcelación de las disciplinas hace imposible aprehender *lo que está tejido junto*, es decir, según el sentido original del término, lo complejo” (Morin, 1999, p.14).

Ambas reflexiones son representativas del pensar filosófico respecto de la educación que se realizaba a comienzos del nuevo milenio, y que expresaba la necesidad de una nueva relación entre los sistemas educativos para con un mundo de características fundamentalmente distintas a las de anteriores etapas de la modernidad. De acuerdo con ambas visiones, el mundo actual, siendo diverso, holístico y complejo, requiere de un tipo de educación que se adapte a estas condiciones, por lo cual se propone una estructuración de saberes coherente con interpretaciones múltiples de la inteligencia y el saber, junto con una aproximación epistemológica de características complejas, adecuadas para un mundo, en efecto, complejo. Esto también se fundamenta en esfuerzos anteriores, que desde el último cuarto del anterior siglo XX, se venían elaborando y posicionando, mediante las cuales se proponían metodologías de enseñanza aprendizaje de naturaleza constructivista, en contra de las conductistas, y en el marco de racionalidades curriculares, visiones prácticas, críticas y post críticas, como alternativas a las racionalidades puramente técnicas, mediante las cuales se interpretaba el aprendizaje solo en función del establecimiento de objetivos y el logro de resultados medibles.

Como resultado de ese proceso reflexivo, desde 1998 en adelante se desprenden orientaciones para la elaboración de modelos

formativos orientados hacia el desarrollo y logro de competencias, en vías de perfiles de egreso, operativizados de acuerdo con un sistema de créditos transferibles (SCT), por medio de los cuales se estimará el tiempo de dedicación del estudiantado, en cada asignatura impartida, entre tiempo de disposición presencial y autónomo.

De esta manera, se inauguraban procesos formativos que colocaban al centro al estudiante, sin cargarlo de tareas y actividades imposibles de cumplir, con una cantidad de bibliografía mínima obligatoria que no podía exceder el tiempo determinado en el cálculo SCT de la asignatura en cuestión.

Lo señalado se torna operativo, a su vez, en planes de estudio en los cuales se declara, con claridad, estos nuevos elementos del currículum de nivel meso, en los cuales se indican la cantidad de horas destinadas en cada modalidad, así como la cantidad de SCT de cada asignatura, lo que se traduce en una cantidad determinada de créditos máximos por semestre, lo que conlleva, finalmente, a un marco de calificaciones mediante los cuales las diferentes ofertas de carreras de nivel técnico, profesional, licenciatura y profesional de nivel superior deben cumplir, respetando una cantidad estándar de creditaje para el logro de los objetivos plasmados en los perfiles de egreso y competencias declaradas en los mismos.

Finalmente, el estudiante debe conocer el programa de asignatura en el cual se plasman los elementos señalados anteriormente relativos al creditaje de la asignatura, la cantidad de bibliografía mínima, junto con los criterios de evaluación de cada unidad de aprendizaje, los resultados de aprendizaje de las mismas, las estrategias de enseñanza aprendizaje que se utilizarán con estos fines y los contenidos por medio de los cuales se intentan lograr determinadas habilidades y con ello, desempeños a evaluar, todo lo cual identifica al nivel micro curricular del modelo por competencias.

Ahora bien, un primer cuestionamiento a lo declarado podría consistir en que, al parecer, con el fomento e instalación de este tipo de modelos no se supera en medida alguna a la instrucción conductista y técnica, ya que todo se orienta, en el modelo por competencias, al logro de objetivos (las competencias mismas) y la evaluación de resultados (los desempeños de aprendizaje), mediante estándares y mediciones cuantitativas (calificaciones),

y medidas estrictas de las diferentes etapas del proceso formativo (los hitos evaluativos integrativos). En otras palabras, el modelo por competencias, más allá de declarar ser heredero de las tendencias educativas y psicoeducativas de vanguardia, representa un sistema de consolidación de las dinámicas más férreas de la aplicación del espíritu de la técnica y el accionar propio de la empresa en el ámbito de la educación superior.

Sumado a lo anterior, ya en el contexto de la tercera década del nuevo siglo, irrumpen con fuerza las diferentes modalidades, presencial, en línea e híbrida, las cuales representan innovaciones que terminan por cambiar de forma radical el escenario educativo y la función misma de la educación superior como concepto, transformando lo que comprendíamos desde siglos por modelo formativo, y a la universidad como *alma mater*. Sin afirmar que este concepto se termina de derribar en nuestros tiempos, es innegable que, de sobrevivir, lo hace desde una transformación profunda de su significado.

Si bien este desarrollo es ya una realidad fáctica, que no muestra señales de retroceder, desde un comienzo, siendo declarada la convención de Bolonia en adelante, los modelos por competencias han generado resistencias y críticas, principalmente enfocadas en que se trataría, su diseño e implementación, de la transformación de la universidad en una institución que respondería, de forma definitiva, a los principios y demandas del sistema neoliberal de mercado, en vez de a sus propios fines epistemológicos y educativos. Respecto de estas resistencias, en la literatura se señala:

Los cambios en la economía global inciden en todos los países, produciéndose severas transformaciones en sus sistemas productivos y gestando una nueva configuración del mercado laboral. Tras la internacionalización del comercio, la actual mundialización, se mueve en el marco del incremento de la competitividad internacional y global, lo que obliga, a su vez, a una adaptación permanente a los procesos de cambio y a las nuevas formas de enseñanza característicos de la actualidad. (Luengo, Luzón y Torres, 2008. p. 2).

Lo cual se complementa con:

La posición de Barnett sintetiza muy bien la de muchos que ven en este cambio que tiene lugar en la educación superior,

un signo de retroceso en la autonomía y la calidad del trabajo universitario. La educación superior, sostiene, ha pasado de ser un bien cultural a un bien económico; las universidades han dejado de ser instituciones marginales en la sociedad, para ser enormes instituciones, centrales al desarrollo de las sociedades que integran. Hemos pasado de ser instituciones en la sociedad, a ser instituciones de la sociedad. (Aristimuño, 2008, p. 44).

Por otra parte, las actuales modalidades de educación en línea, que transforman la temporalidad y espacialidad de los procesos formativos de forma radical, ofreciéndose desde ella, ni más ni menos que la misma se pueda dar “desde cualquier lugar, en cualquier momento y desde cualquier dispositivo” (Pablo, 2017, p. 44), y que dependen poderosamente del flujo de información constante que fluye por la red global de internet y las posibilidades de interconexión que sus plataformas entregan, han sido cuestionadas, en función de responder a procesos de intoxicación cognitiva, más que de información y menos de conocimiento. Sobre ello se señala:

Por mucha tecnología que definamos o que construyamos en los próximos años para resolver este problema del exceso de información, probablemente no resolveremos este problema, porque la información se multiplicará de manera mucho más rápida que la capacidad que tenemos de generar tecnología para manejar este flujo de información en exceso (Cornella, 2000, p. 2).

Finalmente, se trataría de una pérdida de identidad y de función del proyecto universitario, de institución cuya existencia se justifica por ser un refugio en defensa del cultivo del conocimiento, y la temporalidad necesaria para que este florezca. Respecto de ello, se declara: “las consecuencias de estos desarrollos son negativos: perdemos autonomía, nuestros cuerpos docentes se proletarianizan, y utilizamos abordajes como la enseñanza por problemas, que no son otra cosa que una técnica de la sociedad industrial” (Aristimuño, 2008, p. 44), a lo cual se agrega: “el problema de fondo parecería estar, siempre de acuerdo con estas críticas, en que la mentalidad instrumental que anima a los enfoques por

competencias está orientada a dominar la realidad y no a reflexionar sobre ella” (Aristimuño, 2008, p. 44).

Las críticas señaladas respecto del modelo por competencias tienen como antecedente inevitable reflexiones realizadas con anterioridad, en efecto, provenientes desde mediados del siglo pasado y aún antes, mediante las cuales la filosofía cuestionaba, de forma aguda, el camino que el mundo del conocimiento estaba tomando, al servicio del proyecto moderno y su desarrollo exponencial, de consecuencias peligrosas para el espíritu. Respecto de ello, encontramos en la obra de Martín Heidegger una fuente contundente de argumentaciones de este tipo, entre las cuales, se destacan, respecto de la tergiversación que se realiza del fenómeno del conocimiento en instituciones universitarias que responden al estándar de empresa, lo siguiente:

Su peculiaridad consiste en que cuando planificamos, investigamos, organizamos una empresa, contamos ya siempre con circunstancias dadas. Las tomamos en cuenta con la calculada intención de unas finalidades determinadas. Contamos de antemano con determinados resultados. Este cálculo caracteriza a todo pensar planificador e investigador (Heidegger, 2002. p. 18).

Lo cual se complementa con:

Por eso, una investigación histórica o arqueológica llevada a cabo de manera institucional, está esencialmente más próxima de la investigación física correspondientemente organizada, que una disciplina cualquiera de su propia facultad de ciencias del espíritu, que se habrá quedado detenida en el punto de la mera erudición. Por eso, el decisivo despliegue del moderno carácter de empresa de la ciencia acuña otro tipo de hombres. Desaparece el sabio. Lo sustituye el investigador que trabaja en algún proyecto de investigación. (Heidegger, 2010. p. 70).

Por cierto, al abordar estas críticas respecto de cómo se expresa el proyecto moderno en las instituciones universitarias, tergiversando con esto su espíritu, con ello no se intenta hacer un llamado nostálgico a un posible regreso del academicismo en las aulas universitarias. En efecto, tal sistema de educación fue expresión

también de la modernidad, pero en su anterior etapa disciplinaria. Lo que se pretende, con esta exposición, es visibilizar como lo que se declara mediante los modelos competenciales es no solamente distinto sino lo opuesto de la declaración de principios que se realizara desde mediados del siglo pasado, cuyo objetivo era, precisamente, superar las formas de educación disciplinaria.

En efecto, el tipo de educación que se logra producir mediante la implementación de los modelos por competencias en el mundo lejos de generar diversidad, interdisciplinariedad e interculturalidad, provoca todo lo contrario.

Con el renacer sin precedente del diseño instruccional, ahora aplicado no sólo a la educación técnica, sino a todo el espectro de la educación superior de pre y post grado, se reduce lo formativo -Bildung- a la instrucción, y con ello, por cierto, no sólo la educación superior deviene en artefacto y producto tecnocrático, sino que se terminan por homologar los perfiles de estudiantes, estableciéndose profesionales al por mayor, de producción industrial de carácter transnacional, y, por tanto, la supuesta diversidad queda sólo en el nivel declarativo.

Paralelamente, al ofrecerse un tipo de educación completamente independiente de tiempo, lugar y contexto –“en cualquier tiempo, cualquier lugar y desde cualquier dispositivo” (Pablo, 2017, p. 44) - con ello se logra exactamente lo contrario de lo que se pretende mediante la propuesta intercultural, de acuerdo con la que el conocimiento de lo alterno requiere sumergirnos en el misterio de otras formas culturales de significado, vivencias y valores.

Esto último es por completo imposible en una forma de educación que depende de plataformas, y no de territorios ni culturas. En efecto, con ello se anula de manera absoluta el criterio cultural de la formación universitaria, y no sólo el tiempo de maduración necesaria para hacer de un proceso formativo algo más que una instrucción técnica.

Finalmente, las disciplinas, al comenzar a responder a los imperativos técnicos mediante los cuales se mide y financia la profesión, también tornan difusa la posibilidad de verdadera diversidad en los saberes, cuando todos ellos, finalmente, sólo se distinguen en función de las maneras en las cuales se aplica algún aspecto de la técnica, pero en modo alguno respecto de los fundamentos epistemológicos, situación que impacta de manera particularmente sensible al campo de las ciencias sociales y las humanidades, quie-

nes han perdido desde hace décadas su estatuto epistemológico de ciencias del espíritu para aproximarse, de manera tan peligrosa como acelerada, a la categoría de ciencias auxiliares de la técnica ingenieril con la cual se pretende controlar el proceso social.

En efecto, lo señalado respecto de la psicopolítica, en el primer capítulo de este artículo, refiere a lo mismo, pero aplicado a las consciencias y, principalmente, a los inconscientes de las personas, lo cual entrega luces de cómo en las actuales sociedades en vez de ocurrir una superación del conductismo, vivimos de acuerdo con formas de existencias completamente supeditadas al mismo.

3. Lo intercultural como posibilidad

Los principios de lo intercultural refieren a una forma de relacionarnos con lo distinto, con el otro fáctico, lo alterno, desde una actitud de apertura, para comprender otras perspectivas de realidad, sin caer en la tendencia de traducir esas perspectivas en categorías propias de la episteme de lo ya conocido. De esta manera, la interculturalidad es, en estricto rigor, una forma auténtica de aproximación al fenómeno, por lo cual, sin ser fenomenología -comprenderla como tal sería, en efecto, caer en el error que se intenta evitar- es una nueva manera de acercarnos al conocimiento que puede dialogar sin problemas con la filosofía primera inaugurada por Husserl (2002), como muy bien lo comprendió el filósofo chileno Ricardo Salas. De acuerdo con su filosofía, señala:

El nuevo terreno en que se levanta hoy la categoría “intercultural” supone, primero, la crítica sistemática de los usos monocéntricos de la cultura, pero en forma especial el des-centramiento del propio contexto como punto privilegiado para observar a los otros (Salas, 2005a, p.78).

En el marco de esta propuesta epistemológica se pretenden desarrollar reflexiones situadas en contextos culturales tan abiertos como ontológicamente definidos, desde los cuales se pueden levantar puentes para el diálogo cultural, científico y ético, lo cual se implementa dando: “un marco ético que aspira a construir un mundo humano donde todos podamos convivir, diferentes e iguales al mismo tiempo” (Salas, 2005a, p.83). Esto, por cierto,

también implica una dimensión política, tanto como intelectual y académica, de lo cual se señala:

una postura ético-política por la que el ejercicio crítico de análisis que se da en la mayor parte de los países de la región permite que surjan investigaciones y estudios que abordan pertinente y críticamente la realidad social y cultural de América Latina, incentivando a los intelectuales a que asuman su responsabilidad frente al mundo que les rodea (Salas, 2005b, p.9).

Respecto de similar orden de consideraciones, el filósofo declara:

necesitamos repensar un universo reflexivo político-social que propenda a la articulación entre la dimensión macro, meso y micropolítica, que nos permita dar cuenta de la desigual situación de los seres humanos a escala mundial, con la situación local de muchas comunidades de vida, y en especial de los pueblos indígenas y del Pueblo Mapuche en particular (Salas, como se citó en Zuchel, 2002, p. 223).

De esta manera, la ética intercultural también se puede comprender como un ejercicio que es no sólo coherente con la democracia, sino que también la potencia y valida, como una forma de convivir, sustentando también una forma de conocer, comprender y asumir a la realidad como abierta y, paralelamente, profunda en su intersubjetividad. Por cierto, ello posibilita una salida epistemológica a la crisis de la universalidad y, como extensión, a la de la universidad misma. Respecto de ello, Raúl Fornet Betancourt, en el prólogo de la obra de Ricardo Salas, *Ética Intercultural*, señala:

La filosofía intercultural se comprende desde ese diálogo, y entiende que es en ese diálogo donde se juega todo, pues es ahí donde se va a decidir si somos capaces o no de caminar hacia una nueva cultura de convivencia que se cultiva como un “bien universal”, porque en ella todos y todas escriben la universalidad delectando la racionalidad de las diferencias que conforman nuestra diversidad (Salas, 2005a, p.9).

Sin embargo, la universalidad que posibilita lo intercultural se distingue, de manera radical, de la forma abstracta que occidente ha impuesto al mundo, por medio de su filosofía como de la aplicación de su técnica. Es por ello, que la filosofía latinoamericana propone:

separarse de las concepciones universalistas abstractas, y urge a elaborar conceptos contextualizados para pensar la dinámica del poder en contextos asimétricos, y en los cuales las alternativas de los cambios sociales y políticas implican asumir un diálogo de saberes, donde las minorías asumen su protagonismo cuestionador de un modelo económico hegemónico (Sauerwald y Salas, 2017, p. 22).

Es innegable, tanto en la lectura de pensadores como Salas, así como en los fundamentos de la filosofía latinoamericana iniciados por Leopoldo Zea (2019), y continuados por Fonet Betancuort (1992) o Dussel (1995), entre otros, constatar elementos ontológicos que provienen de fuentes distintas del fundamento occidental y que, sin embargo, pueden dialogar desde la raíz con las teorías contemporáneas críticas de la modernidad y, con ello, aventurar al pensar humano, en paradoja esta vez virtuosa, hacia un camino tan distinto como común de retorno al sustento, a la esencia, al pensar y al habitar situado, y no alienado, como es característico del moderno transitar por la existencia en nuestro nihilismo hipermoderno.

Respecto de este vínculo entre la filosofía intercultural y la tradición filosófica perdida por occidente, se señala:

Para un mejor discernimiento de este tema, es preciso considerar que todas las culturas, independientemente de su envergadura material, han sido creaciones cuya motivación y fundamento es el hombre y el ser, pero que la actual civilización impuesta por Occidente al mundo entero lo es sólo de las cosas y del hacer (Soubllette, 1992, p.104).

De esta manera, sin ser una finalidad de la filosofía intercultural ayudar a occidente a un retorno al fundamento perdido de su civilización, de igual manera lo inspira y, tal vez, posibilite. En efecto, nuevamente el vínculo con la fenomenología resulta inevitable, cuando por medio de esta el pensamiento occidental

logra devolver la mirada desde las cosas mismas hacia la intencionalidad de las conciencias que las perciben y aperciben. De acuerdo con esta mirada se pretende superar el realismo ingenuo del positivismo occidental, sobre todo respecto del análisis social y de hechos comprendidos como realidades puras, y no como interpretaciones articuladas desde lo intersubjetivo. Sobre ello, Salas señala:

La tesis ricoeuriana central es que las relaciones alterativas no responden al modelo de las ciencias de los “hechos sociales”, sino en un sentido estricto a una fenomenología de lo social donde ya no existen únicamente “hechos sociales”, sino intenciones, donde no hay solamente estructuras sino sujetos con intencionalidades (Salas, 2012, p. 94).

Ahora bien, retornando hacia nuestro ser y estar en el mundo, o sea, respecto de las fuentes originarias de nuestras culturas americanas, existen pensadores que, sin levantar categorías epistemológicas para el diálogo académico con las filosofías del centro europeo, hunden al pensar en profundidades espirituales rescatadas desde lo más originario, posibilitando, con ello, una mirada contemplativa de las formas esenciales del conocimiento humano, que, en cuanto humano, es tan diverso como compartido. Respecto de ello, en la literatura se señala:

Dicho foco singular de “conciencia tribal”, junto con ser puerta es a la vez cerrojo. Puerta y ventana a un infinito, pero unidireccional mundo de realidades ciertas y válidas, pero cerrojo y ceguera a otros más vastos océanos de posibilidades igual o más genuinamente válidos, latentes allí mismo, en la misma médula del objeto que se cree conocido y, por tanto, “agotado” en su misterio (Mora, 2009, p.13).

Resulta particularmente interesante constatar que esta definición de la conciencia tribal pueda tener resonancia con teorías tan lejanas y, al mismo tiempo, ontológicamente tan próximas como las fenomenológicas ya citadas, y como por las realizadas por el pensador francés Antonin Artaud, respecto de la crítica al empobrecimiento cultural de occidente, efectuada a mediados del siglo pasado, respecto de lo cual indicaba:

Nunca, ahora que la vida sucumbe, se ha hablado tanto de civilización y cultura. Y hay un raro paralelismo entre el hundimiento generalizado de la vida, base de la desmoralización actual, y la preocupación por una cultura que nunca coincidió con la vida, y que en verdad la tiraniza (Artaud, 2001, p.9).

El paralelismo es profundo cuando se contrasta con las reflexiones realizadas desde la estética del pensador chileno Gastón Soublette, quien declaraba:

Por eso, mientras todo progreso se mide en índices macroeconómicos y todo servicio al hombre es una empresa en la que necesariamente lo determinante es la noción de beneficio, lo que interesa de él es su necesidad, su situación de carencia alienar o su capacitación y rendimiento, no su ser, y toda la ciudad humana está organizada de manera que el concepto de hombre implícito en el discurso que sustenta esa organización sea despojado de lo esencial y definitivo en él (Soublette, 1992, p.104).

Lo cual se complementa con:

Pero esos supuestos, que en su conjunto constituyen el actual paradigma de cosmovisión de Occidente, no pueden ser considerados como culturales, sino como anticulturales, pues en su conjunto vienen a ser la negación misma de los valores en que se fundó originalmente la cultura occidental cuando era realmente una cultura (Soublette, 1992, p.105).

De la misma manera a como lo realiza Soublette, el pensador francés apuntaba al peligro de una forma de civilización que arrinconara toda alternativa cultural posible que no fuera la del proyecto moderno y capitalista de occidente. La realización del peligro señalado sería, de manera exacta, lo que Han (2022) devela como las causas de la autoexplotación del ser humano actual como forma de violencia contra sí mismo. Respecto de ello, Artaud (2001) advertía:

Todas nuestras ideas acerca de la vida deben reformarse en una época en la que nada adhiere ya a la vida. Y de esta penosa escisión nace la venganza de las cosas; la poesía que no

se encuentra ya en nosotros y que no logramos descubrir en las cosas resurge de improviso, por el lado malo de las cosas: nunca se habrían visto tantos crímenes, cuya extravagancia gratuita se explica sólo por nuestra impotencia para poseer la vida (Artaud, 2001. p.11).

Esa *venganza de las cosas*, sin embargo, hoy, ocurre en el interior de la persona, no reventando desde afuera. Ante la eventualidad de esta desgracia Artaud proponía contraponer la visión de los tarahumaras, pueblo originario de México, de los cuales señalaba: “Son herederos de un tiempo en que el mundo poseía todavía una cultura que era vida; porque para ellos la civilización no puede separarse de la cultura, y la cultura del movimiento mismo de la vida” (Artaud, 1984, p. 263).

Respecto de similar orden de consideraciones, en la tradición del pueblo mapuche, sociedad originaria de Chile, se señala lo siguiente, primero en relación con la crítica de la etapa global del proyecto moderno:

Idiomas como el de los mapuche aguardan allí, en un rincón del sur de Chile, como reservorio de claves para la iluminación, a la espera de que en la cabeza de los chilenos se disuelva el tóxico de la nube global (Mora, 2009, p. 33).

Por otra parte, se señala, respecto de la unión entre civilización, cultura y vida, lo siguiente: “Cometer una transgresión al orden de las cosas era atentar contra la homeostasis del cosmos, contra el equilibrio o justa armonía de las fuerzas que interactúan y sostienen el ser y la vida de las cosas” (Mora, 2009, p.133).

