

Interculturalidad, Conocimiento y Educación

Diálogos desde el Sur



Isabel de la Cruz Pastor
Humberto Santos Bautista
David Cienfuegos Salgado
COORDINADORES



SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN GUERRERO

DGEI | Dirección General de
Educación Indígena



Interculturalidad, Conocimiento
y Educación
Diálogos desde el Sur

Interculturalidad, Conocimiento
y Educación
Diálogos desde el Sur

Isabel de la Cruz Pastor
Humberto Santos Bautista
David Cienfuegos Salgado
Coordinadores

ediciones
Trinchera

Primera Edición: Febrero de 2016.

Interculturalidad, Conocimiento y Educación / Diálogos desde el Sur / Universidad
Pedagógica Nacional

©2016 Universidad Pedagógica Nacional
Cuerpo Académico:
Educación, Interculturalidad y Sociedad

©2016 Isabel de la Cruz Pastor
Humberto Santos Bautista
David Cienfuegos Salgado

Derechos Reservados
Coordinadores:
Isabel de la Cruz Pastor
Humberto Santos Bautista
David Cienfuegos Salgado

ISBN: 978-607-7679-66-0

Impreso en México
Printed and Made in México

El contenido de este libro es responsabilidad de los autores.
La presentación y disposición de este libro son propiedad del editor.
Ninguna parte de esta obra puede ser reproducida o transmitida, mediante ningún
método, electrónico o mecánico, sin consentimiento del editor o los autores.

Secretaría de Educación Guerrero
Dirección General de Educación Indígena
Universidad Pedagógica Nacional
Unidad 12A
El Colegio de Guerrero, A.C.

Directorio
Rogelio Salvador Ortega Martínez
Gobernador Constitucional del Estado

Salvador Pablo Martínez della Roca
Secretario de Educación Guerrero

Mario Aguirre Beltrán
Subsecretario de Educación Básica de la SEG

Vicente Melquiades Galeana
Director de Educación Indígena de la SEG

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos
Rector de la UPN

David Cienfuegos Salgado
Director General de El Colegio de Guerrero, A.C.

Cuerpo Académico:
Educación, Interculturalidad y Sociedad (UPN-CA-71)
M.C. Isabel de la Cruz Pastor
Dr. Epifanio Espinoza Tavera
Dr. Humberto Santos Bautista

Contenido

Presentación: Por una agenda propia para la Educación Indígena en Guerrero. Vicente Melquiades Galeana	13
Introducción. David Cienfuegos Salgado y Humberto Santos Bautista	
Por una epistemología de lo intercultural. Daniel Gutiérrez-Martínez	
La interculturalidad como proceso o como proyecto. Un abordaje desde los procesos educativos. Sonia Comboni Salinas y José Manuel Juárez Núñez	
Procesos interculturales y gestión educativa en educación preescolar indígena en el Estado de Guerrero. Isabel de la Cruz Pastor	
¿De qué interculturalidad se habla en la educación superior? Interpelación al enfoque oficial. Eduardo Andrés Sandoval Forero y Laura Mota Díaz	
Interculturalidad y las familias: los hogares con jefatura femenina. Elizabeth Carbajal Mosso.....	
Indígenas, educación e interculturalidad en la Montaña de Guerrero. Jaime García Leyva	
La educación intercultural crítica como construcción de los pueblos originarios en México. Bruno Baronnet	
Pensar la interculturalidad y la educación. Humberto Santos Bautista	
La investigación en ciencias sociales o humanas: disputas, transformaciones y oportunidades. Neptalí Ramírez Reyes...	

Reflexionando la coherencia de las prácticas educativas en una institución educativa del nivel superior, desde la educación e interculturalidad. Juan Guadarrama Méndez	
Breve ensayo sobre la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG). Floriberto González González	
Educación e Interculturalidad en el Contexto del Capitalismo Transnacional y la Recolonización Global. Camilo Valqui Cachi	
Educación multicultural vs saberes interculturales: a manera de epílogo. Daniel Gutiérrez-Martínez	

Introducción

Por una agenda propia para la Educación Indígena en Guerrero

La educación indígena ha sido el sector más abandonado en el esquema de las políticas educativas que se han instrumentado por parte de la Secretaría de Educación Pública, lo cual ha propiciado que sea también una especie de fuente permanente del rezago educativo, mismo que se expresa en altos niveles de deserción, reprobación, ausentismo por parte de maestros y alumnos, infraestructura educativa deteriorada, formación deficiente de la mayoría de profesores debido al escaso apoyo que se ha tenido para impulsar el mejoramiento en la formación de profesores, y por la improvisación con la que se forman en las llamadas instituciones formadoras de docentes –Normales públicas y privadas, Centros de Actualización del Magisterio (CAM) y las Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)-, de donde egresan sin los elementos teórico-pedagógicos que les permitan a los nuevos docentes entender la diversidad cultural y las relaciones interculturales que se viven entre los pueblos originarios. El hecho de que los profesores que son asignados a las escuelas del medio indígena no entiendan ni valoren la cultura de los pueblos originarios pervierte de raíz el proceso educativo.

Esta situación se agrava por las condiciones de marginación, desigualdad y pobreza en las que viven la gran mayoría de los pueblos indígenas, porque a la llamada pobreza extrema se agrega la reproducción de la pobreza educativa por las

deficiencias de los servicios que se ofrecen. La subordinación en que permanece la administración de los servicios de educación indígena, dada la forma en que se encuentra incrustada en la estructura de la Secretaría de Educación Guerrero, no le permite tener legalmente capacidad para determinar los criterios académicos para la selección de los profesores que se incorporan a laborar en el medio indígena, debido a la intromisión de las instancias superiores de las cuales depende la Dirección de Educación Indígena, lo cual ha propiciado que las decisiones académicas den al traste con la calidad académica en las escuelas, y que la brecha del rezago se siga ensanchando. En Guerrero, esta es la realidad cotidiana de los pueblos originarios.

No obstante, hemos venido impulsando una serie de proyectos que están sustentados en la experiencia desarrollada por la convivencia y el diálogo que a lo largo de los últimos años hemos mantenido tanto con las maestras y maestros, como con los miembros de las comunidades indígenas, con quienes hemos venido trabajando, una serie de propuestas orientadas a mejorar sustancialmente la calidad de los servicios educativos que se ofrece a las niñas y niños del medio indígena, con base al derecho que nos asiste, conforme a la legislación nacional e internacional vigente. En reuniones comunitarias, en foros, seminarios, coloquios y en todos los espacios posibles —de la comunidad y de la academia—, hemos venido construyendo de manera colegiada una serie de propuestas que tienen como sustento la voz de los pueblos originarios, que ven en la educación una posibilidad real de ser un peldaño para poder salir de la miseria y la brutal desigualdad en la que viven. En esa perspectiva, se ha planteado la creación de una figura que reordene el sector de educación indígena, desde el nivel básico hasta el superior. Esa figura tendrá que ser dotada de autonomía y con presupuesto propio, a efecto de que, conforme a lo que establecen los derechos constitucionales de los pueblos indígenas, se hagan responsables de sus procesos educativos:

evaluación, calidad educativa, mejoramiento permanente de las escuelas. La idea no es tener una instancia burocrática, sino un espacio de gestión que permita dotar de medios institucionales a las escuelas para garantizar no sólo la apertura de escuelas, sino la permanencia de los niños para que concluyan sus estudios. Esa figura se propone que tome forma como la Subsecretaría de los Pueblos Originarios.

También se ha pensado en promover y fortalecer la formación de los docentes que se incorporen al servicio educativo y los que ya están en activo, para terminar con el desorden que prevalece actualmente y que sólo ha propiciado hacer más grande el rezago educativo, por la paradoja de ser uno de los estados con más normales públicas y privadas, al grado de haber convertido la profesión docente en una simple “chamba” y a las instituciones formadoras de docentes en agencias de colocaciones, pervirtiendo los fines superiores de la educación pública desde las propias instancias de la Secretaría de Educación Guerrero en complicidad con los sindicatos. En la actualidad, tenemos a 6,356 docentes que no han concluido sus estudios de licenciatura, lo cual los coloca en desventaja frente a la incertidumbre que representa el contexto de la reforma educativa, y si bien el título o los grados académicos no siempre son la panacea para elevar la calidad académica, la presente administración de la Dirección de Educación Indígena, con todas sus carencias, se ha propuesto que sus maestros y maestras estén en concordancia con las exigencias de ofrecer una educación de calidad en las escuelas. Por eso también hemos planteado la necesidad de impulsar la creación de un espacio académico, orientado hacia la investigación de la problemática educativa, con una visión propia de los pueblos indígenas, con el fin de hacer propuestas al problema del rezago educativo.

