

# Análisis de huellas discursivas de lo intercultural en las políticas internacionales, nacionales y del estado de Oaxaca relativas a la educación superior

Martha Segura\*

*Resumen:* El presente artículo da cuenta del análisis de las *huellas discursivas* relativas a lo *intercultural* encontradas en políticas internacionales, nacionales y de Oaxaca en educación superior (ES). El ejercicio interpretativo que aquí se efectúa tiene como marco la participación de quien firma este artículo en la investigación en curso “Políticas de interculturalidad en educación superior en Oaxaca: procesos educativos etnopolíticos”, efectuada de abril a diciembre de 2016, en calidad de Cátedra CONACYT/CIESAS-PS.

Para esta búsqueda de *sentidos* y *significados* se concibió a la *política* como el ordenamiento sedimentado de las instituciones, tal como se hace desde la teoría del discurso (Laclau, 2004 y Mouffe, 2009), cuerpo analítico del trabajo. La búsqueda de documentos oficiales fue una tarea de largo aliento tanto en medios impresos como digitales. La lectura de estos textos implicó la detección de las tendencias, de las líneas estratégicas, de las acciones y de las formas de entender la ES y particularmente la *interculturalidad*.

*Palabras clave:* huellas discursivas, interculturalidad, política, educación superior, sentidos y significados.

\* Martha Segura, Conacyt/Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS)-Unidad PacíficoSur( PS), México. Correo electrónico: martha\_seguramx@yahoo.com

**Analysis of discursive traces of the intercultural  
in the international, national and Oaxaca policies  
concerning Higher Education**

*Abstract:* In this article I will give a notice of the analysis of the discursive traces related to the intercultural in international, national and Oaxaca policies in Higher Education.

The interpretative exercise was carried out in connection with my participation in the research "Policies of interculturality in Higher Education in Oaxaca: Ethnopolitical educational processes", from April to December 2016, in my capacity as CONACYT/CIESAS-PS Chair.

For this search for senses and meanings, I conceive of politics as the settled order of institutions, as it is done from the Theory of Discourse (Laclau, 2004 and Mouffe, 2009), analytical body of work. The search for official documents was a long-term task in print and digital media. For its part, reading implied the detection of trends, strategic lines, actions, ways of understanding Higher Education and particularly interculturality.

*Keywords:* discursive traces, interculturality, politics, Higher Education, senses and meanings.

## **Introducción**

A una década de la emisión de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, se convierte en una tarea sugerente hacer un recuento de la manera en la que la *interculturalidad*, concebida en sentido crítico y en extenso, aparece plasmada en el contenido de documentos oficiales derivados de políticas gubernamentales internacionales, nacionales y estatales (para el caso de Oaxaca), al tiempo que se reflexiona en torno a su cumplimiento.

El presente artículo da cuenta de un ejercicio analítico que realicé a propósito de una de las labores que me fueron encomendadas por la doctora Érica E. González-Apodaca, investigadora titular del CIESAS-PS y líder del equipo en funciones desde 2015. El título del estudio que arropó esta interpretación es "Políticas de interculturalidad en educación superior en Oaxaca: procesos educativos etnopolíticos", investigación que guarda, como piedra angular en su problematización, la idea de la interculturalidad desde un enfoque crítico amparado por

los aportes de autores como Briones (2002), Bertely (2007), Pérez Ruiz (2007), Gasché (2008), Dietz (2010) y Walsh (2010) (citados en González-Apodaca *et al.*, 2015: 1). Siendo consecuentes con este posicionamiento, uno de los planteamientos centrales que adopta la indagación es evidenciar que la premisa de interculturalidad, lejos de entenderse y materializarse como la *interacción plural* ampliada al conjunto societal, se ha visto reducida a tratamientos de sectorización y pedagogización que resultan en sí discriminatorios.

El estudio “se pregunta cómo caracterizar el *campo social heterogéneo* de la Educación Superior Intercultural (ESI) en Oaxaca, en el marco del Estado pluralista contemporáneo” (González-Apodaca *et al.*, 2015: 2). De esta interrogante se deriva el objetivo general impreso en el proyecto de trabajo:

Caracterizar analíticamente la composición múltiple e inacabada del campo social de la Educación Superior Intercultural de Oaxaca, México, y sus políticas institucionales e instituyentes, analizando las relaciones entre política, educación superior (ES), etnicidad y género en proyectos gestados en las interfaces de las políticas del Estado multicultural contemporáneo (González-Apodaca 2016: 1).

Para colaborar en la aproximación de este objetivo y a través de la apuesta que el Conacyt hizo desde la creación del Programa Cátedras, por la *transdisciplina*<sup>1</sup> se desprendió mi participación en el equipo para “Dar cuenta del estado de las políticas nacionales y de Oaxaca, relativas a la Educación Superior (ES), particularmente en lo tocante a las *huellas discursivas* de lo *intercultural*”. Una de las partes que se me confiaron fue la elaboración de un *mapeo* que mostrara los:

[...] componentes de atención a la diversidad en las últimas dos décadas recuperando: *i)* sus marcos jurídicos, normativos e institucionales; *ii)* sus principales indicadores educativos en Oaxaca y en México, y *iii)* su contextualización en el debate sobre la crisis del Estado-nación y el surgimiento de una agenda sobre interculturalidad (González-Apodaca, 2016: 1).

<sup>1</sup> Sugiero consultar a Morín (2002 y 2016) para profundizar en este punto.

Como un primer paso para avanzar en esta tarea, los primeros meses me dediqué a compilar textos oficiales vinculados a dos de los órdenes ya mencionados, a leerlos, a rastrear los diagnósticos signados en estos escritos, a detectar los acuerdos que los representantes de variados países han entablado en torno a la interculturalidad, así como a detectar los principios que sostienen tales declaratorias. Una vez cumplimentada esta labor, me dediqué a buscar textos en la materia pero en un plano internacional, ello en apego a una iniciativa de carácter personal emergida de la idea de contar con un panorama más amplio del aspecto a ser revisado.<sup>2</sup>

Concluida esta segunda exploración, emprendí un nuevo sondeo, ahora el dedicado al nivel educativo superior para rastrear las tendencias, los retos y la manera en la que lo intercultural aparece retratado. El *corpus* de los escritos oficiales fue

- Internacionales. *Declaración sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Declaración de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, Cumbre del Milenio, Directrices de la UNESCO<sup>3</sup> sobre la Educación Intercultural, Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe, Metas educativas 2021, Comunicado de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de la ONU; Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2015. Educación de los pueblos y comunidades indígenas (originarios) y afrodescendientes.*
- Nacionales. *Ley para la Coordinación de la Educación Superior, Pacto por México, Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, Programa Sectorial de Educación 2013-2018, Programa Especial de los Pueblos Indígenas 2014-2018, Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018, Programa de Apoyo al Desarrollo*

<sup>2</sup> Agradezco el apoyo de Araceli Segura, quien fungió durante este tiempo como mi asistente de investigación. De igual manera, valoro la colaboración del maestro Roberto García para la elaboración del *abstract* de este artículo.

<sup>3</sup> Siglas en inglés de United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization.

*de la Educación Superior, Ley General de Educación y Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.*

- Estatales: *Ley Estatal de Educación, Plan Estatal de Desarrollo de Oaxaca 2011-2016, Programa de Educación Superior de Oaxaca 2011-2016, Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca, Estadística 2007-2012. La Educación Superior en Oaxaca en números, Educación Superior y desarrollo en Oaxaca,*<sup>4</sup> *Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Oaxaca, Informe COEPES*<sup>5</sup> *2013-2014; Catálogo de licenciaturas. Oferta de Educación Superior del Estado de Oaxaca 2015-2016 y Sexto Informe de Gobierno.*

Esta revisión constituyó el parámetro que al término del ejercicio me hizo posible contrastar los avances. A continuación, presento en qué consistió la sistematización y cómo se concretó el análisis.