Finalmente, acerca del trasfondo espiritual del propósito de una cultura, se indican coordenadas que nos llevan, de forma directa, a la necesidad de recobrar la alteridad perdida en nuestros tiempos hipermodernos y neoliberales, al señalar:

Así podríamos redefinir el sueño a la luz del aporte semántico de peuma: “visaje y hallazgo furtivo de la felicidad, entrevisto bajo el velo efímero del éxtasis nocturno, acaecido cuando el yo sale de sí a encontrarse con los otros y con Lo Otro (Mora, 2009, p.140).

De esta manera, hoy resulta vital emprender un viaje de recuperación de filosofías y epistemologías que devuelvan al camino

del conocimiento la posibilidad de lo alterno, alienado a tal punto en el actual modelo de vida neoliberal que hoy resulta completamente extraviado. Respecto de esta crisis, se señala:

La crisis que hoy vive el mundo se diferencia de las crisis que registra la historia pasada en su carácter planetario, lo que hace de ello un fenómeno histórico *sui generis* que compromete por igual a todos los pueblos, anulando sus características tradicionales reduciéndolos a la categoría de miembros transculturados de un solo conglomerado humano (Soubllette, 1992, p.103).

En el contexto de Latinoamérica, la instalación de este modelo de vida se hace inseparable con el devenir político que lo possibilitó, desarrolló y perpetuó, durante décadas, hasta nuestros días. Sobre ello, en la literatura se señala:

De manera similar, el paquete neoliberal que se viene implantando en América, con diferentes grados de intensidad, desde las últimas dos décadas del pasado siglo XX, demuestra una vez más que las cupulas dirigentes en los diversos países latinoamericanos apostaron a proyectos de una modernidad que había sido diseñada en los centros hegemónicos. Al mismo tiempo, estos diseños abstractos, ya que no consideran el carácter situado del conocimiento y local de las áreas de uso, pretenden modificar, muchas veces violentamente, una realidad que se resiste a dichos esquemas. Esto lleva a una encrucijada paradójica que nos aleja de un conocimiento más profundo de América, porque se persiste en utilizar parámetros abstractos que responden a un pensamiento y a un orden epistemológico no situado (Esposto y Holas, 2008, p. 3).

Tal superación del paradigma instalado implica un esfuerzo que, tal vez en primer lugar, es profundamente epistemológico, lo que obliga a las instituciones relacionadas con el conocimiento a encarar la problemática. Pero, para dar con este necesario retorno al espíritu del conocimiento humano, ¿Cómo se avanza desde el actual estado de alienación, en el cual la universidad misma se autoidentifica con el carácter de una empresa transnacional, cuya misión pareciera ser la de volver exponencial al desarraigo cultu-

ral del conocimiento y su cultivo, y la anulación de la diferencia y la diversidad? Sin embargo, debiéramos cuestionar desde un punto de vista completamente distinto si, acaso, ¿puede ser otra institución la que necesite, con mayor desesperación, realizar esta superación?, ¿o acaso no se juega tanto su esencia como su mera existencia en la posibilidad de que la universidad pueda volver a ser universal? Ya que, ¿qué otra cosa es lo universal, sino aquello que se construye en el diálogo respetuoso entre las diferentes perspectivas, entre los diferentes infinitos que conforman la realidad humana? ¿no es, entonces, la universidad, la llamada a establecer, con entusiasmo, estos puentes dialogantes y estas acciones comunicativas?

Si la forma de academia neoliberal ha representado y representa la anulación de la alteridad, la resistencia intercultural representa, ni más ni menos, que la esperanza de que la universidad logre renacer de las cenizas de lo hipermoderno, y vuelva a abrigar al espíritu de las comunidades, y al cultivo de las formas de vida de sus gentes, a través de las cuales lo humano contempla, de manera siempre única y distinta, y a la vez en comunión con otras formas únicas y distintas, el basto firmamento de su trascendencia.

4. Discusión

Comprendiendo a la interculturalidad como una poderosa oportunidad para recuperar la alteridad en un mundo que la sofoca y anula, es en extremo contradictorio que sea la misma institucionalidad hipermoderna quien la utiliza para, al integrarla, apropiarla. Y entre las instituciones que han sido influenciadas hasta la médula por los imperativos del neoliberalismo, la universidad resulta lamentablemente iconoclasta. Y esto porque no sólo fue transformada por el modelo, sino porque termina siendo de una funcionalidad estratégica para la expansión y perdurabilidad histórica del neoliberalismo.

En efecto, la promesa que la universidad entrega a la sociedad -en nuestros tiempos, sociedad de mercado- es educación. Pero, esto ocurre no solamente respecto de los contenidos y habilidades explícitas que se enseñan de acuerdo con el currículum prescrito en las aulas, sino que la universidad comienza a educar desde las maneras en las cuales se presenta ante la sociedad, como fomenta su proyecto, como este aporta al medio, y como impacta favorablemente al mundo del trabajo, la industria y la cultura. Y cuan-

do lo que entrega la universidad contemporánea es, en forma y fondo, una oferta atractiva a la demanda del mercado, al modelo de vida que, según las teorías expuestas, fomenta el narcisismo y el consumismo, así como la autoexplotación, la academia pierde su estatuto autónomo como institución fundamental y exclusivamente epistemológica, y se transforma en un instrumento de fomento del modelo; deviene, entonces, en herramienta ideológica. Pero, cuando se trata de tecnologías culturales al servicio del neoliberalismo, se hace referencia a una forma de doctrina ideológica encubierta, mediante la cual se difunde, en efecto, la paradójica creencia de que la universidad está libre de toda intencionalidad ideológica. En ello radica su naturaleza fundamentalmente hipermoderna; ser el credo de la creencia de que no existen creencias; la política que niega en el discurso a la política; el metarrelato oculto del supuesto fin de los metarrelatos.

De esta forma, hoy la interculturalidad se ofrece como un servicio, y no como un fundamento. Y en cuanto servicio, cumple un doble propósito: responder a los estándares internacionales, o sea, aquellos con los que la sociedad del rendimiento muestra su lado más amable (la punta del Iceberg), y expandir la cobertura de la oferta, hacia una población lo más amplia posible del estudiante/cliente. Así, la academia se transforma en estrategia y, al mismo tiempo, en producto, o sea, en cosa. Y la idea de esta “cosa”, no se expresa de forma distinta que la de capital, y cultura del capital, o sea, capitalismo neoliberal.

En efecto, en la literatura internacional -difundida por la UNESCO, de hecho- se asocia el esfuerzo de las IES en materia de programas de interculturalidad con el concepto de calidad, el cual se comprende en la academia actual, por completo, de acuerdo a los estándares que el modelo por competencias impone. Así también, se hacen explícitas las tensiones existentes entre las nociones del conocimiento que la universidad actual perpetúa y proyecta expandir a nivel global y las culturas que no pretenden ser integradas en la misma, sino ser consideradas interlocutoras válidas en un diálogo equitativo y justo. Respecto de ello, se revela lo siguiente:

Aun así, estos programas e IES no se han detenido ante esas dificultades, sino que las han asumido como retos, cuando no incluso como recursos, para desarrollar propuestas inno-

vadoras y efectivas que, por estas razones, insistimos en calificar de exitosas. Han logrado asegurar la provisión de oportunidades de educación superior mediante programas de formación que a partir de diversas modalidades de consulta y/o participación incorporan en mayor o menor medida necesidades y demandas de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes, logrando responder de maneras innovadoras al reto de incorporar consideraciones de pertinencia y relevancia social en el concepto de calidad. Desde luego, estas IES no pueden “hacer milagros” y, del mismo modo que ocurre en numerosas IES “convencionales” (llamamos así a las no orientadas a responder a las demandas de estas comunidades), la calidad de la formación que brindan se ve afectada por deficiencias propias de la educación básica y media (Mato, 2008, p. 17).

Lo cual se complementa con:

La diferencia suele plantearse especialmente respecto de un foco en particular, el cual tiene especial importancia en proyectos de educación superior, el de la validez “universal” o no, de los diferentes modos de producción de conocimiento. Las diferencias más críticas entre las visiones y proyectos de organizaciones indígenas y afrodescendientes y las de algunas IES y académicos “convencionales” suelen estar referidas a la jerarquía otorgada por estos últimos tipos de actores a “la ciencia” -entendida con toda su carga institucional, “moderna” y monocultural- y con ella a ciertas modalidades de producción de conocimiento y de adquisición de los mismos. Esto se expresa, entre otras formas, en la creencia de que “la ciencia” constituiría un conocimiento “universal”, mientras que otras formas de saber tendrían validez más limitada. Pese a que desde hace ya casi medio siglo estas visiones etnocéntricas y monoculturales del saber, la ciencia y el quehacer universitario vienen siendo cuestionadas por importantes teóricos e investigadores que ostentan indudables créditos en el mundo de “la ciencia” y de las IES “convencionales”, estas creencias y prejuicios persisten y continúan siendo características de numerosos actores académicos, IES y agencias gubernamentales con capacidad decisoria en el campo (Mato, 2008, pp. 55-56).

Entonces, hoy florecen proyectos educativos en todo el mundo que ofrecen programas y alternativas, mediante becas y otros beneficios, a estudiantes financiados por el Estado o con financiamiento propio, que provienen de algún pueblo originario. Y si bien esto es un beneficio innegable para millones de estudiantes de todo el mundo, no podemos estar seguros de que este beneficio no sea, también, una forma mediante la cual el modelo integra a las culturas, con lo que son estas las que se ven influenciadas por la academia neoliberal, en vez de que ocurra lo contrario. Y, ¿acaso no es lo segundo lo que debiera ocurrir en un proceso intercultural, siendo lo primero, en estricto rigor, apropiación cultural?

Conclusiones

El neoliberalismo deviene en la profundización de la aporía hipermoderna; ninguna perspectiva que ilumine desde un horizonte distinto del que ofrece la sociedad de consumo, la exhibición y la auto explotación es posible. Ante ello, la subjetividad, acorralada, pierde contacto con lo alterno, y se ve transformada en perfil expuesto y, con ello, en fuente de información y dato cuantificable, manipulable y predecible. Y, por medio de la integración de lo alterno, se declara intercultural, cuando lo que en efecto ocurre es lo contrario a la interacción intercultural por medio de la apropiación cultural.

Similar situación ocurre en el ámbito de la academia contemporánea y la educación en general, mediante las cuales se realizan declaraciones en las que se valorizan los modelos constructivistas, y las visiones curriculares prácticas, críticas y post críticas, como superación de las obsesiones por el control del proceso formativo propios de las racionalidades técnicas y las propuestas psicoeducativas del conductismo. Sin embargo, todo ello se sostiene en los marcos estrictos de los modelos por competencias instalados en todo el mundo, mediante los cuales la educación superior se somete y responde de manera absoluta a los imperativos, estrategias, sistemas y procedimientos propios de la industria transnacional, y en los cuales se establece como estructura fundamental el establecimiento de objetivos a cumplir y el logro de resultados medibles y cuantificables. O, lo que se declara en primera instancia resulta ser nada más que la máscara de su reverso; la instalación del conductismo y la racionalidad técnica a escala global en las

instituciones de educación superior en el mundo, expresadas, discursivamente, con disfraz de lo contrario.

En este contexto, la promesa formativa representada en los distintos perfiles de egreso, junto con la declaración universal de modelos formativos centrados en los y las estudiantes, tienen como fundamento ontológico una forma de educación universitaria en carácter de empresa transnacional, y en los deberes que tiene la misma con el universo de clientes y usuarios a los cuales pretende atraer, y no una declaración de principios éticos que superen los imperativos de las sociedades disciplinarias características de las anteriores etapas del proyecto moderno. Por el contrario, al ser las actuales sociedades del rendimiento herederas de las disciplinarias, se trata, más bien, de la constatación de una continuidad ideológica, y no de un quiebre.

Finalmente, las consecuencias del triunfo de la racionalidad técnica y la aplicación del conductismo implícito, característicos de nuestros actuales fundamentos académicos, se ve expresado, de manera evidente, en el actual posicionamiento y crecimiento exponencial que tienen las modalidades de educación en línea, mediante las cuales se ofrece un tipo de educación por completo libre de cualquier contexto cultural situado, y temporalidad característica de un proceso formativo profundo. En efecto, con ello se transforma el proceso formativo en instrucción.

Entonces, las pretensiones de interculturalidad de las actuales IES reflejan la misma dialéctica descrita respecto de lo discursivo y lo real; la universidad neoliberal absorbe lo intercultural, transformando la diversidad en homogeneidad, con lo cual la desintegra. De esta forma, lo auténticamente intercultural se demuestra como una vía epistemológica radicalmente crítica de la promesa intercultural que ofrecen los actuales modelos competenciales.

Sin embargo, la existencia de proyectos educativos que encarnen, desde la interculturalidad, la necesidad de superar los imperativos impuestos por la sociedad del rendimiento y los modelos por competencias es escasa, por no decir prácticamente nulos. Hoy se impone una visión de lo intercultural, de parte de las instituciones universitarias, que es inesperable con las estrategias comerciales de una empresa, de cobertura mundial, por abarcar un mayor universo de clientes. Por supuesto, con esta mirada de

lo intercultural, la interculturalidad parece, sin que quienes ingenuamente la defienden desde el sistema académico se percaten de forma mínima de aquello.

Ante tal escenario de alienación intelectual, el proyecto universitario de la era contemporánea se enfrenta, así, no ante una aporía, sino ante una decisión radical, que se bifurca en dos caminos completamente contrarios; el de la extinción en beneficio de una nueva industria internacional y mediática de la información en formato de producto desechable, o como decidida resistencia institucional al alienante carácter de empresa de la universidad neoliberal, mediante el fundamento de la ética intercultural como punto de partida y horizonte posible para la necesaria recuperación del sentido.

Referencias

- Angulo, M. P. (2005). Educación a distancia en el siglo XXI. *Apertura*, 5(2), 60-75.
- Almerich, G., Suárez-Rodríguez, J., Díaz-García, I. y Orellana, N. (2020). Estructura de las competencias del siglo XXI en alumnado del ámbito educativo. Factores personales influyentes. *Educación XXI*, 23(1), 45-74.
- Arancivia, E. y Romero, M. (2022). Globalización, internacionalización y regionalización de la educación superior. *Enfoques Jurídicos*, (6), 119-134.
- Arendt, H. (2012). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid, España: Taurus.
- Aristimuño, A. (2008). Las competencias en la Educación Superior. ¿Demonio u oportunidad? *Revista Unimar*, 47, 43-50.
- Artaud, A. (2001). *El teatro y su doble*. Madrid, España: Edhasa.
- Artaud, A. (1984). *México y viaje al país de los Tarahumaras*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Beauvoir, S. (2019). *El segundo sexo*. Madrid, España: Cátedra.
- Cancino, R. (2010). El Modelo Neoliberal y la Educación Universitaria en Latinoamérica. El caso de la universidad chilena. *Sociedad y discurso, AAU*, (18), 152-167.

- Cornella, A. (2000). *Cómo sobrevivir a la infoxicación*. Recuperado de http://www.infonomia.com/img/pdf/sobrevivir_infoxicacion.pdf.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, España: UNESCO.
- Dussel, E. (1995). *Introducción a la filosofía de la liberación*. Bogotá, Colombia: Nueva América.
- Esposito, R. y Holas, S. (2012). Rodolfo Kusch: hacia una condición postcolonial pensada desde categorías epistemológicas situadas. *Dissidencas*, 3(5), 1-15.
- Fornet-Betancourt, R. (1992). *Estudios sobre filosofía latinoamericana*. México DF, México: Universidad Autónoma de México.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Han, B. (2014). *Psicopolítica*. Barcelona, España: Herder.
- Han, B. (2013). *La sociedad de la Transparencia*. Barcelona, España: Herder.
- Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona, España: Epublibre.
- Heidegger, M. (2010). *Camino de Bosque*. Madrid, España. Alianza Editorial.
- Heidegger, M. (2002). *Serenidad*. Barcelona, España: Ediciones del Serval.
- Husserl, E. (2002). *La filosofía como ciencia estricta*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Nova.
- Luengo, J., Luzón, A. y Torres, M. (2008). Las reformas educativas basadas en el enfoque por competencias: una visión comparada. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 1-10.
- Mato, D. (2018). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Córdoba, Argentina.
- Menéndez Álvarez-Hevia, D., y Hernández Castilla, R. (2021). La mercantilización de la Educación Superior a través del modelo universitario inglés: elementos clave, críticas y posibilidades. *Revista española de educación comparada*, (37), 234–255. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27592>

- Masedo, L. (2012). Consecuencias políticas de la acción administrativa: el paradigma del ciudadano-cliente. *RIPS: Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 11(1), 81-103.
- Mora, Z. (2009). *Filosofía Mapuche, palabras arcaicas para despertar el ser*. Santiago, Chile: Cerro Manquehue.
- Morin, E. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Olórtegui-Alcalde, L. M., Deroncele-Acosta, A., Romero-Salas, M., Aguilar-Morante, W. F., & Olórtegui-Alcalde, O. W. (2023). El estudiante universitario como cliente: relación con la satisfacción estudiantil y el rendimiento académico. *Universidad y Sociedad*, 15(3), 535-544.
- Pablo, G. (2017). Factores que favorecen la presencia docente en entornos virtuales de aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*, 29, 43-58. <http://dx.doi.org/10.15366/tp2017.29.001>.
- Rodríguez, N. (2016). *La subjetividad hipermoderna en América Latina entre las repercusiones del poscolonialismo, el multiculturalismo y la interculturalidad*. (Tesis de grado). Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.
- Russell, B. (1949). *Autoridad e individuo*. México D.F. México: Fondo de Cultura Económica.
- Salas, R. (2005a). *Ética intercultural*. Santiago de Chile. UCSH.
- Salas, R. (2005b). *Pensamiento crítico latinoamericano. Conceptos fundamentales*. Santiago de Chile: UCSH.
- Salas, R. (2012). Intersubjetividad, Otredad y Reconocimiento. Diálogos fenomenológicos para pensar la cuestión del otro en la filosofía intercultural. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy*, 42, 83-104.
- Sauerwald, G. y Salas, R. (2017). La cuestión del Reconocimiento en América Latina. Perspectivas y problemas de la teoría político-social de Axel Honnet. *Hermeneutica Intercultural*, 29, 209-2024.

- Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires, Argentina. Fondo de Cultura Económica.
- Soublette, G. (1992). La megacrisis. *Aisthesis*, 25, 103-113.
- Teicher, M. (1989). Narciso y Edipo, mitos elementales del psicoanálisis. *Revista de Psicoanálisis*, 46(6), 1017-1022.
- Vezub, L., y Arroyo, G. C. (2022). Formación docente y calidad en América Latina. Análisis de casos en Chile, Ecuador y Perú. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 34(1), 259-290.
- Zea, L. (2019). *Filosofía de la historia Americana*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México. Centro de Investigaciones sobre América Latina y del Caribe.
- Zuchel, L. (2022). Ricardo Salas Astraín, filósofo intercultural. *Hermenéutica intercultural: revista de filosofía*, (37), 205-228.

Capítulo IV

Alcances y transformaciones del enfoque intercultural en la Universidad Veracruzana Intercultural

Cuahtémoc Jiménez Moyo*
Universidad Veracruzana Intercultural

Adriana Aurora Ávila Pardo**
Universidad Veracruzana Intercultural

Resumen

Las universidades interculturales tienen un lugar importante en el campo de la educación superior en México. Guiadas por el principio ético de contribuir a una sociedad equitativa y justa, las universidades se han abierto camino en un campo complejo. No han sido pocos los desafíos en este camino. Uno de ellos es la materialización del enfoque intercultural. En este trabajo, se analiza la manera en la que se ha conformado el enfoque intercultural en la Universidad Veracruzana Intercultural. Para ello, articulamos un par de investigaciones realizadas en momentos diferentes. Una enfocada al proceso fundacional de la universidad y la otra en los procesos formativos actuales. Uno de los hallazgos principales es que el enfoque intercultural de la UVI se entiende en relación con la diversidad de actores que la conforman, que está ligado a la pluralidad y a la diversidad y que habrá de comprenderse en su relación con procesos de investigación vinculada de estudiantes y docentes, con el grado de involucramiento de las comunidades en dichos procesos y con sus consecuencias sociales, culturales y políticas en la región de

* Maestro en Filosofía, académico de la Universidad Veracruzana Intercultural, docente investigador de la UVI. E-mail: cujimenez@uv.mx

** Doctora en Antropología, académica de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), Gestora Académica y docente investigadora de la UVI sede Grandes Montañas. E-mail: adavila@uv.mx

las Altas Montañas del estado de Veracruz, México.

Palabras clave: Enfoque intercultural, Educación Superior, Universidad Veracruzana Intercultural

Introducción

El presente trabajo desarrolla una reflexión sobre la construcción del enfoque intercultural en la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI). Su propósito es mostrar cómo se ha conformado un enfoque plural desde el surgimiento de la UVI hasta nuestros días. Para ello, articulamos dos investigaciones realizadas en diferentes momentos. Por un lado, un trabajo que estudió el proceso de interculturalización de la educación superior en México, a través de una etnografía donde se analizó la etapa fundacional de la Universidad Veracruzana Intercultural y, por otro, una investigación en curso donde se estudian procesos interculturales de estudiantes y egresadas y egresados. Es decir, se articuló una visión diacrónica con una sincrónica, para analizar el proceso de transformación de dicho enfoque. A partir del contraste entre similitudes y diferencias se caracteriza el movimiento constante de una perspectiva plural y diversa relativa al enfoque intercultural.

1. Información general sobre las Universidades Interculturales en México

Parece haber un acuerdo cuando se afirma que las Universidades Interculturales en México son propuestas de educación superior destinadas, fundamentalmente, a la población rural e indígena (Schmelkes, 2008; Mato, 2009). En el país, encontramos universidades interculturales, tanto promovidas por el Estado, como por actores no gubernamentales.

Las promovidas por el Estado son:

- Universidad Intercultural del Estado de México
- Universidad Intercultural de Chiapas
- Universidad Intercultural del Estado de Guerrero
- Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo
- Universidad Intercultural Indígena de Michoacán

- Universidad Intercultural del Estado de Puebla
- Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo
- Universidad Intercultural de San Luis Potosí
- Universidad Autónoma Indígena de México
- Universidad Intercultural del Estado de Tabasco
- Universidad Intercultural de Colima

Las universidades interculturales promovidas por actores no gubernamentales son:

- Instituto Superior Intercultural Ayuuk en Oaxaca
- Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur de Guerrero
- Universidad Campesina Indígena en Red en Puebla y Chiapas

Pero también existen otras universidades surgidas en esta línea de universidades interculturales, pero con una composición o proceso de creación que las deja fuera de la anterior clasificación. La Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO), que tiene una perspectiva comunal, pero comparte varios principios educativos y políticos con las Universidades interculturales promovidas desde el Estado.