El libro que ahora presentamos, coordinado por académicos que no sólo han compartido su tiempo y conocimientos en los proyectos académicos que se han impulsado desde la

Dirección de Educación Indígena, sino que nos han acompañado en las comunidades desde hace varios años en la búsqueda de una mejor educación para nuestros pueblos, forma parte de este proyecto integral, y de hecho, con esto iniciamos este camino inédito lleno de desafíos, sin duda, pero también abierto a muchas posibilidades, como se supone que es una perspectiva intercultural de educación. El libro está dedicado a todas las maestras y maestros que atienden la educación de nuestros pueblos originarios, a nuestras autoridades comunitarias y a todos aquellos con quienes se pueda abrir un espacio de diálogo, en la perspectiva de poder contribuir a una mejor educación que dignifique la vida de nuestros pueblos. Esa es nuestra tarea como educadores y educadoras indígenas y esa es la finalidad de este libro.

Vicente Melquiades Galeana
Director General de Educación Indígena

Presentación

Marginados de los desarrollos económicos y excluidos de la política nacional, los pueblos indígenas luchan por su sobrevivencia “en las aguas heladas del cálculo egoísta”¹, en las cuales pretenden ahogarlos las élites dueñas del poder los fundamentalistas del mercado neoliberal. Desde el siglo XIX, cuando se promulgó la Constitución liberal de 1857², que convirtió a los indios en ciudadanos por decreto³, el Estado no sólo “privó a los grupos étnicos del derecho consuetudinario que amparaba sus formas de vida comunitaria, los despojo de personalidad jurídica para defender su tierras y no proveyó ninguna legislación social en su favor⁴”, sino que los condenó a permanecer a la zaga del desarrollo nacional.

En el proyecto de nación de los liberales del Siglo XIX, los indígenas no tenían cabida porque, eran, según ellos, una rémora del pasado, de la que habría que deshacerse para poder acceder sin problemas a la modernidad, que significaba el *progreso y la civilización*⁵. En la concepción liberal, el indio al convertirse en ciudadano, se someterían formalmente al exclusivismo cultural que sancionaba el texto constitucional, según el cual, “la cultura y la propiedad privada eran fundamentos esenciales para la participación ciudadana⁶.” Durante todo el Siglo XIX, las políticas educativas fueron objeto de un debate permanente, porque le asignaban a la educación un papel fundamental para el proceso de integración nacional, con claras tendencias homogeneizadoras. La prioridad de los

liberales era construir el Estado-Nación, y esto es lo que explica el hecho de que nunca se fijaran como un proyecto específico la educación de los indígenas.

Esta visión decimonónica con relación a los pueblos indígenas no ha cambiado por parte de los tecnócratas neoliberales que hoy detentan el poder político y económico en el país, quienes parecen seguir empeñados en borrar de la paz de la tierra a la población indígena para poder consolidar, en los escenarios de la globalización, el modelo de una sola nación, bajo un solo gobierno, una sola ley y, aunque suene un poco arcaico, un sólo interés nacional de clase⁷. Ni en el pasado ni en el presente ha sido una prioridad el desarrollo de las etnias, y éstas han sobrevivido a pesar de las políticas etnocidas que se han instrumentado en su contra.

La subordinación política de los indígenas creó la necesidad de justificarla ideológicamente, y en este proceso, *la educación* ha sido, sin duda, un elemento ad hoc que ha legitimado la expansión del discurso hegemónico de la cultura dominante. Para legitimar esta hegemonía cultural, habría que crear una nueva identidad que pasa por la lengua y por la educación. La lengua y la educación serán las estrategias formidables que los grupos hegemónicos utilizarán para imponer los nuevos valores culturales a los pueblos indios. A pesar de todo, la resistencia de los indígenas frente al etnocidio nunca ha desaparecido, porque en el origen del problema, no sólo aparece la contradicción que enfrenta a los indios contra el resto de la sociedad que los excluye, sino que se genera precisamente en el problema de la identidad, que se manifiesta en la negación del «otro».

Esta negación nunca se ha resuelto plenamente ni en la lengua ni en la educación, por el contrario, el idioma de los dominadores se impuso negando los códigos lingüísticos de las etnias y el discurso de la educación ha sido acompañado de un largo proceso de resistencia. Frente a las tendencias homogeneizadoras que se han traducido en la destrucción paulatina

de su cultura, los indígenas han tenido que diseñar sus propias estrategias para poder resignificar su cosmovisión, costumbres y tradiciones, en los escenarios que les plantea su condición de subordinados. Ha sido todo este movimiento de resistencia lo que ha permitido la sobrevivencia de todo ese vasto mundo cultural de los pueblos indígenas a lo largo de más de cinco siglos.

En los nuevos escenarios de la globalización neoliberal, que se presenta como destino inevitable, hegemonizado por el «*pensamiento único*» que impone la razón instrumental del mercado, nos enfrenta a una realidad inédita hay que replantearse la cuestión de la atención pedagógica de esa diversidad cultural, lingüística y étnica en contextos sociales concretos, considerando que el mundo cultural no puede reducirse solamente a un conjunto de contenidos, porque los desafíos de una educación intercultural trasciende los marcos ortodoxos de la pedagogía. ¿Cómo educar en una sociedad global que pareciera no tener ninguna identidad? ¿Cuál es la noción de conocimiento que se va a priorizar en la construcción de un discurso alternativo en educación?, y en consecuencia con las cuestiones anteriores, ¿Cómo transitar de un paradigma de educación de tradición eurocentrista a otro que recupere la diversidad cultural que caracteriza a nuestras sociedades modernas? Nos parece que esta hegemonía paradigmática de la educación atraviesa por una crisis, que se manifiesta, sobre todo, en la desvalorización del maestro y de la escuela⁸, lo que invariablemente nos lleva a hacer una revisión de estas tendencias que prevalecen en nuestro sistema educativo, porque el proceso de construcción de una educación intercultural y de una pedagogía para la diversidad, tiene que empezar por cancelar las prácticas de instrumentar programas educativos que sólo reproducen discursos hegemónicos descontextualizados.

Sin embargo, para poder trascender los marcos ortodoxos de la pedagogía hay que considerar que la problemática que se enfrenta en educación indígena, tiene raíces fundamental-

mente políticas, porque la educación es también un espacio de lucha por la hegemonía y, sin esta consideración, no se puede comprender el fenómeno educativo en toda su magnitud. El respeto a la diversidad sociocultural está empezando a construirse y la educación puede ser un factor importante para lograr ese reconocimiento. Por supuesto, para que se reconozca la diversidad sociocultural de los pueblos indígenas no basta cambiar la ley ni los contenidos escolares, sino que se tiene que definir la relación de las etnias y el estado; y en las escuelas, habrá que reinventar nuestras prácticas educativas. Mientras no se incorpore la dimensión étnica a la cultura de la sociedad y del estado, no podrán observarse cambios trascendentes que den respuesta a las expectativas de las comunidades indígenas. Sin embargo, el panorama actual no es el más favorable para lograr el reconocimiento de los derechos de los pueblos indios. La *Ley de derechos y culturas indígenas* vigente, es sólo la evidencia de que la lucha de los indígenas por el reconocimiento de sus derechos todavía no ha concluido, porque el reconocimiento del mundo indígena no es sólo por decreto, sino que implica un cambio cultural en las relaciones entre el estado y las comunidades indígenas.

Este es el escenario donde se tiene que construir un pensamiento propio, que nos permita enfrentar con mayor claridad las tentaciones homogeneizantes y excluyentes, y proponer desde las barricadas marginales, un proyecto educativo propio frente a la agresividad del discurso neoliberal, que pretende mitificar a la sociedad de mercado y la idea de una cultura también única. Desde esta perspectiva, se trata de ubicar el debate con relación a la interculturalidad, porque éste será el espacio de resistencia que va a articular la lucha de los indígenas, a partir de la consideración de que los indígenas no son los únicos diferentes y que una sociedad intercultural sólo será posible si es capaz de ser un proyecto de sociedad incluyente. Sin embargo, arribar a este nuevo escenario donde los derechos de las comunidades indígenas sean plenamente reconoci-

dos, supone incorporar una nueva dimensión ética a la cultura de la sociedad y del estado, para que la naturaleza pluriétnica, lingüística y cultural del país se asuma como el fundamento mismo de las esperanzas de cambio y modernización política. Si se acepta por principio que la construcción de una sociedad democrática pasa por el reconocimiento de los derechos de las minorías y la cancelación de todas las formas neocoloniales que todavía persisten y que sólo han servido para conservar las inequidades sociales, la exclusión política y la marginación cultural, podremos sentar las bases para un nuevo pacto social que cancele las exclusiones y las intolerancias.