### **La sistematización**

El diseño y la utilización de fichas bibliográficas/de trabajo me permitió almacenar las referencias de los documentos y capturar información sintética. Después de una primera y ágil lectura de los escritos, reconocí la existencia de ciertas palabras o frases *patrón* ilustrativas al tratamiento del tema y a los tópicos que han sido vinculados a éste (por los confeccionadores). A estas recurrencias las nombré *descriptores*.<sup>6</sup>

Posteriormente, diseñé matrices que me posibilitaron explicitar, por cada uno de los escritos, la frecuencia en la aparición de los descriptores elegidos, mismos que enseguida enlisto:

<sup>4</sup> Elaborado por Székely (2013) a encargo del Banco Mundial (BM).

<sup>5</sup> Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior en el Estado de Oaxaca.

<sup>6</sup> Permitiéndome capturar el crisol de las elaboraciones semánticas, así como identificar las falsas sinonimias con respecto a lo intercultural. A través de una mirada pronta es posible detectar el recorte de sentido que sufre lo intercultural cuando se le reduce a políticas de multiculturalidad *remediales* que buscan *insertar* en sociedades occidentalizadas a ciertos sectores a los que se les ubica como *minorías* y *grupos vulnerables*.

- *Educación superior*
- *Interculturalidad*
- *Multiculturalidad*
- *Diversidad*
- *Educación comunitaria*
- *Pueblos indígenas*
- *Comunidades o pueblos originarios*<sup>7</sup>
- *Educación bilingüe, y*
- *Universidades Interculturales (vii).*

Armado este listado procedí a la organización de la información en carpetas digitales (una para documentos internacionales, otra para nacionales y una tercera para estatales) —primero lo relativo a la educación superior (es) y después al sello de lo intercultural—. <sup>8</sup> A las carpetas mencionadas le sumé la de publicaciones académicas (artículos, capítulos de libros, libros, etc.) de autores dedicados al tema, quienes se convirtieron en mis guías durante el recorrido interpretativo, por citar algunos: Dietz y Mateos (2011), Barquín (2015) y Mato (2016).

## **El análisis**

El tratamiento de la información lo llevé a cabo a través del Análisis Político del Discurso (APD), el cual más allá de erigirse como una metodología, adopta el cariz de una *caja de herramientas* (Foucault, 1987); esto es, un cuerpo de conceptos que tienen origen en una variedad de disciplinas, entre las que destacan: la teoría política, la sociología, la antropología y la filosofía, y que apoyan para dilucidar la carga de

<sup>7</sup> No es un tema menor decidir ocupar la locución *comunidades o poblaciones originarias* en lugar de la de *pueblos indígenas* (que en sí resulta discriminatoria). Debo resaltar que desde hace unos años en el marco de eventos académicos como en las producciones dedicadas a la materia, se ha preferido hacer uso del primer término.

<sup>8</sup> Esto por detectar, como deja constancia el listado del corpus referido, la existencia de materiales especiales para el tema de lo intercultural. Una de las primeras manifestaciones que llamó mi atención fue justo esta separación, ya que, de entrada, resulta contrastante con una aspiración de interacción amplia de la totalidad de integrantes que conforman el conjunto societal.

significaciones expresadas en las *piezas discursivas* a revisar. El marco de entendimiento se comporta como susceptible de ser ampliado, puesto a prueba y reconfigurado con base en los planteamientos y las elaboraciones con las que el investigador se enfrenta durante la revisión de los textos. Así, se construye una hoja de ruta general para deshilar y desentrañar los *sentidos* y los *significados*, entender los contextos y las *praxis* que esto provoca.

El APD consiste en diseccionar las piezas encontradas para sacar a la luz la *configuración discursiva*, en la que se juega el engranaje de las consignas oficiales. Por tanto, este proceder lleva implícita una *deconstrucción* (Derrida, 1986 y 1997) o desmontaje encaminado a la revisión escrupulosa de los componentes para desarticularlos, estudiarlos por separado y después volverlos a unir para reflexionar en torno al arreglo final que forman estos componentes (sabiendo que el todo va más allá de las partes). Las teorías

[...] pueden involucrar “un mirar lejos de sí mismo”, un cierto distanciamiento de lo que normalmente [...] aparece como *inmediato* ante nuestra percepción. Esta actitud y práctica teórica permiten un cierto alejamiento de lo que se da por supuesto; o de lo que se toma como *natural* [...] porque en su institucionalización ha invisibilizado las huellas de su propia gestación (Buenfil, 2012: 13).

La caja de herramientas hace las veces de un aparato crítico que tiene impacto en “la construcción [...] propia del objeto de conocimiento” (Ruiz, 2005: 22). Los acercamientos del APD contemplan la *recursividad* en la búsqueda de estructuras completas de significado.

En este trabajo el APD tuvo como misión detectar las *huellas* de lo intercultural, esto es, el rastreo de las marcas que los encargados de la *hechura política* (Aguilar, 1992) han dejado en los textos oficiales y, al mismo tiempo, capturar los *giros* (Deleuze, 1987) dados por las lógicas, las formas y las tendencias de los diferentes órdenes (internacional, nacional y estatal).<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Por *giros* se entienden los cambios de sentido que se registran al interior de un texto y en la relación que éste guarde con otros de su mismo tipo.

El APD ha sido trabajado por Laclau (1985), Laclau y Mouffe (1987) y Buenfil (1990), entre otros, mostrando su capacidad para manejarse como una “perspectiva analítica abierta” (Saur, 2008: 1); esto es

[...] una forma de mirar que se centra en lo político que toma el discurso en su dimensión crítica como objeto de análisis [...] que articula [...] estrategias de lecturas, de posicionamientos ontológicos [...] es una perspectiva de acción política [...] [que permite] cuestionar aquello que parece como natural. Lo que se presenta como “dato” es un objeto que hay que problematizar, desnaturalizar, desedimentar (Buenfil, entrevistada por Saur, 2013: 8-9).

Para ser consecuente con los escritos revisados, enseguida mostraré el desglose de lo concerniente a la ES (capturando sus avances y sus retos) y desarrollaré el acento intercultural encontrado o no en éstos.

### **Adentrándose en materia. Las tendencias generales en la ES<sup>10</sup>**

Trabajos como los de Luengo (2003) hacen posible detectar y describir las tendencias que se han registrado desde la década de 1970 hasta la fecha para este nivel educativo. En seguida, un recorrido por periodo.

#### *La década de 1970*

En este lapso se vivió la expansión de los servicios educativos privilegiándose el tema de lo cuantitativo en razón del aumento “de la matrícula, de [las] instituciones, de [los] programas académicos y de la planta docente” (Luengo, 2003: 4). El problema de tal masificación es que no siempre vino acompañada por una planeación; situación que repercutió —por mencionar algunos efectos que con el paso del tiempo se agravaron— en el detrimento de los servicios, la falta de *pertinencia*

<sup>10</sup> Este apartado es la versión sintética de la conferencia magistral que presenté en la 8va. Feria de Posgrados organizada por el estado de Oaxaca y la COEPES (Segura, 2016a).



de los diseños curriculares, el debilitamiento en la *preparación* de los profesores.<sup>11</sup>

En esta década se reportó el surgimiento de una de las mayores *disparidades* debido a que el ritmo de aceleración fue distinto en cada uno de los continentes, alcanzando más logros aquellos que, de entrada, albergaban un mayor grado de industrialización. Este efecto impactó en la *polarización* de los servicios y, con ello, de las oportunidades reales de los ciudadanos.

