

Diciembre 2019



DIAGNÓSTICO SOBRE LOS CASOS DE DISCRIMINACIÓN

Comisión de Derechos Humanos del Estado de Hidalgo
Secretaría Ejecutiva

Coordinación de Investigación

Nuevas problemáticas sociales y Derechos Humanos

Diagnóstico sobre la situación de discriminación en la CDHEH

Secretaría Ejecutiva

Coordinación de Investigación

Diciembre, 2019

Diagnóstico sobre la situación de discriminación en la CDHEH

Fabián Hernández Galicia

© 2019

Diagnóstico sobre la situación de discriminación en la CDHEH

**Comisión de Derechos Humanos
del Estado de Hidalgo**

**Av. Juárez s/n esquina
José María Iglesias
Colonia Centro
Pachuca de Soto, 42000**

**Edición
Fabián Hernández Galicia**

ISNN en trámite

**Se permite la reproducción total o
Parcial del material incluido en esta
Obra, previa autorización por escrito
de la CDHEH.**

Ejemplar gratuito. Prohibida su venta.

Pachuca de Soto, Hidalgo.

Directorio

Lic. Alejandro Habib Nicolás
Presidente de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de Hidalgo

Lic. Javier Ramiro Lara Salinas
Visitador General de la CDHEH

Mtro. Javier Jair García Soto
Secretario Ejecutivo de la CDHEH

Lic. Miguel Óscar de la Vega Bezies
Director de Administración y Finanzas de la CDHEH

Lic. Jorge Bulos Sampedro
Coordinador de Diseño, Producción y Edición

Mtro. Fabián Hernández Galicia
Titular de la Unidad de Investigación

Diagnóstico sobre la situación de discriminación en la CDHEH

Discriminación y perspectiva de desigualdad social en tiempo de aparente universalización: el derecho a la Educación. Una revisión de oportunidades – endógenas, para la población indígena

De acuerdo con los rastros históricos en el archivo de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de Hidalgo, la población indígena es uno de los grupos sociales en situación de vulnerabilidad, con más incidencias reportadas. En el presente escrito, se configura el campo educativo en el que se desenvuelven y la situación social con la que se enfrentan. Asimismo, los rasgos estructurales que son áreas de oportunidad para cualquier institución que enmarque el cumplimiento, garantía y universalización del Derecho Humano a la Educación.

Por otro lado, los estudios cualitativos tienen un recorrido paulatino, nuevo, complicado y restringido para los cánones estipulados por las epistemologías tradicionales. Sin embargo, mediante la divulgación y creación del conocimiento desde la interacción y de sujeto cognoscente a sujeto cognoscente, se genera un ciclo empático y de congruencia entre lo estudiado y para los estudiados.

Es importante rescatar el surgimiento paralelo del rescate de las metodologías cualitativas y el auge de las teorías decoloniales, desde dentro, como una perspectiva de entendimiento social a realidades tan complejas como las actuales y desde lo transversal, como el estudio de las raíces sociales en problemáticas y prácticas sociales que deben coexistir en todos los Estados Nación existentes. Con un mayor entendimiento y procurando la perspectiva de solidaridad social desde el entendimiento de las desigualdades sociales históricamente dadas, principalmente en los países conquistados y colonizados desde más de 500 años de antelación.

La concepción de educación, en un sistema y modelo impuesto por la élite, continúa la lógica de sometimiento y ejercicio puro del poder. Alineando el desconocimiento del otro y dictaminando ejercicios didácticos, pedagógicos y estereotipados para cada pauta educativa. Los espacios están contruidos desde

prácticas elitistas y comprendidas para estandarizar comportamientos. Estas prácticas llevan instauradas y modificándose, más de 500 años, con base en que los conquistadores se preguntaban si los indios tienen alma, dentro de su descubrimiento, caracterización y catálogo, preguntando y respondiendo, linealmente, si son seres humanos o no, si aprenden o conviven desde su perspectiva construida y aniquilando la opción empática (Stavenhagen: 2010)

Después de las tendencias de estudio y discusiones epistemológicas del siglo XX, los estudios sociales han buscado la raíz de diversos conflictos que estallaron en el transcurso de las primeras décadas del presente siglo. Las diferencias sociales y contrastes entre lo creído y lo vivido, exigen nuevas perspectivas metodológicas y epistemológicas que flexibilicen el análisis social. Asimismo, que promuevan una revisión de los planteamientos tradicionales, en materia de investigación social.

En el campo de la Educación, las prácticas educativas han transcurrido y redireccionado, con base en estadísticas y resultados de medición cuantitativos. Tomando estrategias desde fuera del campo educativo, de una manera exógena a las necesidades de los agentes educativos. Para las comunidades rurales, sobre todo en la zona del Valle del Mezquital, resulta impensable ser evaluados desde sus trayectos originales y prácticas cotidianas. Partiendo desde, las afectaciones causadas a sus vidas laborales, interacciones en el núcleo familiar y posibilidades de mejoramiento en los estándares de vida, de por sí ya impuestos. Mediante la obligatoriedad constitucional del un nivel educativo que les resulta complicado de certificar.

El resultado de las condicionantes sociales, en materia educativa, arroja mediciones institucionales que concuerdan con la manera disfuncional de esta imposición. En el año 2015, cuando el decreto de obligatoriedad del bachillerato ya estaba vigente, de los 10 645 754 habitantes en edad de haber certificado la Educación Media Superior, 1 641 573 se autoadscriben a la población indígena, de las cuales, poco menos del 30% habían lograr alcanzar la meta constitucional de certificar el nivel medio superior (INEE: 2017).

En el panorama de la creación de escuelas interculturales, como estímulo y respuesta etnocentrista, a la educación multicultural, en el año de 2016, se

considera un avance significativo y alternativa de solución incluyente para la

población indígena. Sin embargo, reiterando las mediciones gubernamentales para rendir cuentas, mientras la población que cumple los estándares de vida para la que fue creado el modelo y sistema educativo, en edad de 15 años o más, alcanza por lo menos la certificación del nivel secundaria. La población indígena no termina ni el quinto grado del nivel primaria. Dentro del proyecto “Reflexiones y experiencias sobre la Educación Superior Intercultural”, se menciona el rezago educativo (en los estándares del sistema educativo y capital cultural institucionalizado) de la población de 20 a 24 años, con autoadscripción indígena, y representa el 8.7 % que se encuentran matriculadas en una institución intercultural o similar.