Desde luego que la construcción de este espacio de alteridad e interculturalidad, no puede limitarse sólo al ámbito jurídico, porque no basta solo el reconocimiento constitucional, hay que crear las condiciones para que la diferencia no se vea como una atentado a la unidad, sino como el elemento que la potencia. Ello implica empezar a trabajar la cuestión cultural e iniciar un proceso de recuperación histórica que permita apropiarse del presente y, al mismo tiempo, diseñar los escenarios de un futuro que por siglos les ha sido negado a los pueblos indígenas. Esta, nos parece que es la elección política más importante que definirá la interculturalidad, porque el respeto a la diversidad no supone solo una tolerancia disfrazada que sirva de faramalla para legitimar las inequidades existentes, y esa es la tarea de la educación. Por supuesto, la tarea de construir una educación desde la perspectiva intercultural, es un proceso abierto y contingente porque se propone un nuevo equilibrio tanto en los procesos de construcción del conocimiento como en la transformación de los mecanismos de poder, lo cual implica que los pueblos indígenas tendrán que asumir un papel fundamental y asumir el desafío de vivir la experiencia de equivocarse en la política, si por tal concepto se entiende la posibilidad de participar en la construcción de un orden deseable, que cambie la relación sociedad-Estado-indígenas. Si en el principio de la interculturalidad está la aceptación

del «otro», entonces como propuesta pedagógica tendrá que sustentarse en el diálogo, reconociendo que es un espacio importante para elaborar conceptos tanto en la academia como en la política, porque la participación indígena con las mismas reglas tradicionales no van a tener mucho efecto y para que las comunidades indígenas puedan enfrentar los desafíos en los escenarios actuales, tienen que empezar por darse cuenta de las potencialidades que tienen para promover su propio desarrollo. En esencia, la propuesta es simple: la educación es todavía una esperanza de cambio porque es quizá, el último espacio público que nos está quedando para poder desarrollar un pensamiento propio y, en el caso que nos ocupa, para recuperar el pensamiento indígena en los mismos escenarios dónde se dio su negación.

David Cienfuegos Salgado
Humberto Santos Bautista

NOTAS

1. Carlos Marx y Federico Engels. Manifiesto del partido comunista. Moscú, obras escogidas, T.I. Editorial progreso. 1977, p. 35.
2. Charles A. Hale, La transformación del liberalismo en México a fines del siglo XIX. México. Editorial vuelta. 1991, p. 90. “La Constitución de 1857. planteaba Justo Sierra, es una “generosa utopía liberal”, pero, como tal, esta “destinada... a no poder realizarse sino lenta y dolorosamente”, al igual que lo están todas las leyes pensadas para “transformar las costumbres”. La “utopía” era el énfasis puesto en los derechos individuales, a los que Sierra y sus colegas consideraban un dogma exagerado, arbitrario y socialmente destructor, que se basaba en la fe más que en la experiencia y en la ciencia.”
3. En la Constitución de 1824 -primera del México Independiente-, la única mención que se hace sobre los indios se encuentra en la fracción II del Artículo 50, el cual, en referencia a las facultades exclusivas del Congreso general establece: “arreglar el comercio con las naciones extranjeras y entre los diferentes estados de la federación y tribus de los indios”. (Cfr. Manuel Ferrer Muñoz y María Bono López. Pueblos indígenas y estado nacional en México en el siglo XIX. México UNAM. p. 48-49.)
4. Enrique Florescano. Etnia, Estado, Nación. Ensayo sobre las identidades colectivas en México. México, Aguilar. Nuevo Siglo, 1997, p. 587.
5. Moisés Franco Mendoza, “El debate sobre los derechos indígenas en México” en William Assies et-al. El reto de la diversidad. México. El Colegio de Michoacán. 1999, p. 123. “Ante la heterogeneidad de la población existente en el territorio mexicano, desde el siglo XIX, se optó por privilegiar a la etnia mestiza, por varias razones, por considerarla mayoritaria en relación a las otras etnias; porque redifica su pasado glorioso indígena; y por ser la que reúne y representa las etnias que quedan en los extremos: los indios por un lado y los españoles (peninsulares y criollos) por el otro. Esas y otras características pusieron a los mestizos como el eje del estado-Nación. Los indios estuvieron excluidos de participar activamente en la forja del Estado-Nación.”
6. Pilar Gonzalbo Aizpuru (coordinadora). Educación Rural e Indígena en Iberoamericana. México, El Colegio de México-Universidad Nacional de Educación a Distancia. 1996, p. 12.
7. Eduardo Gruner, “El retorno de la teoría crítica de la cultura: una introducción alegórica a Jameson y Žizek” en Jameson Frederic y Slavoj Žizek. Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo. Argentina. Paidós. 1998. p. 34-35. “todavía no se ha inventado una categoría que permita explicar mejor el modo de producción capitalista que la categoría de ‘clase’. (...) mientras exista la propiedad privada de los medios de producción habrá clases y habrá proletariado. Más aún: se podría demostrar –como intenta hacerlo Jameson– que el capitalismo tardío, transnacional y globalizado, está generando –junto a modos inéditos de liquidación de la clase obrera industrial tradicional– una suerte de superproletariado mundial, cuya forma no estamos aún en condiciones de prever, pero que dará más de una sorpresa en el siglo que viene.”
8. Guillermo Jaime Etcheverry, La tragedia educativa. Buenos Aires. Argentina F. C. E. 2000. p. 11. “Como una confirmación del desinterés de nuestra sociedad por la educa-

ción, los recursos que a ella se asignan resulta relativamente escasos en relación con lo que ocurre en el resto del mundo. Esta escasez se manifiesta, entre otros aspectos, en el abandono al que sometemos a nuestros docentes víctimas de un acelerado desprestigio social. (las cursivas son mías)

EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD EN EL CONTEXTO DEL CAPITALISMOTRASNACIONAL Y LA RECOLONIZACIÓN GLOBAL

CAMILO VALQUI CACHI

La esencia y dialéctica de la educación y la interculturalidad en Nuestra América, no podrán ser descifradas si se hace abstracción de la crítica del capital, como relación social dominante, que las determina e instrumenta en función de sus intereses; así como tampoco podrán ser desmistificadas si no se somete a crítica la mirada epistémica occidental hegemónica que las permea y entronca a la reproducción orgánica del sistema.

Por ello, se plantean las críticas epistémicas que siguen, a la totalidad histórica y concreta del capitalismo y a la imperialización del Siglo XXI, así como a los enfoques filosóficos y políticos hegemónicos, porque ambos determinan y definen la función sistémica, particularmente de la educación y la cultura.

El capital es una relación social fundada en la explotación y la dominación del trabajo asalariado de hombres y mujeres en todo el mundo, a quienes ha transformado en mercancías, las más miserables, desdichadas y fácilmente desechables.

Las estructuras y superestructuras de las sociedades capitalistas configuran un sistema dialécticamente integrado por las relaciones de producción -basadas en la propiedad privada de los medios de producción y la enajenación de lo producido-, las dos clases sociales -burguesía-proletariado-, el Estado, el derecho, la educación, la cultura, las perspectivas epistémicas, las ideologías y las diversas formas de conciencia social.

La explotación y dominio de la burguesía, se produce y reproduce en escala ampliada en función de la lógica universal de la producción de plusvalía. Esta lógica no responde a un supuesto o real carácter diabólico del sistema, sino a su propia esencia funcional a la ganancia.

El fin del capitalismo no es responder a una necesidad radical del ser humano, ni garantizar una utilidad social, sino realizar la plusvalía y vencer a sus competidores universalizando la plena conversión de la humanidad y la naturaleza en capital humano y en capital naturaleza.

La razón de ser de la producción capitalista no son los valores de uso, sino los valores de cambio, las mercancías. Por ello, la lógica del capital, que proviene del interés privado, no busca la vida plena de los miembros de los seres humano, menos de la naturaleza.

La exigencia de reproducción del capital, no es una exigencia de la reproducción de la sustancia de los seres humanos y de la naturaleza, sino la producción y reproducción de la “no sustancia”, del dinero, de la usura financiera, del lucro, de lo superfluo y de lo frívolo, en suma de la no vida.

De este modo, el capital muerto vive a expensas del trabajo vivo y de la naturaleza viva. La tendencia inmanente del capital fue y es depredar humanidad concreta y naturaleza concreta. Pero, esta tendencia no se deriva de alguna esencia humana de los propios burgueses, sino del modo de producción capitalista, históricamente determinado y asentado en contradicciones antagónicas que devorando vida afirman la existencia del capital muerto, que justamente se realiza a expensas del fin la humanidad y la naturaleza.