### *La década de 1980*

Como resultado de la crisis económica mundial se dio un lapso de *desaceleración* en el que apareció la “disminución en gastos de inversión en instalaciones y equipamiento, en la investigación y desarrollo” (Luengo, 2003: 6).

La demanda aumentó y con ello la emergencia de los planteles privados. La desaceleración no solamente tuvo repercusiones en el debilitamiento del ensamble físico institucional, sino en dos de las funciones sustantivas de las Instituciones de Educación Superior (IES): la docencia y la investigación. A mediados de esta década emanaron “políticas de evaluación ligadas al financiamiento público” (Luengo, 2003) amparadas por la presencia de organismos internacionales que, a través de sus paquetes de sugerencias, empezaron a irrumpir en los procesos de toma de decisiones de los países miembros.<sup>12</sup>

### *La década de 1990*

Dos estandartes del desempeño institucional fueron la *eficacia* y la *eficiencia*, fijando criterios de distribución y de recomposición. La pertinencia social surgió como uno de los indicadores que permitió pensar y repensar los servicios universitarios. En este periodo se promovió una redistribución de la oferta educativa y se impulsó la docencia y la in-

<sup>11</sup> Recuperando para este último término el sentido amplio que manejo en elaboraciones personales y que pueden ser consultados en los escritos que he publicado en mi liga [<https://independentresearcher.academia.edu/MarthaSeguraJimenez>].

<sup>12</sup> E, incluso, hay que decirlo, poniendo en riesgo la soberanía.

vestigación. En esta década el propósito fue “reformular el sistema de ES y a las IES a partir de [la existencia de] estímulos externos, basados en el financiamiento estatal” (Luengo, 2003: 7) colocando a las IES como receptoras de fuentes presupuestales. La administración de los estímulos se convirtió en una tarea que reclamó el interés y el tiempo de los dirigentes de los planteles. En este periodo se dio “la irrupción de distintos factores, como los procesos de [...] integración económica, el crecimiento y [la] diversidad de los sistemas de ES” (Luengo, 2003: 8).

La apertura de nuevos mercados propició la *desterritorialización*, no solamente en el campo educativo, sino en las distintas esferas sociales, culturales, políticas, económicas, etc. Aunada a esta situación, continuó y se amplió el surgimiento de centros que empezaron a operar en el mundo académico. Se registró la aparición de un “nuevo dispositivo de regulación” que se distinguió por

[...] conducir a las IES en el rumbo de las estrategias y programas gubernamentales y en sintonía con las necesidades de la economía y la sociedad. Hay, por tanto, un desplazamiento de la planeación hacia la evaluación, y con ello del control del proceso a la verificación de los productos. Este nuevo dispositivo [...] está fundado en los principios de la vigilancia a distancia y la autonomía regulada del sistema de ES y de cada una de las IES que lo integran (Luengo, 2003: 8-9).

Dicho dispositivo y su forma de operar marcaron la pauta para otros niveles educativos y también para la vida de otras instituciones, dando pie a la explicitación de consignas que primaron la medición y reglaron la recompensa en función de los *logros* alcanzados, imponiendo así un modelo de gestión proveniente de la *racionalidad técnica* que requirió la presencia de nuevos *actores*. En este lapso se registró un vuelco en las preferencias vocacionales, colocando en primer lugar a la rama de los servicios, misma que empezó a advertirse como garante de un trabajo asalariado. Este giro provocó que, de las 10 licenciaturas más demandadas, no fuera posible encontrar ninguna disciplina relacionada con la ciencia o con las humanidades.

El planteamiento reiterado de este lapso, tanto para América Latina (AL) como para Europa, fue “la calidad de la educación” (Fernández,

2005: 36). Autores como Schmelkes (1994) se encargaron de desglosar sus componentes, citando, entre otros, el de pertinencia, *equidad*,<sup>13</sup> eficacia y eficiencia. Dentro de sus trabajos, esta investigadora hizo el llamado a que los esfuerzos debían orientarse “hacia las personas” (Schmelkes, 1994: 34), lo cual, precisó, implicaba del compromiso de todo un sistema para establecer “las normas mínimas [y] los elementos para que estas normas [pudieran] cumplirse” (Schmelkes, 1994: 60). Esta consideración provocó una nueva rotación epistémica que invitó a tomar previsiones pragmáticas para ajustar la mirada, provocando un par de desplazamientos más, de lo cuantitativo a lo cualitativo y del producto al proceso.

### *El siglo XXI*

En el *Informe de Educación Superior en América Latina* elaborado en Caracas, Venezuela, en 2006, se sensibilizó respecto a que este siglo

[...] ha traído consigo un cambio de paradigma con respecto a la percepción que se tiene sobre [la ES] [...] se identificó que los beneficios sociales de [este nivel] pueden ser estratégicos para el desarrollo, ya que el conocimiento ha ido creciendo paulatinamente en importancia como fuente de inversión en el mundo (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, IESALC) (citado *apud* Székely, 2013: 13).

La idea subyacente fue la de la *sociedad del conocimiento*, concepto que de acuerdo con Krüger (2006) “tiene sus orígenes en los años 1960 cuando se analizaron los cambios en las sociedades industriales y se acuñó la noción de la sociedad pos-industrial [...] información y conocimiento se convierten en los factores productivos más importantes”. Premisa que acentuó las *asimetrías* existentes entre las diferentes capas de la sociedad, ensanchando la distancia latente entre la *disponibilidad* y el *acceso* de los servicios tecnológicos que se toman como

<sup>13</sup> Puntualizando que por esto se entendía “brindar oportunidades iguales a todos” (p. 56), carga semántica que se contrapone al sentido de la equidad.

base y medio para el surgimiento de las elaboraciones intelectuales.<sup>14</sup> Bajo este paradigma, la premisa de “la internacionalización de la ES” (Rama, 2006: 13) encierra una paradoja para la región de AL, al considerar que ésta:

[...] participa como consumidor más que como proveedor. Dos fenómenos, concurrentes pero antagónicos, son el éxito de procesos de control de calidad tipo ISO<sup>15</sup> para certificar la calidad de la gestión institucional y la deficiente ubicación de las IES latinoamericanas en los rankings internacionales de calidad (Didou, 2004: 39).

El fenómeno de que la calidad se vea reducida a un asunto de declaratoria repetida sin una contraparte clara de repercusiones, paulatinamente la convierte en un *significante vacío* (Laclau, 2004).

Hasta ahora, las IES del mundo han tenido que sortear, como uno de sus más grandes desafíos, las mareas de “la renovación de los mercados de trabajo, de las profesiones, de las disciplinas [...] [de] la [...] educación continua” (Rama, 2004: 44). Esto, aunado a la emergencia de una diversificación disciplinar encaminada a atender las necesidades de la vida cotidiana y la “incomunicación de sus lenguajes” (Luengo, 2003: 51), ha puesto en realce el requerimiento de que existan *puentes* que permitan albergar explicaciones articuladas de los hechos sociales, transitando de un modelo monodisciplinar/*monocultural* a un abordaje *transdisciplinario/transcultural*. En otras palabras, ha alertado respecto a la urgencia de que existan miradas múltiples acerca de un mismo fenómeno que permitan dejar

[...] de entender la realidad en pequeños fragmentos, controlables y predecibles [...] [abriendo] paso a nuevos espacios de deliberación [entre otros]

<sup>14</sup> El trabajo de Kalman (2004) en el terreno de la *cultura escrita* resulta especialmente útil para establecer la diferenciación semántica entre ambos términos. En síntesis, la *disponibilidad* puede definirse como la existencia (distribución y presencia); mientras que el *acceso*, como las oportunidades concretas (interacciones *mediadas* que provocan el reconocimiento, puesta en marcha y la potenciación de las *prácticas* por parte de las personas).