Esta perspectiva, repito, institucional, presenta alarmantes detalles de instauración de medidas adoptadas por la modernidad, que, sin duda contribuyen al rezago impuesto por las decisiones gubernamentales. Sin encontrar alternativas reales, la interculturalidad ha sido un pretexto de instauración que permea cada una de los espacios áulicos dedicados a los grupos indígenas en Hidalgo. Como rescata González (2007:67) *Nunca más que hoy la diversidad se manifiesta en dos sentidos contradictorios: esplendorosa y dolorosa. Dentro de este esplendor y dolor, la modernidad se erige como ese proceso de alcance universal que une a la humanidad, pero en este proceso “nos arroja a todos en una vorágine de perpetua desintegración y renovación, de lucha y contradicción, de ambigüedad y angustia” (Berman, 2003:1). Esta paradoja de la modernidad parece alejarse de aquello que ella misma cultivaba como lo máspreciado: el “sueño de una humanidad que, dividida en diversas civilizaciones separadas, encontraría un día la unidad y, con ella, la paz eterna. Hoy, la historia del planeta es, finalmente, un todo indivisible, pero es la guerra, ambulante y perpetua, la que realiza y garantiza esa unidad de la humanidad largo tiempo soñada. La unidad de la humanidad significa: nadie puede escapar a ninguna parte” (Kundera, 2004:21). Esta modernidad que proyecta un sentido de estar atrapados para siempre, estaba anunciada ya por*

Weber (1998) y el propio Nietzsche como la eterna reproducción de lo sempiterno (1992), contiene los elementos del etnocentrismo y la intolerancia a la diferencia.

Esta construcción del modelo educativo, desde el panorama propuesto de la modernidad, permite comprender el nulo reconocimiento del otro, en el sistema educativo intercultural y la capacidad de fragmentación de las decisiones gubernamentales. En un momento histórico, de apelar a la coexistencia y

reconocimiento del otro, como sujeto cognoscente y con prácticas culturales que deben ser respetadas, reconocidas y propuestas para la integración de un sistema educativo alternativo y contrapuesto a los principios de acaparamiento de la modernidad.

En este sentido, González (2016:78) explica la manera en la que la interculturalidad se promueve como una respuesta o intención política orientada hacia la construcción de entendimientos entre los grupos diferentes buscando la equidad y cuyo objetivo sea el de realizarnos todos en una sociedad global de paz. Por otro lado, deja clara la proyección utópica de los planes en los que se basa el modelo educativo intercultural. Donde menciona: *“me parece es necesario explorar hacia dónde nos llevan. Además, ¿no son las utopías las plataformas sobre las que se construyen las sociedades?, es decir, ¿no constituyen las utopías los cúmulos desde los que se proyectan las intenciones políticas para generar cambios sociales, cuyos planteamientos constituyen precisamente una orientación? Quizás se debe agregar que la interculturalidad es un medio para generar una redistribución del poder hacia los grupos dominados.”* (2007: 69).

Dentro del proyecto de investigación, con la trayectoria de conocimiento de 12 años de investigación acción participante, dentro de uno de los subsistemas de Educación Media Superior hidalguense, como lo es Colegio de Bachilleres del Estado de Hidalgo, en distintas zonas del Estado de Hidalgo, recopilan las estrategias institucionales, para vincular a la población indígena a la matrícula, son desde la perspectiva de incluir en un marco totalmente polarizado y polarizante de las realidades culturales y necesidades sociales de los grupos originarios.

Para establecer el modelo educativo, en el año 2016, la decisión de vincular la interculturalidad en las escuelas y subsistemas de educación media, se generan actividades de reconocimiento del otro, con la capacidad de opacidad de la modernidad al reconocimiento de los diferente y la nula capacidad de coexistencia, sino la imposición de actividades en la matrícula ya existente, donde se divulga la diversidad, pero se descuida el reconocimiento en el sentido amplio de la perspectiva de desigualdades y decolonialidad.

Desde el *World Social Science Report (2016)*, *“Challenging Inequalities: Pathways to a just world”*, la problemática que debe preocupar a los estudiosos de las

Ciencias Sociales, refiere al fenómeno transdimensional y transgeneración de la desigualdad social, sus causas, consecuencias y alternativas de solución.

“The international community is committed to meeting this challenge, which we see expressed in demands for greater equity and inclusion rising all over the world – and which is embodied in the 2030 Agenda for Sustainable Development, and specifically Sustainable Development Goal 10 to reduce inequalities (...)

Inequalities are multi-dimensional, multi-layered and cumulative. The Report makes clear that understanding and acting effectively upon inequalities requires looking beyond income and wealth disparities to capture their political, environmental, social, cultural, spatial, and knowledge features. Untangling such complexity is a challenge we must fully take on – if we are to develop policies and solutions that are feasible and sustainable.” (UNESCO)

La importancia de la trascendencia de la perspectiva de desigualdad social como detonantes de un sinfín de problemáticas, debe generar responsabilidades

científicas para ampliar las posturas epistemológicas y acercar la ciencia como método de actitud crítica y concretar cambios sociales desde la figura local hasta la creación epistémica flexible en conjunto y multifactorial.

El entorno de las metodologías positivistas conlleva a la practicidad y preocupación por la mera objetividad de las dinámicas sociales, en concordancia a los cánones de los estándares propuestos por las comunidades científicas, en su mayoría. Sin embargo, es plausible continuar la proyección de diferentes enfoques, metodologías y herramientas de construcción de conocimiento que emanen de los sujetos de investigación, sobre todo para la comprensión raíz de los fenómenos sociales con trascendencia directa al cambio y dinamismo social de los sectores marginados o con dificultades históricas alienantes.

Por otro lado, es innegable el camino recorrido por las corrientes epistemológicas positivistas, abriendo brechas para la configuración social y científica de referentes metodológicos, que han contribuido directamente en la variación del comportamiento social. Sin embargo, el surgimiento de procesos sociales como consecuencia de desigualdades en todos los rubros de la modernidad, exigen nuevos enfoques científicos que remarquen las necesidades, características y posibles áreas de oportunidad en los fenómenos investigados.