Por eso, toda la violencia capitalista se fundamenta en la propiedad privada transnacional de los medios de producción, en el parasitismo financiero y en la metamorfosis de todo en mercancía, capital y enajenación sistémica.

Por ende, la civilización burguesa, sustentada en la economía y en la filosofía del valor del cambio universaliza la esclavitud.

vidad asalariada, la privatización, la mercantilización, la violencia sistémica y particularmente el ecocidio en todo el orbe.

La violencia contra la naturaleza es una constante histórica y concreta en el devenir del capitalismo, compleja en cuanto trama de diversos elementos, multidimensional porque cubre todos los ámbitos de la existencia humana y natural, y contradictoria porque está asociada a intereses antagónicos de clases y grupos de poder históricos y concretos, circunstancias clasistas que se ponen de manifiesto en el ejercicio de la razón y en la lógicas burguesas acordes con los procesos acumulación y valorización de capital local y transnacional.

El capitalismo ha subordinado a los pueblos de la tierra a la ley del valor de cambio, a su dominio multidimensional, al curso intrincado de la cosificación mercantil, al control de la subjetividad, del conocimiento y del pensamiento, así como a la vigilancia tecnológica policiaca.

Pretende convertir a la humanidad en un rebaño al servicio de los grandes centros de poder imperial y pretende lograrlo pervirtiendo a las ciencias y a las humanidades.

Por lo mismo, las ciencias y las humanidades del Siglo XXI, han sido avasalladas por los procesos de acumulación de capital e incorporadas al despliegue de la imperialización planetaria.

Hoy prevalece una variedad de ciencias y humanidades industriales destinadas a producir y reproducir la dialéctica de: explotación, dominación, privatización, acumulación, colonización, tortura y exterminio, en todo el planeta.

Este tipo de ciencias y humanidades, enajenadas de las realidades histórico-concretas y supuestamente “aclasistas”, se desmaterializan, fragmentan, ideologizan, ahistorizan, apolitan y se academizan. Centran su interés en el estudio de los miniproblemas y muestran su adicción por el juego frívolo de las modas, la cuantificación, las grandes abstracciones o los debates metodológicos abstractos, por lo mismo sus productos carecen de consistencia teórica, epistemológica y de sentido

crítico social.

Tales ciencias y humanidades sistémicas son acriticas e institucionalizadas, devienen movimientos cognitivos de capital orientados a naturalizarlo como demiurgo de la existencia y la felicidad humanas.

En este rumbo sistémico la nueva filosofía mercantil asume el paradigma que postula que la única manera de demostrar la dignidad de las cosas y sujetos es probar su éxito como mercancías.

Por lo demás, para la “lógica de hierro” del mercado, la filosofía crítica no es productiva ni rentable, carece de significado en las sociedades comerciales y es inútil además para la producción y reproducción del orden imperante, por ello, el sistema la elimina, excluye, banaliza o la torna periférica.

Para esta racionalidad mercantil la filosofía y la historia entre otras ciencias “blandas” pueden quedar fuera de los modelos educativos al fin son inservibles para generar e incrementar la plusvalía.

A la par, el capital ha impuesto una sui géneris epistemología industrial, que sustenta e impulsa las llamadas sociedades del conocimiento en correspondencia con las estrategias de acumulación de capital y una vasta enajenación mercantil.

De igual manera, ha exaltado con fanatismo pragmático la teología de mercado, decretando al mismo tiempo su propia eternidad, la vigencia del pensamiento único y la ilusión aldeana del “fin” de la revolución.

Las oligarquías capitalistas del mundo han sentenciado no sólo “el fin de la historia”, “el final de los grandes proyectos” y “el fin de las clases y la lucha de clases”, sino también la “muerte de la totalidad”, la “muerte del sujeto histórico y social”, es más, la “muerte” de la filosofía. Y los científicos y humanistas orgánicos, se desempeñan como capital humano y ellos mismos son laboriosos productores de ideología industrial fundada en los paradigmas mercantiles y en las concepciones paralógicas dominantes en la época.

La propia verdad es una volátil mercancía que se construye justo a tiempo en los mega-negocios epistemológicos del mundo actual, como también se fabrican y venden valores, sentimientos, ideas, dignidades, éxitos y capacidades sistémicos.

Como nunca, irrumpe una época de extraño sistema que tritura humanos y naturaleza en los grandes mataderos de la civilización bárbara, guiado por la razón posmoderna y lubricada por el frío cálculo de las ganancias siderales.

Se trata de una época cuyas mega-tendencias dominantes, permean a las sociedades del mundo actual y explican el boyanante negocio colonial del conocimiento, de la miseria humana, de la violencia, de la subjetividad, de la filosofía, de la política, del derecho, de la cultura y de la educación en el Siglo XXI, y se puede sintetizar en las siguientes:

- 1). Fetichismo y cosificación mercantil de las relaciones humanas y de éstas con la naturaleza, bajo la forma de capital naturaleza y capital humano, reducido a la condición de bestia de trabajo, 2). Complejización multidimensional del trabajo enajenado universal, 3). Parasitismo financiero, 4). Perversión de la ciencia y la tecnología funcionales al sistema, 5). Imperialización multidimensional, recolonización de Asia, África, América Latina y El Caribe, y militarización mundial, incluyendo el espacio cósmico, 6). Transformación de las ciencias y las humanidades, y particularmente de la educación y la cultura, en áreas de inversión del capital trasnacional, 7). Mercadeo de pseudo ciencias, 8). Democracias y gobiernos satélites funcionales al capital imperialista, 9) Producción industrial de terrorismo de Estado transnacional, 9. Crisis estructural capitalista global y bancarrota neoliberal, 9). Despotismo mediático. 10). Gobierno mundial de facto o dictadura mundial, 11). Exacerbada carrera armamentista nuclear, bacteriológica, química, cibernética, electrónica, genética y sísmica, 12) Fundamentalismo, macartismo y fascistización trasnacional, 13). Preponderancia de la corrupción, la desigualdad, inequidad, inseguridad, el tráfico humano y el narcotráfico; 13). Agudización

de las pugnas inter-imperialistas (en regiones geoestratégicas como el Medio Oriente Irán, Siria, Palestina y Egipto-, Asia Central y América Latina y El Caribe), peligro de una nueva conflagración mundial y riesgo de la destrucción del planeta; 14). Acrecentamiento de la barbarie sistémica, 15). Decadencia y descomposición sistémica social; 16). Dominio colonial global del poder político, de la subjetividad/intersubjetividad, del saber, del valer; 17). Control y vigilancia policiaca, virtual liquidación del derecho de intimidad y espionaje global para la guerra total, 18). Complejización del fetichismo y la enajenación, 19). Incremento descomunal de la deuda y el expolio colonial de la mano de obra, de la cultura de los Pueblos Originarios y los recursos naturales (petróleo, gas, agua, metales preciosos y de conflicto) vía la deuda, la agroindustria, el extractivismo neodesarrollista y la subasta colonial de países completos; 19). Flagrante supresión de los derechos humanos, 20). Incremento de la violencia contra la mujer, los migrantes, la niñez y la homosexualidad, 21). Ecocidio, 22). Intensificación del racismo y el exterminio genético y 23) y Aguda lucha de clases, de movimientos sociales, resistencias y procesos revolucionarios en el mundo.

Los dueños del mundo sueñan con la perpetuidad de este orden de cosas, pero obvian la violenta dialéctica real y subjetiva de la intensa lucha de clases, de las resistencias antisistémicas y de los movimientos revolucionarios del Siglo XXI. El mundo y Nuestra América están minados de revolución.

II

Se vive una época de próspera colonización de las conciencias y también de complejos procesos de recolonización de los diversos campos del saber, de la ciencia, la educación, la cultura y la filosofía. El capital tiende a transformarlos en herramientas de legitimación sistémica, funcionales a sus procesos de acumulación y reproducción, opuestas al ejercicio libre del pensar y el hacer.

En esta dirección la educación en todo el mundo se somete a la óptica mercantilista de las políticas y directrices diseñadas en función de los intereses de las multinacionales y transnacionales capitalistas, principalmente estadounidenses, implementadas por la banca multilateral conformada por la Organización Mundial del Comercio (OMC), el Acuerdo General del Comercio de Servicios (GATS), Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

La transnacionalización educativa y académica implica promover la participación empresarial en la definición de objetivos y en la evaluación de resultados de la educación universitaria.