Por otra parte, en noviembre de 2020, integrantes de los pueblos yaquis de Sonora, junto con la Secretaría de Educación Pública y el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas, acuerdan la creación de la Universidad Intercultural Yaqui. Hoy día puede verse en la información oficial del gobierno de México, que está por ponerse en marcha la primera generación, aunque el nombre de la institución finalmente no incluye el adjetivo intercultural.

La Universidad Veracruzana Intercultural, por su parte, surge gracias a la posibilidad que se abre con el programa federal de universidades interculturales, pero con la característica particular de que su origen se propone y se concreta como parte de la universidad pública del estado de Veracruz, la UV, dicho origen

híbrido ha marcado su identidad y su operación hasta hoy día, constituyéndose como un referente único en su tipo.

2. La Universidad Veracruzana Intercultural (UVI)

La Universidad Veracruzana Intercultural se pone en marcha en el año 2005, en cuatro sedes o campus: Huasteca, Totonacapan, Grandes Montañas y Selvas¹, con las Licenciaturas de Gestión y Animación Intercultural y, Desarrollo Regional Sustentable, las mismas que en el año 2007 se unificaron para dar paso a la Licenciatura de Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID), hasta el año 2022 en el que en las cuatro sedes mencionadas entró en operación el nuevo programa de Gestión Intercultural, el mismo que reestructura el plan anterior. Hasta que egrese la última generación del plan de LGID, estarán en operación ambos planes.

Además, en la UVI existen otros tres programas: La Licenciatura en Derecho con enfoque de pluralismo jurídico en la sede Totonacapan, la Licenciatura en Agroecología y soberanía alimentaria que se ofrece en UVI Xalapa y la Maestría en Lengua y Cultura Nahua que se ofrece en Grandes Montañas.

3. Ejes teóricos

Tres directrices teóricas permitieron orientar la comprensión del estado del arte de la educación superior intercultural en México. Por un lado, la reflexión sobre la educación. La interpretación que nutre el presente trabajo parte del reconocimiento de las aportaciones de los llamados teóricos de la reproducción (Althusser, 1970; Bourdieu y Passeron, 1996; Willis, 1988; Bernstein, 1989), quienes consideran que el papel de la educación es reproducir las relaciones estructurales de la sociedad².

Por otra parte, esta investigación se alimenta de la corriente crítica de la educación, tanto de América Latina como de sus pares anglosajones (Fals, 2015; Freire, 1994; 1997; Giroux, 1985; McLaren, 2005; Apple, 2008), ya que señalan que la educación

1 Las sedes o campus corresponden a las principales regiones del estado de Veracruz.

2 Recuperamos el análisis de los teóricos de la reproducción, sin apropiarnos de sus tesis deterministas.

puede ser un instrumento de lucha, de resistencia y de transformación.

Por otro lado, ha sido crucial partir de una noción de sujeto autónomo, libre, condicionado, pero no determinado por su historia ni por su cultura; un sujeto que puede vivir en la tensión entre permanencia y cambio (Villoro, 1993; Salmerón, 1998; Zemelman, 2002).

Finalmente, partimos de una noción de interculturalidad que se nutrió, fundamentalmente, de la corriente crítica de la interculturalidad, así como del trabajo de los teóricos Gunther Dietz (2017), García Canclini (2005), Catherine Walsh (2011), Bertely Busquets (2006). Creemos que la interculturalidad ha de asumirse como un “proyecto político, social, ético y epistemológico que se construye desde la gente, con la necesidad de no únicamente cambiar las relaciones asimétricas, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, radicalización y discriminación” (Walsh, como se citó en Navarro, 2016, pp.12-13).

Metodológicamente, nos nutrimos de la visión antropológica de la interculturalidad (Dietz, 2017), que parte de concebir que la cultura ha de comprenderse como interculturalidad. Desde esta postura, se recupera la diferencia cultural, la desigualdad social y la diversidad cultural para comprender la complejidad de la interculturalidad contemporánea. García Canclini (2005), por su parte, menciona que “estudiar la cultura requiere, entonces, convertirse en un especialista de las interacciones” (p.101) y su trabajo contempla, además de las categorías de diferencia y desigualdad, la categoría de la desconexión tecnológica, como otro eje que pudiera ayudar a explicar los procesos culturales que son de nuestro interés.

Con estos ejes teóricos como guía, leímos parte del ya amplio estado del arte sobre universidades interculturales (Dietz y Mateos, 2013; 2019; 2020; Erdösová, 2011; Mato, 2009; 2011; Meseguer, 2013; Ávila, 2016, Navarro, 2016; Rojas-Cortés y González-Apodaca, 2016; Schmelkes, 2008; Walsh, 2011; Vargas, 2020).

4. Directrices metodológicas

Las dos investigaciones que se complementan en este trabajo son de carácter cualitativo y están basadas en la etnografía. La investigación que estudió el proceso fundacional de la UVI utilizó, fundamentalmente, observación participante, entrevistas a profundidad y el método biográfico-narrativo (Bolívar, 2002). Por otra parte, el trabajo que estudia procesos interculturales de estudiantes y egresados de la UVI se basó en un acompañamiento a procesos de investigación vinculada de las y los jóvenes y en técnicas de investigación remota (Estalella, 2018; Gutiérrez, 2016; Salinas y Gómez, 2018; Scribano, 2017; Ruiz y Aguirre, 2015; Ardèvol, Bertran, Callén, Blanca y Pérez, 2003; Gómez, 2018; Capogrossi, Loreta y Socaire, 2015), ya que gran parte de la investigación se hizo en pandemia. Nuestros trabajos buscaron propiciar una etnografía colaborativa, basada en principios éticos entre investigadora y colaboradores y en principios de equidad epistemológica (Reygadas, 2014; Dietz y Álvarez, 2014).

5. Reflexión diacrónica del enfoque intercultural en la UVI

Para realizar el análisis diacrónico, se retomaron algunos resultados de la investigación doctoral titulada “La interculturalización de la educación superior en México: Actores y discursos en la etapa fundacional de la Universidad Veracruzana Intercultural” (Ávila, 2016). En este trabajo pudo analizarse “la forma en que un conjunto de actores se apropia o resignifican un campo discursivo emergente como el de la interculturalidad para configurar nuevos espacios, prácticas y enfoques en la educación superior convencional” (Ávila, 2016, p.177). En este proceso se pueden reconocer tres grupos de actores identificados como Actores indígenas, Actores institucionales y Actores de la sociedad civil organizada (Ávila, 2016; 2018), con base en el polo identitario identificado como central, a partir del análisis en las narrativas biográficas de las y los participantes del proceso fundacional de UVI, previo a la puesta en marcha del proyecto en cada sede. El contraste de dichos discursos *emic* con el contexto sociopolítico en el que se desarrollan las mencionadas trayectorias biográficas, nos permitió ubicarlas desde una perspectiva

etic en el marco de diversos movimientos sociales en reclamo por los derechos de los pueblos indígenas; movimientos democráticos, así como en el marco de las políticas indigenistas y agraristas de Estado, desde donde convergen, en este caso, al espacio generado desde la universidad pública y por las políticas de la educación intercultural y bilingüe. Desde la perspectiva de uno de los actores participantes (E-PG205).

Lo que se logra es alcanzar una capacidad de articulación de movimientos, articulación de actores, que nos permite estar conectados con redes más amplias. No es solamente una propuesta interna de la UV, es de alguna manera, una propuesta social la que logra entrar a la universidad y ganar el espacio (Ávila, 2018, p.153).

Si bien la caracterización de estos tres grupos fue útil para identificar las rutas por las cuales una diversidad de actores y actoras confluyen en este proyecto de educación superior intercultural en sus inicios, dicha caracterización se complejiza en la investigación con el análisis de las intersecciones que surgen entre estos. Estos orígenes muestran la construcción de un espacio nuevo, que se alimenta de una diversidad de discursos, posturas teóricas y políticas e imaginarios, pero que a la vez les interpela de distintas maneras desde el campo de la educación intercultural, emergente aún en ese momento.

La mayoría de los y las participantes en nuestra investigación aún forman parte de la comunidad de UVI, actualmente desde distintas posiciones y roles, y quienes ya no lo hacen, sí participaron del proyecto durante varios años, dejando una impronta indeleble. Por tal motivo, nos ha parecido importante rastrear las transformaciones que el enfoque intercultural ha tenido desde esta etapa fundacional. A partir del análisis de sus narrativas biográficas pudimos identificar elementos de sus trayectorias personales y profesionales, sus referentes teóricos, sus apuestas políticas y sus imaginarios en torno al potencial del proyecto de la UVI y al campo de la interculturalidad para impulsar transformaciones sociales importantes para ellos y ellas. Estamos hablando del año 2004 en el que una diversidad de actores, que hemos agrupado por las coincidencias en sus trayectorias e intereses previos a la UVI, como actores institucionales, indígenas y actores de la sociedad civil organizada, trabajó por articular sus propios referentes

entre sí para dar forma al proyecto de la Universidad Veracruzana Intercultural.

Encontramos coincidencias en las narrativas analizadas de los actores y actoras de los tres grupos caracterizados, en torno al papel que se le otorga al proyecto de la UVI, al cual le atribuyen cualidades que pueden posibilitar procesos de transformación social y de dinamización cultural para fortalecer el tejido social, principalmente, a partir de su carácter de agente mediador y de un diálogo de saberes horizontal con las comunidades a las que se dirige (Ávila, 2018).

Tales proyectos, encuentran en el ámbito universitario un espacio aglutinador a partir de algunos intereses compartidos: impulsar el desarrollo, reducir los niveles de marginación y contrarrestar las violaciones a los Derechos Humanos que sufren los llamados pueblos indígenas, así como la convicción expresa, plasmada en los discursos, de las posibilidades que para ello tiene el impulso de la educación superior. Estos intereses compartidos funcionan como amalgama entre proyectos disímiles, junto con la aspiración de todos los artífices del proyecto de alcanzar sociedades más justas y equitativas (Ávila, 2018).

Desde este análisis podemos apuntar que en los inicios de la UVI el enfoque intercultural para cada uno de los grupos caracterizados tenía un carácter emergente, cuya construcción partía de los distintos referentes biográficos, teóricos profesionales y políticos que constituían importantes anclajes identitarios, desde los cuales abordar el nuevo campo de la interculturalidad. Un referente de gran peso, compartido por dos de los grupos mencionados, el de los actores institucionales y el de los actores indígenas, se asociaba, principalmente a dos elementos: el campo educativo y las poblaciones indígenas. Sin embargo, para el caso del grupo de la sociedad civil organizada y de los actores institucionales no era entendido únicamente en este sentido, en ambos casos, se hacía referencia a grupos con características culturales e identitarias diversas, más allá de la pertenencia a grupos indígenas, se agrega la diversidad entendida a partir de identidades asociadas a ámbitos rurales o urbanos, a la diversidad nacional y a la diversidad lingüística, así como la diversidad sexual y la diversidad socioeconómica, además de la diversidad de formas de construcción de conocimientos. En este sentido se puede apuntar que una de las

características del enfoque intercultural, compartida por los tres grupos mencionados, es que éste se relaciona con poner el foco en el carácter diverso de las sociedades humanas, pero lo que varía, es el referente empírico en los casos que ya se ha mencionado.

Otro elemento que caracteriza la forma en que el enfoque intercultural se entiende en esta primera etapa de la UVI, es aquel que lo relaciona con procesos pedagógicos, en este caso, en la educación superior. Se entiende el enfoque intercultural como un enfoque que, desde la educación formal, para el caso de los actores indígenas y los actores institucionales, permite promover procesos educativos pertinentes cultural y lingüísticamente, en el caso de los actores de la sociedad civil esta característica es compartida, pero no a partir de procesos educativos institucionales, sino desde la educación no formal.

En todos los casos se asocia el enfoque intercultural con una mirada que focaliza las interacciones, se entiende como un enfoque que se refiere a las relaciones que se establecen entre distintas culturas. Se plantea como un deber ser, es decir, más en un plano normativo (Giménez, 2003) o, como lo entiende Dietz (2017), en un plano prescriptivo que asocia el enfoque a la búsqueda de formas o proyectos para que dichas interacciones se den en un plano de igualdad y respeto, colaboración, equidad y tolerancia. En el caso del grupo de actores de la sociedad civil y de actores institucionales se hace referencia también a las relaciones de desigualdad que muchas veces caracterizan estas interacciones.

Estas son algunas de las características que más resaltan en el análisis de la etapa inicial de la UVI, sin embargo, es importante mencionar que lo que interpela a los tres grupos de actores en su mayoría, salvo a los actores institucionales del SEMV (Seminario de Educación Multicultural en Veracruz)³ de UV, no es el enfoque intercultural como apuesta teórica, incluso en muchos casos no hubo una apropiación significativa de dicho enfoque, sino el potencial del proyecto educativo que se vislumbraba como posible, a partir de la diversidad de actores y proyectos que con-

3 El SEMV fue un espacio académico que surge en el Instituto de Investigaciones en Educación de la UV en la década de los 90's del siglo pasado. Es en el seno del SEMV que emerge la idea de lo que sería posteriormente la UVI.

fluyeron en él, pero sin relacionar completamente este potencial al carácter intercultural de la propuesta que además surgía en un contexto sociopolítico caracterizado por movimientos sociales de diversa índole, sobre todo de demandas de los pueblos indígenas.

6. Reflexión sincrónica del enfoque intercultural en la UVI Tequila

Para observar cómo se está construyendo el enfoque intercultural en las actuales generaciones de estudiantes de la UVI, pusimos atención en lo que hemos llamado experiencias interculturales de las y los estudiantes. Entendemos por experiencia intercultural a aquel proceso vital que propició una conciencia de extrañamiento individual y/o colectiva, en la que los jóvenes se sintieron y valoraron como sujetos diferentes, diversos o desiguales. Identificamos cuatro procesos interculturales que, a nuestro juicio, muestran con mayor amplitud la construcción del enfoque intercultural en la UVI Tequila. Estos procesos son los siguientes:

- a. Extrañamiento de nuevos estudiantes con discursos y prácticas de la UVI
- b. Conciencia de la complejidad en sus procesos de Investigación Vinculada para la Gestión
- c. Aprendizajes en procesos de movilidad nacional e internacional
- d. Conexiones de egresadas y egresados con el mercado laboral

El acompañamiento realizado durante varios años con estudiantes y egresados de la UVI nos permitió escuchar varios testimonios que muestran que estudiantes nuevos en la UVI viven procesos que los asombran y les provocan extrañamiento. Una egresada de la UVI, hoy docente de la institución, nos compartió que la primera cuestión que la asombró fue el trato que le dieron los entonces docentes cuando llegó a inscribirse. “Fue muy diferente al trato que me daban en otras escuelas”; “no era un número más, una matrícula (...) me trataron como persona” (Angélica,

comunicación personal, 2022). Estas palabras se enlazan con otros testimonios que muestran un contraste entre la didáctica usada en la UVI con la desarrollada en sus años de estudiantes de educación básica y educación media superior. “Nos pedían participar; valoraban nuestras opiniones; nos sentaban en círculos y todas las opiniones contaban; parecía que las opiniones de los estudiantes importaban igual que la de los maestros” (Sofía, comunicación personal, 2020). El contraste con otras escuelas también lo vieron en la asignación de responsabilidades que iban más allá de las actividades convencionales de hacer tareas y estudiar: Sofía nos compartió que tener que lavar sus trastes⁴, junto con sus compañeros, también le asombró.

Finalmente, consideramos que el extrañamiento más trascendente que se da en la UVI con las y los jóvenes que recién ingresan, es el político. Muy temprano se dan cuenta que en la UVI no son discriminados por hablar Náhuatl. En la población estudiantil se percibe este cambio con asombro, pues contrasta con sus experiencias previas en las escuelas de la región. El extrañamiento ideológico se da también porque en la UVI se cuestiona el modelo social, político y económico hegemónico en occidente. Primeramente, se cuestionan las nociones de progreso y desarrollo. Una egresada comparte en su tesis la siguiente reflexión que lo muestra: “La visión de desarrollo considera la naturaleza como un recurso. Se confunde el buen vivir con la modernización, ocasionando que los recursos naturales no se contemplen de manera armónica con la cosmovisión de los pueblos.” (Sánchez, 2021, p.20). En la UVI, además, se cultiva la crítica de la misma estructura universitaria y el cuestionamiento de la lógica con la que se valoran o no diferentes tipos de conocimientos. Esto ha llevado a algunos estudiantes a cuestionar los principios de la academia y su articulación con procesos coloniales que ubican a los saberes campesinos e indígenas en un estadio poco valorado. Jesús, un egresado de la UVI huasteca, quien ahora estudia un doctorado en estudios regionales en la UAM, nos comparte:

⁴ En México, trastes significa utensilios de cocina. En la UVI Tequila se cuenta con un comedor universitario, es decir un espacio donde las y los estudiantes desayunan y comen gratuitamente todos los días. El comedor es financiado por el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) en colaboración con el ayuntamiento de Tequila. Las y los jóvenes lavan sus trastes todos los días, además de organizarse en comisiones para cubrir necesidades del comedor.

Es importante pensar la academia como un espacio en donde se reproducen procesos coloniales, de dominación epistémica, de invisibilización epistemológica, de los conocimientos, de las sabidurías, de las lenguas originarias, pero que, a la vez, es un escenario de disputa, en donde nosotros tenemos la gran encomienda de estar proponiendo procesos alternativos, de generación de conocimientos, con pueblos originarios, porque es importante reconocer este carácter de monismo cultural que tiene la universidad, que opera bajo ese paradigma y que si entonces ese paradigma está instalado en la universidad, en la universidad convencional, en donde nos estamos formando también nosotros, es importante reconocerlo, criticarlo, cuestionarlo, y poner procesos alternativos de generación de conocimiento. (Jesús, comunicación personal, 2021)

La experiencia intercultural que viven las y los estudiantes cuando entran a la UVI se traduce, en síntesis, en asombro por un conjunto de nuevas formas educativas que tienen sustento en la tradición crítica de la educación de América Latina, encabezada por la filosofía educativa de Paulo Freire y Orlando Fals Borda, además de teorías feministas y decoloniales: asombro que se convierte en extrañamiento pues, generalmente, estas nuevas formas interpelan la identidad de las y los jóvenes.

El otro fenómeno que ha generado experiencias interculturales en la comunidad estudiantil de la UVI es su investigación vinculada. En la UVI está contemplado como parte de su modelo educativo que las y los jóvenes tengan salidas a campo desde el primer semestre, donde primeramente hacen observación participante y registro de lo que observan y platican con la gente; para luego elaborar diagnósticos participativos sobre las principales problemáticas y fortalezas de las comunidades visitadas; se impulsa la creación de grupos de vinculación⁵; y, finalmente, se sistematiza el trabajo, articulándolo con elementos teóricos y metodológicos pertinentes.

Una de las experiencias que más nos llamó la atención en el proceso de acompañamiento que hemos tenido con estudiantes

⁵ Se denominan grupos de vinculación al conjunto de personas que decidió colaborar con la o el estudiante de la UVI con el fin de resolver colaborativamente una problemática comunitaria.

de la UVI en sus procesos de investigación vinculada, ha sido cuando personas de las propias comunidades de las estudiantes muestran actitudes de recelo ante ellas. Por ejemplo, muestro el caso de Freira, quien nos comparte que:

La propia comunidad me dijo: es que tú no eres indígena, porque no vives como nosotros, porque tú todo el tiempo has estado estudiando y trabajando y solo llegas a la comunidad a dormir y, a parte, vives sola; ¿qué mujer de la comunidad vive sola?, ¿qué mujer de la comunidad está en la universidad? Tú no eres indígena (Freira, comunicación personal, 2021).

De acuerdo con los testimonios de las y los jóvenes, estas experiencias les desafían personalmente y en muchas ocasiones las impele a replantearse su papel en la comunidad. Por ejemplo, Jesús nos compartió sobre su experiencia de extrañamiento con su propia gente durante su proceso de investigación vinculada:

En mi caso fue un proceso de reaprendizaje contrario, de volver a aprender que en las comunidades originarias existen protocolos y rituales de diferentes magnitudes, que es importante conocer y poder respetar para acceder a este tipo de espacios. Ser macehuales, ser nahuas y aparte ser investigadores, pues creo que nos coloca en una posición privilegiada, en el sentido de que nos permite transitar entre los saberes originarios, las dinámicas de nuestros pueblos, pero también cuestionar y estar en constante diálogo con los saberes académicos, con el mundo de la academia. Primero me reconozco como macehual, luego como milpero y luego como académico. Yo estoy en la academia porque creo que incluso en la academia se puede hacer milpa, pues. (Jesús, comunicación personal, 2021)

Nos hemos dado cuenta de que las experiencias interculturales que viven las estudiantes con sus propias comunidades generan procesos meta reflexivos que, en muchas ocasiones, les permiten replantearse su identidad y su papel como actores sociales capaces de promover soluciones colectivas a problemáticas comunitarias.

La tercera experiencia intercultural que muestra procesos culturales significativos es la promovida por los programas de movili-

dad nacional e internacional en la universidad. En los testimonios de las y los estudiantes identificamos que no únicamente viven procesos de extrañamiento por estar en un país ajeno, que no solo experimentan procesos iniciáticos que los llevan a madurar y a valorar su autonomía, sino que, además, identificamos que las y los estudiantes desarrollaron la conciencia de identificar procesos sociales y culturales que, en los países de acogida, tienen un papel similar en la estructura social que los estudiados por ellas en la sierra de Zongolica y, a partir de esta conciencia, contrastaron las experiencias, posibilitando un enriquecimiento intercultural en sus trabajos de investigación vinculada. Sofía, estudiante de licenciatura, nos comparte que:

Conocer otro pueblo originario y su cultura, me permitió conocer y comparar la organización que tiene cada representante comunitario de cada pueblo. Me preguntaba si ellos tenían representantes comunitarios y cómo es su organización. En efecto, cuentan con representantes o autoridades socio políticas en el pueblo mapuche. Ellos y ellas cuentan con tres representantes: Lonco, Machi y Werquen. Cada uno se encarga de actividades, la designación es por linaje y es más espiritual, el ser Lonco es un cargo mayor (Rojas, 2020, p.99).