De manera complementaria, el enfoque decolonial rescatado por Walsh donde complejiza la tarea de las decisiones gubernamentales, desde una interculturalización, alejada de los preceptos de la modernidad y el abrumador capitalismo como modelo a seguir en las decisiones educativas, sobre todo por la manera tan natural de hacer más desigual lo desigual y alejar lo diferente de lo normal en cada modelo educativo. Sin establecer soluciones desde las realidades del otro. *El buen vivir abre las posibilidades de concebir y agenciar la vida de una manera «otra», una manera distinta concebida desde la diferencia ancestral y sus principios pero pensada para el conjunto de la sociedad. Plantea la posibilidad de un nuevo contrato social enraizado en la relación y convivencia ética entre*

humanos y su entorno, con el afán de retar la fragmentación y promover la articulación e interculturalización. Pues abre la posibilidad para tejer una nueva identificación social, política y cultural de país que acepte las particularidades histórico-ancestrales a la vez que tome distancia del capitalismo y su arquetipo de sociedad eurocéntrica norteamericano. Así apunta la necesidad cada vez más urgente y crítica no de simplemente sobrevivir sino de con-vivir. (2008:142).

Desde esta perspectiva, la decolonialidad rescata elementos esenciales para una mejora directa en el sistema educativo y el modelo intercultural existente. Primero, la idea general de convivir, coexistir en una complejidad enorme de realidades culturales con orígenes diferentes y algunos con desigualdades históricamente dadas que no deben olvidarse desde cualquier decisión política. La segunda refiere a la articulación e interculturalización de los modelos educativos, desde la raíz de las prácticas culturales, proyectar una plataforma que reproduzca realidades diferentes y solo que intente rescatar, de manera etnocéntrica, la perspectiva nostálgica de la historia de los grupos en situación de vulnerabilidad y con alto grado de vulneración de sus Derechos Humanos.

Dentro de los diferentes enfoques de análisis sociológico, los complementos epistemológicos convergen para crear un análisis situacionales completos y complementarios. Un ejemplo de ensamble cognitivo-social se encuentra en el recorrido propuesto por Padrón:

“(...) hasta terminar en una concepción de la “ciencia de los objetos vivibles” o “experienciables” (empirismo-idealista, etnometodología, investigación cualitativa...). La idea es que en este ciclo se van definiendo los alcances que

cada uno de los cuatro enfoques epistemológicos plantea para el conocimiento científico en relación con su objeto típico y legítimo y también como tarea epistemológica.” (2007: 7)

Con este recorrido histórico, se esboza la complementariedad requerida para la complejidad social. Es decir, establecer un entramado entre la metodología, enfoques, teorías, epistemologías, sujetos creadores de saber y procesos científicos que interpreten realidades en potencia que desprendan desde los grupos sociales y para ellos.

Como parte complementaria, las desigualdades aparentan ser asignaturas cubiertas mediante diversidad de políticas públicas, decisiones gubernamentales, apoyos y programas públicos. Asimismo, desarrollan expectativas sociales y esperanzas de cambio social. Los Derechos Humanos (DD.HH.) han promovido un bagaje de características sociales, culturales, económicas, educativas y de seguridad, para que los grupos sociales estén en situaciones estructurales que permitan un desarrollo de vida digno. La desigualdad educativa se ha bifurcado, por un lado como método de intervención y combate a las diferentes desigualdades creadas por el discurso político (económica, social, geográfica, etc.) Por otra parte, el descuido sobre la aplicación y adaptación de los programas dirigidos a mitigar la desigualdad educativa, generan la reproducción de las situaciones dispares y procesos de interiorización abiertos a generación y reproducción de prácticas sociales que fomentan una continuidad de desigualdades educativas. En este caso, las desigualdades educativas, en la Educación Media Superior, son una de las principales complicaciones para garantizar los DDHH en espacios dedicados a la certificación de este nivel, ahora obligatorio.

Una de las alternativas globales y locales que se han identificado como medulares para el rescate de los principios fundamentales de los Derechos Humanos de los grupos indígenas, recae en las legislaciones generales, internacionales y nacionales en materia de garantizar los Derechos Humanos. Para Stavenhagen (2010:12) la concientización de que en los últimos años ha habido efectivamente una discusión creciente a nivel nacional e internacional con respecto a los derechos humanos de los pueblos indígenas, que han sido tan violados, tan

vulnerables a los largo de los siglos en nuestro continente, es una respuesta

coherente a los modelos gubernamentales a instaurarse.

En este caso, el Derecho Humano a una educación, identidad y libertad (como derechos transversales) es una de las respuestas a las que debe apelar la interculturalidad en los modelos educativos. Reconociendo al otro como un creador de realidades sociales y un sujeto de promoción de sus derechos humanos con perspectiva indígena y necesidades culturales en la vida cotidiana a tratar para poder tener un acceso flexible a una certificación de la educación media superior, como se estipula en la constitución y parte del Estado Nación. También, Stavenhagen argumenta la importancia de glocalizar la labor de los derechos humanos, como perspectiva política, social e institucional, mediante la valoración del concepto mismo de pueblos indígenas y su relación con el poder político, con lo que generalmente llamamos el Estado nacional. El estado nacional ha inventado el concepto de “el problema indígena”, nos menciona el autor. Es aquí donde radica uno de los problemas estructurales en las decisiones nacionales, ya que la conceptualización externa es por parte de partidos políticos, grupos parlamentarios, ideólogos, políticos, funcionarios y cualquier otra persona que se le considere experto o experta o simplemente esté en circunstancia de toma de decisiones.