<sup>15</sup> Siglas en inglés correspondientes a la International Organization for Standardization.

sobre la base de cómo se piensan nuestras IES [...] [una apuesta decidida] por el rescate de la capacidad crítica frente al reduccionismo y la simplificación (Székely, 2013: 106).

### *A manera de corolario*

Después de revisar las tendencias presentadas vale la pena reflexionar en torno a un conjunto de consideraciones que diversos autores han señalado:

- La urgencia de “repensar el papel y misión de la ES así como intentar superar sus retos desde nuevos enfoques y establecer propuestas alternativas para su avance futuro” (Luengo, 2003), lo cual implica la *participación activa* y decisiva de diversos *agentes*.
- El requerimiento de *desfronterizar* las IES reorientándolas a satisfacer las necesidades reales de las personas.
- Pensar en que la “problemática del gasto público [...] irrumpe en el panorama como una variable trascendente, pues en torno de ella se dirimen las posibilidades efectivas de impulsar los procesos de cambio programados” (Rodríguez, 2002) desde la legislación general y desde los programas concretos para cada orden y sector.
- Se visualiza como deseable la construcción de caminos que abreven hacia una “revisión normativa o de legislación para responder a estas nuevas exigencias. Son prioritarias, por tanto, reformas trascendentales tanto en materia de política educativa como en la operación de cada una de las IES” (Luengo, 2003: 49).

### **Declaración sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe**

Para coincidir con lo plasmado en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, en cuyo artículo 26 se habla del derecho a la educa-

ción sin prejuicios, se dieron cita en 1996 más de 600 representantes de 26 países en la Conferencia Regional de la UNESCO para discutir sobre “Políticas y Estrategias para la Transformación de la ES en AL y el Caribe. En este evento se organizaron reuniones para “comprender los problemas, desafíos y posibilidades de la ES” (UNESCO, 1996: s/p). Los participantes manifestaron que la ES “constituye [...] un elemento insustituible para [...] el fortalecimiento de la identidad cultural” (UNESCO, 1996). En el texto revisado se aclaró que el conocimiento es un bien social y se precisó “que sólo puede ser generado, transmitido, criticado y recreado [...] en instituciones plurales y libres, que gocen de plena autonomía y libertad académica, pero que posean una profunda conciencia de su responsabilidad” (UNESCO, 1996).

De este evento se derivó un Informe final, una Declaración y una Guía para la elaboración de un plan de acción. Posterior a la Conferencia se llevaron a cabo algunos talleres en los que se buscó dar seguimiento a los acuerdos. El Plan acotó el desafío anunciado en la Declaratoria: “la reinención de instituciones que satisfagan las demandas [...] de las sociedades latinoamericanas y caribeñas preservando la riqueza de las tradiciones, el acervo cultural y la gran diversidad y creatividad de su gente” (UNESCO, 1996). Uno de los medios que este Plan contempló fue el surgimiento de políticas remediales para asegurar el acceso y la *permanencia* de las poblaciones originarias al nivel superior.<sup>16</sup> Característica que se observa como reiterada cuando se examinan documentos oficiales y se encuentra que el carácter definitorio del paquete de estrategias se perfila como *compensatorio* (estigmatizado en sí mismo y generalmente reducido a becas y a *acciones afirmativas*).<sup>17</sup>

De este Plan se derivaron cinco programas, de los cuales emanaron ciertos proyectos a cargo de las IES, de las ONG, de organismos internacionales y de los diferentes gobiernos. Se especificó que los avances serían discutidos dos años después en el marco de la Con-

<sup>16</sup> Obsérvese cómo se reduce el sentido de la palabra *acceso* al de *disponibilidad*.

<sup>17</sup> Hago el comentario de las becas no porque carezcan de importancia, sino porque han venido formando parte de un sistema dador y etiquetado, cuando de lo que se habla es de un tema de mayor envergadura.

ferencia Mundial sobre Educación Superior convocada por la UNESCO. Los programas contemplados fueron:

- Mejoramiento de la pertinencia.<sup>18</sup>
- Mejoramiento de la calidad.
- Mejoramiento de la *gestión* y el financiamiento.
- Gestión académica de las nuevas tecnologías de información y comunicación.
- Reorientación de la cooperación internacional.

Algunas previsiones expresadas en este Plan fueron: diseñar instrumentos que incrementaran la vinculación entre la educación preescolar, primaria y media con la ES, emergencia de carreras cortas que aumentaran las posibilidades de inserción en el mercado laboral y de continuidad en los estudios, incentivar la creación de posgrados y programas de educación no-formal, diseñar y proponer nuevos esquemas de financiamiento de las IES, impulsar la creación de *consorcios*, superar las asimetrías a través de nuevos marcos de colaboración que busquen la vigilancia de una lógica de *integración*, así como promover el aprendizaje de las diferentes lenguas de los países que forman parte de la región.<sup>19</sup>

### **Declaración de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior**

Del 5 al 9 de octubre de 1998 se celebró en París, Francia, el evento en el que se efectuó esta declaratoria tras la reunión de 182 representantes bajo el principio rector del “deseo de equidad” (UNESCO, 1998). En el

<sup>18</sup> En este caso, como en el punto 2, el manejo del término *mejoramiento* resulta incorrecto debido a la carga semántica de las palabras de las que se hace acompañar (pertinencia y calidad, que en sí son dos superlativos). Esto, lejos de reforzar el sentido de cada una de las palabras como retóricamente los desarrolladores pretenden, provoca el efecto contrario: su debilitamiento.

<sup>19</sup> Aun en el entendido de que el término *integrar* fuera concebido en sentido amplio por los confeccionadores, esta tesis lleva intrínseca una *relación de poder* (Foucault, 2004).

Compendio se pusieron de manifiesto 15 puntos, de entre los cuales destacaron tres:

1. El acceso a la ES debe ser igual para todos, en función de los méritos respectivos (sin admitir discriminaciones fundadas en la raza, el sexo, el idioma, la religión o en consideraciones de ninguna índole).<sup>20</sup>
2. La pertinencia debe evaluarse en función de lo que la sociedad espera de las IES y lo que éstas realmente hacen por ella.
3. Las IES han de someterse “a evaluaciones internas y externas realizadas con transparencia, llevadas a cabo [...] por expertos independientes”, quienes deberán prestar “la debida atención a las particularidades de los contextos institucionales, nacionales y regionales, a fin de tener en cuenta la diversidad y evitar la uniformidad”.

Se distingue que en la Declaratoria existan artículos como el tendiente a: “contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural” (UNESCO, 1998: 21-22). De este texto se desprendió el *Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior*, en cuyo interior se reflejaron el plano nacional, el de los sistemas y el de las instituciones y, finalmente, el internacional. A continuación, un extracto:

#### *Nacional*

1. Los Estados Miembros, comprendidos sus gobiernos, parlamentos y otras autoridades, deberán: a) crear, cuando proceda, el marco legislativo, político y financiero, para reformar y desarrollar la ES de conformidad con la Declaración Universal de los Derechos Humanos [...] b) estrechar los vínculos entre la ES y la investigación [...] d) ampliar las IES para que adopten los planteamientos de la educación permanente [...] h) contar con

<sup>20</sup> Situación que no considera la diversidad de contextos de los que provienen los demandantes del servicio.



un plan rector para garantizar la existencia de nuevas asociaciones y la participación de todos los interlocutores [...].