Sofía acompañó por varios años un proceso social en su municipio que tenía como protagonista la figura del Mandón, un cargo consuetudinario que promueve el trabajo comunitario colectivo y que, en los últimos años, ha sido cooptado, en gran medida, por la lógica convencional de partidos políticos. Sofía impulsó cambios en la tradición que estudió, sobre todo siendo protagonista de iniciativas que promovieron la valoración del papel de las mujeres en los trabajos comunitarios impulsados por el Mandón. De hecho, consideraron a Sofía para ser Mandona, cuando en toda la historia de la tradición que se remonta al periodo precolombino solo ha habido una mujer en el cargo de Mandón en su comunidad. La experiencia de Sofía en Chile con los pueblos mapuche fue fundamental para ampliar su perspectiva sobre el sistema de cargos en los pueblos indígenas: la experiencia intercultural ensanchó su horizonte y la impulsó a valorar su propia tradición.

Por otra parte, Freira, ahora egresada de la UVI, cuando estudiante tuvo la oportunidad de viajar a San Diego, California, en

el año 2015, al conversatorio organizado por el *Center for U.S. Mexican Studies*, cuyo objetivo fue propiciar un espacio para que especialistas de todo el mundo compartieran estrategias de fortalecimiento de la lengua Náwatl. Freira presentó un trabajo académico titulado “Usando el Náwatl en la UVI, Veracruz.” Durante el evento se percató que muchas personas de todo el mundo mostraban gran interés por su lengua natal, algo que creía imposible antes de viajar a San Diego, debido al racismo sistemático existente en México. La experiencia intercultural que vivió en San Diego le permitió contrastar la valoración que le dan a su lengua estudiosos de otros países a diferencia de lo que sucede con la mayoría de las personas en el suyo, reafirmó su convicción de la necesidad de crear estrategias para fortalecer su lengua originaria en todos los ámbitos en su país en general y en su comunidad en particular. La movilidad nacional e internacional, en suma, contribuye a construir lo que podríamos llamar competencias interculturales en las jóvenes, ya que terminan por relativizar prácticas culturales diversas y con la capacidad de establecer puentes entre tradiciones y prácticas diferentes, desiguales y diversas.

Finalmente, la última experiencia intercultural de las jóvenes que nos interesa mostrar es la que tiene lugar cuando los y las egresadas buscan trabajo y encuentran o no opciones para laborar. En nuestra investigación descubrimos que el empleo es un horizonte deseado por la totalidad de estudiantes con los que pudimos trabajar y que representa para ellas y ellos realización personal y confirmación de su crecimiento y autonomía como personas; además, encontrar trabajo ha significado en sus vidas la confirmación del tránsito a la adultez. Encontramos que la concepción del trabajo que tiene la comunidad estudiantil se acerca en más de un sentido a la visión del trabajo en la modernidad, ya que representaba un empleo remunerado, permanente, de tiempo completo y un modo de consolidar su destino social (Fresa, 2004). Al observar esta conexión pudimos identificar una tensión de naturaleza estructural entre el significado de trabajo en la UVI y las condiciones económicas del mundo. De acuerdo con Fresa (2004) están presentes tres fenómenos que afectaron la visión moderna del empleo: la globalización, la privatización y la desregulación. El primero porque en países muy desiguales entrar a un mercado globalizado puede favorecer condiciones de explotación; el segundo, porque el sector privado se ha apoderado de funcio-

nes otrora del gobierno, viéndose perjudicados aquellos grupos cuyos ingresos dependían de la cobertura que tenía el gobierno; y el tercero porque dejaron de protegerse mercados de trabajo y productos, propiciando inestabilidad laboral.

Esta tensión es enfrentada de diferentes maneras por las y los egresados de la UVI. Por un lado, se encuentran quienes muestran frustración y enojo por la falta de correspondencia entre lo ofrecido por la UVI y lo que se les ofrece como egresados. Por ejemplo, un egresado nos compartió que buscó trabajo en agencias de empleo, en presidencias municipales, con asociaciones civiles, con organizaciones enfocadas al desarrollo regional, sin obtener una respuesta favorable. Nos dijo: “fui, al salir de la escuela, a una agencia de empleos y me preguntaron qué era esa licenciatura. Yo les dije que del área de administración” (Ando, comunicación personal, 2020). En las palabras del ahora egresado se refleja la frustración y el enojo. Continúa con su testimonio: “Yo digo que, si es de esa área, métnle materias de esa área. Porque esta onda de que todos somos hermanos, ayudamos, no da de comer” (Ando, comunicación personal, 2020).

Tuvimos la oportunidad también de entrevistar a egresadas que transitaron favorablemente al mercado laboral. Descubrimos algunos elementos comunes entre ellas, por ejemplo, que todas hablaban de su trabajo como un modo de contribuir a mejorar las condiciones sociales y culturales de sus comunidades, mostrando una estructura sentimental similar a lo que Fals (2008), concibe como *sentipensar*. Otro elemento común que observamos es que su vocación, sustentada en ideas de transformación social y en un deseo de contribuir a una sociedad mejor, se vuelve parte de su identidad. Las tres egresadas entrevistadas a las que tuvimos oportunidad de acompañar durante varios años durante su proceso formativo y luego como egresadas y trabajadoras, no conciben su trabajo solo como un medio para obtener recursos económicos, sino lo interpretan como una oportunidad para expresar su identidad, para llevar a cabo sus propósitos políticos e ideológicos y para manifestarse como sujetos. Finalmente, otro elemento común entre ellas es que sus testimonios mostraron una apropiación de principios basados en la transformación social, en el reconocimiento de estructuras injustas (nombradas capitalistas, patriarcales, coloniales y racistas), y en la consciencia de su papel como actores sociales en la región.

Quienes egresan de la UVI tienen una experiencia de extrañamiento muy profunda al entrar en contacto con el mercado laboral; en muchas ocasiones está presente un proceso de otrificación, que tiene lugar al ser conscientes de la existencia de un conflicto entre el tipo de trabajo desarrollado en los procesos de investigación vinculada —desde el comienzo de su licenciatura— con algunas de las opciones laborales que no contemplan, necesariamente, las competencias desarrolladas en la universidad o que no retribuyen suficientemente su trabajo en términos económicos. Quienes logran transitar favorablemente al mercado laboral desarrollan competencias para enlazar sus saberes con los desafíos que muestra el mercado. La mayoría lo ha hecho estableciendo lazos con actores clave, desde su periodo como estudiantes, ya sean organizaciones civiles, agencias de desarrollo, instituciones de salud o espacios educativos como universidades. Esto se ve reflejado, por ejemplo, en el testimonio de Freira (comunicación personal, 2021): “Cuando egresé de la UVI yo ya estaba dando clases en cuatro lugares al menos. En particulares de Orizaba, o en la casa de cultura en Tlilapan, o en Tequila o con profesores de la SEP.” Sus competencias interculturales incluyeron el desarrollo colaborativo de proyectos de largo plazo, la capacidad de relativizar verdades para posibilitar puntos de encuentro y la aptitud para desarrollar un trabajo dinámico y colaborativo. Estas experiencias interculturales nos han posibilitado comenzar a entender los sentidos del enfoque intercultural en la UVI, estableciendo puentes entre el pasado y el presente.

Reflexiones finales

Después de haber revisado algunos de los principales sentidos que ha tenido el enfoque intercultural en la UVI desde su proceso de constitución y de haberlo contrastado con experiencias interculturales de estudiantes, donde se muestran capacidades, conocimientos, habilidades y actitudes que denotan un modo de concebir y vivir la diversidad cultural, de reconocer la desigualdad social y de gestionar la diferencia cultural, podemos concluir parcialmente que el enfoque intercultural admite ser comprendido desde su pluralidad. Desde un inicio, su naturaleza estuvo ligada a la presencia de diversidad de actores en la institución: a sus principios ético-políticos, a su experiencia laboral y a su historia de vida. La reflexión diacrónica nos ha

permitido entender la pluralidad de los sentidos del enfoque intercultural de la UVI. Para enriquecer este aprendizaje, articulamos la visión diacrónica con una investigación empírica de largo aliento, en la que se trabajó con estudiantes de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo, varios años, contemplando su proceso formativo y sus experiencias con el mercado laboral ya como egresadas. Durante el proceso, nos dimos cuenta que algunas y algunos de ellos no necesariamente tienen conciencia de que el enfoque intercultural permea su postura de vida actual. Algunas no lo nombran como tal, sin embargo, muestran competencias que requieren conocimientos para contrastar diferencias y similitudes culturales, para relativizar opiniones, creencias y actitudes que individuos y colectivos asumen como verdades absolutas, para relativizar, incluso, sus propias opiniones, creencias y actitudes; además es evidente el desarrollo de habilidades que les permiten transitar entre comunidades diferentes, como, por ejemplo, se han vuelto competentes en el mundo académico, pues han transitado con éxito a programas de posgrado y a trabajos en espacios universitarios; pero al mismo tiempo sus saberes son pertinentes en sus comunidades. Advierten, sin embargo, contradicciones, tanto en la academia (que la reconocen como un espacio racista, clasista y patriarcal), como en sus comunidades, advirtiendo principios conservadores que buscan reproducir roles de género injustos. Podemos afirmar que transitan constantemente de un mundo a otro.

Pudimos identificar también rasgos de interculturalidad crítica (Walsh, 2011; De Sousa, 2009), en sus procesos como estudiantes y luego como egresadas, pues sus acciones parten de un diagnóstico que hace visible las estructuras que condicionan “las relaciones injustas que se configuran en torno a esa diversidad, en nuestras sociedades, a partir de las diferencias resultado de procesos culturales, coloniales y de racialización” (Ramos, 2022, p.13).

El enfoque intercultural que están construyendo con sus prácticas tiene una base ideológica muy importante, que conecta sus acciones con principios decoloniales, al buscar la revaloración de conocimientos y prácticas consuetudinarias indígenas y, recientemente, de comunidades afrodescendientes en el país. Fundamentalmente, observamos que la base ideológica más fértil en las creencias y acciones de las jóvenes es el feminismo, pues en

muchos casos interpretan la realidad a partir de sus principios. Algunas de las egresadas han hecho un esfuerzo consciente por comunicar el feminismo con la interculturalidad en sus procesos de investigación vinculada y en su vida como egresadas y como mujeres indígenas, afrodescendientes o mestizas. Esto ha sido posible pues son vistas en sus comunidades como actoras sociales capaces de impulsar cambios y transformaciones en tradiciones culturales, de fortalecer iniciativas locales y de articular esfuerzos colectivos.

Los sentidos del enfoque intercultural en la UVI Tequila, como en los inicios de la institución, están vinculados con la diversidad de actores que son parte de la universidad: a un proceso de apropiación plural de principios éticos y políticos cercanos a teorías feministas y decoloniales y al aprendizaje y desarrollo de prácticas pedagógicas enlazadas con teorías educativas críticas en Latinoamérica.

No podemos suponer que el enfoque intercultural en la UVI Tequila se unifique en el futuro cercano, pues está ligado a la pluralidad y su propia naturaleza acepta la diversidad. Habrá que comprenderlo en su relación con procesos de investigación vinculada de estudiantes y docentes, con el grado de involucramiento de las comunidades en dichos procesos y con sus consecuencias sociales, culturales y políticas a mediano y largo plazo en la región de las Altas Montañas del estado de Veracruz.

Referencias

- Althusser, Louis (1970). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Recuperado de http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/althusser1.pdf
- Apple, Michael (2008). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Ardèvol, Elisenda; Bertran, Marta; Callén, Blanca y Pérez, Carmen. (2003). Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea. *Athenea Digital*, (3), 72-92.
- Ávila, Adriana (2016). *La interculturalización de la educación superior en México: Actores y discursos en el proceso fundacional de la Universidad Veracruzana Intercultural* (tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada, España.
- Ávila, Adriana (2018). *La interculturalización de la educación superior en Veracruz, México: Actores y discursos en la etapa fundacional de la Univer-*

sidad Veracruzana Intercultural. Beau Bassin: Editorial Académica Española

- Bernstein, Basil (1989). *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal.
- Bertely, M. (2006). La construcción desde “abajo” de una nueva educación intercultural bilingüe para México. En L. E. Todd y V. Arredondo (coords.), *La educación que México necesita: visión de expertos* (pp. 29-41). Ciudad de México: COCYTE.
- Bolívar Botía, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación Educativa*, 4(1), 1-26.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ciudad de México: Fontamara.
- Capogrossi, María; Loreta, Mariana y Socaire, Florencia (2015). Los desafíos de Facebook: apuntes para el abordaje de las redes sociales como fuente. *Revista de Antropología Experimental*, (15), 47-63.
- De Sousa, Boaventura (2006). La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: para una ecología de saberes. En Clacso, encuentros en Buenos Aires, *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*, (pp. 13-41). Buenos Aires: Clacso.
- Dietz, Gunther (2017). Interculturalidad: Una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 39(156), 192-207. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2017.156>
- Dietz, Gunther y Álvarez, Aurora (2014). Reflexividad, interpretación y colaboración en etnografía: un ejemplo desde la antropología de la educación. En C. Oehmichen (Ed.), *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales* (pp.55-89). Ciudad de México: Unam.
- Dietz, Gunter y Mateos, Laura (2013). Universidades interculturales en México. En María Bertely, Gunther Dietz y María Guadalupe Díaz (Coords.), *Multiculturalismo y educación 2002-2011* (pp. 349-381). Ciudad de México: Anuiés y Comie.
- Dietz, Gunther y Mateos, Laura (2019). Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 25(49), 163-190.

- Dietz, Gunther y Mateos, Laura (2020). Entre comunidad y universidad: una etnografía colaborativa con jóvenes egresadas/os de una universidad intercultural mexicana. En Aurora Álvarez, Alberto Arribas y Gunther Dietz (Eds.), *Investigaciones en movimiento. Etnografías colaborativas, feministas y decoloniales* (pp. 47-80). Madrid: Clacso.
- Erdösová, Zuzana (2011). La universidad intercultural latinoamericana como un fenómeno múltiple: una aproximación desde la teoría de los modelos educativos ecuatoriano y mexicano. *Cuadernos Interculturales*, 11(21), 59- 84.
- Estalella, José (2018). Etnografías de lo digital: remediaciones y recursividad del método antropológico. *AIBR, Revista de Antropología Iberoamericana*, 13(1), 45-68.
- Fals, Orlando (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. México: Siglo XXI
- Fals, Orlando (2008). Orígenes universales y retos actuales de la IAP (Investigación Acción Participativa). *Análisis Político*, (38), 73–90.
- Freire, Paulo (1994). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Fresa, J. L. (2004). *Los nuevos guerreros del mercado. Trayectorias laborales de jóvenes buscadores de empleo*. UNICEF; CINTERFOR; OIT.
- García Canclini, Néstor (2005). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- Giménez, Carlos (2003). Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad propuesta de clarificación y apuntes educativos. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, (8), 9-26.
- Giroux, Henry (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos políticos*, (44), 36-65.
- Gómez, Edgar (2018). Etnografía celular: una propuesta emergente de etnografía digital. *Virtualis*, 8(16), 77-98.
- Gutiérrez, Ana (2016). Etnografía móvil: una posibilidad metodológica para el análisis de las identidades de género en Facebook. *Revista Interdisciplinaria en Estudios de Género*, 2(4), 26-45.

- Mato, Daniel (2009). Instituciones interculturales de educación superior en América Latina: panorama regional, procesos de construcción institucional, logros, innovaciones y desafíos. En D. Mato (Ed.), *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (pp.13-78). Caracas: Unesco-Iesalc.
- Mato, Daniel (2011). Universidades indígenas de América Latina: logros, problemas y desafíos. *Revista Andaluza de Antropología*, (1), 63-85.
- McLaren, Peter (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Meseguer, Shantal (2013). *Imaginarios de futuro de la juventud rural: Educación Superior Intercultural en la Sierra de Zongolica, Veracruz, México* (tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada, España.
- Navarro, Sergio (2016). *Discursos y prácticas de la educación intercultural: análisis de la formación de jóvenes en el nivel superior en Chiapas* (tesis doctoral). Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, San Cristóbal, México.
- Ramos, Amanda (2022). Interculturalidad y feminismos en la Universidad Veracruzana Intercultural para contrarrestar discriminaciones y violencias de género. *Praxis Educativa*, 26(2), 39-56. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260203>
- Reygadas, Luis (2014). Todos somos etnógrafos. Igualdad y poder en la construcción del conocimiento antropológico. En C. Oehmichen (Ed.), *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales* (pp.91-118). Ciudad de México: Unam.
- Rojas-Cortés, Angélica y González-Apodaca, Erika (2016). El carácter interactorial en la educación superior con enfoque intercultural en México. *LiminaR*, 14(1), 73-91.
- Rojas, Sofía (2020). *Valorización y visibilización del Mandón municipal en el municipio de Tlilapan, Veracruz* (tesis de licenciatura). Universidad Veracruzana, Tequila, Veracruz, México.
- Ruiz, María del Rocío y Aguirre, Género (2015). Etnografía virtual: un acercamiento al método y a sus aplicaciones. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 21(41), 67-96.

- Salinas, Javiera y Gómez, Juan (2018). Investigación cualitativa y comunicación en la era digital: una revisión crítica de la literatura científica. En Javiera Salinas y Juan Gómez (Coords.), *La investigación cualitativa en la comunicación y sociedad digital: nuevos retos y oportunidades* (pp.11-25). Sevilla: Egregius.
- Sánchez, A. (2021). *Procesos de Reflexión y acción colectivos, a través de un proceso de Investigación Vinculada centrada en el mejoramiento de la biodiversidad, con el fin de contribuir al buen vivir de los habitantes de Tepe-nakastla y Ateskatl, Tlaquilpa, Veracruz*. Documento recepcional. UV.
- Salmerón, Fernando (1991). *Enseñanza y Filosofía*. Ciudad de México. El colegio nacional y FCE.
- Schmelkes, Silvia (2008). Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos. En Daniel Mato (Coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América Latina* (pp.329-337). Caracas: Unesco-Iesalc.
- Scribano, Adrián (2017). Miradas cotidianas: el uso de Whatsapp como experiencia de investigación social. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 7(13), 8-22.
- Vargas, Paola (2020). *Más allá de la dicotomía «desde arriba» vs. «desde abajo»: educación superior intercultural en Ecuador y México. Apuntes para la construcción de un campo* (tesis doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.
- Villoro, Luis (1993). *Filosofía para un fin de época*. Ciudad de México: Nexos.
- Walsh, Catherine (2011). Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial. En Centro de desarrollo étnico (Ed.), *Desde adentro. Etnoeducación e interculturalidad en el Perú y América Latina* (pp. 93-105). Lima: Centro de Desarrollo Étnico.
- Willis, Paul (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.

Capítulo V

La privatización de la Educación Superior Chilena en las últimas décadas: racionalidad neoliberal y desafíos para la pertinencia educativa y diversidad de los sujetos

Sebastián Ligüenho Espinoza*
Universidad Autónoma de Chile

Resumen

El presente capítulo presenta un esquema guiado por la valoración crítica de la privatización y mercantilización *en y de* la Educación Superior chilena, para comprender un ethos neoliberal aplicado a este sistema. Por esto, en primer lugar, se analizan los marcos conceptuales que se pueden identificar como fundamentales en la lógica neoliberal de gobierno, como son los mecanismos de privatización exógena y endógena, así como también el papel de las subjetividades individuales en el mercado educativo. Luego, expongo el complejo entramado en el que se inserta la Educación Superior, desde la perspectiva del marco regulatorio de los años 80, el financiamiento y el acceso a la Educación Superior, y cómo esto genera problemáticas relevantes respecto a los fines del sistema y a los sujetos que la componen. Esto plantea desafíos a la hora de definir qué es la Educación Pública y cómo se puede repensar la Educación Superior que instale como principio rector una pertinencia educativa hacia lo público y de formación de una subjetividad reflexiva crítica.

Palabras clave: Educación superior, privatización de la educación, neoliberalismo en educación, mercantilización.

* Doctor en Psicología, Universidad de Chile. Académico Departamento de Psicología, Universidad Autónoma de Chile. E-mail: sebastian.ligueno@uautonoma.cl

1. La mercantilización de la educación superior chilena

El sistema educativo chileno es recurrentemente catalogado como un caso singular en el mundo, debido a la incorporación de mecanismos de mercado como parte de su provisión educativa, un caso que ha sido catalogado como inédito y un *experimento neoliberal* en el mundo, transformado a las instituciones en similares a una empresa educativa (Assaél et al., 2011). Sin embargo, esta reconfiguración no se limita exclusivamente al sistema chileno, sino que se inscribe en el contexto de la globalización de la educación y de los capitales transnacionales (Sánchez et al., 2016).

Chile ha sido un modelo en la privatización de su provisión educativa en todos los niveles, incluyendo a la Educación Superior, abriendo sus puertas a estas influencias y manteniendo esta orientación transversalmente desde la dictadura y, con modificaciones, desde la llegada de los gobiernos civiles (Assaél, 2015). En comparación con otros países, Chile se destaca por haber emprendido una reforma de esta naturaleza de manera sistemática y sostenida durante un largo periodo de tiempo hasta la actualidad, con ciertas modificaciones (Global Initiative for Economic, Social and Cultural Rights y Sciences Po Law School Clinic, 2014).

Estos cambios han reestructurado el territorio en el cual se asentaba lo público en Educación, en sus distintos niveles, y han sido cruciales en la génesis y administración de las instituciones educativas, tanto en el nivel escolar como universitario en Chile. Asimismo, también han acometido transformaciones en la constitución de los sujetos y en las formas en las cuales se constituye el quehacer educativo (González, Liguño y Parra, 2015).

En principio, este cambio radical tiene su inspiración en las concepciones de ser humano, de la sociedad, del mercado, del derecho y de la democracia, de reconocidos economistas y filósofos como Milton Friedman y Friedrich von Hayek que, aunque con algunas diferencias entre sí, se convirtieron en soporte ideológico de los cambios: estos autores propugnaban por instauración de mercados competitivos como supuesto para la eficacia relevante de los recursos públicos, pero también de una cierta transformación de la subjetividad en cuanto a individuos responsables de sí (Vergara, 2017). Además, en sus supuestos teóricos, el modelo chileno considera en sentido fuerte supuesto de la teoría del Capital Humano, propues-

ta por Gary Becker, y que se refiere a los retornos por educación acumulada y cómo el crecimiento económico de los países depende de este impulso individual a tener un comportamiento económico *racional* acorde al acto de consumo de educación (Becker, 1994). Por último, todos estos cambios se amalgamaron con la tradición católica a través del principio de subsidiariedad, el cual supone la existencia de actores intermedios que contribuyan a la realización de los fines sociales, y que tiene su origen en la tradición católica decimonónica (Ruiz, 1997; 2010).