También es importante rescatar que, el “problema indígena” conceptualizado desde las cúpulas de poder y la toma de decisiones, se distancia de la realidad encontrada en las prácticas culturales de los grupos indígenas. Querer implementar la conceptualización en los sistemas educativos, ha sido funcional, para los procesos burocráticos, ya que encuentran alternativas de rendición de cuentas manipulables y con aparente funcionalidad. Sin embargo, repensando la idea general de que la raíz, no encuentra una estructura de realidades de los pueblos indígenas, lo que encontramos es un problema ajeno en una decisión política y un problema político en una realidad cultural indígena. Sobre todo en materia educativa, los modelos interculturales y la creación de escuelas

interculturales, apelan a que para los pueblos indígenas el problema es otro. Para ellos el problema es el Estado, fundamentalmente, O: si para los “no indígenas” ha habido siempre un problema no indígena; yo podría decir que el problema ha sido el Estado, ha sido el poder político. De lo que se habla es básicamente de la relación entre los pueblos indígenas y los Estados nacionales (Stavenhagen: 13-14).

En este orden de ideas, en la cobertura y garantía de los Derechos Humanos en materia educativa, se ha proyectado como un “problema de inclusión indígena” en un sistema educativo con lineamientos de estandarización, sobre todo porque los procesos de certificación están dirigidos a una calificación final (evaluados de manera sumativa y progresiva) que no permite la convivencia y coexistencia de realidades que puedan ser certificados por diversas formas de evaluar la repercusión social y no solo convertirse en una cifra.

Con las Reformas Constitucionales en materia educativa y los ajustes pertinentes con la creación de nuevas leyes y normas que regulan la efectividad de la Educación Básica y Media Superior, la población mexicana cuenta con mejores herramientas y/o oportunidades para universalizar los niveles antes mencionados. Sin embargo, es complicado que la realidad se alinee con lo establecido en las instituciones. A pesar de la creación de diversas estrategias y herramientas, la universalización del nivel Medio Superior se ve lejana y sobre todo, la homogeneización de oportunidades en los grupos vulnerables. Las desigualdades se encuentran en las esferas educativas en una constante reproducción y alejadas de su comprensión; además de las realidades educativas ya estudiadas. Desde el Reporte Coleman (Márquez, 2016) analizando las estadísticas de ingreso y calidad de recursos, las investigaciones desde el paradigma funcionalista (Muñoz, 1992) que abogan sobre la correlación de las desigualdades sociales en el ámbito educativo y la pauperización de la educación según el estrato al que se pertenezca. También existen análisis de aplicación de los modelos educativos, como lo menciona Saha (Rivas, 2013) los ejes centrales en los que se

desempeñan las labores educativas en países dependientes, tienden a no ser los adecuados para cada población, entonces existe una desadaptación del modelo y lo transforma en inaplicable.

Los DDHH cuentan con un recorrido teórico-histórico complementario en el sentido institucional y desde los fenómenos sociales. Siendo de vital importancia para cada nación, según el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2003): “En el concepto del Secretario General acerca de un sistema nacional de protección de los derechos humanos, la constitución y las leyes de un país deberían ser el reflejo de las normas internacionales de los derechos humanos y sus tribunales deberían actuar en conformidad con estas leyes. Asimismo, cada país debe proporcionar educación en derechos humanos,

debe tener instituciones nacionales especializadas en derechos humanos y debe monitorear la situación de aquellos grupos de la población que se encuentran en situación de vulnerabilidad, con miras a detectar posibles injusticias y poder detenerlas antes de que estallen en disputas o conflictos”.

Asimismo, existe un abismo de aplicación entre los Derechos Humanos de Primera Generación y los culturales, económicos y sociales. Ya que la temporalidad beneficia los espacios internacionales políticos y de aplicación local. En el caso específico de la Educación, la investigación se ha centrado en discursos institucionales y poca información se ha dirigido a los fenómenos sociales que dejan ver la poca injerencia que los DDHH tienen para garantizarse. Un claro ejemplo es la cobertura, acceso y certificación del bachillerato o su equivalente, en Hidalgo. Sin promover el simple vínculo entre las instituciones y la población, el Derecho Humano a la educación está en complicaciones de aplicación transversales; además de las diferencias que surgen en los espacios dirigidos a la población referida.

A través del recorrido teórico-epistemológico, el estudio de las relaciones cotidianas en el “campo” (Bourdieu, 1983) escolar. Dentro de las aulas y espacios comunes creados por la obligatoriedad del nivel secundaria y medio superior, se vislumbra que son una vertiente mínima de las creaciones científico sociales. Analizar el sentido mentado de cada acción social (Plummer, pp. 34, 2016) y contrastar con los estándares institucionales, podrá generar un esquema de comparación entre las prácticas endógenas que promueven desigualdades y campo de trabajo de los DDHH, poco estudiadas y las conceptualizaciones utilizadas en los programas gubernamentales.

El mundo de construcción y deconstrucción de la vida cotidiana nutre cualquier situación y práctica social. En el caso del sector educativo, es prioritario darle voz a los sujetos de investigación, a los alumnos y alumnas y docentes que día a día procuran un ambiente donde las acciones sociales hacen inherentes desigualdades educativas sin propuestas de intervención de ninguna parte. A través de la IAP, la presente investigación, evaluará y contrastará las herramientas institucionales y el quehacer cotidiano de los integrantes de los cuatro subsistemas encargados de la universalización de la EMS y garantizar el Derecho Humano Universal.

Es importante el recate de las dos perspectivas, de un mundo construido desde las instituciones educativas y recoger el sentir desde las perspectivas cualitativas. En el entorno de estudios decoloniales, no solo refiere al sentir de los alumnos y alumnas matriculadas, sino del contexto de desigualdades a las que se están enfrentando. Comprender, entender y promover la coexistencia de realidades, sobre todo las que nunca han sido puestas en discursos institucionales. Mignolo (2007:71) identifica de manera concreta, la necesidad de romper paradigmas impuestos por los modelos educativos occidentales, no solo en formas de enseñar, sino en los usos de espacios educativos, los tiempos obligatorios en lo que se debe certificar la Educación Media Superior y la geografía en la que se establecen los mismos espacios educativos. *De esta forma los saberes de los pueblos no occidentales son considerados ahora como claves que hay que descifrar para así incidir en la construcción de la nueva sociedad deseable. Se*

trata de asumir la modernidad bajo las modalidades de una integración intercultural en la que los saberes de los pueblos indígenas quepan y se entretrejan en la complejidad que la globalización plantea a la humanidad. En este sentido, se trata de insertarnos en la nueva etapa de acumulación del capital pero ahora bajo la modalidad del reconocimiento de la diversidad.