4. Deberán adoptarse medidas concretas para reducir la creciente distancia entre los países industrialmente desarrollados y los países en desarrollo [...].<sup>21</sup>

Nuevamente la suma de diversos *actores* se contempla como motor de ajuste para la revitalización de la ES; empero, a diferencia de antiguas previsiones, ahora contando con un plan que estructure los requerimientos y que organice las posibles maneras de colaboración.<sup>22</sup>

### *Sistemas e instituciones*

5. Cada establecimiento de ES debería definir su misión de acuerdo con las necesidades presentes y futuras de la sociedad [...] [con] una comprensión mejor del patrimonio cultural, un nivel de vida más alto y la paz y la armonía internas e internacionales, fundadas en los derechos humanos, la democracia, la tolerancia y el respeto mutuo. [...] eliminar las disparidades y sesgos entre hombres y mujeres [...].
8. Se deberá generalizar en la mayor medida posible la utilización de las nuevas tecnologías para que ayuden a los establecimientos de ES a reforzar el desarrollo académico, a ampliar el acceso, a lograr una difusión universal y extender el saber.

La esperanza que en la década de 1970 estuvo colocada en el aumento de los planteles, en el momento de la Cumbre se depositó en las TIC. Esta medida resulta prolija cuando se considera el avance de la ciencia y la tecnología, y al saber del incremento de la demanda educativa por parte de los jóvenes; no obstante, su contraparte es que se convierte en una nueva generadora de disparidad, porque

<sup>21</sup> Los numerales ocupados corresponden a los marcados en el documento revisado, tal y como ocurrirá en los dos subapartados siguientes.

<sup>22</sup> Sociológicamente actor y agente tienen implicaciones distintas. Actor está más ligado a lo *instituido*, mientras que la segunda denominación guarda un sentido *instituyente* desde donde se coloca la investigación para la que participé.

acota las oportunidades a quien cuente de manera permanente con las herramientas digitales, sepa manejarlas y habite en zonas con conectividad.

### *Internacional*

10. Deberá concebirse la cooperación como parte integrante de las misiones institucionales de los establecimientos y sistemas de ES. Las organizaciones intergubernamentales, los organismos donantes y las ONG deberán ampliar su acción para desarrollar proyectos [...] (UNESCO, 1998d: 31-36).

La *terciarización* se adoptó como modelo, sin contrapesos claros, dejando abierta la puerta a quien estuviera en posibilidades de invertir en servicios educativos ante las incapacidades gubernamentales, haciendo cada vez más vulnerable la apuesta por la calidad.

### **Cumbre del milenio**

En el 2000 se llevó a cabo, en la ciudad de Nueva York, una reunión en la que se vieron convocados representantes gubernamentales. Los participantes partieron del establecimiento de una declaratoria de principios en la que se expresó lo siguiente:

además de las responsabilidades que [...] tenemos respecto de nuestras sociedades, nos incumbe la responsabilidad colectiva de respetar y defender los principios de la dignidad humana, la igualdad y la equidad en el plano mundial [...] Reafirmamos nuestra adhesión a los propósitos y principios de la Carta de las Naciones Unidas [...] Consideramos que determinados valores fundamentales son esenciales para las relaciones internacionales en el siglo XXI: [...] [como] La tolerancia. Los seres humanos se deben respetar mutuamente, en toda su diversidad de creencias, culturas e idiomas. No se deben temer ni reprimir las diferencias dentro de las sociedades ni entre éstas; antes bien, deben apreciarse como preciados bienes de la humanidad [...] (UNESCO, 2000: 1-10).

Entre otras consideraciones, salta a la vista la distancia tan corta que se registra entre los eventos ya descritos en este apartado (un evento cada dos años). Asimismo, cuando uno se adentra en las expresiones ocupadas en la declaratoria, es fácil identificar que se trata de acciones asistencialistas, como menciona Mato (2016).

### **Pautas internacionales para la ESI**

A lo largo de los textos que revisé y cuyo título aparece en las primeras páginas de este artículo, pude percatarme de que lo relacionado a lo intercultural en el marco de lo referido a ES, se aborda periféricamente, concibiéndosele generalmente como un *tipo o modalidad*. Pese a la intención de que la pluralidad sea respetada y reconocida, el concepto se estigmatiza, reduciéndolo a la incorporación a la sociedad (como acción que guarda un sello de exterioridad constitutiva) de grupos étnicos a los que se califica como *indígenas*, concibiéndolos como un sector cultural *subalterno* (Rojas-Cortés y González-Apodaca, 2016: 79).

Dentro de estos escritos encontré la prevalencia del término *desigualdades sociales*, así como el llamado constante al cumplimiento de los derechos civiles, políticos, sociales y culturales. El punto es el quiebre que existe entre esta declaratoria y los hechos, tal como señala Mato (2016: 15), quien advierte que más allá de que estos derechos queden establecidos, tanto de forma colectiva como individual, en la práctica difícilmente se cumplen.

Los programas de becas aparecen de manera repetida,<sup>23</sup> así como aquellos destinados a la atención del *rezago*. Bajo este orden de circunstancias, la EI se concibe como aquella dirigida a sectores vulnerables.

Dentro de los textos internacionales revisados aparece la paradoja irresuelta de *pluralidad social vs anhelo de igualdad/homogeneización*. También, falsas sinonimias entre multiculturalidad, diversidad e interculturalidad.

<sup>23</sup> Cuyo correlato se ubica en documentos nacionales y estatales, anunciando a dichos programas como parte de acciones transversales encaminadas hacia el “combate a la pobreza”, “el apoyo a las mujeres”, “el apoyo a los jóvenes”, entre otros.

Al interior de una cuota del *corpus* es recuperable la mención de que las IES y la investigación que en ellas se lleve a cabo tengan repercusiones en la vida cotidiana de las comunidades, al igual que lo es la alusión al establecimiento del diálogo y que tanto los diseños curriculares como la preparación de los profesores marche en sintonía, buscando su perfeccionamiento, logrando flexibilidad y adoptando su nivel de respuesta de acuerdo con los contextos.

Observé asertividad en aquellos textos en los que se precisa que es deseable que las poblaciones originarias se involucren en el diseño de propuestas educativas para garantizar la recuperación de sus saberes y el aprecio de su lengua, modos de vida, valores, tradiciones, creencias, conocimientos y aspiraciones. Lo que sorprende es que no se ponga a la luz la multiplicidad y la riqueza de las formas en que esto ya se lleva a cabo (Mato, 2016) y subrayar que si los integrantes de estas comunidades y otros muchos lo han hecho, ha sido por la vía de la *autogestión*, no por decreto.

### **La educación superior en México**

Los aportes de Tuirán (2011) permiten ilustrar el panorama de nuestro país, poniendo el acento en los desafíos que vivimos. Él aclara que:

[...] el porcentaje de jóvenes entre 19 y 24 años que asiste a la Educación Superior es de solamente 33 por ciento [...] es decir, dos de cada 3 jóvenes no acceden al nivel de ES. Destaca[n] también [...] las brechas de equidad, mostrando que el grueso de la matrícula se encuentra en los deciles de mayores ingresos del país [...] el reto central es actualmente la pertinencia del Nivel para generar los recursos humanos que requiere el sector productivo (Tuirán, 2011).

Entre los ajustes recientes que en México se han dado respecto a la ES se encuentran: “cambios normativos asociados a un nuevo rol del Estado en la supervisión y fiscalización [...] [así como en torno al] crecimiento del accionar de las asociaciones [como] ANUIES<sup>24</sup> y

<sup>24</sup> Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

FIMPES,<sup>25</sup> expansión de modalidades de educación virtuales y a distancia” (Székely, 2013: 113).

En los escritos de circulación nacional de los que me ocupé se prevé una conexión entre el establecimiento, la extensión y la evaluación de las IES con las prioridades internacionales. El término *educación de calidad* se muestra como constante, observándose vinculada al tema de la *productividad*,<sup>26</sup> el crecimiento económico sostenido y el liderazgo internacional.

Resulta de interés que el cálculo estimado para la atención de la cobertura de ES expresado en el Programa Sectorial apenas alcance 40%. Haciendo un ejercicio de carácter proactivo pensado al 2025, una de las estrategias que la ES podría tener en México sería que las IES “se aproximen académicamente al diagnóstico de las necesidades sociales existentes” (Cruz y Cruz, 2008: 308).

### **Pautas nacionales para la ESI**

El tratamiento que se hace de la *permanencia en el servicio* de ES de las poblaciones originarias en los documentos revisados resulta superfluo, como también lo relativo a la forma en la que se expresa que se atendieron las cuestiones que han obstaculizado el acceso (nuevamente pensando sólo en términos de disponibilidad).

Se observa repetida la alusión a la *tolerancia*, lo cual *satura* un sentido de relación de poder. Lo encontrado pone el dedo en la llaga de que “en México, la interculturalidad constituye un campo aún emergente tanto de la investigación académica como de la planeación política e institucional así como de la intervención pedagógica” (Dietz y Mateos, 2011: 11).

El Programa Especial de EI destaca del resto de los documentos nacionales revisados, en tanto que su contenido logra distanciarse de un manejo operario, marcando el desplazamiento de un planteamiento pedagógico (Fornet-Betancourt, 2004) de integración a uno que reivindica el reconocimiento del derecho a la *identidad cultural* y a la *convivencia equitativa y respetuosa* entre *diferentes*.

<sup>25</sup> Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior.

<sup>26</sup> Reduciendo e instrumentalizando con ello su sentido.

## **Pautas estatales de la ES**

A lo largo de los documentos trabajados en el caso de Oaxaca encontré el énfasis en la idea de impulsar la calidad educativa, siempre apegada al desarrollo económico y con generalidad traducida en la promoción de mejoras en infraestructura. Otra constante fue el reconocimiento del déficit en materia de la disponibilidad (condición necesaria para garantizar la *cobertura*).

La *educación de la comunalidad*, parte fundamental de los *idearios situados* y retomada por *redes* de carácter autogestivo desde hace algunas décadas en Oaxaca (Segura, 2016b), aparece colocada como uno de los rasgos filosóficos que habrán de definir los servicios públicos contemplados en la Ley Estatal de Educación.

En general, al revisar los textos oficiales, detecté que el tema de los *derechos colectivos* permea la mayor parte de los planteamientos, existiendo, al menos en declaratoria, un *borramiento* en la distancia entablada entre el “ellos” y el “nosotros” presente en los textos nacionales. También es notable la recurrencia de locuciones como *corresponsabilidad*, participación activa, *colaboración* y *autodeterminación*, que *fijan de sentido* (Laclau, 2004) las apuestas y que forman parte de los valores intrínsecos de las diferentes comunidades y grupos sociales.

Después de revisar el *Programa Estatal de Desarrollo de Oaxaca* y el *Programa de Educación Superior de Oaxaca* y contrastarlos con sus análogos a nivel nacional, me percaté de que los estatales consiguieron un mejor nivel de concatenación y especificidad en cuanto a las estrategias transversales que contienen.

Merecen atención especial las incidencias en la correspondencia entre las cifras manejadas en el Programa de ES de Oaxaca y las expresadas en los Informes de COEPES.

En el *Programa de Educación Superior* se afirma que “los mayores déficits de cobertura se encuentran en los niveles preescolar, EMS y ES. De hecho, sólo el 14.2% de la población oaxaqueña mayor de quince años cuenta con EMS y el 9.9% con ES” (Gobierno del Estado de Oaxaca, 2011: 23). Para explicar esta deuda se señala que “las desigualdades regionales [...] han sido profundizadas por políticas públicas diseña-

das sectorialmente, sin considerar su interacción e impacto con condiciones propias de los territorios donde se asientan” (Gobierno del estado de Oaxaca, 2011: p. 26). Asimismo, y considerado como reto está el de

[...] la equidad de género como principio fundamental para garantizar la igualdad de oportunidades de ES [...] la sustentabilidad como principio rector [...] la atención a pueblos indígenas a través de una mayor cobertura [...] y; los derechos humanos, como el derecho que toda persona tiene a la educación para su pleno desarrollo sin menoscabo de su condición étnica, social, creencia religiosa o preferencia política. (Gobierno del estado de Oaxaca, 2011: 23).

Deudas a las que se les suma el reconocimiento que se hace en el Sexto Informe de Gobierno, cuando se señala, que “uno de los principales problemas que han vivido los pueblos y comunidades indígenas ha sido la dificultad para ejercer de forma efectiva y plena sus derechos colectivos (Gobierno del Estado de Oaxaca, 2016: 34). Este aseguramiento se antoja como una tarea de la que habrá que ocuparse con seriedad al considerar las garantías que fueron concebidas en la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.

## Conclusiones

A lo largo de estas páginas fue posible recorrer el camino de las previsiones internacionales, nacionales y estatales en materia de ES y particularmente de lo *intercultural*. Fueron reveladas las tendencias, los matices y las huellas discursivas que permitieron dilucidar los énfasis colocados en este nivel, al tiempo de reconocer las convergencias y divergencias de sentido. También se mostraron las *continuidades* y *discontinuidades* (Rodríguez, 2002).

Después de este ejercicio es posible advertir que, en el caso de las disposiciones para AL y México, los acuerdos entablados “en virtud de la eficiencia renuncian a reproducir la vitalidad y las complejidades propias de las sociedades, tornándose en instrumentos rígidos en cuanto a su naturaleza y función” (Castro y Vázquez, 2002: 94). Se

nota una tensión constante entre lo global y lo local que no ha logrado ser resuelta.

Tanto en el ámbito internacional como nacional lo intercultural se liga a lo educativo; esto responde, por un lado, a una declaración de principios en la que se parte de que sólo a través de la educación será posible “promover” la convivencia armónica, intentando materializar y sublimar una relación de causa-efecto. Visto de esta manera, lo intercultural se pedagogiza y al mismo tiempo se cosifica.<sup>27</sup> “Uno de los retos es avanzar hacia perspectivas interculturales que consideren la ‘diversidad’ como una categoría no circunscrita a la diferencia étnica” (Rojas-Cortés y González-Apodaca, 2016: 77).

Tras el análisis, una de las recurrencias discursivas fue la indeterminación del término *calidad* a la par que el de *interculturalidad*. Ambos, por su tratamiento de gran *dispersión* (Laclau, 1996), corren el riesgo de comportarse como meras declaratorias sin impactos claros en la realidad y como significantes vacíos susceptibles de llegar a admitir casi cualquier aspiración y falsas sinonimias como parte de su contenido.