En particular, en el ámbito de la Educación Superior, esta doctrina ha tenido una aplicación amplia. Desde 1980, cuando se promulgó el Decreto con Fuerza de Ley N° 1, donde se abordó la cuestión de la “autonomía académica” de las instituciones universitarias: según el artículo 4 de dicho decreto, esta autonomía “incluye la potestad de la universidad para decidir por sí misma la forma como se cumplan sus funciones de docencia, investigación y extensión y la fijación de sus planes y programas de estudio” (Decreto con Fuerza de Ley N°1, 1981, p. 2). En la práctica, este decreto ha abierto la puerta a la creación de nuevas instituciones universitarias, que en principio deberían ser organizaciones privadas sin fines de lucro. Sin embargo, este tema ha sido objeto de un extenso debate, y diversas investigaciones (Mönckeberg, 2005; 2007), han suscitado serias inquietudes acerca de su cumplimiento, conformándose incluso comisiones investigadoras en la Cámara de Diputadas y Diputados (El Mostrador, 2012).

Esta transformación ha conllevado un reordenamiento del escenario educativo en Chile, en el cual se ha desconcentrado la propiedad desde un modelo fundamentado en la acción del Estado – aunque siempre acompañado por un número de instituciones privadas sin fines de lucro – hacia actores intermedios como empresas u organizaciones sin fines de lucro. Sin embargo, en los últimos años apreciamos una tendencia creciente hacia el *gerenciamiento educativo* (Grinberg, 2007), es decir, a mecanismos de *accountability* y de estandarización de los procesos y productos derivados de la Educación que son parte de una segunda oleada desde la concentración de la propiedad hacia los mecanismos de gestión educativa. La ideología de este *New Public Management* también influye en el proceso educativo y la cultura universitaria, y estaría siendo manifiesta en su extensión por sus administradores (Labraña y Brunner, 2002).

Respecto a los sentidos de la Educación Superior, se aprecia una persistente alusión a la crisis de la Educación Superior en el contexto de la institucionalidad educativa chilena. Sin embargo, la connotación de este término puede variar según las posiciones en el debate educativo. Algunos sostienen que esta crisis es resultado de las expectativas insatisfechas de estudiantes ya matriculados en la Educación Superior, lo que limita su alcance en el ámbito estructural; véase, por ejemplo, las distintas posturas presentadas en el libro de Bernasconi (2015). En cambio, otros autores plantean que esta crisis se relaciona con la génesis misma del modelo y que ha sido cuestionado por el movimiento estudiantil chileno (Espinoza y González, 2011).

Al respecto, uno de los debates más encendidos en el ámbito de la Educación Superior chilena es la naturaleza de la propiedad y los fines de la misma educación, si ésta responde a un fin público, además del carácter propio de beneficio individual para quien detente credenciales del sistema. Por esto, la retirada de la propiedad de las instituciones estatales ha sido considerada como un menoscabo de la función pública que el Estado debería desempeñar (Sánchez et al., 2016): inclusive, este cuestionamiento ha sido enunciado en un famoso informe de Revisión de Políticas Educativas de Chile, en el cual señala que,

La educación chilena está influenciada por una ideología que da una importancia indebida a los mecanismos de mercado para mejorar la enseñanza y el aprendizaje (...) Los mecanismos de mercado, en la práctica, son generalmente débiles estímulos para la implementación o mejoramiento educacional (OECD, 2004, p. 290).

En el eje público-privado, Chile constituye un indicador anómalo con respecto a los países de la OCDE, con los cuales suele legitimar prácticas a partir de la comparación. En el sistema educacional chileno, sobre el 80% de los estudiantes de educación terciaria se encuentran matriculados en instituciones privadas, aunque el promedio OCDE es que el 71% de los estudiantes de educación terciaria están matriculados en instituciones públicas (OECD, 2022). De hecho, según datos recientes del Consejo Nacional de Educación, si consideramos una clasificación basada en la distinción entre instituciones públicas estatales y privadas, la matrícula en instituciones estatales representa tan solo el 16,4%

del total, incluyendo en esta cifra los nuevos Centros de Formación Técnica estatales (véase tabla 1).

Tabla 1: número total de estudiantes y porcentajes, según clasificación de Consejo Nacional de Educación.

Clasificación	Matrícula total	Porcentaje de matrícula
Universidades Estatales CRUCH	205.582	15,8
Universidades Privadas CRUCH	227.035	17,4
Universidades Privadas Adscritas al Sistema Único de Admisión	234.654	18,0
Universidades Privadas	105.191	8,1
Institutos Profesionales	397.705	30,5
Centros de Formación Técnica	123.305	9,5
Centros de Formación Técnica Estatales	8.453	0,6
Total	1.301.925	

Elaboración propia a partir de Base INDICES Matrícula 2005-2023

De lo anterior, se desprende que buena parte de la crítica dirigida hacia la Educación Superior se centra en los aspectos estructurales del sistema educativo, lo que naturalmente conlleva a una crítica del rol desempeñado por el neoliberalismo en este ámbito. Sin embargo, es importante reconocer que existen otros elementos igualmente relevantes que contribuyen a moldear el sistema y la lógica que subyace en él. En este sentido, es evidente que la transición en la Educación Superior hacia un modelo en el cual los individuos son responsables de sufragar los costos educativos representa un cambio no solamente de naturaleza económica, sino también en lo que respecta a la noción de responsabilidad individual y la construcción de nuevas subjetividades personales.

En consonancia con lo expuesto anteriormente, el propósito del presente artículo es identificar áreas fundamentales de influencia de las transformaciones en la Educación Superior, examinando tanto las continuidades como los cambios específicos que se manifiestan en dichas áreas. Por lo tanto, procederé

a realizar una revisión de componentes que considero centrales de esta transformación estructural de privatización de la Educación y de los nuevos sujetos que requiere; a continuación, abordaré ciertos aspectos relacionados con la configuración del sistema de Educación Superior y sus repercusiones en el ámbito educativo en su conjunto. Por último, discutiré las consideraciones pertinentes en torno a la relevancia educativa y la diversidad del estudiantado.

Para esto, se ha procedido a establecer un marco comprensivo sustentado en una revisión bibliográfica, basado en el análisis de los órdenes discursivos promovidos por las distintas regulaciones y autores relevantes del periodo. Para esto, se revisaron fuentes documentales del periodo 1980 a la fecha, como decretos, estudios generados en distintos momentos de los años comprendidos y otros símiles, que permitan tener una perspectiva comprensiva.

1. Los fenómenos de privatización de la Educación: privatización exógena y endógena

El estudio de las transformaciones educativas implica un cambio desde la educación pública estatal hacia la participación de actores privados y la creación de un mercado educativo. Aunque esta simplificación puede tener sentido, es importante destacar que los cambios en la década de 1980, al menos en el contexto chileno, requerían una intervención activa del Estado para promover esta transición en la provisión educativa.

En este proceso, emergen aspectos característicos de un mercado en relación con la oferta de servicios educativos y la demanda de individuos o familias que optan por un servicio. No obstante, esta transformación también conllevó una promoción activa y la implementación de mecanismos de incentivo por parte del Estado. Éstos incluyen la introducción de *vouchers* educativos, contribuciones financieras estatales basadas en la competencia y dispositivos de evaluación que proporcionaron una medida de la calidad del servicio. Estos elementos, al menos según la visión de la utopía educativa de Friedman (1955), se destacan como componentes fundamentales para fomentar la liberalización y movilización de la oferta, la cual requería de estos incentivos estatales. Por lo tanto, este modelo híbrido aplicado en Chile es lo

que algunos autores refieren como un “cuasi-mercado educativo” (Almonacid, 2004; Vanderberghe, 1999).

Hemos advertido que este fenómeno de privatización y mercantilización de la Educación tiene una resonancia mayor en Chile. Sin embargo, y como ya comentábamos, es un proceso a nivel mundial. Fundamentalmente, toma una forma opaca – en los documentos de política no suele hablarse explícitamente – y sólo se problematiza parcialmente. Por ejemplo, recientemente la UNESCO (2022) publicó un documento de trabajo sobre Educación Superior en apoyo a la Agenda 2030: en éste menciona como aspecto relevante el acceso desigual y la discriminación, llamando la atención por los costes altos de la Educación Superior en un contexto de presencia significativa de Educación Privada, aunque sin profundizar en las causas, a la vez que reconoce como valor la *diversidad* de los sistemas de educación superior. Es relevante que una casi nula mención a uno de los elementos fundamentales que impulsan la expansión de la educación superior – el mercado – no sea explicitado: por esto, su falta de cuestionamiento es tan relevante, por lo cual eventualmente implicaría su validación.

En cuanto a las formas en que se manifiesta la privatización, el primer significado de los procesos de privatización que ha traído la primera oleada neoliberal en los años ochenta, han sido aquellos desde un régimen de propiedad de actores intermedios que se encuentran entre el Estado y los individuos. El nuevo dogma de las relaciones entre Estados, sujeto y sociedad implicaba que el primero se desprendía de la propiedad y generaba primacía a través del surgimiento de nuevos *emprendedores* de la Educación. Por ende, la desconcentración de la propiedad y liberalización de la oferta educativa fue parte del fenómeno conocido como privatización exógena (Ball y Youdell, 2007), evaluación, supervisión y rendición de cuentas como procedimientos habituales.

Sin embargo, es posible advertir una segunda forma de privatización, aquella en la cual se adoptan las ideas, métodos y prácticas del sector privado para transformar el sector público y hacerlo más eficiente, similar a una empresa. Esta forma de privatización, conceptualizada por Ball y Youdell (2007), como privatización endógena, en la cual el núcleo central lo constituye la gestión educativa.

Como indicaba Ball (1993), la gestión abarca el control de la organización como un conjunto de prácticas y un cuerpo teórico que los líderes (gestores universitarios, docentes, etc.), pueden aprender y aplicar tanto en su propio desempeño como en la gestión de los demás, que se considera esencial y es valorada ampliamente. Siguiendo los análisis de Foucault, presentados por Ball (1993), la gestión no es sólo la administración *per se*, sino que es también una tecnología moral o tecnología de poder, que define las relaciones de poder en la vida diaria de forma omnipresente en cada uno de los ámbitos de las instituciones educativas. Estas tecnologías de la gestión, en control y responsabilidad de los actores de sí por sí mismo es diversa en su materialización, y es posible observarla inclusive en profesionales de la Educación, ejerciendo un proceso de legitimación de este *modus operandi* a partir de artefactos discursivos, como lo representa la psicologización del lenguaje y la introducción del discurso emocional en las nuevas regulaciones en América Latina (Palacios-Díaz, Hidalgo-Kawada y Saavedra-Stuardo, 2020).

2. La producción de subjetividades en el neoliberalismo

En el contexto de la racionalidad política neoliberal, la Educación y la Educación Superior en particular, se ve afectada por la gestión en tanto su vertiente de administración, pero sobre todo por la gestión que deben realizar los individuos que participan de su propio consumo y generación de trayectoria profesional. Esto, en clave de gubernamentalidad neoliberal, implica el gobierno de la población, pero en tanto gobierno de sí mismo, por sí mismo en su relación con los otros (González et al., 2015).

La responsabilidad en clave de gubernamentalidad neoliberal significa habitar el riesgo, la incertidumbre y gestionar: implica elegir una institución, financiarla u obtener de forma individual los medios para conseguirlo, eventualmente analizar los retornos por Educación. Vivir en la sociedad del riesgo redefine el fundamento en el que se construye la sociedad, pasando de una confianza en el progreso y la acumulación de riqueza a una preocupación por el miedo y la anticipación y esto discurre de forma diferenciada, pero en todos los estratos sociales (Beck, 1998)

En este caso, riesgo se percibe no tanto como una cuestión objetiva y realista, sino más bien como un dispositivo de gobierno

que conecta procesos de objetivación y subjetivación en el contexto del neoliberalismo. En este contexto, adquiere importancia la noción de *homo prudens*, que se refiere al individuo emprendedor que, además de realizar cálculos basados en el principio de utilidad, también administra y previene sus riesgos (Sepúlveda, 2011).

Finalmente, en este cálculo, este *homo prudens* que asume la autorresponsabilidad como valor fundante, implica que es el propio individuo el que debe hacerse cargo de prevenir sus aflicciones, contratando los servicios pertinentes en el mercado. En segundo lugar, la lógica de decisiones racionales retorna al sujeto, pero mediada por la culpa individual en caso de romperse este esquema - salvo que algo sea a causa de la culpa de otro - (Sepúlveda, 2011).

Habiendo rescatado algunos elementos relevantes de la introducción del mercado en la Educación y cómo esto se relaciona con una determinada producción de sujetos, a continuación, presento algunos ámbitos relevantes de la configuración de este cuasi-mercado de la Educación Superior en Chile. Sin ser exhaustivo, pretendo dar cuenta de cómo ciertos factores estructurantes fueron inaugurados, mantenidos y también, algunos cambios que se le infligieron a lo largo de este periodo: reseñar las continuidades y dar forma al malestar y a la búsqueda por la pertinencia después de cuatro décadas del mercado en la educación, sirve para generar una discusión final sobre aspectos de valor y sentido para los sujetos que la componen.

3. Marco regulatorio del sistema de la Educación Superior

Como señalé anteriormente, se transitó de un esquema educativo basado en la acción del Estado como promotor principal de Educación hacia un modelo de desconcentración de la propiedad. En la década de los '70, el sistema universitario contemplaba únicamente ocho universidades, incluyendo las sedes regionales, que se enfocaban en impartir formación profesional y técnica en una mixtura de Universidades público estatales (Universidad de Chile, Universidad Técnica del Estado) y aquellas de carácter privado confesional o corporaciones como la Universidad Católica, Universidad de Concepción, Universidad Católica de Valparaíso, Universidad Austral, Universidad Católica del Norte y Universidad Técnica Federico Santa Ma-

ría, que, al decir de Kremerman (2007) eran financiados en un 80% por el Estado a través de aportes fiscales directos en ley de Presupuesto o leyes especiales, mientras que el estudiantado no pagaba, con excepción de aquéllos que cancelaban cuotas de mantención llamadas cuotas de solidaridad.

No obstante, para el año 1980, el panorama cambió radicalmente desde la nueva Constitución de la República instaurada en dictadura. En ésta, se resignifican ciertos derechos, aquellos relacionados con los individuales que obtienen garantía constitucional, respecto a otros como el Derecho a la Educación: así, aparece en el concepto de libertad de enseñanza entendiéndolo como el “derecho de los padres a escoger el establecimiento de enseñanza para sus hijos”, y simultáneamente el “derecho de abrir, mantener y organizar establecimientos” (Constitución Política de la República, 2005, art. 19, n°11). Cabe señalar que, aunque la libertad de enseñanza ha coexistido desde el siglo XIX en las disputas entre conservadores y laicos en las disputas por el gobierno de la Educación, es en la carta magna en la cual se troca en derecho mercantil.

Asimismo, se suma entre los articulados constitucionales los derechos de propiedad, entre éstos el derecho a desarrollar cualquier actividad económica y el de no discriminación entre el Estado y los privados. Todos los nombrados tienen garantía constitucional, mientras que el Derecho a la Educación y otros derechos sociales pierden dicha cualidad (Assaél et al., 2015).

Por otra parte, la instauración del Decreto con Fuerza de Ley N° 1 (1981) de las Universidades, además de acogerse a estos preceptos, introduce la doctrina de un férreo control ideológico, en tanto que su artículo 6 explicita la exclusión del adoctrinamiento ideológico político. Es bien documentado la actuación de los rectores delegados en las universidades existentes hasta ese entonces so pretexto de la seguridad nacional, los cuales persistieron durante toda la década de 1980 (Zurita, 2022).

Han existido cambios en el periodo, en especial en la última década respecto a la Educación Superior. Con la llegada del segundo mandato de centro izquierda de Michelle Bachelet, en el pacto denominado Nueva Mayoría, se agudizó la discusión sobre la privatización educativa: en especial, lo que ha estado en cuestión por unos y otros es el papel del Estado y su reducción a lo largo de las últimas décadas. Por una parte, el movimiento estudiantil fue un actor relevante en poner en cuestión esta

discusión en forma de luchas contra el sistema instaurado, reflejado en movilizaciones nacionales, con presencia fuerte en los años 2006 y 2011 y que tuvieron una alta adhesión ciudadana (Assaél et al., 2015) y, por otra, el nuevo gobierno el año 2014 recoge parte de esa inquietud, lo que obliga a generar modificaciones con disímil evaluación de su profundidad y fines, siendo para algunos una forma de dar continuidad al modelo (Sánchez y Valenzuela, 2021).

En relación con esto último, la reforma de la Educación Superior coincide con la desaceleración de la expansión de la matrícula registrada en la década anterior y no habría logrado establecer un marco general para el ámbito universitario (Fleet et al., 2020). En cierta medida, tiene continuidad con cambios implementados en la década del '90, con la incorporación de los conceptos de calidad y equidad, y que han sido los significantes novedosos en relación con la privatización exógena de la Educación Superior en la década pasada, los cuales, sin embargo, vienen a ser parte de la retórica de la competencia en el mercado.

Por último, y un aspecto particularmente sensible del marco legal de las universidades se refiere a la imposibilidad de lucro en las universidades. Puesto que hay amplia documentación que sugiere los mecanismos de empresas fachada y arriendo de inmuebles a entes relacionados como forma de generar retornos para los controladores de estas instituciones¹. Según Fleet, Leihy y Salazar (2020), buena parte de la movilización estudiantil de la década pasada incorporó como catalizador la posible venta de instituciones a otros dueños, y que habría sido una muestra de cómo opera el lucro en la Educación Superior: es posible que esta imagen de los inversionistas se haya convertido en un signo de límites éticos de lo que es posible o no en la Educación Superior.

4. Financiamiento de la Educación Superior

La privatización de la Educación Superior en Chile, en los años '80, implicó el cambio en el financiamiento de las instituciones, desde uno preferentemente basal a uno basado en la capacidad

¹ Dado que excede los propósitos de este artículo, véase sobre el tema, *El Negocio de las Universidades en Chile* de María Olivia Mönckeberg (2007).

de pago de los estudiantes. Por ende, se inaugura en Chile una nueva etapa en la cual la Educación sería de costo privado.

Como forma de generar competencia entre las universidades, se creó un mecanismo llamado Aporte Fiscal Indirecto (AFI). Éste se entendía como el aporte que el Estado le otorgaba a las universidades por la cantidad de mejores puntajes recabados por la prueba de selección que se matriculen en estas instituciones el primer año (Ministerio de Educación Pública, 1981): este mecanismo generador de prestigio por la preferencia de los estudiantes fue duramente criticado por diversos sectores, por su carácter segregador. En la práctica, el AFI es análogo a un modelo de *voucher* educativo y fue así entendido por las instituciones de educación superior dependientes de financiamiento estatal (Bernasconi y Rojas, 2002).

El ingreso de los gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia en los años '90 aparentemente se habría desestimado el uso del Aporte Fiscal Indirecto como modelo de competencia para la mejora, según el planteamiento de la Comisión de Estudio de la Educación Superior (más conocida como Comisión Brunner, por su presidente) según lo expresado por Salazar y Leihy (2013). En palabras de estos autores, la propuesta consistiría en la diversificación de las fuentes de financiamiento, lo que sin embargo en la práctica significó mantener los pilares de los años '80. Sólo en el año 2018, *ad-portas* del cambio del segundo gobierno de Michelle Bachelet, se deroga el Aporte Fiscal Indirecto, a través de la Ley 21.072.

En los años 2000, junto con el Crédito Universitario que ya había comenzado a operar desde el año 1987 – y que sería fundamental para un esquema similar de subsidio a la demanda (Kremerman, 2007), comienza a operar el Crédito con Aval del Estado (CAE). Para la Fundación Sol (Kremerman, Páez y Sáez, 2021), el CAE consolidó el endeudamiento como principal vía de acceso a la Educación Superior en Chile, dado que el mecanismo de funcionamiento de éste es que el Estado garantiza créditos bancarios para estudiantes en instituciones de Educación Superior acreditadas, lo cual habría acelerado la privatización y comercialización del sistema. La justificación de esta medida habría sido la escasez de recursos estatales y la necesidad de ampliar el acceso a la educación superior.

De acuerdo con el mismo análisis de la Fundación Sol, la matrícula al año 2020 aumentó significativamente, concentrándose en 20 instituciones privadas y universidades investigadas por lucro, en un 72% desde el año 2005: estas instituciones atrajeron al 66,1% de los estudiantes con Crédito con Aval del Estado (CAE) y recibieron el 65,7% de los recursos totales del CAE, equivalente a \$4.35 billones de pesos. Más aún, tres bancos concentraron cerca del 90% de los beneficiarios (Kremerman et al., 2021).

Otro dato significativo que aportan los mismos autores dice relación con la morosidad total del sistema alcanzaría al 47%, la cual habría subido más de 7% en sólo cuatro años. Asimismo, en un cruce de información con la Encuesta CASEN evidenciaría que habría una coincidencia entre comunas con mayor nivel de pobreza y la morosidad: por ejemplo, en el Gran Santiago, de las diez comunas que registran mayor morosidad concentran más del doble de pobreza por ingresos, un 92% más de pobreza multidimensional y 48% de los ingresos de las diez comunas con menor morosidad del mismo Santiago.

Durante el segundo gobierno de Michelle Bachelet, se implementó la gratuidad universitaria para el estudiantado perteneciente al 60% de menores ingresos y con exigencia de rendimiento durante los estudios. Éste constituye una política que permite en el acceso al sistema de educación superior solventar los costos de matrícula y arancel; no obstante, la política tiene una impronta de *voucher* en la medida que cualquier institución que tenga ciertos criterios de acreditación puede optar a recibir estudiantes, y por ende, es un reflejo de la ideología de igualdad de trato entre lo público y lo privado. Además, hay importantes desafíos en cuanto a entender que esta política debiese apuntar también a la permanencia en la Educación Superior, por lo cual, para Rodríguez, Verdugo y Vidal (2023) “la política no modifica un aspecto basal de la desigualdad que ha sido parte de la demanda, esto es, reconocer la educación como un bien público” (p.24).

Una partida de financiamiento especial que, si bien no representa un porcentaje significativo del total de los montos requeridos por la Educación Superior, sí se vuelve relevante en cuanto a las condiciones de competencia y lucro en la Educación Superior. Este mecanismo lo representan las donaciones empresariales con fines educacionales: en el año 1987, aún en dictadura, se implementó un sistema cuyo propósito era contribuir a mejorar la

infraestructura e investigación en universidades e institutos profesionales a través de la inversión privada y que permite un descuento importante de las empresas, así como también contribuye a financiar proyectos educativos de su elección.

El monto destinado para las universidades no es menor, respecto a lo que puede representar esta inversión para los centros universitarios: según un informe elaborado por el Comité de la Evaluación de la Ley de Donaciones por parte de la Cámara de Diputados, en el periodo del año 2007 al 2016 se habrían transferido un total de \$ 198.249.867.236, de los cuales el 99,5% habrían sido destinados a universidades (Lorenzini et al., 2018).