La discusión sobre la instauración de un modelo normativo educativo intercultural debe poner en la mesa de discusión, la necesidad de vincular las ideas propuestas por Mignolo y la interculturalidad desprendida de los preceptos de la modernidad y el capitalismo.

La construcción del marco legal de los Derechos Humanos, para su aplicación en cada uno de los aspectos de la vida cotidiana, supone que los estudiantes del nivel medio superior parte de un mismo piso parejo. Esto genera una estandarización de alternativas de solución y sobre todo, de los programas dirigidos a la universalización del nivel educativo, con mismas posibilidades y proyectos dirigidos para un tipo ideal de alumnado. Sin embargo, desde la perspectiva de un análisis interseccional, propuesto por Bligia (2014), podemos comprender la homogeneidad creada y puesta para someter la heterogeneidad dada:

“Frecuentemente, en las escuelas y en la universidad, nos enseñan que la ciencia es algo neutro, apolítico y sin interferencias, así que los científicos (con este uso

del plural masculino como neutralizante de las otredades) son personas entrenadas a la aplicación diligente de un método (el hipotético deductivo) que les llevará, con el beneplácito de la sociedad que tiene fe en ellos, a conocer, cuando no a controlar, algún aspecto de la realidad.”

Las decisiones estandarizadas para crear métodos de intervención y mejoras en las aulas, están promoviendo el desinterés, segregación, desigualdad y

seccionando la población de alumnos y alumnas mediante la interacción en el campo educativo, cabe resaltar la característica de obligatoriedad.

Por lo tanto, la imagen de Estado-Nación está comprometida internacional y localmente a presentar opciones legales sobre estos rubros. Las diversas instituciones proyectan reglamentaciones que respeten el marco de los DD. HH., asimismo todos los programas, políticas públicas y modos de operación legal deberán alinearse. En México, los ordenamientos jurídicos se adhieren a lo establecido y encuentran a la par constitucional, los tratados y programaciones internacionales. Se acepta la primicia para crear un ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados Miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción” (op.cit).

Para México, los avances se han establecido en ordenamientos federales y locales como obligatorios. Por otro lado, el único rubro universal que adquiere características de alternativa de solución y problemática creciente, hace referencia al sector educativo. Es en esta bifurcación de contenidos donde encontramos problemáticas entre los mecanismos de implementación, seguimiento, rendición de cuentas y estados de congruencia entre igualdad y realidad.

En el artículo 26 de la Declaración antes citada, se establece lo siguiente:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función

de los méritos respectivos.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. (op.cit)

En este orden de ideas, los avances en materia educativa y DD. HH. son prioridad para México. Con especificidades directas en los adjetivos de obligatoriedad, calidad y todos aquellos que apelen al ámbito nacional. Es decir, en este contexto la Declaración de los DD. HH. tenía alcance en niveles básicos (primaria y secundaria), la calidad no estaba establecida constitucionalmente y los mecanismos de transparencia se resumían en cifras y cumplimientos de alfabetización. En este caso el panorama nacional han cambiado aletargadamente y sufre un tejido que pone en duda los avances en esta materia. En torno a la Educación Básica, México se enfrenta a un contexto difícil, con un Estado fragmentado, donde el monopolio de la fuerza se ha perdido, ya no existe un Estado de Derecho en varias entidades federativas. Unos de los problemas más grandes al que se enfrenta el país, es el alto grado de pobreza, que aumentó de 44.5% a 46.3%, correspondiente a un incremento de 48.8 a 52 millones de pobres entre 2008 y 2010. De igual forma, la desigualdad representa un gran obstáculo para el desarrollo social y el crecimiento económico. (Gutiérrez, 2012).

El contexto mencionado permea en el imaginario actual y afecta cualquier perspectiva de cumplimiento o avance en aspectos de DD. HH. La desigualdad desenmascara realidades de actuar y funcionamiento del sistema educativo mexicano. A través de un contraste de cifras y esquemas de política educativa y la recolección de un marco estructural en torno a la desigualdad educativa.

Para la educación intercultural, los espacio se reducen a políticas inadecuadas y adaptadas desde perspectivas que digieren realidades y no pretenden evaluarlas desde ellas y para ellas, sino adaptarlas al proyecto de estandarización y hacerla

una cifra, para que el sistema se resuma en un modelo que, para la rendición de cuentas, tiene la función de tipificar diferencias. Mignolo (2007: 74) nos menciona:

“Esta diferencia en el método es al mismo tiempo la fuerza de donde se sostiene

la interculturalidad: en la crítica de aquella modernidad homogeneizante y arrogante que buscaba la unidad humana mediante fórmulas basadas en la homogeneidad cultural. La interculturalidad pretende en todo caso la integración de la humanidad pero con dignidad y respeto por la diferencia cultural. La interculturalidad tiene así derroteros modernos y apuntes posmodernos que es necesario tener presentes. Y no obstante, aun y con esta caracterización relacional, la interculturalidad contiene en sí una carga romántica excesiva¹⁶, pues no hay que desconocer que el asunto de las relaciones sociales se define, en última instancia, por las relaciones de poder. Esto aun dentro del contexto de una nueva situación mundial caracterizada por la llamada globalización.”

Una vez más, se rescata la idea de promover políticas, decisiones gubernamentales, sistemas y modelos educativos, alejados de la lógica de la modernidad, que sean un eslabón de cambio y confianza en las crecientes diversidades sociales. Asimismo, el sistema educativo intercultural, debe resignificarse para que los grupos en situación de vulnerabilidad y riesgo de vulneración de sus derechos humanos, interioricen en las decisiones educativas, una solución y no un “problema de Estado” como ya se había mencionado. La necesidad de que el sistema educativo abandone los proyectos de homogeneización y estandarización, es vital para establecer congruencia con las perspectivas de desigualdad y decolonialidad. Integrar a un sistema o sistemas educativos las realidades conexas, llevaría un accionar paulatino y mejoramiento hacia adentro y desde las perspectivas, de la inclusión a una

institución educativa de los grupos indígenas, la permanencia y certificación con un correcto funcionamiento social.