A diferencia de los textos internacionales y nacionales que marchan casi en una relación de uno a uno (exceptuando las consideraciones ya hechas), el caso de Oaxaca se distingue por un manejo especial y de mayor elaboración, ya que el discurso y gradual desarrollo de las líneas estratégicas y acciones contempladas en los textos revisados se encuentran permeadas por idearios situados. Empero el logro retórico, urge considerar lo que Mato (2016: 41) visibiliza al establecer que:

[...] las políticas de “democratización de la Educación Superior” [...] ni siquiera cumplen con los derechos consagrados en las respectivas constituciones nacionales, o sólo lo hacen de maneras muy parciales y sesgadas [...] Más excepcionalmente, contribuyen a la creación de programas especialmente dirigidos a estudiantes de esos pueblos [los originarios], que suelen calificarse de interculturales [...] continúa ignorándose que, en sociedades pluriculturales, la educación intercultural debe ser para todos los grupos sociales [...]

<sup>27</sup> El problema es que “la interculturalidad no se resuelve en el terreno ético-pedagógico, sino que tiene una connotación política y una naturaleza eminentemente conflictiva” (Gasché, citado en Rojas-Cortés y González-Apodaca 2016: 77).



Desde este orden de cosas resulta trascendente pensar que la agenda legislativa pendiente y la contraparte de su materialización pueda estar colocada en lograr transitar de políticas gubernamentales (compensatorias/remediales/instrumentales/afirmativas) a unas que se constituyan en auténticas *políticas públicas* (que, entre otras características, guarden el rasgo de la corresponsabilidad, lo *horizontal*, de lo plural, de la sinergia y de lo *dialógico*, reconociendo el trabajo y la multiplicidad de impulsos *instituyentes* realizados en el campo por diversos agentes). Para entablar el diálogo, siguiendo a Dutrénit y Natera (2017: 38):

[...] i) es crucial entender cuál es el objeto [...] y quiénes son las comunidades [...] participantes, ii) es importante identificar claramente las [...] dimensiones del diálogo [...] y iii) [...] las condiciones [...] respecto tanto a las capacidades de las comunidades participantes como a las asimetrías de poder entre ellas [...].

Las tendencias descritas y analizadas para el caso de la ES y el énfasis de lo intercultural (no como tipo, ni modalidad educativa, ni tampoco pensada exclusivamente para ciertos grupos poblacionales), permiten vislumbrar las disparidades, al tiempo de repensar en condiciones de posibilidad. Tomar corresponsablemente dicho estandarte se convierte, a la vez, en una invitación franca que mira el respeto y cumplimiento de los derechos humanos, enlazándolos a un rico caleidoscopio de prácticas culturales.

## Referencias

- Aguilar, Luis (1992), “Estudio introductorio”, en Aguilar, Luis (1992), *La hechura de las políticas. Antología de política pública*, México, Porrúa.
- Barquín, Alfonso (2015), *Antropología y poder político. El ejercicio de poder en las políticas de educación intercultural*, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH).

- Buenfil, Rosa Nidia (1990), “Politics, hegemony and persuasion: education and the revolutionary discourse during II World War”, Ph. D. Thesis England, University of Essex.
- Cámara de Diputados (2016), *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, Ciudad de México (CDMX), Cámara de Diputados, en [www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm] (consulta: 21 de junio de 2016).
- Castro, E. y K. Vázquez (2002), “Capítulo 6. La legislación de la educación superior en América Latina”, en Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) (2006), *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*, Caracas, IESALC.
- Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior en el Estado de Oaxaca (Coepes) (2013), *La educación superior de Oaxaca en números. Estadística 2007-2012*, Oaxaca de Juárez, Coepes.
- (2015), *Informe Coepes 2013-2014*, Oaxaca de Juárez, Coepes.
- (2016), *Catálogo de licenciaturas. Oferta de educación superior del Estado de Oaxaca 2015-2016*, Oaxaca de Juárez, Coepes.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) (2014), *Programa Especial de los Pueblos Indígenas 2014-2018*, CDMX, CDI.
- Coordinación General de Educación Media Superior y Superior, Ciencia y Tecnología (CGEMSYCYT) (2010), *Programa de Educación Superior del Estado de Oaxaca 2011-2016*, Oaxaca de Juárez, Gobierno del Estado de Oaxaca.
- Cruz, J. y A. Cruz (julio, 2008), “La educación superior en México: tendencias y desafíos”, *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, vol. 13, núm. 2, pp. 293-311.
- Deleuze, G. (1987), *Foucault*, Barcelona, Paidós.
- Derrida, Jacques (1986), *La escritura y la diferencia*, Madrid, An-thropos.
- (1997), *El tiempo de una tesis. Deconstrucción e implicaciones conceptuales*, Barcelona, Proyecto A.
- Diario Oficial de la Federación* (DOF) (29 de diciembre, 1978), *Ley para la Coordinación de la Educación Superior*, México.

- (2013a, 20 de mayo), *Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018*, CDMX, Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos.
- (2013b, 13 de diciembre), *Programa Sectorial de Educación*, CDMX, Secretaría de Educación Pública (SEP).
- (2013c), *Programa de Apoyo al Desarrollo de la Educación Superior (PADES), Lineamientos para la presentación de proyectos*, CDMX, en [[www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/28115/Lineamientos\\_PADES\\_0402.pdf](http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/28115/Lineamientos_PADES_0402.pdf)] (consulta: 8 de junio de 2016).
- (2014a, 28 de abril), *Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018*, CDMX, SEP, en [[www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5342484&fecha=28/04/2014DOF](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5342484&fecha=28/04/2014DOF)] (consulta: 8 de junio de 2016).
- (2014b, 30 de abril), *Programa Especial de los Pueblos Indígenas 2014-2018*, CDMX, CDI, en [<http://www.cdi.gob.mx/programas/2014/programa-especial-de-los-pueblos-indigenas-2014-2018.pdf>] (consulta: 24 de noviembre de 2016).
- (2015, 24 de marzo), *Ley General de Educación*, CDMX, DOF.
- Didou, Sylvie (2004), “Internacionalización de la educación superior y provisión transnacional de servicios educativos en América Latina”, en IESALC (2006), *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*, Caracas, IESALC.
- Dietz, Gunther y Laura Mateos (2011), *Interculturalidad y educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*, CDMX, SEP, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB).
- Dutrénit, G. y J. Natera *et al.* (2017), *Procesos de diálogo para la formulación de políticas de CTI en América Latina y España*, Buenos Aires, CLACSO; Madrid, CYTED; México, LALICS.
- Fernández, N. (2005), “La evaluación y la acreditación de la calidad. Situación, tendencias y perspectivas”, en IESALC (2006), *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*, Caracas, IESALC.
- Fornet-Betancourt, R. (2004), *Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*, CDMX, SEP-CGEIB, en [[eib.sep.gob.mx/files/reflexiones\\_fornet.pdf](http://eib.sep.gob.mx/files/reflexiones_fornet.pdf)] (consulta: 1 de diciembre de 2016).