La dirección de esta lógica es transformar el gasto de la educación en una inversión en capital humano que recupere con creces los costos financieros provenientes generalmente del “altruismo” de la banca imperial y de las transnacionales que invierten capitales en la educación.

Esta agresiva mercantilización transnacional ha desatado una fiebre mercantil educativa a escala internacional estimulando la proliferación de escuelas, universidades, postgrados, centros educativos a la carta y universidades virtuales, como florecientes comercios educativos.

Por la misma razón, la educación, ha acrecentado la codicia y la voracidad de las corporaciones imperialistas, quedando sujeta a políticas abiertas y encubiertas de privatización a través de las nuevas políticas del autofinanciamiento, mercadeo del conocimiento y mercantilización de las funciones sustantivas de la universidad.

Con esta racionalidad los presupuestos públicos dejan de garantizar el gasto en educación y la política educativa se reduce a la simple administración de los magros recursos que se otorgan por proyecto y no ya por programas o políticas académicas nacionales facilitando el control y sometimiento de la educación en todos sus niveles a los voraces procesos de

privatización.

Pero el control mercantil de la educación no sólo la desarrolla como industria productora de rentabilidad sino también como una poderosa palanca geopolítica al servicio de los intereses, particularmente de Estados Unidos en las confrontaciones imperiales que mantiene en América Latina y El Caribe, Asia y África con la Unión Europea, Japón, Rusia y China. De la misma forma, las universidades y los centros de investigación científica en muchos países han sido transformados en espacios maquiladores de las transnacionales que los financian, en “mercados libres” de ideas bajo el empuje del emprendedor “espíritu empresarial”. Además, las universidades y los centros de investigación científica en muchos países han sido transformados en espacios maquiladores de las transnacionales que los financian, en “mercados libres” de ideas bajo el empuje del emprendedor “espíritu empresarial”. De este modo, se ha impuesto la tendencia a pensar y organizar la educación justamente al servicio de las demandas del sistema productivo mercantil, dejando de lado las necesidades de carácter social, cultural, epistémico, ético, axiológico y fundamentalmente las necesidades del desarrollo integral de la persona, de los pueblos, de la nación y por ende de la humanidad.

La dictadura neoliberal ha subordinado a la educación a la filosofía, economía, política y la cultura del mercado transnacional “[...] Empezando por la actual geografía del mundo académico: La ordenación de disciplinas, la distribución de cátedras, departamentos, facultades y escuelas universitarias, los planes de estudio y la metodología docente, todo lo que en realidad, es obra de 25 siglos de historia de la ciencia, ha quedado de pronto hipotecado a las exigencias de la competitividad”. Las transnacionales han impuesto el mercadeo del pensamiento, del terreno del trabajo teórico, del trabajo conceptual y de los tejidos científicos. Igualmente, las universidades han sido enterradas en las modas sistémicas de las competencias, de la calidad, eficiencia, gestión responsable,

eficacia, descentralización y la innovación que las conduce a gestionarse al modo de una empresa que oferta servicios de capital humano, donde el conocimiento es una mercancía y el estudiantado clientes efectivos.

Igualmente, la evaluación de la excelencia mercantil sólo se puede realizar desde el mercado y no desde el interior de cada disciplina. Esta es la educación sistémica que ha transnacionalizado el capital imperialista para afirmar la condición colonial de los pueblos de Nuestra América. Una educación enajenante que contribuye a cercenar, exterminar y someter a las culturas y los pueblos originarios.

Por ello, es fundamental someter a crítica radical la filosofía, la economía, la política y la cultura de los modelos educativos y académicos transnacionales implantados en toda la región, con el objetivo estratégico liquidar la educación pública, gratuita, laica, humanista y crítica y afianzar el dominio global imperialista.

III

La educación y la cultura constituyen un complejo proceso dialéctico global y multidimensional, que siempre se realiza en contextos históricos y concretos. Cuando, estos contextos conforman un sistema de clases y de propiedad privada de los medios de producción para la explotación y la dominación, como el capitalista, las burguesías las hacen funcionales sus intereses.

En estos contextos históricos y concretos, reales y epistémicos, analizados más atrás, la educación y la cultura, pierden su halo de pureza abstracta, dejan de ser discursos que moran en mundos etéreos y “muy lejos de la cruda realidad capitalista”, abandonan sus arcanos y se materializan de manera general como poderosos dispositivos en manos de las burguesías imperialistas y locales, para la producción y reproducción del capital, junto al Estado, al derecho, a la filosofía, a la ideología y a las más variadas disciplinas del conocimiento.

El sistema capitalista las determina y define su carácter de clase y a la vez ambas expresan y sintetizan los intereses del capital desempeñando un papel estratégico en el dominio burgués epistémico, económico, social, político y cultural de los explotados y oprimidos. Esta lógica de dominación universal extendida a las formaciones sociales de Nuestra América, en cuanto conjuntos de relaciones que con el desarrollo de un modo de producción como el capitalista, se van construyendo históricamente entre éste, su superestructura político-ideológica, los aspectos de otros modos de producción y de otras superestructuras, abre un intrincado y prolongado proceso de acumulación capitalista dependiente que arruina la condición multilingüe y pluricultural de la inmensa mayoría de países latinoamericanos y caribeños.

Por lo mismo, la educación y la cultura, como también las estructuras y el resto de las supraestructuras de la región se ajustaron primero a la conquista europea y después al dominio y a la dialéctica depredadora del antagónico modo de producción capitalista, vía sus complejos procesos de modernización civilizatoria, hoy intensificados por la truculenta imperialización del capital transnacional, evidenciada por la sustracción de países completos por cuenta de la generalidad de los gobiernos pro-imperialistas de América Latina y El Caribe. En el curso de esta dialéctica bárbara que proclamó la producción de plusvalía como el fin último de la humanidad, toda diversidad no occidental fue y es aniquilada.

Esta sórdida empresa colonial, histórica y concreta de la modernidad capitalista explica por qué en Nuestra América la diversidad epistémica, histórica, cultural, educativa y económico-social, fue y es expoliada, fragmentada, devastada y continuamente “civilizada” por la recolonización de las oligarquías imperialistas en connivencia con las oligarquías locales.

Igualmente atestigua, por qué, el filosofar, la historia, la cultura, la educación y las formas de producción comunitarias, que aportaron y aportan los pueblos originarios, las co-

munidades afrodescendientes y los pueblos amazónicos, han sido y son exterminadas, enajenadas, folklorizadas, bastardeadas y al fin cosificadas en todos los mercados coloniales y neocoloniales.

Así como, el por qué fueron y son criminalizadas y ahogadas a sangre y fuego sus luchas y resistencias emancipatorias desde hace más de 500 años, al inicio por los conquistadores europeos y desde el siglo XIX hasta el presente, por las recurrentes guerras de recolonización imperialista, máxime estadounidenses.

En estas circunstancias latinoamericanas y caribeñas de múltiple imperialización, de etnocidio, de genocidio, de racismo multidimensional, de etnocentrismo, de eurocentrismo y estadounidense occidental, de imperialismo cultural y ante el fracaso de las estrategias contrainsurgentes de exterminio de las culturas y los pueblos originarios, el imperialismo y los gobiernos satélites de la región han intensificado sus políticas de recolonización global recurriendo a la cultura y la educación sistémicas para asimilarlos, fragmentarlos, enajenarlos, controlarlos y domesticarlos.

En nombre de la razón y de la cultura occidental, del progreso, de la modernidad, de la democracia, de las llamadas sociedades del conocimiento, del “desarrollo”, del “libre mercado”, de la globalización, de las nuevas tecnologías de información y comunicación, de las competencias educativas, del pensamiento único, de la universalización del idioma inglés y de la economía verde, los nuevos cruzados del capital transnacional como en la vieja época de la acumulación originaria del capital, prosiguen las “descarnadas barbaries del Occidente” contra las culturas y los pueblos de Nuestra América.

Y en el marco de esta lógica colonial depredadora han emergido tanto en las metrópolis como en la periferia enfoques y políticas culturales de inspiración occidental pero también algunas de carácter crítico en la región, para aplacar o enfrentar las devastaciones capitalistas de las culturas, de la

diversidad cultural y de las interrelaciones culturales, particularmente de los pueblos originarios de Nuestra América.

Así, la perspectiva de la multiculturalidad, reconoce el derecho a ser diferente y el respeto entre los diversos colectivos culturales, pero tiende a la asimilación sistémica. Esta postura está entroncada con 1) la identidad cultural o manera de ser o pertenecer a un pueblo por la cultura, la lengua y la tradición, 2) la diversidad cultural o la compleja multiplicidad de culturas, normas de vida, lengua, cosmovisiones, diversidad geográfica, conformación demográfica, vinculación con el territorio y grado de contacto o interacción con la sociedad, 3) el multiculturalismo, como la reivindicación del derecho a la diferencia que tiende a suponer comunidades homogéneas y 4) con la pluriculturalidad que es la convivencia de culturas en el mismo espacio territorial sin interrelación trascendente.

La interculturalidad, definida por Juan Nicahuate Paima del Pueblo Asheninka, como vivir en forma armoniosa en un solo espacio, pero respetando la cultura, la cosmovisión y con trato igual para todos.

La interculturalidad surge en Nuestra América, en los años de la década de 1970 en el marco del fracaso de las cruzadas civilizatorias del asimilacionismo homogeneizante y de la crítica tanto del modelo occidental homogenizador, como de la depredadora educación castellanizadora.

Asociada estrechamente a la educación bilingüe, al multiculturalismo y al pluralismo cultural, el enfoque de la interculturalidad se introduce en la región en los años de 1980 y también se sitúa en Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, Holanda, Nueva Zelandia, Europa Occidental y Europa del Sur, hasta convertirse un referente político cultural de las Naciones Unidas.

La interculturalidad comprendida en su complejidad conlleva profundas interrelaciones culturales fundadas en la aceptación de la diversidad y el respeto de las diferencias, que pasa por el respeto mutuo de valores, de los usos, costumbres, del

derecho consuetudinario y de las instituciones.

La interculturalidad -según Degregori- supone que los diferentes grupos se constituyan como tales en su interacción mutua, que la cultura sólo puede ser pensada y vivida, conjugada en plural, pues las culturas se constituyen y diferencian en tanto comunican entre ellas.

Aquellos teóricos y políticos progresistas de la multiculturalidad, de la identidad cultural, de la diversidad cultural, del multiculturalismo, de la pluriculturalidad y de la interculturalidad, para plasmar sus objetivos democráticos concretos y avanzar hacia la comunidad de culturas libres, deberán desenrañar y enfrentar estratégicamente la complejidad del sistema capitalista mundial cuya imperialización hoy devasta humanidad, naturaleza y cultura, poniendo al desnudo no sólo la crisis global y multidimensional del capital, la decadencia, descomposición social, “fascistización” y barbarie de todo el sistema, sino también la inviabilidad del capitalismo planetario. En el curso del contexto capitalista y de las paradojas epistémicas y políticas dominantes tendrán que definir sus enfoques, proyectos y movimientos democráticos para resolver cuestiones cardinales como las siguientes:

1. ¿Qué hacer con el sistema capitalista basado en la propiedad privada de los medios de producción y la apropiación privada de la producción social y cuya burguesía explota, domina y depreda el trabajo asalariado y la vida de los pueblos y a la propia naturaleza, con el concurso del Estado, del derecho, de la ideología, de la educación y de todas las formas de conciencia social, incluidas la ciencia, la tecnología y la cultura occidental, considerando que las raíces de la devastación humana, natural y cultural en Nuestra América están en el capitalismo industrializado y subalterno del Siglo XXI?

2. ¿Cómo superar la lógica y la racionalidad burguesa que proclama la producción de plusvalía como el fin supremo de la humanidad en todo el mundo?

3. ¿De qué manera se puede eliminar la ley del valor de

cambio que domina, mercantiliza, cosifica y privatiza todo, incluidos seres humanos, naturaleza, educación y cultura?

4. ¿De qué modo cambiar la esencia burguesa del Estado, del gobierno, de las instituciones, de los órganos, aparatos y partidos políticos? ¿Qué tipo de políticas educativas y culturales podrán diseñar e implementar estos instrumentos sistémicos de la clase burguesa?

5. ¿Cómo dismantelar el imperio de la razón instrumental de la moderna civilización burguesa en la economía, la política, la filosofía, el derecho, la educación y la cultura, que se corresponde con la plusvalía y no con las necesidades radicales y la cultura de los Pueblos de Nuestra América?

6. ¿De qué forma erradicar el racismo, el imperialismo cultural occidental, el eurocentrismo, el estadounidense, etnocentrismo y la perenne recolonización de las oligarquías imperiales y subalternas, contra la cultura y los Pueblos de Nuestra América?

7. ¿De qué manera se puede desvanecer las políticas migratorias racistas y fascistas del imperialismo estadounidense y sus socios contra las culturas y la educación de los Pueblos migrantes de Nuestra América?

8. ¿Podrá construirse una auténtica interculturalidad en contextos como los estudiados donde aún se niega la capacidad de filosofar de los Pueblos de Nuestra América?

9. ¿Asimismo se podrá crear una verdadera interculturalidad entre clases sociales oprimidas y opresoras, explotadas y explotadoras. Unas en condiciones de miseria extrema y las otras dueñas de la riqueza social e inclusive de países completos?

10. ¿Del mismo modo se podrá fundar una legítima interculturalidad bajo el azote del terrorismo transnacional de Estado y la criminalización de las luchas y resistencias políticas y culturales de los Pueblos Originarios?

11. ¿Igualmente se logrará una genuina interculturalidad bajo el despotismo de la educación de mercado y el dominio

de la lengua inglesa, como constantes del “desarrollo occidental” y la competitividad transnacional?

12. ¿Es posible una auténtica interculturalidad liquidando las lenguas originarias? ¿Acaso esto no significa liquidar las culturas originarias y por ende a los Pueblos Originarios?

13. ¿Basta someter a crítica teórica los enfoques sistémicos que niegan, depredan y exterminan las culturas de los Pueblos de Nuestra América?

14. ¿Se puede cimentar una interculturalidad crítica desalienadora, y emancipatoria con las armas melladas del capitalismo?

15. ¿Es posible a partir de reivindicaciones y conquistas democráticas logradas en los marcos del sistema capitalista instaurar una interculturalidad crítica capaz de acumular fuerzas y forjar una conciencia histórica para la emancipación material y espiritual de los Pueblos?

16. ¿Es posible la descolonización mental, subjetiva, epistémica y cultural, con la cabeza puesta en Europa y Estados Unidos y con categorías coloniales del sistema y de la racionalidad capitalistas?

Como se puede advertir, los teóricos y políticos de la multiculturalidad, de la identidad cultural, de la diversidad cultural, del multiculturalismo, de la pluriculturalidad y de la interculturalidad, están frente a una crucial disyuntiva: O contribuyen a negar dialécticamente al sistema capitalista, matriz de todas las depredaciones humanas, naturales, educativas y culturales del mundo a través de pensares y quehaceres críticos pero articulados estratégicamente o perdiendo de vista las raíces de tales devastaciones participan en la administración sistémica de las devastaciones y por tanto en la reproducción sistémica de una interculturalidad colonial. Las preguntas formuladas aquí, son de carácter estratégico y tienen que ver con el reemplazo radical del capitalismo. Es un objetivo histórico que se puede lograr con conciencia histórica y organización, pero construyendo a la vez complejas mediaciones tácticas, dialéc-

ticas y concretas, vertebradas por las luchas, los movimientos democráticos y las resistencias antisistémicas de los Pueblos y trabajadores de Nuestra América.

IV

Por lo planteado, la auténtica interculturalidad tiene un carácter crítico y es antisistémica, por lo mismo implica: 1) Concebir y asumir la unidad de lo humano; 2) visión emancipatoria, 3) reconocimiento integral mutuo, 3) interacciones complejas entre las culturas, 4) mutua afirmación humana y natural, 5) intercambio entre tradiciones filosóficas y del filosofar inherente a todo ser humano capaz pensar y concebir la existencia y el cosmos sin importar la región geográfica y por ende capaz de construir filosofía inmersa en el lenguaje cotidiano, el sentido común, en las creencias, en el mito y en toda manifestación humana, 6) intercambio de saberes, de conocimientos y de praxis históricas y concretas en condiciones de igualdad, 7) inclusión multidimensional que elimine las condiciones sistémicas de miseria material y espiritual de los pueblos y sus culturas, 8) equidad de género, 9) convivencia comunitaria a partir de relaciones de producción que extirpe la explotación y la dominación clasista, 10) diálogo mundial fundado en una polifonía filosófica dialógica, abierta y dialéctica y 11) descolonización mental, y 12) asunción de la compleja unidad dialéctica de seres humanos y naturaleza como totalidad histórica y concreta.

De la misma forma, la auténtica interculturalidad se basa:

1) en una cultura crítica, liberadora y desalienadora, como forma de vida libre que una comunidad ha creado históricamente mediante el trabajo material y espiritual, rica en auténticos valores, costumbres, creencias, actitudes, principios y modos de producción comunitaria. También como una forma de pensar, de ideas, sentimientos, de concebir el mundo y esencialmente como una categoría de ser, una totalidad de fluencia, procesos y actos. Un mundo integral donde se estruc-

turan, constituyen y reproducen todas las ideas y los valores esenciales de las cosas.

2) y en una filosofía intercultural, como mirada dialéctica que trasciende los límites de una cultura histórica y concreta y que ejerce la polifonía dialógica en cuestiones filosóficas que tienen que ver con las distintas peculiaridades de la comprensión, con formas de organización fundamentalmente distintas y con diferentes valores que se excluyen mutuamente.

La mirada hacia la otra cultura y desde ella hacia la propia, es una necesaria mirada filosófica intercultural, que sin embargo le es ajena a la constelación de filosofías occidentales centristas, monológicas y colonialistas. Contrariamente, la filosofía auténtica de los pueblos de Nuestra América es crítica, anticolonial, revolucionaria y abierta a todos los filósofos del mundo, se atiene a las circunstancias históricas y concretas, analiza y cuestiona los fundamentos materiales y espirituales del orden imperante, es emancipatoria, piensa y participa en la transformación del mundo. El filosofar que no desestructura, construye y reconstruye desde el horizonte del pensamiento y la realidad en movimiento, carece de sentido, es banal y calco colonial. “La realidad del pensamiento filosófico muestra que en filosofía no se puede imitar, de otra forma no es filosofía, es ideología, ideas sueltas.” Únicamente el filosofar que es crítico, es capaz de romper parámetros eurocéntricos y etnocéntricos y moverse acorde con la realidad para interpretarla y transformarla conforme a las necesidades e intereses de los pueblos. Sólo la filosofía y la praxis revolucionarias son auténticas y capaces de ejercer una crítica intercultural dialéctica, antisistémica y anticolonial.

Como sostenía José Carlos Mariátegui refiriéndose al socialismo latinoamericano: No queremos, ciertamente, que el socialismo sea en América calco y copia. Debe ser creación heroica. Tenemos que dar vida, con nuestra propia realidad, en nuestro propio lenguaje, al socialismo indo-americano. He aquí una misión digna de una nueva generación. En esta lí-

nea de autenticidad histórica, epistémica y cultural, José Martí había defendido a fines del Siglo XIX: Injértese en nuestras repúblicas el mundo; pero el tronco ha de ser de nuestras repúblicas.

En esta dirección, toda educación que se apropia del pensamiento crítico, es un complejo proceso filosófico-científico y cultural de formación integral de sujetos con conciencia histórica para el desarrollo individual y colectivo, en una comunidad libre y solidaria de mujeres y hombres capaces de vivir en armonía entre sí y con la naturaleza. La educación y la interculturalidad críticas pueden contribuir a la forja y organización de una conciencia histórica para la liberación total de los pueblos y trabajadores del mundo.

NOTAS

1. Valqui Cachi, Camilo (2013), “Mercancía, educación y enajenación: Dialéctica del dominio subjetivo en el Siglo XXI”, en Valqui cachi, Camilo et-al (Coord.) *La educación crítica y los desafíos del Siglo XXI*, Ediciones EÓN-Universidad Autónoma de Guerrero, México, pp. 33-65.
2. Bidet, Jacques (1996), “¿Hay una ecología marxista?”, en *Revista Marx Ahora*, Semestral, Número 2, Editorial de Ciencias Sociales, Instituto de Filosofía, La Habana, p.108.
3. Gutiérrez Bastida, José Manuel (2011), *Sostenibilidad vs. Mercado y tecnología*, Bubok Publishing S.L., España. p. 201.
4. Broswimmer, Franz J. (2005), Ecocidio. *Breve Historia de la extinción en masa de las especies*, Laetoli, Navarra, p. 149.
5. Kohan, Néstor (2006), “Pensamiento crítico y el debate por las ciencias sociales en el seno de la Revolución Cubana”, en Beigel, Fernando et. al., *Crítica y teoría en el pensamiento social latinoamericano*, FLACSO, Buenos Aires, p.390.
6. Bunge, Mario (2002), *Crisis y reconstrucción de la filosofía*, Ed. Gedisa, Barcelona, p. 68.
7. Cerutti Guldberg, Horacio y Mario Magallón Anaya (2003), *Historia de las ideas latinoamericanas ¿disciplina fenecida?*, Ed. Juan Pablos y Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México, p.13.
8. Fischer; H.R.(1997), *El final de los grandes proyectos*, Ed. Gedisa, Barcelona. p.11
9. La categoría de totalidad, aquí se identifica con la realidad social.
10. Morin, Edgar (2006), *El método. El conocimiento del conocimiento*, Ed. Cátedra, Madrid. p.17.
11. Valqui Cachi, Camilo (2013), Op. Cit., p.47 y ss.
12. Marx, Carlos (1982), “Manuscritos económico-filosóficos de 1844”, en Marx, Carlos y Federico Engels, Marx. *Escritos de juventud*, Fondo de Cultura Económica, México, p.566.
13. Marx, Karl (1979), *El Capital*, Siglo XXI, t. I, vol. 2, p.440.
14. Valqui Cachi, Camilo (2009), “Imperialización y globalización: una crítica marxista”, en *Pensares y Quehaceres*, N° 7 y 8, septiembre 2008 - marzo 2009, p.56.
15. Vattimo, Gianni (2006), “¿Hacia un crepúsculo de los valores?”, en Bindé, Jérôme (Dir) *¿Hacia dónde se dirigen los valores?*, Fondo de Cultura Económica, México, p.29 y ss.
16. Zibechi, Raúl (2013), “El espionaje es parte de la guerra total”, en *La Jornada*, 10 de septiembre de 2013, p.1.
17. Bindé, Jérôme (dir.) (2006), *¿Hacia dónde se dirigen los valores?: coloquios del siglo XXI*, Fondo de Cultura Económica, México, p. 325 y ss.
18. Bodei, Remo (2006), *Destinos personales. La era de la colonización de las conciencias*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, p.329.

19. Fernández Liria, Carlos y Luis Alegre Zahonero (2006), “La revolución educativa. El reto de la Universidad ante la sociedad del conocimiento”, en línea: <http://www.rebelion.org>, 31 de octubre, 2006. p.1 y ss.
20. Manifiesto de profesores e investigadores universitarios (2007), *¿Qué educación superior Europa?* En línea: <http://www.nodo50.org/acme>, [Consultado el 9 de marzo]
21. Marx, Karl (2007), *Op. Cit.*
22. Valqui Cachi, Camilo (2012), *Marx vive. Derrumbe del capitalismo. Complejidad y dialéctica de una totalidad violenta*, Ediciones EÖN-Universidad Autónoma de Guerrero, México, 182 y ss.
23. Marx, Karl (1981), *El capital*, Siglo Veintiuno Editores, México, t. I, Vol. 3, p. 942.
24. Marx, Karl (1981), *Op. Cit.*, p.940.
25. Lozano Vallejo, Ruth (2005), *Interculturalidad: desafíos y proceso en construcción*, SERVINDI, Lima, p.25.
26. Lozano Vallejo, Ruth (2005), *Op. Cit.*, p.28.
27. Degregori, Carlos Iván (ed.) (2000), *No hay país más diverso. Compendio de Antropología Peruana*, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales, Lima.
28. Dussel, Enrique (2011), “Una nueva edad en la historia de la filosofía: El diálogo mundial entre tradiciones filosóficas”, en Santana Hernández, Adalberto (coord.), *Filosofía, historia de las ideas e ideología en América Latina y el Caribe*, UNAM, México, t. 4, p. 21 y ss.
29. Magallón Anaya, Mario (1991), *Dialéctica de la filosofía latinoamericana. Una filosofía en la historia*, UNAM, México, p.18.
30. Scheler, Max (1975), *El saber y la cultura*, Ediciones Siglo Veinte, Argentina, pp. 19-20.
31. Bernreuter, Bertold (2007), “Filosofía intercultural: realidad, retos, peligros”, en Martínez Contreras, Jorge y Aura Ponce de León (coord.), *El saber filosófico*, Siglo XXI, Asociación Filosófica de México, A.C., México, t. 3, p.77.
32. Cerutti y Magallón (2003), *Op. Cit.*, p.101.
33. Mariátegui, José Carlos (1971), “Aniversario y Balance”, en revista *Amauta*, No. 17, septiembre, 1928, citado en *Ideología y Política*, Biblioteca Amauta, Lima, p.249
34. Martí, José (1963), “Nuestra América”, en *Obras completas*, Nacional de Cuba, La Habana, t. 6, p.6.

DATOS DE LOS COLABORADORES

David Cienfuegos Salgado. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Profesor del posgrado de la Facultad de Derecho de la UNAM.

Humberto Santos Bautista. Profesor Investigador de la Unidad UPN-12A, de Chilpancingo, Gro. Es profesor de la Maestría en Formación y Práctica Docente. Doctor en Ciencias Sociales, egresado de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Coordinador del Cuerpo Académico: Educación, Interculturalidad y Sociedad (UPN-CA-71). Miembro Fundador de El Colegio de Guerrero. Ex Director de la Normal Rural de Ayotzinapa, Gro.

Isabel de la Cruz Pastor. Profesora Investigadora de la Unidad UPN-12A, de Chilpancingo, Gro. Es Coordinadora de la Licenciatura en Educación (LE-95) y responsable del Área de Ciencias Naturales. Es Maestra en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Guerrero. Cursó la Especialización en Políticas Culturales y Gestión Cultural por la OEI y la UAM-I. Es perfil PROMEP de la SEP e integrante del Cuerpo Académico: Educación, Interculturalidad y Sociedad (UPN-CA-71)

Daniel Gutiérrez-Martínez. Doctor en Ciencias Sociales con especialidad en sociología por El Colegio de México a.c.. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel II y profesor asociado en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM y en El Colegio de Guerrero donde ha contribuido a la formación de programas de posgrado y docencia.

Actualmente es Profesor Investigador de tiempo completo en El Colegio Mexiquense a.c. dgutierrezcolmex@yahoo.fr

Sonia Comboni Salinas. Doctora en Sociología de la Educación y de la Cultura por la Universidad de Paris III, Sorbonne Nouvelle, París, Francia y actualmente se desempeña como profesora titular en el Departamento de Relaciones Sociales, de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAM-X donde ha tenido bajo su coordinación diversos cargos y direcciones.

José Manuel Juárez Núñez. SNI nivel II. Perfil PROMEP. Profesor investigador de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, en la División de Ciencias Sociales y Humanidades en el Departamento de Relaciones Sociales. Área Sociedad y Territorialidad.

Eduardo Andrés Sandoval Forero. Antropólogo y Doctor en sociología con estancia post doctoral en Diversidad Cultural, Democracia y Paz, en el Instituto de la Paz y los Conflictos, Universidad de Granada, España. Fundador y Coordinador Honorario de la Maestría y Doctorado en Estudios para la Paz, la Interculturalidad y la Democracia en la Universidad Autónoma Indígena de México. Integrante del Grupo de Investigación Internacional “Paz Imperfecta y Conflictividad”. Investigador Nacional, nivel II del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), México, desde 1995. Actualmente es profesor investigador de la Universidad Autónoma del Estado de México. Ha publicado de su autoría 12 libros; coordinado 13; escrito 16 capítulos para libro y ha impartido 36 conferencias internacionales sobre indígenas, migración y diversidad cultural. esaforero2002@yahoo.com

Laura Mota Díaz. Antropóloga Social por la Universidad Autónoma del Estado de México, Maestra en Ciencias Sociales con Especialidad en Desarrollo Municipal, por el Colegio Mexiquense; Especialista en Gobierno y Desarrollo Local, por la Unión Iberoamericana de Municipalistas de Granada, Es-

paña; Doctorado en Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México. Actualmente se desempeña como Profesora-Investigadora de Tiempo Completo en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma del Estado de México. Es líder del Cuerpo Académico Actores sociales, participación y alternativas al desarrollo local, de la misma Facultad. Ha sido profesora invitada en el Posgrado de Interculturalidad, Paz y Democracia de la Universidad Autónoma Indígena de México, los Mochis, Sinaloa, así como en el Posgrado de Administración Pública de la Universidad de Colima, México. motadiaz2002@yahoo.com.mx

Elizabeth Carbajal Mosso. Doctorante en Ciencias Políticas y Sociales. Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos. Maestra en Estudios Socioterritoriales por la UAG. Licenciada en Sociología por la UAG.

Jaime García Leyva. Doctor en Antropología Social y Cultural por la Universidad Autónoma de Barcelona; maestro en antropología social por el CIESAS D.F.; historiador por la UAG. Es profesor investigador en Centro de Investigación de Enfermedades Tropicales de la Universidad Autónoma de Guerrero (CIET – UAGro). Es profesor invitado en el programa de Maestría y Doctorado del Colegio de Guerrero A.C.; Actualmente funge como Coordinador del Campus Montaña de la UAGro. Es miembro de Kahua Sisiki Centro de Estudios y Autogestión de la Montaña A.C., jaime.jaguar@gmail.com

Bruno Baronnet. Doctor en Ciencias Sociales por El Colegio de México y por la Universidad de París Sorbonne Nouvelle (2009), Maestro por el Instituto de Altos Estudios de América Latina (IHEAL por sus siglas en francés) de la Universidad de París, Sociólogo por la Universidad de Toulouse Le Mirail, profesor investigador de tiempo completo en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, investigador asociado en el Laboratoire d'Anthropologie des

Institutions et des Organisations Sociales (LAIOS), investigador miembro de la Equipe de Recherche Société Identité Pouvoir en Amérique latine (ERSIPAL) del Centre de Recherche et de Documentation des Amériques (CREDA-UMR 7227) bruno.baronnet@gmail.com / <http://brunobaronnet.wordpress.com>

Neptalí Ramírez Reyes. Doctor en Antropología Social y Cultural (UAB), Maestro en Investigación Etnográfica, Teoría Antropológica y Relaciones Interculturales (UAB) y Licenciado en Psicología (UIA-Puebla). Ha ejercido la psicología clínica y la docencia en diversos niveles educativos. Ha investigado el intento de suicidio en adolescentes, los efectos psicosociales de la violación de Derechos Humanos, la educación indígena, los movimientos sociales, las redes sociales y la cultura política. Actualmente, es asesor en política educativa en la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y en el Centro de Promoción y Defensa de los Derechos Humanos Joel Arriaga Navarro (CEPDH). Forma parte de EgoLab-GRAFO, grupo de investigación de la Universidad Autónoma de Barcelona, especializado en el estudio de las redes personales y comunidades en un contexto transcultural. Es integrante de la Red Interdisciplinaria de Investigadores de los Pueblos Indios de México (Red IINPIM).

Juan Guadarrama Méndez. Maestro en ciencias en la especialidad de Matemática Educativa por el Centro De Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N.

Floriberto González González. Doctor en Geografía por la UNAM, Maestro en Matemática Educativa por la UAGro., Licenciado en Física y Matemática por el IPN. Ex Rector de la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero. Docente-Investigador del Centro de Investigación y Posgrado en Estudios Socioterritoriales de la UAGro., y de la Maestría en Formación y Práctica Docente de la UPN 12ª. Miembro fundador de El Colegio de Guerrero.

Valqui Cachi Camilo. Doctor en Ciencias Filosóficas, ex profesor-investigador de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad Autónoma del estado de México (UAEM), actualmente en la Universidad Autónoma de Guerrero, estudioso de problemas de América Latina y El Caribe, así como de cuestiones del Marxismo Clásico y Contemporáneo. Doctor Honoris Causa por la Universidad Privada Antonio Guillermo Urrelo (Perú), Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), Ponente en eventos nacionales e internacionales, coordinador de la Cátedra Internacional “Carlos Marx”), Miembro de la Sociedad de Estudios Culturales Nuestra América (SECNA), y autor y coautor de varios libros. drccvc@hotmail.com

Interculturalidad, Conocimiento y Educación
Diálogos desde el Sur

se imprimió en febrero de 2016
en los talleres de Ediciones Trinchera
Su tiraje fue de 1,000 ejemplares.

Si en el principio de la interculturalidad está la aceptación del «otro», entonces como propuesta pedagógica tendrá que sustentarse en el diálogo, reconociendo que es un espacio importante para elaborar conceptos tanto en la academia como en la política, porque la participación indígena con las mismas reglas tradicionales no van a tener mucho efecto y para que las comunidades indígenas puedan enfrentar los desafíos en los escenarios actuales, tienen que empezar por darse cuenta de las potencialidades que tienen para promover su propio desarrollo. En esencia, la propuesta es simple: la educación es todavía una esperanza de cambio porque es quizá, el último espacio público que nos está quedando para poder desarrollar un pensamiento propio y, en el caso que nos ocupa, para recuperar el pensamiento indígena en los mismos escenarios donde se dio su negación.

ISBN: 978-607-7679-66-0



9 786077 679660