Retomando la disparidad presupuestal es uno de los supuesto más grandes entre los abismos de aplicación y rendición de cuentas que representan a la EMS mexicana. La trayectoria del nivel medio superior indica problemas en acceso, permanencia y certificación, como podremos observar en el caso Hidalguense.

Los avances en materia de Derechos Humanos ha sido prioridad para los gobiernos de América Latina y proyectos de integración internacional. Por otra parte, no solo es importante el incremento de la inversión directa al sistema educativo, sino los rubros en los que se ven favorecidos dichas alzas. En México, el 93.3% del flujo corriente (de acuerdo a las cifras oficiales) está dirigido al pago

de sueldos del personal en su conjunto (op.cit). Sin embargo, contrastar la utilización del presupuesto creciente para la EMS y la ejecución de los programas auxiliares a los subsistemas, eficacia, eficiencia y combate a la desigualdad estipulado por el discurso de los DD. HH. es tarea de la presente investigación.

Para el marco de complicaciones educativas, la inversión con miras a la universalización de la EMS el ciclo escolar 2020-2021, la ASF estimó necesario un gasto público 79.7 por ciento más que el ejercido en 2014", indica el informe realizado por Marisela Márquez Uribe, directora de Auditoría de Desempeño al Desarrollo Social del organismo (Del Valle, 2015).

En el desarrollo de la investigación doctoral, la configuración de la muestra, delimitación epistemológica militante y metodología Investigación Acción Participante pretenden generar un análisis que rescate las necesidades desde la interacción cotidiana en espacios educativos obligatorios, el contexto y la esencia del marco social que permea en el andamiaje del marco institucional de los Derechos Humanos y la percepción en los procesos cotidianos. El investigador proyecta la hermenéutica desde el panorama de acción militante, debido a la

inserción laboral de más de 12 años ininterrumpidos en distintas zonas del Estado de Hidalgo, así como interacción constante con los sujetos cognoscentes de investigación y generación de conocimiento.

De manera complementaria, centrar esta metodología y las herramientas de la Investigación Acción Participante, en el estudio de los procesos decoloniales y la disparidad entre lo estipulado por los modelos educativos y la medición o rendición de cuentas en el sistema educativo, arroja una serie de eventos desafortunados para los grupos indígenas.

Es necesaria la revisión estructural de los modelos educativos, de las rúbricas de evaluación, el quehacer de certificación y la esencia misma del sistema educativo mexicano, sobre todo en las decisiones de integración intercultural. Asimismo, promover el entendimiento de mundo coexistentes y de la misma manera, asimilar que el "problema indígena" debe reestructurarse, alinearse a la permisividad de varias alternativas conviviendo y crear herramientas flexibles de medición educativa. Como nos menciona Anibal Quijano (1988:26-33) el mejoramiento de los sistemas políticos con una perspectiva de los grupos en situación de

vulnerabilidad de sus derechos humanos, de los grupos indígenas y en situación de pobreza, es una decisión gubernamental que incluye o incluirá al grueso de la población. *Y esas formas de la experiencias social no pueden ser consideradas en modo alguno coyunturales, simplemente, o transitorias en general. Su institucionalización tiene ya la densidad suficiente, como para ser admitido su lugar como práctica social consolidada para muchos sectores, en especial los que habitan el universo de las poblaciones pobres. Y ellas son la amplia mayoría de la población del país, en muchos casos.*

La integración directa de modos educativos, modelos o sistemas de medición de las estadísticas educativas, deben procurar el cuidado de la coexistencia de las realidades de grupos vulnerables, en especial por su tamaño y representatividad, la historia de marginalidad en la que han sobrevivido y lucha por ocupar más espacios de mejoramiento en las realidades en las que ellos se encuentren y para los futuros inmediatos que se quieran crear.

En resumen, la perspectiva utilizada en el sistema educativo intercultural, las medidas de aplicación de los modelos educativos, deben olvidar su capacidad de la modernidad de estandarizar y establecer procesos de alineamiento social. No se trata solo de promover la diferencia y conocer de las mismas, sino que, establecer modelos de convivencia y coexistencia de realidades que puedan ser integradas a los sistemas educativos mexicanos. Los requisitos para poder certificar la educación media superior, siguen una lógica excluyente de los grupos indígenas en situación de vulnerabilidad a sus derechos humanos. Las decisiones desde una perspectiva decolonial, un estudio desde el enfoque cualitativo y las herramientas de una Investigación Acción Participante, están complementándose para establecer una dinámica de identificación y rescate de las prácticas culturales que el sistema educativo quiere eliminar. El grueso de la población mexicana e hidalguense, tiene dinámicas sociales diferentes a las que se establecen en la rendición de cuentas del sistema educativo, la respuesta no está en estandarizar, sino en promover la convivencia, coexistencia y congruencia entre ellas, los espacios educativos y tiempo invertido en ellos.

De la resistencia, la imposición y la compleja adaptación de los modelos educativos. Foucault y la integración de la diversidad en la Educación hidalguense

Las técnicas y los poderes de normalización son vistos por Foucault como un modo de conexión entre la cuestión médica y el poder judicial, esto, a raíz de su investigación en la que manifiesta el papel del psiquiatra como sujeto evaluador de la conducta y acciones del individuo, haciendo referencia a éstas como actuadas de manera consciente o no, es decir, que al momento en que el individuo 'loco' (aquel que padeciera un trastorno mental) realizase un acto considerado jurídicamente ilegal, debería ser juzgado al igual que el resto de los 'normales' o se le deben aplicar otros criterios al momento de acusarlo, dictarle sentencia o liberarlo de su culpa, en palabras de Foucault: "(...) es demasiado difícil, por que no se puede (hacer), definir la responsabilidad jurídica de un sujeto criminal, sino constatar si existen en él anomalías mentales que puedan relacionarse con la infracción en cuestión.". (Foucault, 2001: 37)

Resultará complejo hacer una analogía entre lo normal y lo anormal, propuesto por Foucault y el ejemplo de la vida cotidiana en las aulas de los subsistemas de educación. Sin embargo, el ejercicio propone la idea compleja de la otrora anormalidad, con una real resistencia a las directrices estipuladas por una educación tradicional y un modelo educativo permisivo, sobre las perspectivas áulicas de cumplimiento institucional. Es decir, no existe ningún delito al reprobar una materia, en el desinterés colectivo o las rupturas tradicionales del "leer, para participar en clase", "estudiar para un examen", "dedicar tiempo de ocio a la relación directa con los contenidos de clase", etc., pero sí existe una clasificación de diferenciación entre los que lo realizan y los grupos que deciden no comprender o sujetarse a estas normas de la institución. Los nuevos modelos educativos, al hacer obligatorio este nivel educativo, proponen alternativas de solución estadística y con repercusión nula en los campos culturales

institucionales (Bourdieu:1983) y la comprensión de las competencias genéricas y disciplinares que se estipulan.