- Foucault, Michael (1987), *El orden del discurso*, Barcelona, Tusquets.
- (2004), *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, 33a ed., México, Siglo XXI.
- Gobierno del Estado de Oaxaca (2004), *Plan Estatal de Desarrollo Sustentable 2004-2012*, Oaxaca de Juárez, Gobierno del Estado de Oaxaca, en [[http://www.ielsed.com/text/estados/oax\\_plan.pdf](http://www.ielsed.com/text/estados/oax_plan.pdf)] (consulta: 10 de diciembre de 2016).
- (2011), *Plan Estatal de Desarrollo 2011-2016*, Oaxaca de Juárez, Gobierno del Estado de Oaxaca.
- (2016), *Sexto Informe de Gobierno. Informe textual*, Oaxaca de Juárez, Gobierno del Estado de Oaxaca, en [<http://www.jefatura-delagubernaturaevaluacion.oaxaca.gob.mx/files/pdf/normativa/transparencia/informedegobierno/11-16/IT16.pdf>] (consulta: 22 de noviembre de 2016).
- González-Apodaca, Érica E. (2016), *Anexo 2. Proyecto No. 2200. Plan de Trabajo*.
- Documento de Trabajo. Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS)-Unidad Pacífico Sur (PS), Oaxaca de Juárez, CIESAS-PS.
- *et al.* (2015), *Proyecto de investigación. Políticas interculturales en educación superior de Oaxaca. Lo instituido y lo instituyente en la construcción de un campo social*. Documento de Trabajo, CIESAS-PS, Oaxaca de Juárez.
- H. Congreso del Estado Libre y Soberano de Oaxaca (2009), *Ley Estatal de Educación*, Oaxaca de Juárez, H. Congreso del Estado Libre y Soberano de Oaxaca, en [[normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/222/3/images/ley\\_educacion\\_estado\\_oaxaca.pdf](http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/222/3/images/ley_educacion_estado_oaxaca.pdf)] (consulta: 8 de junio de 2016).
- Instituto Estatal de Educación Pública del Estado de Oaxaca (IEEPO)/Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), Sección 22 (2012), *Plan para la Transformación de la Educación en el Estado de Oaxaca* (PTEO) Oaxaca de Juárez, IEEPO/SNTE, en [<http://indicadorpolitico.mx/images/pdfs/cuadernos/pteo-2012.pdf>] (consulta: 10 de junio de 2016).
- Kalman, Judith (2004), *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*, México, United Nations Edu-

- cational, Scientific and Cultural (UNESCO), Institute for Education/ Siglo XXI/SEP, Biblioteca para la Actualización del Maestro (BAM).
- Krüger, K. (2006), “El concepto de ‘sociedad del conocimiento’”, *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. XI, núm. 683, en [<http://www.ub.edu/geocrit/b3w-683.htm>] (consulta: 10 de diciembre de 2016).
- Laclau, Ernest (1985), “Tesis acerca de las formas hegemónicas de la política”, en *Hegemonía y alternativas políticas en América Latina*, México, Siglo XXI.
- (1996), *Emancipación y diferencia*, Buenos Aires, Ariel.
- (2004), “Discurso”, *Estudios: Filosofía, Historia, Letras*, vol. 2, núm. 68, pp. 7-18.
- y Chantal Mouffe (1987), *Hegemonía y estrategia socialista*, México, Siglo XXI.
- Lanz, R. et al. (2003), “Capítulo 7. Procesos de reforma de la Educación Superior en América Latina”, en IESALC (2006), *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*, Caracas, IESALC.
- Luengo, E. (2003), *Tendencias de la educación superior en México: una lectura desde la perspectiva de la complejidad*, Bogotá.
- Mato, Daniel (coord.) (2016), *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*, México, Universidad Nacional de Tres de Febrero/Universidad Nacional Autónoma de México.
- Morín, Edgar (2002), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- (2016), *¿Qué es transdisciplinariedad?*, en [[www.edgarmorin.org/que-es-transdisciplinariedad.html](http://www.edgarmorin.org/que-es-transdisciplinariedad.html)] (consulta: 27 de junio de 2016).
- Mouffe, Chantal (2009), *En torno a lo político*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica (FCE).
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2008), *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*, Madrid, Murillo.
- (2015), *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2015. Educación de los pueblos y comunidades indígenas (originarios) y afrodescendientes*, Madrid, OEI.

- Periódico Oficial del Estado de Oaxaca (2015, 31 de diciembre), *Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Oaxaca*, Oaxaca de Juárez, Gobierno del Estado de Oaxaca.
- Rama, C. (2006), “Introducción. La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización”, en IESALC (2006), *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*, Caracas, IESALC.
- Rodríguez, Roberto (enero-abril, 2002), “Continuidad y cambio de las políticas de educación superior”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 7, núm. 14, pp. 133-154, CDMX, UNAM.
- Rojas-Cortés, Angélica y Érica González-Apodaca (enero-junio 2016), “El carácter interactoral en la educación superior con enfoque intercultural en México”, *LiminaR, Estudios Sociales y Humanísticos*, vol. XIV, núm. 1, pp. 73-91.
- Ruiz, Mercedes (2005), *Imbricación de lo político y lo pedagógico en los procesos de educación de adultos: dos estudios en caso*, 2ª ed., México, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL).
- Saur, Daniel (2008), “¿Aplicar la teoría? Reflexiones en torno a la noción de aplicación en el análisis de discurso”, en el *II Encuentro Internacional: Giros Teóricos*, celebrado en la Ciudad de México del 20-22 de febrero de 2008, en [[http://www.magarinos.com.ar/Daniel\\_Saur-Aplicar.pdf](http://www.magarinos.com.ar/Daniel_Saur-Aplicar.pdf)] (consulta: 5 de agosto de 2016).
- Schmelkes, Silvia (1994), *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*, Washington, Organización de Estados Americanos (OEA), [<http://www.setab.gob.mx/php/documentos/tecte13-14/schmelkes.pdf>] (consulta: 29 de octubre de 2016).
- Segura, Martha (2016a), “Desafíos actuales de la educación superior en el estado de Oaxaca. Una revisión de la agenda pendiente para la formación en las ciencias sociales”, en Gobierno del Estado de Oaxaca (2017), *Memorias de la mesa temática sectorial Educación Superior para la elaboración del Plan Estatal de Desarrollo*, Oaxaca de Juárez, Gobierno del Estado de Oaxaca, en [<https://independentresearcher.academia.edu/MarthaSeguraJimenez>] (consulta: 5 de octubre de 2017).

- (2016b), *Sistematización. Las redes socioeducativas y su aterrizaje en el surgimiento de la educación de la comunalidad*. Documento de trabajo, CIESAS-PS, Oaxaca de Juárez.
- Székely, M. (2013), *Educación superior y desarrollo en Oaxaca*, México, Banco Internacional de Reconstrucción/Banco Mundial.
- UNESCO (1996), “Declaración sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe”, en (UNESCO) (1998a), *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*, París, UNESCO. Tomo I. Informe final, en [<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>] (consulta: 22 de noviembre de 2016).
- (1998a), “Prólogo”, en UNESCO (1998a), *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*, París, UNESCO, en [<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>] (consulta: 22 de noviembre de 2016).
- (1998b), “Compendio de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior”, en UNESCO (1998a), *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*, París, UNESCO, en [<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>] (consulta: 22 de noviembre de 2016).
- (1998c), “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción”, en UNESCO (1998a), *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*, París, UNESCO, en [<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>] (consulta: 22 de noviembre de 2016).
- (1998d), Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior, en UNESCO (1998a), *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*, París, UNESCO, en [<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>] (consulta: 22 de noviembre de 2016).
- (2000), *Declaración del milenio*, en [<http://www.cinu.mx/minisitio/ODM8/docs/Declaraci%C3%B3n%20del%20Milenio.pdf>] (consulta: 22 de noviembre de 2016).
- (2006), *Directrices de la UNESCO sobre la Educación Intercultural*, Sección de Educación para la Paz y los Derechos Humanos, Divi-

sión de Promoción de la Educación de Calidad Sector de Educación, París, UNESCO.

- (2008), *Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*, Madrid, UNESCO/IESALC.
- (2009), *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior-2009: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*, Comunicado, París, UNESCO, en [[http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado\\_es.pdf](http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf)] (consulta: 22 de noviembre de 2016).