Un reportaje publicado el año 2019 evidencia no sólo la preferencia universitaria en el sistema de donaciones, más aún, muestra cómo éstas se han concentrado en un número reducido de instituciones de la Educación Superior. En 17 años (2001-2017) sólo dos instituciones, la Universidad de Los Andes y la Pontificia Universidad Católica de Chile, han concentrado casi el 50% de todas las donaciones del periodo, acumulando un total en el periodo de 337 millones de dólares (Ojeda, 2019).

Un serio cuestionamiento del mecanismo es que, indistintamente de su cumplimiento con la ley, es que estas instituciones son reconocidas por su carácter confesional y, por lo tanto, de forma indirecta es un aporte adicional vía descuento de impuestos, que el Estado realiza a proyectos educativos particulares. Por ejemplo, ha habido cuestionamiento que han recaído sobre ambas universidades en cuanto a la realización de seminarios, edición de libros y, en el caso de la Universidad de Los Andes, la realización de terapias reparativas de la homosexualidad (Ojeda, 2019). Cabe señalar que recientemente se ha aprobado la ley que prohíbe el ejercicio de las terapias reparativas, conforme a un reclamo histórico y que fue materia de discusión, inclusive, en los medios de comunicación (Ministerio de Salud, 2021).

5. Acceso a la Educación Superior

En este apartado, la Educación Superior chilena cabe abordarlo, al menos desde dos ejes. En primer lugar, desde la instauración de los mecanismos de selección y, en segundo lugar, sobre la composición social del estudiantado que logra ingresar a los distintos subsistemas de la Educación Superior.

Respecto a la selección, las universidades chilenas están adscritas al Consejo de Rectores, entidad que fue creada a mediados del siglo pasado y que reunía a las universidades e instituciones de Educación Superior del periodo públicas y privadas. Modificaciones posteriores incluyeron potestades sobre aspectos organizativos y, con el surgimiento de nuevas entidades de la Educación Superior en los años '80, se generaron diferencias respecto a los modos de organización y también de acceso a la Educación Superior.

Tradicionalmente, las universidades del Consejo de Rectores generan sus ingresos vía un sistema de selección. Desde los años '60 y hasta principios de la década del 2000 este sistema fue la Prueba de Aptitud Académica (PAA), la cual no habría estado exenta de polémica por la sospecha de indicador de clase social; sucesivas modificaciones de otras pruebas de selección para corregir este problema no sólo no disminuyeron, sino que aumentaron dichas diferencias (Gallardo y Moretti, 2021).

Cabe señalar que, además, el ingreso por medio de la PAA fue parte de los mecanismos de competencia entre universidades para captar el Aporte Fiscal Indirecto, por lo cual no es de extrañar que aún eliminado este dispositivo de financiamiento el puntaje de las pruebas de selección siga siendo culturalmente una forma de distinción de las universidades a través del prestigio y que estudios correlacionan con las fuentes de reputación de las mismas instituciones (Thieme, Araya-Castillo y Olavarrieta, 2012).

En paralelo a este ingreso para universidades selectivas, se han introducido mecanismos compensatorios, basados en ranking de notas y mecanismos alternativos de ingresos de establecimientos en el Programa de Acceso a la Educación Superior, PACE. El programa PACE tiene como objetivo facilitar que estudiantes de enseñanza media que provienen de escuelas públicas, puedan ingresar a la Educación Superior brindando acompañamiento y garantizando la asignación de cupos. Para esto, entre otros requisitos, se encuentra el pertenecer en el ranking de notas al 20% superior de su establecimiento educacional (Cooper Guevara, Rivera, Sanhueza y Tincani, 2019).

Aunque en el caso de rankings hay alguna evidencia que indica que considera en sentido afirmativo el nivel socioeconómico (Rodríguez Garcés y Padilla Fuentes, 2016), para otros el problema es mayor y que se relaciona con el origen mismo de la idea de selección según el tipo de establecimiento educativo de pertenencia

lo que mostraría el acceso profundamente desigual a instituciones selectivas desde el punto de vista del rendimiento, y de financiamiento para quienes no cumplen los requisitos para ingresar a una universidad con selección y gratuidad universitaria y deben endeudarse (Sánchez et al., 2016). Por ejemplo, la Pontificia Universidad Católica, la universidad con los puntajes de pruebas de admisión más alto, el 60,9% de sus estudiantes provienen de establecimientos de enseñanza media particulares pagados – que representan menos del 6% del total de establecimientos escolares y congregan a la población con mayor nivel socioeconómico -. Otras universidades adscritas al Sistema Único de Admisión como la Universidad Adolfo Ibáñez y Universidad de Los Andes superan el 80% (Consejo Nacional de Educación, 2023).

Conclusiones: Posibilidades de re-pensar la Educación Superior

En la presente revisión he pretendido resaltar aspectos significativos de la Educación Superior en Chile, destacando la profunda influencia de su proceso de privatización en su configuración y en la construcción de la identidad de los sujetos que la componen. Este proceso no se limita a ser un aspecto periférico, sino que moldea en gran medida cómo los individuos deben comportarse y ser dentro de este contexto. Las instituciones educativas están crecientemente constituyéndose y siendo condicionadas por mecanismos de gestión y rendición de cuentas, lo que plantea la pregunta de si esta tendencia hacia la estandarización está generando instituciones-formato en lugar de centrarse en los propósitos y significados de la Educación.

Por otro lado, la diversidad de propietarios de estas instituciones, impulsados por sus objetivos particulares, junto con la segmentación del mercado educativo, estaría generando desigualdades anteriormente divididas entre quienes estaban dentro y fuera de la Educación Superior ahora desde dentro de la Educación Superior. Estas desigualdades se manifiestan en el tipo de educación ofrecida y plantea cuestiones cruciales sobre la relevancia educativa y la diversidad de los sujetos.

La preocupante posibilidad de que el currículo universitario se reduzca a lógicas de gestión plantea el riesgo de que, en medio de la pluralidad del sistema de Educación Superior, se impongan ciertos conocimientos y enfoques, limitando la discusión abierta

y favoreciendo los proyectos educativos individuales en detrimento de los actores principales: estudiantes y docentes. Además, la segmentación en *clusters* de instituciones de Educación Superior podría perpetuar las diferencias entre las universidades de *élite* y aquellas que se dedican principalmente a otorgar credenciales, lo que podría acentuar las desigualdades entre quienes tienen un capital cultural y social acumulado en el sistema escolar y aquellos que deben calcular cuidadosamente riesgos y costos para obtener un título profesional.

Finalmente, un desafío crucial pendiente es reabrir un debate sobre un proyecto país que reconsidere los propósitos de la Educación desde una perspectiva de bien común. Esto implicaría cuestionar seriamente la inclusión del mercado como principio rector en el ámbito educativo y generar nuevas racionalidades inclusivas y equitativas para garantizar el acceso y permanencia hacia una educación pertinente. Además, éste debiera poner en valor también la formación de nuevos sujetos y ciudadanías críticas, tan necesario para problematizar y repensar las desigualdades educativas y sociales.

Referencias

- Almonacid, C. (2004). Un cuasimercado educacional: la escuela privada subvencionada en Chile. *Revista de Educación*, 333, 165-196.
- Assaél, Jenny; Cornejo, Rodrigo; Albornoz, Natalia; Etcheberrigaray, Gabriel; Hidalgo, Felipe; Ligüefío, Sebastián; Palacios, Diego (2015). La crisis del modelo educativo mercantil chileno: un complejo escenario. *Currículo sem Fronteiras*, 15(2), 334-335.
- Ball, Stephen (1993). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata-Fundación Paideia.
- Ball, Stephen y Youdell, Deborah (2007). *Privatización encubierta en la educación pública*. Recuperado de http://www.unionferroviaria.uy/wp-content/uploads/2017/04/Ball_S._y_Youdell_D._2008_La_privatizaci%C3%B3n_encubierta_en_la_educaci%C3%B3n_p%C3%BAblica1.pdf
- Beck, Ulrich (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós

- Becker, Gary (1994). Human capital revisited. En G. Becker. (Ed.), *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education* (pp. 15-28). Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Bernasconi, Andrés (2015). *La Educación Superior en Chile: transformación, desarrollo y crisis*. Santiago, Chile: Ediciones UC.
- Bernasconi, Andrés y Rojas, Fernando (2002). AFI: Un aporte a la calidad. *Calidad en la Educación*, 17(8), 109-143.
- Cooper, Ryan; Guevara, Javier; Rivera, Mario; Sanhueza, Antonia y Tincani, Michela (2019). *Evaluación de impacto del programa PACE. Santiago de Chile: Dirección de Presupuestos – DIPRES, Ministerio de Hacienda*. Recuperado de www.homepages.ucl.ac.uk/~uctpmt1/articulos-189322_informe_final.pdf
- Consejo Nacional de Educación (2023). *Base INDICES Matrícula 2005-2023. Fecha de corte: 30/06/2023*. Recuperado de https://www.cned.cl/sites/default/files/base_indices_2005-2023.xlsx
- Constitución Política de Chile. (2005) *Dto. N°.1150*. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=242302>
- Decreto con Fuerza de Ley N° 1 (3 de enero de 1981). Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=3394>
- El Mostrador (26 de junio de 2012). *Revise el informe completo de la comisión investigadora del lucro en la Educación Superior*. Recuperado de <https://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2012/06/26/revise-el-informe-completo-de-la-comision-investigadora-del-lucro-en-la-educacion-superior/>
- Espinoza, Óscar y González, Luis (2011). La Crisis del Sistema de Educación Superior Chileno y el Ocaso del Modelo Neoliberal. En *Barómetro de Política y Equidad, Nuevos actores, nuevas banderas* (Vol. 3) (pp. 94-133). Santiago, Chile: Fundación Equitas-Fundación Friedrich Ebert.
- Fleet Oyarce, Nicholas Gregory, Leihy, Peodair Seamus., y Salazar Zegers, José Miguel. (2020). Crisis de la Educación Superior en el Chile neoliberal: mercado y burocracia. *Educar em Revista*, 36, 1-19.
- Friedman, M. (1955). The role of government in education. *Economics and the public interest*, 2(2), 85-107.

- Gallardo, Gonzalo y Moretti, Renato (2021). En R. Moretti y J. Contreras (Ed.), *Mérito y meritocracia. Paradojas y promesas incumplidas* (pp. 141-165). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- González, Juan; Liguéño, Sebastián y Parra, Diego (2015). Educación y gubernamentalidad en el Chile neoliberal. *Archivos de Filosofía*, 9-10, 85-118
- Global Initiative for Economic, Social and Cultural Rights y Sciences Po Law School Clinic (2014). *Alternative Report Submitted by the Global Initiative for Social and Economic Rights and the Sciences Po Law School Clinic*. Recuperado de <https://www.right-to-education.org/es/resource/informe-sobre-las-consecuencias-de-la-privatizaci-n-de-la-educaci-n-en-chile>
- Grinberg, Silvia (2007). Gubernamentalidad: estudios y perspectivas. *Revista Argentina de Sociología*, 5(8), 95-110.
- Kremerman, Marco (2007). *El desalojo de la universidad pública*. Santiago, Chile: OPECH. Recuperado de www.opech.cl/bibliografico/doc_movest/el_desalojo_universidad.pdf
- Kremerman, Marco; Páez, Alexander y Sáez, Benjamín (2021). *Endeudar para gobernar y mercantilizar: El caso del CAE*. Santiago de Chile: Fundación SOL. Recuperado de <https://fundacionsol.cl/blog/estudios-2/post/endeudar-para-gobernar-y-mercantilizar-el-caso-del-cae-2021-6773>
- Labraña, Julio y Brunner, José Joaquín. (2022). La ideología de la nueva gestión pública desde la mirada de los directivos de las universidades chilenas: un estudio de casos múltiples. *Revista iberoamericana de educación superior*, 13(38), 3-23.
- Lorenzini, Pablo; Gutiérrez, Hugo; Gutiérrez, Romilio; Kort, Issa; Monsalve, Manuel; Pérez, Leopoldo; Robles, Alberto y Sepúlveda, Alejandra (2018). *Evaluación del Artículo 69 de la Ley 18.681. Sobre Donaciones a Universidades e Institutos Profesionales*. Comité Evaluación de la Ley/OCDE. Cámara de Diputados de Chile
- Ministerio de Educación Pública (1981). *DFL 4 Fija Normas sobre Financiamiento de las Universidades*. Recuperado de <https://www.bcn.cl/ley-chile/navegar?idNorma=3621>

- Ministerio de Salud (2021). *Ley 21331 del reconocimiento y protección de los derechos de las personas en la atención de salud mental*. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1159383>
- Mönckeberg, María Olivia (2005). *La Privatización de las Universidades: una Historia de Dinero, Poder e Influencias*. Santiago de Chile: La Copa Rota.
- Monckeberg, María Olivia (2007). *El negocio de las universidades en Chile*. Santiago de Chile: Debate.
- OECD (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile*. Paris: OECD Publishing. Recuperado de <https://doi-org.uchile.idm.oclc.org/10.1787/9789264021020-es>.
- OECD (2022). *Education at a Glance 2022. OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>.
- Ojeda, Juan (9 de enero de 2019). Cómo se reparten las donaciones a las universidades. *Pauta*. Recuperado de <https://www.pauta.cl/actualidad/2019/01/09/universidad-andes-puc-concentran-mas-50-por-ciento-donaciones-historicas.html>
- Ojeda, Tomás (2019). Ofertas Terapéuticas, Estilos de Vida y “Cura Gay” en Chile: Aprendiendo a Ser Heterosexuales. *Psykhé*, 28(2), 1-13. <https://doi.org/10.7764/psykhe.28.2.1481>
- Palacios-Díaz, Diego; Hidalgo-Kawada, Felipe y Saavedra-Stuardo, Paulina. (2020). Psicologización y lenguaje en educación: Analizando discursivamente políticas educativas latinoamericanas contemporáneas. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 4(1), 62–80. <https://doi.org/10.32541/recie.2020.v4i1.pp62-88>
- Ruiz, Carlos (2010). *De la República al Mercado*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Ruiz, Carlos (1997). *Educación, Mercado y Privatización*. Recuperado de http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Financiamiento/Carlos%20Ruiz%20EducacioE%20Mercado%20y%20Privatizacion.doc
- Rodríguez Garcés, Carlos René y Padilla Fuentes, Geraldo. (2016). Trayectoria escolar y selección universitaria: comportamiento del ranking como factor de inclusión a la educación superior. *Sophia*, 12(2), 195-206
- Rodríguez, María Angélica; Verdugo, Verónica y Vidal, Milton (2023). Política de gratuidad en educación superior en Chile y garantía del dere-

cho a la educación: tensiones y desafíos. *Revista Brasileira de Educação*, 28, 1-27. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280061>

- Salazar, José Miguel y Leihy, Peodair S. (2013) El Manual Invisible: Tres décadas de políticas de educación superior en Chile (1980-2010). *Education Policy Analysis Archives*, 21(34), 1-35
- Sánchez, Rodrigo; Reyes, Mario; López-Pismante, Patricio; Parra, Diego y González, Juan (2016). Los problemas y desafíos estructurales de la educación superior en el Chile neoliberal. *Fineduca, Revista de Financiamento da Educação*, 6(12), 1-15. <http://dx.doi.org/10.17648/fineduca-2236-5907-v6-69704>
- Sánchez, Rodrigo y Valenzuela, Erick (2022). Educación en Chile: pensar lo público en el “oasis” neoliberal. En H. Novaes (org.), *Educação para além do capital e políticas educacionais na América Latina* (p.70-85). Sao Paulo: Cultura Acadêmica.
- Sepúlveda, Mauricio (2011). El riesgo como dispositivo de gobierno: neoprudencialismo y subjetivación. *Revista de Psicología*, 20(2), 103-124.
- Thieme, Claudio; Araya-Castillo, Luis, y Olavarrieta, Sergio. (2012). Grupos estratégicos de universidades y su relación con el desempeño: El caso de Chile. *Innovar. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 22(43), 105-116.
- UNESCO (2022). *Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior. Documento de trabajo para la Conferencia Mundial de Educación Superior*. Recuperado de <https://www.whec2022.org/EN/homepage/Roadmap2030>
- Vanderberghe, Vincent (1999). Combining Market and Bureocratic Control in Education: An Answer to Market and Bureocratic Failure? *Comparative Education*, 35(3), 271-282
- Vergara, Jorge (2017). La crisis de la teoría neoliberal. En F. Hinkelammert (Ed.), *La Región Neoliberal del Mercado y los Derechos Humanos* (pp. 191-206). San José, Costa Rica: Editorial Arlekin.
- Zurita, Felipe (2022). Políticas públicas de educación superior en Chile en contextos de crisis: Transformaciones y continuidades del sistema universitario entre la Dictadura Cívico-Militar y la Postdictadura (1981-2018). *Education Policy Analysis Archives*, 30(38), 1-33. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6575>

Capítulo VI

La educación terciaria Māori: una aproximación histórica a las wānanga

Kamaline Pomare*
Te Wananga o Aotearoa TWOA

Mario Carvajal Castillo**
Universidad Academia de Humanismo Cristiano UAHC

Resumen:

En el presente artículo se analizó el papel que están cumpliendo en la actualidad las Wānanga en el sistema de educación superior de Aotearoa Nueva Zelanda. Las Wānanga son instituciones precoloniales de la sociedad Māori que han ayudado a la configuración de su identidad y el Mauri Māori (bienestar) a lo largo del tiempo. Se analizó tanto el aspecto sociohistórico de estas instituciones, como el papel que están ejerciendo hoy en el mejoramiento del rendimiento educativo de los estudiantes Māori. El objetivo de este artículo ha sido comprender el modelo educativo bicultural de estas instituciones educativas indígenas desde una perspectiva histórica y su impacto en la preservación del Te Reo Māori y la cultura Māori, y su contribución a la creación de un ecosistema de desarrollo indígena. Este modelo educativo bicultural que cuya base se corresponde con la teoría Kaupapa Māori es uno de los marcos teóricos claves que se emplea continuamente en la práctica de la enseñanza y el aprendizaje de la educación Māori. Se analizaron documentos históricos, sitios WEB

* Mujer Māori y Profesora titular dentro del programa de Licenciatura en Trabajo Social Bicultural en Te Wānanga o Aotearoa en Nueva Zelanda. Doctoranda en Te Whare Wānanga o Awanuiarangi. E-mail: kamaline.pomare@twoa.ac.nz

** Profesor de educación musical, magister en educación y Doctor en Educación Intercultural. Actualmente, es director de la Carrera de Pedagogía en Música de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. E-mail: mario.carvajal@uacademia.cl

institucionales, programas formativos, entre otras fuentes. El análisis se centró en las tres wānanga de Aotearoa, a saber: Te Wānanga o Raukawa, Te Wānanga o Aotearoa y Te Whare Wānanga o Awanuiārangi. Se examinaron sus programas de capacitación, estructuras organizativas, las relaciones con el pueblo Māori y el Estado, así como sus modelos educativos y prácticas culturales. El papel contemporáneo de las wānanga va más allá de la educación; son catalizadores del desarrollo comunitario, defensores de los sistemas de conocimiento indígena y promotores del orgullo cultural y la identidad. Como guardianes del conocimiento y la tradición Māori, las wānanga no son reliquias del pasado, sino entidades dinámicas que dan forma al futuro al abrazar la tradición mientras navegan por los desafíos del mundo moderno.

Palabras claves: Wānanga – Educación Terciaria Māori – Educación Bicultural – Te Wānanga o Aotearoa – Wānanga o Raukawa – Te Whare Wānanga o Awanuiārangi

Introducción

En el presente capítulo se explora desde los ojos Māori el desarrollo histórico de las Wānanga, instituciones educativas terciarias Māori ubicadas en Aotearoa Nueva Zelanda, profundizando en su papel que ha cumplido en el pasado como guardianes del conocimiento y la tradición. Así también, pretende visibilizar la importancia que están cumpliendo estas instituciones en la actualidad dentro del panorama de la educación terciaria Māori y su contribución al fomento de la interculturalidad y la promoción de los sistemas de conocimiento indígenas. Como toda institución educativa, no solo en ella se expresa su pasado, también es relevante, en el marco de nuestro interés, identificar sus desafíos presentes y futuros.

En el corazón de Aotearoa, el pueblo Māori ha sido durante mucho tiempo el guardián de un rico tapiz cultural tejido con tradiciones, leyendas y una profunda conexión con la tierra. En el centro de este tejido cultural se encuentran las wānanga, instituciones que han desempeñado un papel fundamental en la configuración de la identidad y el Mauri Māori (bienestar Māori) a lo largo del tiempo. El examen de las funciones pasadas, presentes y futuras de las wānanga proporciona una visión de los desafíos que

enfrenta el pueblo Māori en áreas como la educación, la política, la salud y la economía indígena, entre otras cosas.

En suma, en nuestro análisis nos centraremos en las tres wānanga de Aotearoa, a saber: *Te Wānanga o Raukawa*, *Te Wānanga o Aotearoa* y *Te Whare Wānanga o Awanuiārangi*. Se examinará sus programas de capacitación, estructuras organizativas, las relaciones con el pueblo Māori y el Estado, así como sus modelos educativos y prácticas culturales.

1. Desarrollo histórico de las wānanga

Las instituciones llamadas wānanga se han convertido en pilares vitales de la educación terciaria Māori, representando las aspiraciones de la comunidad Māori a la libre determinación y la revitalización cultural. Las wānanga, en el contexto de la cultura Māori, tienen un profundo significado histórico como guardianes del conocimiento y la tradición, como se ha señalado anteriormente. Estas instituciones educativas y espirituales fueron fundamentales para preservar y transmitir la sabiduría ancestral, las tradiciones orales, el whakapapa (genealogía) y las enseñanzas espirituales (Smith, G., 2002). En el pasado, las wānanga sirvieron como epicentros de la educación Māori, sosteniendo el idioma, las costumbres y las artes que definían el modo de vida Māori (Durie, 1998):

Tradicionalmente las Whare Wānanga eran lugares de educación superior para algunas personas escogidas específicamente para viajar por Aotearoa Nueva Zelanda compartiendo sus conocimientos. Este modelo, nos dice Robust (2007) “adoptado por terceros, fue una parte clave del mantenimiento de la tradición tribal” (p. 1). Esencialmente, Whare Wānanga representaba a las instituciones precoloniales de la sociedad Māori dedicadas al entrenamiento tradicional y especializado. Actualmente, el establecimiento de las tres Wānanga responde a un movimiento originado por el pueblo Māori en la búsqueda por mejorar el rendimiento educativo terciario para los estudiantes Māori y otros marginados por el sistema educativo (Jahnke como se citó en Anderson & Carvajal, 2020, p. 210).

Las wānanga, en la sociedad Māori preeuropea, eran parte integral del tejido cultural de la comunidad (Walker, 2004). Estas instituciones funcionaban como centros educativos y santuarios espirituales, desempeñando un papel central en la transmisión del conocimiento de una generación a la siguiente (Smith, G., 2002). Las enseñanzas dentro de las wānanga no se limitaban solo a temas académicos; junto con ello, abarcaron una comprensión holística de la cosmología Māori, la espiritualidad y la interconexión de todos los aspectos de la vida (Durie, 1998).

La preservación de las tradiciones orales era una función primordial de las wānanga (Walker, 2004). La cosmogonía, la mitología y la historia Māori se transmitieron oralmente de generación en generación, lo que enfatiza la importancia de la memoria, la narración y la recitación oral (Smith, G., 2002). Esta tradición oral, conocida como whakapapa, era un archivo vivo que conectaba a los individuos con sus antepasados y la esencia espiritual de su cultura (Durie, 1998).

Las wānanga no solo eran depósitos de conocimiento, sino también espacios donde florecían las enseñanzas espirituales (Walker, 2004). La cosmovisión Māori, profundamente arraigada en la espiritualidad, encontró expresión en las wānanga a través de rituales, ceremonias y la exploración de conceptos metafísicos (Smith, G., 2002). La conexión con la tierra, los ancestros y el reino espiritual se nutrió dentro de los confines de estas instituciones (Durie, 1998).

Además, las wānanga desempeñó un papel crucial en la preservación y el desarrollo de la lengua Māori. A través de una combinación de instrucción oral y aplicación práctica, los individuos dentro de la comunidad wānanga llegaron a dominar el Te Reo Māori, el idioma Māori (Smith, G., 2002). Este dominio lingüístico era un componente vital de la identidad Māori y un medio a través del cual se transmitían las expresiones culturales, como la poesía, las canciones y los cantos (Durie, 1998).

Como se ha dicho, el papel educativo de las wānanga no se limitaba a las enseñanzas espirituales y culturales; se extendió a las habilidades prácticas y a los conocimientos esenciales para la vida cotidiana (Walker, 2004). Además de transmitir la sabiduría ancestral, las wānanga proporcionaron capacitación en diversos oficios, por ejemplo, la agricultura, la navegación y otras habilidades necesarias para la supervivencia y la prosperidad (Smith,

G., 2002). En efecto, las wānanga fueron fundamentales en la transmisión del arte de tallar, tejer y tatuar, prácticas tradicionales Māori que tenían un profundo significado cultural (Durie, 1998). Los intrincados diseños y patrones de los tallados y tejidos, a menudo, transmitían información genealógica y narrativas del pueblo Māori. La transmisión de estas habilidades dentro de las wānanga garantizó la continuidad de las tradiciones artísticas y la preservación de la identidad cultural.

La navegación y los viajes fueron otras áreas en las que las wānanga jugó un papel vital. Los Māori eran hábiles marinos, navegaban por el vasto Océano Pacífico con un profundo conocimiento de la 'navegación celeste', las corrientes oceánicas y el comportamiento de la vida marina (Smith, G., 2002). Las Wānanga sirvieron como escuelas para los aspirantes a navegantes, impartiendo los conocimientos necesarios para el éxito de los viajes oceánicos. Esta experiencia fue crucial para la exploración, el comercio y el mantenimiento de las conexiones entre las diferentes comunidades Māori en Aotearoa.

Más allá de sus funciones educativas, las wānanga desempeñaron un rol fundamental en el fomento de la cohesión social dentro de las comunidades Māori. Estas instituciones servían como lugares de reunión donde las personas de diferentes whānau (familias extendidas) y hapū (subtribus) convergían para aprender, compartir y fortalecer sus lazos (Smith, G., 2002). El aspecto comunal de las wānanga fue parte integral del desarrollo de una identidad colectiva Māori, trascendiendo las afiliaciones individuales y fomentando de este modo un sentido de pertenencia a una entidad cultural más amplia (Durie, 1998). Las experiencias compartidas dentro de las wānanga contribuyeron a la formación de redes y alianzas entre las comunidades Māori (Walker, 2004). Esta interconexión era esencial para el apoyo mutuo, especialmente en tiempos de conflicto o cuando se enfrentaban a desafíos externos. Wānanga, por lo tanto, no sólo funcionaba como instituciones educativas y espirituales, sino también como centros sociales que facilitaban el intercambio de ideas, recursos y apoyo.

La llegada de los colonos europeos a Aotearoa Nueva Zelanda a finales del siglo XVIII marcó un punto de inflexión significativo en la historia de las wānanga (Walker, 2004). La imposición de ideologías, sistemas educativos y prácticas religiosas occidentales planteó fuertes desafíos a la forma de vida tradicional Māori, in-

cluido el papel de las wānanga. Los misioneros, con el objetivo de convertir a los Māori al cristianismo, veían con recelo a las wānanga y, por lo tanto, trataron de suprimir su influencia (Smith, L., 2002). Los colonizadores europeos percibieron la tradición oral del whakapapa¹ como inferior a los registros escritos, descartando el rico depósito de conocimiento Māori como primitivo o pagano (Durie, 1998). Como resultado, las wānanga se enfrentaron a la represión, y sus actividades, a menudo, se vieron obligadas a pasar a la clandestinidad para escapar del escrutinio de las autoridades coloniales.

La introducción de la educación formal occidental marginó aún más el papel de las wānanga en la sociedad Māori (Walker, 2004). Las políticas gubernamentales favorecieron el establecimiento de escuelas que siguieran los planes de estudio europeos, dejando de lado el sistema educativo tradicional Māori. El declive de las wānanga como instituciones educativas convencionales condujo a una erosión gradual de los conocimientos y prácticas tradicionales dentro de las comunidades Māori (Smith, G., 2002).

A pesar de los desafíos, las wānanga persistieron, aunque en formas alteradas. La resiliencia de las comunidades Māori y su compromiso con la preservación de su patrimonio cultural impulsaron los esfuerzos para revivir y recuperar las prácticas tradicionales. A finales del siglo XIX y principios del XX, apareció un resurgimiento del interés por la lengua y la cultura Māori, sentando las bases para la revitalización de las wānanga. El siglo XX fue testigo de un renovado enfoque en la importancia de las wānanga en la educación Māori (Smith, G., 2002). Se procuró integrar los conocimientos y las prácticas tradicionales en el sistema educativo general. Los líderes y educadores Māori abogaron por el reconocimiento del Te Reo Māori y la inclusión de las perspectivas culturales en los planes de estudios.

En 1961, se estableció la primera wānanga oficialmente reconocida por el Estado, Te Whare Wānanga o Raukawa². Esto marcó un hito significativo en el renacimiento de las wānanga

1 Whakapapa, o genealogía, es un principio fundamental que permea a la totalidad del pueblo Māori. Sin embargo, es más que un 'dispositivo' genealógico. De hecho, es un paradigma del discurso cultural y proporciona la base para establecer, mejorar, e incluso desafiar las relaciones entre los individuos, whanau (familias), hapu (entidades tribales locales) e iwi (los órganos regionales de la tribu).

2 <https://www.wananga.com>

como instituciones de educación superior. Posteriormente, surgieron otras dos wānanga, cada uno con su enfoque único de la educación, la preservación cultural y la participación comunitaria. El establecimiento de Te Whare Wānanga o Raukawa y las instituciones posteriores señalaron un cambio en la percepción de las wānanga, pasando de entidades marginadas a centros legítimos de aprendizaje (Walker, 2004). Estas instituciones tenían como objetivo proporcionar una educación culturalmente pertinente que integrara los sistemas de conocimiento, el idioma y las prácticas culturales Māori. El currículo incluía no sólo materias académicas, sino también artes tradicionales, oficios y enseñanzas espirituales (Smith, G., 2002).

Cabe recordar que, actualmente las wānanga no son universidades, tampoco son institutos politécnicos, son prestadores de servicios educativos terciarios en el sistema educativo de Nueva Zelanda. Hoy por hoy, las wānanga siguen desempeñando un papel vital en la comunidad Māori (Durie, 1998). El renacimiento y el reconocimiento de las wānanga como instituciones educativas legítimas han contribuido a la preservación de la lengua y la cultura Māori. Estas instituciones ofrecen una combinación única de educación académica y cultural, que atiende a las diversas necesidades de los estudiantes Māori. Una de las características notables de las wānanga contemporáneas es su énfasis en un enfoque holístico de la educación (Smith, G., 2002). La integración de los conocimientos tradicionales, las prácticas culturales y las enseñanzas espirituales junto con las asignaturas académicas, distingue a las wānanga de las instituciones educativas convencionales. Este enfoque holístico refleja la interconexión de varias facetas de la vida Māori y proporciona una comprensión más completa del mundo.

Las metodologías de enseñanza dentro de las wānanga se alinean con las pedagogías Māori, enfatizando el aprendizaje experiencial, la narración de historias y la aplicación del conocimiento en contextos del mundo real (Walker, 2004). Este enfoque resuena con la forma tradicional Māori de aprender, en la que el conocimiento no sólo se adquiere, sino que se vive y se experimenta. La aplicación práctica de las habilidades aprendidas dentro de las wānanga contribuye a una comprensión y apreciación más profundas de la cultura Māori. Por consiguiente, las wānanga contribuyen a la revitalización de los sistemas de conocimientos Māori,

asegurando la transmisión de prácticas y tradiciones culturales a las generaciones futuras (Smith, L., 2002). El enfoque holístico de la educación dentro de las wānanga se alinea con las pedagogías Māori, haciendo hincapié en el aprendizaje experiencial y la aplicación práctica del conocimiento (Bishop, 1998). Este enfoque contrasta con los métodos educativos occidentales más tradicionales, proporcionando a los estudiantes Māori una experiencia de aprendizaje alternativa y culturalmente afirmativa.

La revitalización de la lengua sigue siendo un objetivo central en las wānanga (Durie, 1998). El idioma Māori, Te Reo Māori, es un taonga (tesoro) que las wānanga se esfuerzan por salvaguardar y promover. A través de programas de inmersión, cursos de idiomas y la integración del Te Reo Māori en diversos aspectos de la educación, las wānanga contribuye significativamente a la revitalización la lengua Māori.

Las tres Wānanga establecidas en Aotearoa, están desempeñando un papel importante en el estudio, transmisión y preservación del Te Reo Māori (idioma Māori), del Mātauranga Māori (conocimiento Māori) y del Taonga tuku Iho (obsequios sagrados sucedidos por los abuelos sabios). Visto desde Chile, ciertamente esta experiencia educativa expresa una demanda latente de los pueblos originarios de nuestro país, vale decir, la existencia de una Universidad Indígena Intercultural. En efecto, en nuestro contexto, la pertinencia cultural de la educación en sus diferentes ciclos curriculares constituye aún una demanda para los pueblos originarios, sobre todo, cuando el sistema tradicional monocultural no da espacio a estas otras formas de educar, una educación que visibilice y atienda la diversidad desde un punto de vista de la otredad. Por lo que es relevante mirar críticamente la experiencia del pueblo Māori, no solo en materia educativa, sino también, su experiencia en la creación de un ecosistema de desarrollo indígena que ha articulado, por una parte, el pasado y su memoria, y por otro, un futuro utópico de una nación que intenta autodeterminarse y navegar juntos en una gran Waka (canoa Māori) hacia nuevos horizontes que plantea el mundo contemporáneo (Carvajal, 2015). Este modelo educativo bicultural que cuya base se corresponde con la teoría Kaupapa Māori es uno de los marcos teóricos claves

que se emplea continuamente en la práctica de la enseñanza y el aprendizaje de la educación Māori, en el Ako³.

El pueblo Māori al igual que otros pueblos indígenas del mundo, continúan estando en un lugar de déficit con respecto a la educación y su derecho a acceder a la educación indígena tradicional. En efecto, muchos pueblos indígenas luchan por mantener la dignidad y la justicia en instituciones que niegan la identidad y la voz indígena. A modo de alternativa, (...) las tres Wānanga recuperan la posibilidad para los “Māori de ver e interpretar el mundo a través de los ojos Māori” (Royal, 2005, p. 10). En las Wānanga se trata de participar en espacios construidos culturalmente, explorando en lo profundo de las cosmovisiones Māori que se encuentran en una línea paralela con las no Māori (Pohatu, 2003, citado en Anderson & Carvajal, 2020, p. 211).

Sin duda que uno de los principales desafíos a los que se enfrentan los estudiantes Māori en el sistema educativo de Nueva Zelanda es la persistencia de las desigualdades educativas. Las disparidades en el rendimiento educativo y el rendimiento entre los estudiantes Māori y no Māori han sido bien documentadas (Bishop, Berryman, Cavanagh y Teddy, 2007). Los factores que contribuyen a estas disparidades incluyen el estatus socioeconómico, el acceso a una educación de calidad y el sesgo sistémico dentro del sistema educativo.

Si bien se han realizado esfuerzos para incorporar la lengua y la cultura Māori en la educación general, el grado de esta integración varía, y siguen existiendo dificultades para garantizar que sea significativa y eficaz (Bishop et al., 2007). La base eurocéntrica del sistema educativo a veces puede chocar con la visión holística e interconectada del mundo de la cultura Māori creando tensiones para los estudiantes Māori que intentan navegar por el panorama educativo.

Frente a estos desafíos, las wānanga emergen como instituciones vitales que abordan las necesidades únicas de los estudiantes Māori. Estas instituciones de educación terciaria ope-

3 Ako – concepto Māori que simboliza el proceso de Enseñanza y aprendizaje

ran dentro de un sistema dual, ofreciendo una alternativa a las universidades y politécnicas convencionales. Los Wānanga proporcionan un entorno en el que las perspectivas Māori no solo se incluyen, sino que son el foco central de la educación que se imparte.

Las Wānanga desempeñan un papel fundamental en la creación de caminos para el éxito académico de los estudiantes Māori. Estas instituciones a menudo ofrecen programas que son más accesibles y flexibles que los modelos tradicionales de educación terciaria. El énfasis en el aprendizaje experiencial y la aplicación práctica permite a los estudiantes ver la relevancia inmediata de su educación para sus vidas y comunidades. Además, el tamaño más pequeño de las clases y la unidad de las comunidades que ocurre dentro de las wānanga fomentan un entorno de aprendizaje de apoyo (Bishop, 1998). Este sentido de comunidad es crucial para abordar la desconexión cultural que algunos estudiantes Māori pueden sentir en los entornos educativos convencionales. Al proporcionar un espacio culturalmente afirmativo, las wānanga contribuyen a una experiencia educativa positiva y empoderadora.

Además del éxito académico, las wānanga también desempeñan un papel importante en la facilitación de la transición de la educación al empleo. Muchos programas de las wānanga están diseñados en colaboración con socios de la industria, lo que garantiza que los graduados posean las habilidades prácticas y el conocimiento necesarios para tener éxito en la fuerza laboral. Esta alineación con las aplicaciones del mundo real mejora la empleabilidad de los graduados Māori y fortalece el vínculo entre la educación y el bienestar económico.

2. Las wānanga en la actualidad

Te Wānanga o Raukawa⁴, fundado en abril de 1981 y situado en Ōtaki, ejemplifica el compromiso de las Wānanga con la preservación cultural (Smith, 2010). Su fundación marcó un punto de inflexión significativo en la educación Māori, brindando oportunidades para que los estudiantes Māori se comprometieran

⁴ <https://www.wananga.com>

con su idioma, tradiciones y costumbres en un entorno académico culturalmente construido. Te Wānanga o Raukawa se estableció como un Centro de Educación Superior para la Confederación de Te Āti Awa, Ngāti Raukawa y Ngāti Toarangatira, como parte del programa de desarrollo tribal de los Fideicomisarios de Raukawa, llamado Whakatupuranga Rua Mano. Esta experiencia fue única en el paisaje terciario de Nueva Zelanda, ya que fue establecido por iwi⁵, para iwi y de los iwi. El papel de Te Wānanga o Raukawa en la actualidad, se enfoca en dos tareas que deben emprender: por un lado, el empoderamiento de los Māori y, por otro, el avance de los mātauranga, se advierte que estas dos tareas están íntimamente relacionadas, ya que el enfoque de Te Wānanga o Raukawa para el empoderamiento de los Māori implica la aplicación y el uso de Mātauranga o conocimiento Māori. En su sitio web se señala lo siguiente:

Te Wānanga o Raukawa es un proveedor de educación terciaria tikanga Māori con sede en Ōtaki, Aotearoa, Nueva Zelanda. Aclamada en su momento como la ‘universidad más pequeña del mundo’ Te Wānanga o Raukawa fue establecido por los fideicomisarios de Raukawa Marae en 1981 con sólo dos estudiantes. Te Wānanga o Raukawa, un lugar de aprendizaje especial y único ha sido reconocido durante los últimos 30 años como una oportunidad para que todos aprendan dentro de una comunidad Tikanga Māori bajo los principios de la estrategia de desarrollo de las iwi, Whakatupuranga Rua Mano: Generación 2000. Whakatupuranga Rua Mano capturó las aspiraciones de salud y bienestar de la Confederación ART de Ngāti Toa Rangatira, Te Āti Awa ki Whakarongotai y Ngāti Raukawa ki te tonga en la parte baja de la Isla Norte de Aotearoa. Estos son las iwi fundadoras de Te Wānanga o Raukawa⁶. (Te Wānanga o Raukawa, 2023, s.p)

En el caso de Te Wānanga o Raukawa, se ha empeñado en demostrar cómo los Tikanga⁷ de Te Wānanga o Raukawa son con-

5 Iwi – Tribu

6 <https://www.wananga.com/about-us>, visto el 20 de diciembre 2023.

7 Tikanga – Métodos, procesos, políticas alineadas al Kaupapa

sistentes con los Kaupapa⁸ Māori, que a su vez son coherente con la cosmovisión Māori. En cuanto a su papel como wānanga, surgen ciertos lineamientos que podemos reconocer, a saber:

- Contribuir al desarrollo y el bienestar de los Māori a fin de promover la supervivencia y la prosperidad de los Māori,
- Enseñar, mantener y crear Mātauranga Māori para garantizar nuestra singularidad como pueblo y guiarnos en nuestra toma de decisiones como pueblo ahora y en el futuro,
- Establecer y mantener una institución Tikanga Māori que sea viable y robusta, y una opción atractiva para los Māori.⁹

En cuanto a los programas que ofrece, todos sus Poupou (certificados) se ofrecen gratuitamente a los ciudadanos y residentes permanentes de Nueva Zelanda, de los cuales podemos destacar los siguientes:

Certificados:

- *Poupou Huia Te Reo 1*. Certificado en Protocolo y Lengua Māori para uso en el Hogar (Nivel 4)
- *Poupou Huia Te Reo 2*. Certificado en Tikanga y Lengua Māori para uso en el Hogar y la Comunidad - Intermedio-Avanzado (Nivel 5)
- *Poupou Karanga*. Certificado en Karanga
- *Poupou Tu Whaikōrero*. Certificado en el arte y la disciplina de la oratoria Māori
- *Poupou Whakapiki Mauri*. Certificado en Bienestar Físico

8 Kaupapa – Principios, valores y filosofías.

9 Declaración de la Visión de Te Wānanga-o-Raukawa. Guiando kaupapa de te wānanga-o-raukawa

Diplomados:

- *Heke Ahunga Tikanga*. Diplomado en Leyes y Filosofía Māori
- *Heke Kawa Oranga*. Diplomado en Promoción de la Salud, Ciencias del Deporte y Ejercicio
- *Heke Mātauranga Māori*. Diploma en Mātauranga Māori
- *Heke Puna Maumahara*. Diplomado en Gestión de la Información
- *Heke Reo Māori*. Diploma en Te Reo Maorí
- *Heke Rongoa*. Diplomado en Bienestar Holístico Māori
- *Heke Te Rangakura Kaiwhakaako*. Diplomado en Magisterio (bilingüe)
- *Heke Toiora Whānau*. Diplomado en Trabajo Social
- *Heke Toi Whakarākai (Whakairo)*. Diplomado en Diseño y Arte (tallado)
- *Heke Toi Whakarākai (Whatu/Raranga)*. Diplomado en Diseño y Arte (tejido)
- *Heke Toko Maná*. Diplomado en Māori y Administración
- *Heke Whakaakoranga*. Diplomado en Enseñanza (medio Māori)
- *Heke Whakaakoranga Kōhungahunga*. Diplomado en Magisterio (Primera Infancia)
- *Heke Whare Tapere*. Diploma en artes escénicas literarias Māori

Licenciaturas:

- *Poutuarongo Ahunga Tikanga*. Licenciatura en Derecho y Filosofía Māori
- *Poutuarongo Kaitiakitanga Pūtaiao*. Licenciatura en Gestión Ambiental
- *Poutuarongo Kawa Oranga*. Licenciatura en Promoción de la Salud, Ciencias del Deporte y Ejercicio

- *Poutuarongo Mātauranga Māori*. Licenciatura en Mātauranga Māori
- *Poutuarongo Puna Maumahara*. Licenciatura en Gestión de la Información
- *Poutuarongo Reo Māori*. Licenciatura en Te Reo Māori
- *Poutuarongo Te Rangakura Kaiwhakaako*. Licenciatura en Magisterio (bilingüe)
- *Poutuarongo Toiora Whānau*. Licenciatura en Trabajo Social
- *Poutuarongo Toko Maná*. Licenciatura en Māori y Administración
- *Poutuarongo Toi Whakarākai (Whakairo)*. Licenciatura en Diseño y Arte (Tallado)
- *Poutuarongo Toi Whakarākai (Whatu/Raranga)*. Licenciatura en Diseño y Arte (Tejido)
- *Poutuarongo Whakaakoranga*. Licenciatura en Enseñanza (medio Māori)
- *Poutuarongo Whakaakoranga Kōhungahunga*. Licenciatura en Magisterio (Primera Infancia)
- *Tapere de ballena Poutuarongo*. Licenciatura en Artes Escénicas Literarias Maoríes

Posgrados:

- *Tāhuhu Ahunga Tikanga*. Maestría en Leyes y Filosofía Māori
- *Tāhuhu Mātauranga Māori*. Maestría de Mātauranga Māori
- *Tāhuhu Te Reo Māori*. Maestría de Te Reo Māori
- *Tāhuhu Whakaakoranga*. Maestría en Educación (medio maorí)
- *Tāhuhu Whakahaere*. Maestría en Māori y Gestión
- *Poutāhū Ahunga Tikanga*. Diploma de posgrado en leyes y filosofía Māori

- *Poutāhū Te Reo Māori*. Diploma de posgrado en Te Reo Māori
- *Poutāhū Whakaakoranga Akorau*. Diploma de Postgrado en Enseñanza y Aprendizaje Semipresencial
- *Poutāhū Whakaakoranga*. Diploma de posgrado en educación (medio Māori)
- *Poutāhū Whakahaere*. Diploma de posgrado en Māori y gestión

Del mismo modo, Te Wānanga o Aotearoa¹⁰, establecida en 1984 con sede en Te Awamutu, adoptó un enfoque nacional para promover la educación Māori y el entendimiento intercultural (Jones, 2012). Ofrece cursos de lengua Māori, artes, negocios y otras disciplinas. Como se ha señalado anteriormente, Te Wānanga o Aotearoa señala que: “no somos una universidad ni un politécnico. Somos un wānanga. Y eso es un poco diferente”¹¹ (TWOA, 2023, s.p). Te Wānanga o Aotearoa ofrece una amplia gama de programas formativos, que van de certificados a licenciaturas y maestrías para neozelandeses de todas las edades y estilos.

Es importante destacar el origen humilde de Te Wānanga o Aotearoa a comienzos de la década de 1980. Su historia comienza en un contexto donde los estudiantes Māori fracasaban en el sistema educativo monocultural de Aotearoa Nueva Zelanda. Esta situación se acentuaba en las escuelas secundarias. Esto generó un conflicto socioeducativo dada esta falta de pertinencia cultural y lingüística de los procesos formativos, problemática que se extendió por diferentes regiones de Aotearoa Nueva Zelanda. Rongo Wetere, agricultor de la localidad de Te Awamutu impulsó la creación de un ambiente de aprendizaje diferente. Wetere inició un sistema que “capturó” los contextos y realidades socioculturales y socioeconómicas de los estudiantes. Con su iniciativa, este pionero y visionario transformó progresivamente la perspectiva de la educación terciaria

¹⁰ <https://www.twoa.ac.nz>, visto el 30 de octubre 2023.

¹¹ <https://www.twoa.ac.nz/te-whare/who-we-are>

monocultural existente en Aotearoa Nueva Zelanda. Desde este origen y durante diez años tuvo que lidiar con una serie de eventos hasta lograr el reconocimiento y establecimiento oficial de Te Wānanga en el año 1993 como institución de educación terciaria Māori en Nueva Zelandia. Cabe relevar que en los comienzos de Te Wānanga o Aotearoa, sus fundadores no recibieron salario; varios hipotecaron sus propiedades para recaudar dinero para sostener el funcionamiento y la supervivencia de esta organización educativa que ha transformado la vida de numerosos jóvenes y sus respectivas familias (Anderson y Carvajal, 2021). Te Wānanga o Aotearoa es una de las tres wānanga con reconocimiento legal en virtud de la sección 162 de la Ley de Educación de 1989. Lo cual se establece que Te Wānanga se caracteriza por la enseñanza y la investigación que mantiene, y porque promueve y difunde el conocimiento y desarrolla la independencia intelectual, y ayuda en la aplicación del conocimiento con respecto a Āhuetanga o tradición Māori según Tikanga o costumbre Māori.

Si bien las Wānanga son instituciones Māori que responden a la necesidad de educar con pertinencia o responsabilidad cultural a sus miembros, también atienden a comunidades provenientes de Islas del Pacífico. Te Wānanga o Aotearoa, tiene 80 sedes repartida por toda Nueva Zelandia y con una matrícula anual de 30 mil estudiantes aproximadamente. En particular, las sedes situadas en la ciudad de Auckland atienden a un alto porcentaje de estudiantes proveniente de islas del Pacífico. Te Wānanga o Aotearoa, brinda un entorno de aprendizaje único y por consiguiente, ayuda a mejorar las habilidades de sus estudiantes, y comenzar de este modo, un viaje de aprendizaje o bien, tener una segunda oportunidad en la educación terciaria. En este sentido, y de vez en cuando, podemos ver en sus aulas la presencia de tres generaciones, vale decir, podemos ver a hijos, padres y abuelos reunidos en un mismo programa formativo, lo que es consistente con su visión: Transformación de Whānau¹² a través de la educación. Aspiran al éxito colectivo de sus Taurira, sus Whānau y sus comunidades.

El modelo educativo Te Wānanga o Aotearoa, responde a un enfoque bicultural. Por un lado, su enfoque promueve la articu-

12 Whānau – Familia

lación dialógica de dos cuerpos de conocimientos culturales – el occidental y el indígena – en los procesos formativos (Ako) y, por otro, desde una lógica de acción afirmativa, promueve la inclusión de diferentes estudiantes, en particular, los más vulnerables de la estructura social, tanto indígenas, como no indígena (Carvajal & Rosales, 2017). Como se ha señalado, el establecimiento de Te Wānanga o Aotearoa a principios de la década de 1980, surge por la motivación e inspiración Māori al reconocer el fracaso del sistema de educación monocultural de Aotearoa Nueva Zelanda en cuanto a satisfacer las necesidades educativas de los jóvenes Māori (Walker, 1989). Te Wānanga o Aotearoa ha brindado una alternativa nueva y vibrante dentro del sector de educación terciaria de Nueva Zelanda durante 30 años, mejorando las habilidades y oportunidades de empleo a más de 300.000 graduados. Su misión es el éxito de Tauira: “todo lo que hacemos se centra en contribuir a un mayor éxito de nuestra Tauira” (TWOA, 2023, s.p) y sus valores se alinean con Te Aroha¹³, Te Whakapono¹⁴, Ngā Ture¹⁵ y Kotahitanga¹⁶, valores que están integrados y entrelazados en las acciones que realizan para lograr resultados exitosos para sus Tauira. El éxito de Tauira es lo que sustenta su éxito como organización, se señalada en su sitio web.

En cuanto a sus programas formativo, podemos mencionar algunos, a saber¹⁷ (TWOA, 2023, s.p):

- Angitu. Desarrollo Māori e indígena
- Te Arawhānui. Negocio
- Te Hiringa. Educación
- Te Reo Rangatira. Idioma Māori
- Umanga. Habilidades y oficios profesionales
- Toi. Artes Māori e indígenas.

13 Te Aroha: Teniendo respeto unos por otros y por aquellos de quienes somos responsables y ante quienes debemos rendir cuentas.

14 Te Whakapono: La base de nuestras creencias y la confianza de que lo que estamos haciendo es correcto.

15 Ngā Ture: El conocimiento de que nuestras acciones son moral y éticamente correctas y que estamos actuando de manera honorable.

16 Kotahitanga: Unidad entre iwi y otras etnias; estando como uno solo.

17 <https://www.twoa.ac.nz/nga-akoranga-our-programmes>. Visto el 15 de noviembre 2023.

- Nga Poutoko Whakarara Oranga. Licenciatura en Trabajo Social Bicultural
- Maunga Kura Toi - Licenciatura en Arte Māori – Tejido
- Maunga Kura Toi - Licenciatura en Arte Māori - Artes Visuales
- Ratonga Papori. Certificados y licenciaturas en Servicios sociales
- Haura. Certificados en Salud y Belleza
- Taupapa. Certificados de Nueva Zelanda en idioma inglés

Te Wānanga o Aotearoa comenzó como el Centro de Arte Wai-pa-Kōkiri, establecido en Te Awamutu en 1984, y ahora tiene presencia en todo el país. En la actualidad, es el segundo proveedor de educación terciaria más grande de Nueva Zelanda.

El establecimiento de Te Whare Wānanga o Awanuiārangi¹⁸ en 1991 en Whakatāne consolidó aún más el panorama de la educación terciaria Māori, haciendo hincapié en la educación superior y la investigación basadas en la cultura y los sistemas de conocimiento Māori (Johnson, 2015). El fuerte resurgimiento de la identidad Ngāti Awa en las últimas décadas del siglo XX, hace posible la creación de Te Whare Wānanga o Awanuiārangi, abrió sus puertas a inicios de la década de los 90 y recibió el estatus oficial de institución terciaria por el estado en 1997. Actualmente, desempeña un papel distintivo y crucial en la educación terciaria en Nueva Zelanda, brindando una oportunidad de aprendizaje basado en los valores de Āhuatanga Māori según Tikanga Māori. Las sólidas relaciones con sus comunidades de interés (en Aotearoa e internacionalmente) impulsan la relevancia de sus programas académicos, enseñanza e investigación.

En cuanto a su visión se señala lo siguiente: “buscar el conocimiento hasta las mayores profundidades y sus más amplios horizontes”. Y su misión, es “empoderar a los descendientes de Awanuiārangi y a todos los Māori para reclamar y desarrollar su patrimonio cultural y ampliar y mejorar su base de conociemien-

18 <https://www.wananga.ac.nz>

tos para poder enfrentar con confianza y dignidad los desafíos del futuro”. Así también, se expresa un compromiso por explorar y definir las profundidades del conocimiento en Aotearoa, para “permitirnos volver a enriquecernos, saber quiénes somos, saber de dónde venimos y reclamar nuestro lugar en el futuro”¹⁹ (Te Whare Wananga o A Awanuiārangi, 2023, s.p).

Por otro lado, Te Whare Wānanga o Awanuiārangi afirma que el espíritu de Te Tiriti o Waitangi se expresa en ellos, al alentar a su personal, estudiantes y comunidad a crecer con un sentido de orgullo identitario respecto al patrimonio cultural de la Tangata Whenua²⁰ de Aotearoa.

En cuanto a sus programas formativos, se ofrece una amplia variedad de temas y programas, que van desde certificados y títulos universitarios hasta nivel de maestría y doctorado, entre los principales programas podemos mencionar los siguientes:

- Te Tohu Paetahi Ako: Licenciatura en Educación (Enseñanza)
- Te Ōhanga Mataora: Licenciada en Ciencias de la Salud Enfermería Māori
- Te Tohu Toi Tangata: Licenciatura en Humanidades
- Te Aho Pūtaiao: Licenciatura en Estudios Ambientales
- Ngā Mana Whakairo a Toi: Licenciada en Artes Escénicas Māori
- Licenciatura en Mātauranga Māori
- Maestría en Estudios Indígenas y Maestría en Estudios Māori
- Doctorado en Desarrollo y Avance Māori (MDA) / Doctor en Desarrollo y Avance Indígena (IDA)
- Doctor en filosofía en estudios Māori, estudios indígenas, estudios ambientales o educación

19 <https://www.wananga.ac.nz/about/our-vision-and-mission/>. Visto el 28 de noviembre 2023

20 Tangata Whenua – Gente de la tierra.

En suma, las instituciones educativas terciarias llamadas wānanga dan prioridad a la incorporación de la cultura, el idioma y las tradiciones Māori en sus programas de formación y planes de estudio. Te Wānanga o Raukawa, por ejemplo, ofrece una amplia gama de cursos que integran el conocimiento tradicional Māori con las disciplinas académicas contemporáneas (Smith, 2010).

Su diseño curricular reconoce la importancia de las prácticas culturales y tiene como objetivo empoderar a los estudiantes en su identidad cultural, al tiempo que los equipa con habilidades relevantes para la fuerza laboral. Te Wānanga o Aotearoa sigue un enfoque similar, ofreciendo cursos que promueven el entendimiento intercultural y proporcionan una plataforma para el intercambio de conocimientos entre estudiantes Māori y no Māori (Jones, 2012).

El compromiso de esta institución con la inclusión y la diversidad cultural es evidente en su oferta curricular, que abarca varios campos de estudio al tiempo que mantiene un fuerte énfasis en las perspectivas Māori. Por su parte, Te Whare Wānanga o Awanuiārangī, con su enfoque en la educación superior y la investigación, desarrolla programas que unen el conocimiento indígena con las disciplinas académicas, lo que permite a los estudiantes involucrarse críticamente con las epistemologías Māori y contribuir al avance del conocimiento dentro de sus comunidades (Johnson, 2015).

En cuanto a las estructuras organizativas de las wānanga están alineadas de manera única con los sistemas y valores de pueblo Māori. A través de procesos colaborativos de toma de decisiones, garantizan la participación de los representantes de la comunidad Māori, los académicos y otras partes interesadas en la gobernanza institucional. Este enfoque inclusivo fortalece las relaciones de las wānanga con el pueblo Māori, facilitando la orientación cultural y fomentando un sentido de propiedad dentro de las instituciones. Además, las wānanga mantienen relaciones con el Estado, recibiendo financiamiento y apoyo del gobierno (Smith, 2010). Esta asociación reconoce el papel del Estado en la facilitación de una educación accesible y asequible para los educandos Māori y, en consecuencia, significa el reconocimiento de la contribución de las wānanga al desarrollo general de la educación dentro del marco nacional de Nueva Zelanda.

A modo de conclusión

En resumen, las wānanga se han convertido en contribuyentes fundamentales a la educación terciaria Māori, encarnando la interculturalidad y promoviendo los sistemas de conocimientos indígenas. Su desarrollo histórico refleja las aspiraciones de la comunidad Māori a la autodeterminación, la revitalización cultural y el empoderamiento educativo (Smith, 2010).

A través de sus programas de formación, sus estructuras organizativas, sus relaciones con el pueblo Māori y el Estado, así como sus modelos educativos y prácticas culturales, las wānanga ejemplifican la integración de las perspectivas Māori en el panorama de la educación superior. Su compromiso con la preservación de la cultura Māori y, al mismo tiempo, el resguardo de una educación de calidad sirve como un faro de compromiso por la intercultural, la inclusión y el aprendizaje transformador en el campo de la educación superior en Nueva Zelanda (Jones, 2012; Johnson, 2015).

El papel de las wānanga en la sociedad Māori ha evolucionado con el tiempo, desde la preservación de los conocimientos antiguos hasta la solución de los desafíos contemporáneos. A medida que miramos hacia el futuro, estas instituciones siguen siendo esenciales para dar forma a una comunidad Māori resiliente y próspera, navegando por las complejidades de un mundo cambiante mientras se mantienen fieles a la esencia de su herencia cultural.

Los desafíos políticos también han dado forma a la experiencia Māori. En efecto, la búsqueda de reconocimiento, representación e influencia dentro del panorama político más amplio de Aotearoa, ha sido una lucha continua (Smith, L., 2002). La trayectoria del pueblo Māori en la arena política ha estado marcada por una lucha continua por sus derechos, su identidad y su voz en los procesos de toma de decisiones. Las wānanga sirven como incubadoras para los líderes Māori, empoderando a las personas con el conocimiento y las habilidades necesarias para navegar por las esferas políticas y defender los derechos e intereses del pueblo Māori.

Por otro lado, las disparidades en materia de salud siguen siendo una preocupación acuciante para la comunidad Māori. Las wānanga están cada vez más involucrados en la promoción de enfoques holísticos de la salud, combinando las prácticas

curativas tradicionales Māori con los métodos de atención médica contemporáneas. Al fomentar la comprensión de ambos mundos, las wānanga aborda los desafíos de salud y promueve el bienestar general de la población maorí.

En cuanto a preservar la identidad cultural en un mundo globalizado y a medida que miramos hacia el futuro, las wānanga se enfrentan al desafío de preservar la identidad cultural en un mundo cada vez más globalizado. La revolución digital en curso y el aumento de la conectividad traen consigo tanto oportunidades como riesgos. Wānanga debe seguir adaptándose a estos cambios, aprovechando la tecnología para llegar a un público más amplio, salvaguardando al mismo tiempo la autenticidad y el carácter sagrado de las tradiciones Māori.

El pueblo Māori, profundamente conectado con la tierra, se enfrenta a la amenaza existencial del cambio climático. Las Wānanga, con su importancia espiritual y cultural, están preparadas para convertirse en líderes en el cuidado del medio ambiente. Al inculcar un sentido de Kaitiakitanga (tutela) en sus enseñanzas, las wānanga puede inspirar a las comunidades Māori a participar activamente en prácticas sostenibles y proteger sus tierras ancestrales para las generaciones futuras. Las Wānanga, a menudo, colaboran con las comunidades locales para abordar problemas sociales, promover prácticas sostenibles y revitalizar las industrias tradicionales (Smith, G., 2002). Las iniciativas relacionadas con la administración ambiental, la gestión de recursos y el bienestar de la comunidad son parte integral de su espíritu.

Las wānanga son instituciones dinámicas y adaptables que siguen desempeñando un papel vital en la configuración del futuro del pueblo Māori (Durie, 1998). Su capacidad para combinar la tradición con la innovación, abordar los desafíos contemporáneos y empoderar a las comunidades Māori las posiciona como contribuyentes cruciales para el bienestar y la resiliencia de la nación Māori en los años venideros.

El papel contemporáneo de las wānanga va más allá de la educación; son catalizadores del desarrollo comunitario, defensores de los sistemas de conocimiento indígena y promotores del orgullo cultural y la identidad (Durie, 1998). Como guardianes del conocimiento y la tradición Māori, las wānanga no son reliquias del pasado, sino entidades dinámicas que dan

forma al futuro al abrazar la tradición mientras navegan por los desafíos del mundo moderno. El renacimiento en curso de las wānanga es un testimonio de la fuerza y la resiliencia de la cultura Māori y su compromiso duradero con la transmisión de sus conocimientos a través de las generaciones.

Si bien los wānanga han demostrado ser agentes de cambio eficaces para abordar las disparidades educativas, no están exentos de su propio conjunto de desafíos. La sostenibilidad financiera sigue siendo una preocupación importante, ya que las wānanga a menudo operan con recursos limitados en comparación con las instituciones convencionales (Bishop, 1998). Esta limitación financiera puede afectar a la gama de programas ofrecidos y a la accesibilidad de la educación a un público Māori más amplio.

La acreditación y el reconocimiento dentro del panorama educativo más amplio son desafíos adicionales que enfrenta las wānanga. A pesar de su éxito en fomentar el éxito académico y el orgullo cultural, los títulos de las wānanga se han enfrentado al escepticismo y, en ocasiones, al reconocimiento limitado de las instituciones convencionales (Bishop et al., 2007). Esta falta de reconocimiento puede plantear barreras para los graduados de las wānanga que buscan continuar su educación o ingresar a ciertas profesiones.

El aumento de la colaboración entre las wānanga y las instituciones convencionales puede contribuir a una transición más fluida de los estudiantes entre los dos sistemas. El reconocimiento de las cualificaciones de los estudiantes pertenecientes a las wānanga en el sector educativo terciario de Nueva Zelanda, garantiza que los graduados Māori tengan las mismas oportunidades – que los no Māori – de seguir estudiando y desarrollándose profesionalmente. Además, es necesario seguir esforzándose por incorporar las perspectivas Māori en el sistema educativo más amplio de Nueva Zelanda. El desarrollo profesional de los docentes y la integración de pedagogías culturalmente sensibles pueden contribuir a un entorno educativo más inclusivo. La incorporación de la lengua y la cultura Māori no debe ser un gesto simbólico, sino una parte significativa e integral del plan de estudios.

En conclusión, los desafíos actuales de la educación Māori en Nueva Zelanda ponen de relieve la necesidad de un enfo-

que de sistema dual que reconozca y valore la identidad cultural única de los educandos Māori. Las wānanga, como instituciones profundamente arraigadas en las perspectivas Māori, desempeñan un rol crucial en la navegación y el abordaje de estos desafíos. Proporcionan un camino educativo alternativo que fomenta el orgullo cultural, el éxito académico y una transición sin problemas al campo de la fuerza laboral.

Si bien persisten los desafíos, los éxitos de las wānanga en el empoderamiento de los estudiantes y las comunidades Māori demuestran el potencial para un cambio positivo dentro del sistema educativo general de Nueva Zelanda. Los esfuerzos de colaboración, el mayor reconocimiento y el compromiso con la inclusión cultural pueden contribuir a un panorama educativo más equitativo en el que todos los estudiantes Māori tengan la oportunidad de tener éxito y prosperar.

Referencias

- Anderson, N. y Carvajal, M. (2020). Te Wānanga o Aotearoa. Hogar y Lugar de Trabajo. En S. Brito, L. Basualto y R. Urrutia (Eds.), *Interculturalidad(es) y migraciones. desafíos desde una ciudadanía emergente* (pp. 207-228). Santiago de Chile: Aún Creemos en los Sueños, Le Monde Diplomatique.
- Anderson, N. y Carvajal, M. (2021). La influencia de Paulo Freire en la experiencia educativa de Te Wānanga o Aotearoa. *Revista De Pedagogía Crítica, Paulo Freire*, (26), 23-41. <https://doi.org/10.25074/07195532.26.2141>
- Bishop, R. (1998). Freeing ourselves from neocolonial domination in research: A Kaupapa Māori approach to creating knowledge. In H. McRae, R. Oxnam, & T. Webber (Eds.), *Researching ourselves: Research practices under scrutiny* (pp. 95-116). Auckland, NZ: Dunmore Press.
- Bishop, R., Berryman, M., Cavanagh, T., & Teddy, L. (2007). Te Kōtahitanga: Addressing educational disparities facing Māori students in New Zealand. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 734-747.
- Carvajal Castillo, M. (2015). *Tensión, Diálogo y ciudadanía intercultural. ¿qué es educar en contextos de etnicidad cultural en dos escuelas rurales* (Chiapas, México y Alto Bío-bío, Chile) (tesis doctoral). Universidad de Santiago de Chile. Recuperado de <http://descubridor.usach.cl/pri>

mo_library/libweb/action/display.dstmp=1515670923532 Retrieved on 04/09/16.

- Carvajal Castillo, M., & Rosales-Anderson, N. (2017). Beyond accountability and responsibility. Ako linked to principles in wānanga. *Revista Investigaciones en Educación, 16*(2), 73-92.
- Durie, M. (1998). *Te Mana, Te Kāwanatanga: The Politics of Māori Self-Determination*. Auckland: Oxford University Press.
- Johnson, R. (2015). Te Whare Wānanga o Awanuiārangi: Advancing Indigenous Knowledge in Higher Education. *Revista Internacional de Educación Superior Indígena, 3*(1), 52-65.
- Jones, P. (2012). Te Wānanga o Aotearoa: Un estudio de caso de la educación terciaria maorí. *Revista de Educación Indígena, 41*(2), 21-35.
- Royal, T. (2005). *Wānanga: An emerging higher education institution in New Zealand*. Otaki, New Zealand: Te Wānanga o Raukawa.
- Smith, G. (2002). The Development of Kaupapa Māori: Theory and Praxis. *MAI Review, 2*(1), 1-12.
- Smith, L. (2002). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*. London, UK: Zed Books.
- Smith, T. (2010). Te Wānanga o Raukawa: Revitalización cultural y educación terciaria maorí. *Revista de Estudios Educativos de Nueva Zelanda, 45*(2), 157-172.
- Walker, R. (1989). Māori identity. In D. Novitz & B. Willmott (Eds.), *Culture and Identity in New Zealand* (pp. 35-52). Wellington, New Zealand: Government Printer.
- Walker, R. (2004). *Ka Whawhai Tonu Matou: Struggle Without End* (Revised edition). Auckland, NZ: Penguin Books.