Los proyectos de sujeción y de ruptura histórica, llevan a remontarnos a la concepción de los fenómenos identificados Foucault (1969:5) donde nos menciona *que por debajo de las grandes continuidades masivas y homogéneas de un espíritu o de una mentalidad colectiva, por debajo del terco devenir de una ciencia que se encarna en existir y en rematarse desde un comienzo, por debajo de la persistencia de un género, de una forma, de una disciplina, de una actividad teórica, se trata ahora de detectar la incidencia de las interrupciones. Interrupciones cuyo estatuto y naturaleza son muy diversos.* Podemos observar y complementar, dentro del ejercicio y crítica de las desigualdades sobre las cuales se ha implementado cualquier sistema educativo y el modelo actual, se suman los procesos cotidianos de interiorización diversas, donde las nuevas generaciones promueven una resistencia parcial o total a las prácticas académicas estandarizadas y que no generan una respuesta de promoción de la educación, anteriormente establecida.

Los procesos educativos están diseñados para generaciones pasadas, con una interiorización cotidiana y un respeto a las reglas culturales, institucionales y prácticas que se consideran, en el grupo de alumnos y alumnas matriculadas, obsoletas, lentas y disfuncionales a las realidades efímeras e inmediatas que se viven en su cotidianeidad.

Complementando esta idea, para Foucault (2001:45) se hace referencia a un poder de represión basado en el nivel estructural, visto como una superestructura. En este caso, el poder determina los modelos de normalización existentes. Cuando se trata de problemas sociales derivados del ámbito de estudio médico o biológico, la sociedad adopta medidas que favorezcan al beneficio colectivo. Por ejemplo, en el caso de las epidemias, se alejaban a los individuos del resto de la sociedad y eran excluidos. La exclusión adoptó el modelo de práctica social que

evitaba el contacto con los sanos y prevenía el contagio. Lo mismo sucede con los individuos que padecen un trastorno mental y son alejados del resto del grupo, si bien no es para evitar un contagio, la práctica se realiza para prevenir un acto del enfermo que pueda poner en peligro a quienes lo rodean. El individuo es descalificado moral (en menor grado), jurídica y políticamente. Es excluido, rechazado y marginado.

Foucault (1989:39), detecta la idea general de las inconsistencias entre un todo inmerso y su contexto. *“...Pero se ve también que semejante unidad, lejos de darse inmediatamente, está constituida por una operación; que esta operación es interpretativa; que, en fin, la operación que determina el opus, en su unidad, y por consiguiente la obra en sí no será la misma si se trata del autor del teatro y su doble o del autor del tractatus y, por lo tanto, no se hablará de una “obra” en el mismo sentido, en su caso o en otro. La obra no puede considerarse ni como unidad inmediata, ni como una unidad cierta, ni como una unidad homogénea.”* El problema radica, en que los modelos educativos que se implementan, se ven como una obra completa y como protagonistas de la misma, a los alumnos y alumnas, cuando ellos y ellas no han entrado, o de manera desinteresada, en los procesos de educación propuestos por las reformas en materia educativa.

La concepción de las diferencias generadas, no solo por las decisiones de poder lineales, sino por las perspectivas rescatadas por los estudios decoloniales, sobre prácticas históricas de desigualdades diversas. Esta perspectiva institucional, presenta alarmantes detalles de instauración de medidas adoptadas por la modernidad, que, sin duda contribuyen al rezago impuesto por las decisiones gubernamentales. Sin encontrar alternativas reales, la interculturalidad ha sido un pretexto de instauración que permea cada una de los espacios áulicos dedicados a los grupos indígenas en Hidalgo. Como rescata González (2007:67) Nunca más que hoy la diversidad se manifiesta en dos sentidos contradictorios: esplendorosa y dolorosa. Dentro de este esplendor y dolor, la modernidad se erige como ese proceso de alcance universal que une a la humanidad, pero en este proceso “nos

arroja a todos en una vorágine de perpetua desintegración y renovación, de lucha y contradicción, de ambigüedad y angustia” (Berman, 2003:1). Esta paradoja de la modernidad parece alejarse de aquello que ella misma cultivaba como lo máspreciado: el “sueño de una humanidad que, dividida en diversas civilizaciones separadas, encontraría un día la unidad y, con ella, la paz eterna. Hoy, la historia del planeta es, finalmente, un todo indivisible, pero es la guerra, ambulante y perpetua, la que realiza y garantiza esa unidad de la humanidad largo tiempo soñada. La unidad de la humanidad significa: nadie puede escapar a ninguna parte” (Kundera, 2004:21). Esta modernidad que proyecta un sentido de estar atrapados para siempre, estaba anunciada ya por Weber (1998) y el propio Nietzsche como la eterna reproducción de lo sempiterno (1992), contiene los elementos del etnocentrismo y la intolerancia a la diferencia.

Foucault considera un error metodológico e histórico concebir al poder como un mecanismo negativo de represión, puesto que no se dedica exclusivamente a preservar las relaciones de producción, ni se encuentra en un nivel superestructural. Según el autor, el poder sigue varios modelos históricos con nociones elaboradas en base a la realidad contemporánea. Es decir, que el poder ya superó el antiguo modelo histórico, ahora no es visto como una instancia de represión o que proteja las relaciones de producción, sino como una especie de poder que se establece a partir del tipo de sociedad en la que se desarrolla, según su sistema político y de organización. Es decir, el poder se está ejerciendo desde la misma sujeción de los alumnos y alumnas, pero no en los procesos educativos, sino en la mera reproducción de políticas de calidad y cumplimiento de las acciones gerenciales. Los estudiantes demuestran resistencia al seguir encaminados las prácticas de choque entre sus actividades cotidianas y las académicas o de interiorización de conocimientos pertenecientes a este nivel educativo.

En este orden de ideas, las desigualdades históricas, las realidades coexistentes y los principios básicos de la modernidad aplicados en un sistema educativo y

modelo de aplicación que concentra el poder, desde la educación, solo a nivel gerencial, están promoviendo que la sujeción y agencia más cercana a los alumnos y alumnas sean solamente de principios de consumo y modernidad y alejados de los principios de aprendizaje y estandarización a los que se les quiere acercar, desde las políticas educativas. Como menciona Foucault, cuando se define el ejercicio del poder como un modo de acción sobre las acciones de los otros, cuando se caracterizan estas acciones por el "gobierno" de los hombres, de los unos por los otros -en el sentido más amplio del término- se incluye un elemento importante: la libertad. Más que hablar de un "antagonismo" esencial, sería preferible hablar de un "agonismo" -de una relación que es al mismo tiempo de incitación recíproca y de lucha; no tanto una relación de oposición frente a frente que paraliza a ambos lados, como de provocación permanente.

Los procesos de sujeción están alejándose de las estandarizaciones de una complejidad educativa y se están apegando a preceptos de sujeción de la modernidad, como productos únicos de consumo y sin la respuesta estructural de la razón de las instituciones educativas. Como interiorizar las respuesta de enseñanza-aprendizaje, promover los estilos de vida propuestos por las ideas académicas, la convivencia y coexistencia planteada por los pensadores decoloniales, el entendimiento de la complejidad de relaciones sociales. Y sobre todo, el nulo apego a las prácticas, hasta hoy estandarizadas, de lo aprendido. Como rescata Amigot (2005:45) *No podría haber sido de otra forma, si nuestro reiterado anhelo era problematizar muchos de los asuntos que en ella aparecen. También quizá porque lo relacional, más que las distinciones categoriales estrictas, es una característica de lo abordado: la imbricación de los sujetos en un espacio social y relacional que los configura, la relación entre el poder y la libertad, o entre la sujeción y la agencia, entre lo establecido y lo recreado, entre mujeres y hombres, y, algo relevante en la última parte, la intersubjetividad misma. Constituye, en suma, una apuesta por aproximarnos, en primer lugar, a la complejidad de la sujeción y de las dimensiones prácticas y emocionales que ésta misma produce o en las que actúa; que los sujetos se piensen a si mismos de una*

forma determinada, que actúen de manera regulada y que esto tenga efectos de malestar o bienestar, que nos hablarán de la experiencia de sufrimientos o de placeres; en segundo lugar, una apuesta asimismo por esclarecer los procesos de resignación, de cuestionamiento y de subversión o transformación de todo ello.

Referencias

Bligia P., D. P., y E. R. (2005). "Manual de metodología, construcción del marco teórico, formación de los objetivos y elección de la metodología, 1ra. Ed., CLACSO, Argentina. Recuperado desde: <http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/8mas/Ruth%20Sautu,%20Manual%20de%20metodologia.pdf> el 4 de mayo de 2017.

Bourdieu, P. (1983). Campo del poder y campo intelectual. pp. 58-59 Montessor. España.

Del Valle, S. (2015). Insta ASF a elevar gasto para prepas en Periódico Reforma. 10 de noviembre de 2015. Recuperado el 8 de abril de 2018 desde: <https://www.reforma.com/aplicacioneslibre/articulo/default.aspx?id=690672&md5=b33d95dfa207981ecaf7c717a69c6967&ta=0dfdbac11765226904c16cb9ad1b2efe>
González Ortiz, Felipe (2006): "Breve recuento de la primera Universidad Intercultural de México". Documentos de Investigación, No112. México: ELK Colegio Mexiquense A.C. Zinacantepec.

González Ortiz, Felipe. "Crítica de la interculturalidad: la construcción de un proceso en el marco de la modernización" en Cuadernos interculturales, No. 9. 2007. Pp. 63-89

Gutiérrez, T. D. (2012). "La educación básica, desde una perspectiva de

desigualdad, el caso de Chiapas.” Tesis Especialidad en Desarrollo Social. Facultad de economía, UNAM, México, D.F.

INEE, (2017). “Breve panorama educativo de la población indígena”. Agosto, 2017. Recuperado el 4 de mayo de 2019, desde: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P3/B/107/P3B107.pdf>

Marquez P., I. (2016). Apuntes sobre el Informe Coleman. Sobre la Difícil Convivencia de los Principios Igualitarios en un Mundo Desigual. Revista Internacional de Sociología de la Educación, vol. 5, núm. 2, junio, 2016, pp. 104-126, Barcelona, España. Recuperado desde: <http://www.redalyc.org/pdf/3171/317146294002.pdf>, octubre 2017.

Mendia, A. I. (2014). Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista. Creative Commons. España. pp. 22

Mignolo, Walter “La opción descolonial” en Revista Letral.no.1 2008. [<http://revistaseug.ugr.es/index.php/letral/article/view/3555/3543>]

Rivas, A. (2013). Caminos para la educación: bases, esencias e ideas de política educativa. Granica, México.

Rodolfo Stavenhagen, Los pueblos originarios: el debate necesario. Colección pensamientos. CLACSO. Argentina. 2010 [<http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D3141.dir/Stavenhagen2.pdf>]

Padrón, J. (2007). Tendencias epistemológicas de la investigación científica en el siglo XXI. Cinta de Moebio, Número 28. Marzo. Santiago de Chile. pp. 7-8

Plummer K. y M.J. (2011) Sociología, 4ta edición, Prentice Hall, España, pp. 34-123.

UNESCO, 2016. Informe Mundial sobre Ciencias Sociales 2016. Consejo Internacional de Ciencias Sociales. Recuperado el 1 de noviembre de 2018 desde: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002459/245995s.pdf>

Walsh, Catherine “Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: Las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado” en Tabula Rasa. No. 9 Pp. 131-152 Recuperado desde: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf>