



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

***EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL:
UN RETO PARA LA DEMOCRACIA***

TESINA

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN SOCIOLOGÍA

P R E S E N T A

SOFÍA LÓPEZ FUERTES

Director de tesina:
Mtro. Javier Mendoza Rojas

México, D.F.

2006

Dedicatorias

A Raúl, por ser el gran compañero en cada paso de este caminito.
Por todo lo que ha sido y todo lo que viene.

A Roberto y Lety por su amor, ánimo y apoyo en todo lo que hago. Por todas sus enseñanzas.

A Mónica y Andrea por sus risas y amistad de siempre.

A los Mendoza Azpiri, por ser ya mi familia.

Agradecimientos

A Javier M. por su apoyo, comprensión y empujones para lograr este trabajo.

A los maestros de la Facultad que me apoyaron en todo momento.

A la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y a la UNAM por ser albergue de nuestros logros.

A Sofía, Gaby, Flor y Eve por las largas cenas. Por ser parte de esto.

ÍNDICE

página

Introducción.	1
I. La interculturalidad: perspectiva cultural y educativa.	7
a) La multiculturalidad: un espacio para un mundo multicolor	7
b) La interculturalidad: un paso más para la diversidad	9
c) La educación intercultural	13
d) La interculturalidad y la educación indígena	16
II. La educación intercultural como una alternativa para la democracia. Educación culturalmente incluyente vs. educación homogeneizadora.	16
a) Las Instituciones de Educación Superior (IES)	17
b) Experiencia universitaria en América Latina	17
<i>b.1 Periodo Colonial</i>	19
<i>b.2 Periodo post-independencias</i>	20
<i>b.3 Periodo Contemporáneo</i>	24
<i>b.4 La nueva Universidad latinoamericana</i>	28
c) La creación de las instituciones de educación superior interculturales (IES-I) en México	38
d) La Universidad Intercultural de Chiapas	41
<i>d.1. La UNICH en la práctica</i>	51
III. La práctica cotidiana para la interculturalidad	52
a) Definir el tipo de sociedad que se quiere construir.	55
b) Buscar y construir los mecanismos adecuados.	57
c) Definir el papel que juega la educación intercultural y definir e implementar sus mecanismos para la construcción de este ideal de sociedad.	63
IV. Conclusiones	
V. Tablas	65
Tabla 2. Modelos de universidad: tradicional e intercultural	
Tabla 3. Criterios de observación y evaluación	67
VI. Bibliografía	70

INTRODUCCIÓN

El trabajo que a continuación presento es un ensayo a través del cual se llevará a cabo una revisión documental y sistemática de la situación de la educación intercultural en el ámbito de la educación superior en nuestro país. Una parte importante del trabajo surge de la experiencia laboral obtenida durante el semestre agosto – diciembre de 2005 en la recién creada Universidad Intercultural de Chiapas, a través de la cual pude observar los aciertos y desaciertos de la propuesta educativa, en particular en este caso. No obstante, el trabajo no se presenta como un informe de práctica profesional, ya que no me limitaré a la experiencia en dicha Universidad, sino que la retomaré para explicar y ejemplificar con ella algunos aspectos de su problemática.

Justificación.

Hasta hace unos años, la política del Estado mexicano del siglo xx se había caracterizado por ser una política de integración cultural en donde se buscaba incorporar a los indígenas a la sociedad moderna, sin ofrecerles un lugar propio en el terreno político y económico. Ello como respuesta a una concepción de una cultura única mexicana, monolítica y cohesionante, sobre la cual deberían converger todas las demás culturas.

Esta concepción cultural delineó el camino de las políticas de Estado en todos los ámbitos de la vida social, con su consecuente reflejo —e importantes consecuencias— en la educación indígena, donde se sometió a esta población a una educación que negaba a ultranza todo tipo de diferencias y por ende la propia diversidad cultural del país.

Actualmente, con la “globalización” de las culturas, una de las tendencias más fuertes que se está empujando en la sociedad es la de una estandarización que parece amenazar a las diversas identidades culturales del planeta (Olivé, 2004).

Sin embargo, los Estados y la sociedad misma se han visto obligadas a romper con paradigmas y mirar hacia las minorías que la constituyen, no únicamente reconociendo su existencia, sino la necesidad de otorgar los derechos y obligaciones que ellas reclaman. Esto a consecuencia de múltiples factores como la extensión de la democracia, las propias contradicciones de la globalización y de los diferentes movimientos políticos, sociales y culturales que han sacudido al mundo, el debilitamiento de los estados nacionales, el asedio por parte de grandes instituciones públicas y privadas sobre los recursos naturales y sus capacidades de producción, la concentración de poder económico e ideológico en las grandes empresas transnacionales que controlan el acceso a la información, el surgimiento de nuevos actores sociales y políticos y su participación activa en la toma de decisiones de carácter nacional, la nueva relevancia de la cultura (en particular la lucha por el reconocimiento desde diversas perspectivas culturales), el reconocimiento constitucional del carácter multicultural de las naciones, el consenso general de la necesidad de generar reformas al estado y, finalmente, la precariedad en la elaboración y uso de las categorías del pensamiento filosófico y teórico en las ciencias sociales (Olivé, 2004),

A partir de este reconocimiento, surgen nuevas categorías de análisis a considerar: multiculturalidad, multiculturalismo, interculturalidad e

interculturalismo, lo que implica un vuelco en la concepción de sociedad y su dinámica cultural, política y educativa, así como en materia de derechos humanos, aspecto éste que se encuentra en la agenda contemporánea de desarrollo de la mayoría de las naciones.

Un resultado de estas transformaciones ha sido la opción de reformar las estructuras políticas, de tal modo que permitan el cumplimiento de los derechos que el *multiculturalismo* obliga. Sin embargo,

...a pesar de las reformas educativas y de la efectiva ampliación de la escolaridad, aún no se ha respondido adecuadamente a la formación de recursos humanos indígenas, que permita que esos actores asuman un papel más protagónico, la orientación y la ejecución de sus propias formas de desarrollo y de construcción social.(...) La educación de las mayorías carece de calidad y de pertinencia pedagógica, cultural y lingüística (Declaración de Lima, 2002).

Hoy le corresponde a la educación ser protagonista de un cambio global en el que no únicamente haya espacio para las diferencias y las minorías, sino que sean éstas las conductoras de sus propios destinos:

El enfoque Intercultural pretende no eliminar diferencias, sino aprovecharlas en un proceso de enriquecimiento de los conocimientos de los otros. Así, la diferencia se concibe como una virtud que implica respeto y comprensión recíproca entre distintas culturas. Supone una relación entre las diferentes culturas en condiciones de igualdad (CGEIB, Schmelkes, 2004: 9).

Para esto, además de los esfuerzos realizados en materia de educación básica y media, la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), ha promovido la creación de instituciones de educación superior con la finalidad de atender a jóvenes indígenas aspirantes a cursar el nivel de educación superior, así

como “abrir mayores oportunidades de acceso de los pueblos indígenas a estos niveles educativos y atender con pertinencia las necesidades de formación de profesionales comprometidos con el desarrollo de su región” (CGEIB, 2006).

En este ensayo me he planteado el objetivo de mostrar, a grandes rasgos, los aciertos y desaciertos de un modelo educativo que está en ciernes, y que tendrá, en un futuro no muy lejano, importantes implicaciones para la vida social de nuestro país, y por ende, para las ciencias sociales que la estudian.

Estructura

El ensayo consta de tres capítulos y están organizados del siguiente modo:

En el primer capítulo abordaré *grosso modo* el concepto de “interculturalidad” desde la perspectiva cultural y educativa.

En el segundo capítulo “*La educación intercultural como una alternativa para la democracia. Educación culturalmente incluyente vs. educación homogeneizadora*”, hablaré del contexto latinoamericano en el que se inserta este nuevo modelo educativo como resultado de los diversos cambios sociales y culturales que han vivido estas naciones. Posteriormente me referiré al caso específico de México, ya que desde hace algunos años se ha planteado en nuestro país la necesidad contar con instituciones de educación superior (IES) que respondan y den cabida a la diversidad cultural existente en el país, para lo que se han creado, hasta el día de hoy, dos universidades¹ que en sus programas y estructuras

¹ La primera de ellas fue la Universidad Intercultural del Estado de México, ubicada en San Felipe del Progreso y la segunda fue la Universidad Intercultural de Chiapas. La Coordinación

procuran cubrir esta necesidad. De ellas, la Universidad Intercultural de Chiapas, será analizada de manera particular.

En el tercer capítulo, *“La práctica cotidiana para la interculturalidad”*, discutiré a mayor profundidad la postura que planteo con referencia a las implicaciones y alcances de la educación intercultural en la construcción de un mundo intercultural y democrático, sosteniendo que las prácticas cotidianas derivadas de esta concepción educativa deben ser impulsadas en todas las instituciones, y no únicamente en aquellas expresamente dirigidas a atender a las minorías culturales.

METODOLOGÍA

Dado el carácter de *ensayo* del texto, no se expondrá ninguna hipótesis a confirmar o refutar, sino el planteamiento teórico de algunos aspectos de la educación intercultural en el nivel superior y la revisión del caso de la universidad mencionada, a partir de lo cual sostendré mi posición personal.

Para lograrlo exploraré algunos aspectos teóricos que se refieren a los conceptos descritos anteriormente en la estructura del trabajo, tales como: interculturalidad (perspectiva cultural y educativa), educación intercultural en la educación superior, las experiencias en América Latina y recientemente en México, y a la propuesta alternativa que representa este “nuevo” modelo educativo, concentrándome en las prácticas educativas pertinentes para alcanzar una efectiva educación intercultural. Finalmente, me concentraré en el caso específico de la Universidad Intercultural de Chiapas, siendo ésta

General de Educación Intercultural Bilingüe de la SEP tiene proyectado para 2006 tener diez instituciones de educación superior similares que atiendan las necesidades regionales de los grupos étnicos de Chihuahua, Michoacán, Quintana Roo, Veracruz y Yucatán.

un claro ejemplo de los alcances y limitaciones de la propuesta de educación intercultural en el nivel superior.

La parte que implica el estudio de la Universidad Intercultural de Chiapas se cubrirá con la sistematización de la información recopilada durante su primer semestre lectivo (agosto – diciembre de 2005) durante el cual tuve la oportunidad de laborar en ella. A través de *trabajo de campo* recopilé información muy útil para el presente ensayo. Dicha información ha sido adquirida y sistematizada según dos técnicas de investigación cualitativa:² observación participante y entrevista.

La observación participante representó un papel central, ya que durante el proceso de investigación impartí clases a los alumnos de la Universidad y laboré en la Coordinación de Extensión y Vinculación de la misma, lo que me permitió un acercamiento con los alumnos, la institución y su funcionamiento.

Es importante señalar que este trabajo no pretende ser un *estudio de caso* de la Universidad Intercultural de Chiapas, pues de haber sido éste el objetivo, el planteamiento metodológico hubiera sido otro. La intención inicial era considerar la mencionada Universidad como una ejemplificación del modelo de educación intercultural propuesto en las últimas décadas y aplicado a la educación superior. Sin embargo, mi experiencia me llevó a considerarla como una *antítesis* de dicho modelo, por lo que considero de suma importancia explicar el proceso que siguió la Universidad en su fase de arranque.

² El trabajo de observación e investigación se concentró en evaluar la calidad de la educación que ofrece la Universidad Intercultural de Chiapas y su correspondencia con el modelo propuesto por la CGEIB (Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe) de la SEP, así como con el modelo de educación intercultural en general. Por esta razón, la investigación es de carácter cualitativo sin pretender ofrecer datos de tipo cuantitativo.

I. LA INTERCULTURALIDAD: PERSPECTIVA CULTURAL Y EDUCATIVA

-PAPÁ, ¿EN ESTE MUNDO SOMOS TODOS IGUALES?
- SI, MAFALDA, SOMOS TODOS IGUALES. ¿PERO POR QUÉ NO
TE DORMIS, EN VEZ DE ANDAR PREOCUPÁNDOTE POR ESAS COSAS?
-SI NO ME PREOCUPO, SÓLO PREGUNTABA, NOMÁS.
-BUENO, HASTA MAÑANA
.....
- ¡PST! ¿IGUALES A QUIÉN?

Quino

a) **La multiculturalidad: un espacio para un mundo multicolor**

Hasta el siglo XVII se había creído siempre que la diversidad —en todos sus sentidos— era la causa de la discordia y de los desórdenes que llevaban a los Estados a la ruina. Por lo tanto se creía que el bienestar del Estado se encontraba en la unanimidad, lo que los llevó a adoptar el *monismo moral*, que consistía en la uniformidad de las personas basada en la supremacía de la naturaleza humana, ya que, según éste, a pesar de las diferencias, todas las personas desean lo mismo en diferentes grados —estatus, orgullo, búsqueda de reconocimiento— por lo que las diferencias culturales quedaron relegadas a un segundo plano (Parekh, 2000: 39). Más adelante en ese mismo siglo se fue creando una concepción contraria, y fue la misma unanimidad la que se puso en tela de juicio. Montesquieu, Vico y Herder cuestionaron el *monismo* y aceptaron que cada cultura representa un modo de vida distinto, lo que les permitió plantear nuevas cuestiones y formas de juzgar y comprender otras culturas, y analizar su razón de existir. Por primera vez se planteó la discusión en torno al valor de la diversidad cultural, lo que abrió nuevos campos interpretativos sobre el mundo plural y *pluricultural*. La civilización y el Estado liberal, y posteriormente la liberal-democracia, se construyeron a partir de esta nueva concepción. El mundo pasó de ser monocromático a ser multicolor.

El *pluralismo* implica vivir juntos en la diferencia y con diferencias, pero solamente si hay una “contrapartida”. Para Sartori, una comunidad pluralista es

posible únicamente en la medida en que los diferentes se respetan con reciprocidad y se hacen concesiones recíprocas. Sin embargo, el pluralismo no está en condiciones de construir la diferencia que lo hace posible, no supone que ésta tenga que multiplicarse. Es por ello que el pluralismo defiende, pero también frena la diversidad (Sartori, 2001:62).

Es entonces cuando surge una nueva categoría: el *multiculturalismo* que, según Sartori, en cierto momento se presenta como la negación del pluralismo (2001: 63). Para Alain Touraine, quien afirma que sólo podremos vivir juntos con nuestras diferencias y si nos reconocemos mutuamente como Sujetos, el multiculturalismo no es un “*melting pot* cultural mundial: procura combinar la diversidad de las experiencias culturales con la producción y la difusión masivas de los bienes culturales” (1998: 174).

Las sociedades democráticas que se construyeron bajo el discurso del multiculturalismo se vieron obligadas a reconocer el carácter multicultural de sus naciones (en América Latina el proceso fue paulatino, como se verá más adelante). Olivé y Villoro (1999), señalan al respecto que existen tres tipos de sociedades multiculturales que se conforman según las propias características de la población:

- 1.- Las que cuentan con comunidades con territorio propio y claramente diferenciadas, como los quebequenses en Canadá o los escoceses en Gran Bretaña;
- 2.- Las que comparten espacios públicos y servicios con el resto de la sociedad sin elementos decisivos de separación geográfica o de vinculación territorial como las comunidades de chicanos, hispanos y negros en Estados Unidos;

3.- Los países en donde las comunidades indígenas conviven en grandes extensiones con otros grupos.

Los países latinoamericanos forman parte del tercer grupo por la importante población indígena que conforma la región y que ha convivido durante siglos con otros grupos, en particular con los mestizos y criollos. Por esta razón, y a pesar de las diversas interpretaciones del término, sabemos que el multiculturalismo en América Latina y México se ha asociado con la defensa de la identidad, de la autenticidad y de la autonomía de los pueblos originarios. Asimismo, junto con el reconocimiento oficial de la multiculturalidad de nuestro país en 1992, se ha desarrollado el concepto de *multiculturalismo* con un sentido normativo que se refiere a un modelo de sociedad, mediante el cual se han modificado relaciones sociales, diseñado políticas públicas y creado instituciones. De este modo el planteamiento multiculturalista ha sido adoptado en los discursos, leyes y acciones de los gobiernos recientes, manteniendo en el centro de la discusión las formas de relaciones entre el Estado y la sociedad moderna con los pueblos originarios, particularmente en lo que se refiere a la autonomía (Olivé, 2004).

b) *La interculturalidad: un paso más para la diversidad*

No obstante el giro importante en la concepción de las relaciones entre diversas culturas, la normatividad basada en el multiculturalismo ha provocado ciertos efectos negativos en la sociedad, pues ya que no necesariamente implica interacción, sino la simple existencia de diversas culturas basada en el respeto y la “tolerancia”, en algunas situaciones ha ocasionado la acentuación de las asimetrías existentes entre ellas, las relaciones de poder, segregación y

discriminación. En una relación que se queda en el plano únicamente del multiculturalismo se puede reconocer al otro como diferente, pero apartarlo por ser distinto.

Cuando se encontró en esta concepción ciertas limitaciones surgieron nuevas propuestas de convivencia social. Parekh en este sentido afirma que para “facilitar el surgimiento de una cultura común multiculturalmente constituida, se debe favorecer la *interacción* cultural tanto desde la esfera privada como desde la pública” (2000: 327).

Surgió así el término “interculturalidad”, que se encuentra aún en construcción pero que implica “algo más allá” de la multiculturalidad, al considerar que la convivencia de las diversas culturas implica necesariamente, una *interacción*, una *relación* que se debe ir construyendo. Es a esta relación a la que se le ha denominado “interculturalidad”. Ella supone, necesariamente, una *relación* entre culturas distintas en condiciones de igualdad, superando las asimetrías que el multiculturalismo permite, y aceptando las diferencias no únicamente como necesarias, sino como deseables en la construcción de la interacción social y cultural. A diferencia del multiculturalismo, “es todavía una apuesta por la universalidad” cuyo objetivo es habilitar a grupos e individuos de diferentes culturas a fortalecer sus vínculos con base en *la equidad* y el *respeto mutuo*. Esto quiere decir que no es posible valorar las distintas culturas si algunas de ellas se encuentran de entrada en una posición de desventaja o si una cultura considera que no merece la pena coexistir con otra visión del mundo.

Por esto, cualquier esfuerzo por construir relaciones interculturales debería comenzar por disminuir o atenuar las inequidades inherentes a la dominación de una cultura sobre otra y por propiciar un reconocimiento por parte de las

mismas culturas y por parte de la sociedad dominante para que de ese reconocimiento crezca el respeto mutuo y la posibilidad de la convivencia (Flores, 2005 y Schmelkes, 2004).

En este sentido Fonet-Betancourt reconoce que la interculturalidad supone aceptar que

todos los seres humanos son a la vez únicos y que partirán desde sus propios referentes para explicar su existencia y su relación con el mundo, que son capaces de razonar y por lo tanto tienen la capacidad de elegir. Entonces estamos dando por sentado que todas las personas y todas las culturas tienen que tener un espacio para desarrollarse sin tener que atropellar otras formas de vivir el mundo (Flores, 2005: 16).

En la relación intercultural se da una renovación cultural y se comprueba el dinamismo de las culturas, ya que éstas “se reubican, se renuevan, se revitalizan, pero por interacción con las demás. (En el espacio intercultural) no solamente se intercambian maneras de pensar sino se aprende a pensar de nuevo... hay un debilitamiento de lo considerado propio de las culturas y al mismo tiempo un fuerte renacer” (Fonet-Betancourt, 2004: 64).

Autores como Luis Villoro opinan que no es necesario detenernos en la discusión conceptual, o en las diferencias entre los diversos términos, ya que “pluricultural, intercultural, multicultural, plural (...), es un estado que se reconoce constituido, desde sus orígenes, por el acuerdo libre entre varias nacionalidades o pueblos diferentes. No un estado, que desde el estado mestizo o criollo, se les dicte a los otros pueblos” (1998: 46).

A pesar de que hay opiniones diversas en torno al concepto, se coincide con la idea de que *interculturalidad*, implica una relación dinámica y recíproca entre la diversidad, de manera tal que tenga lugar la convivencia y el enriquecimiento

mutuo, a partir de condiciones de igualdad, sin sometimiento cultural de ningún tipo y con canales de participación social y política de las diferentes culturas, ya que estas

...definen y dan forma a los seres humanos, solucionando los problemas básicos que plantea la vida a su propio y peculiar modo.... son construcciones humanas únicas que reconstruyen y dan un significado y una orientación diferentes a aquellas propiedades que todos los seres humanos tienen en común, añadiendo nuevas de su propia cosecha y dando lugar a diferentes tipos de seres humanos (Parekh, 2000: 189).

c) *La educación intercultural*

En el seno de una sociedad cada vez más multiculturalizada tuvo lugar una fuerte discusión del papel de la educación en la construcción de este mundo multicultural, ante lo cual Touraine (1998) propone una nueva “*escuela del Sujeto*” orientada a: 1) formar y fortalecer la libertad del Sujeto personal; 2) otorgar una importancia central a la diversidad (histórica y cultural) y al reconocimiento del Otro que se extiende a todas las formas de “comunicación intercultural”, lo cual exige una escuela social y culturalmente heterogénea; y 3) corregir la desigualdad de las situaciones y oportunidades, pues considera las condiciones particulares en que los diferentes alumnos se ven confrontados a los mismos instrumentos y problemas.

La educación multicultural se crea entonces, con el objetivo de ser una crítica a los contenidos educativos monoculturales —surgidos del planteamiento predominantemente eurocéntrico— y a la gran parte de los sistemas de educación prevalecientes que miran por el fortalecimiento de una cultura e identidad “nacional” homogeneizada y por lo tanto a una única y “verdadera” cultura. Esta visión educativa “clásica” inhibe en los estudiantes la capacidad

crítica, la imaginación y tiende a generar arrogancia, insensibilidad y racismo, por lo que los estudiantes son incapaces de aceptar la diversidad de valores, creencias, modos de vida y formas de ver el mundo. Ante esto, se propone una educación que considere la diversidad de culturas y la particularidad de cada una de ellas, tanto en su *currículo*, como en los métodos de enseñanza-aprendizaje. En la educación planteada desde el multiculturalismo, se dio, por primera vez, espacio a las diversas realidades socio-culturales.

Sin embargo, como señala Parekh, la educación multicultural ha suscitado fuertes críticas por parte de sus detractores, quienes dicen que “fomenta el culto a la etnicidad, que mina la cultura común, que conduce directamente a la torre de Babel, que distorsiona la historia y mina la unidad social” (Parekh, 2000: 341), críticas que si bien no se sostienen, apuntan a la necesidad de trascender el concepto de multiculturalismo ante su aceptación implícita de relaciones culturales asimétricas.

Por esto se ha planteado una “educación intercultural”, basada en el *diálogo* cultural, que se propone atender dos áreas para combatir las asimetrías que ponen en desventaja a las minorías culturales (Schmelkes, 2001): *la escolar*, que tiene causa de naturaleza estructural atribuible al funcionamiento cotidiano de la institución educativa, y para cuya superación se requiere de acciones que van desde la política educativa, hasta el quehacer del maestro en el aula, y *la valorativa*, referida a la valoración de la cultura propia por parte de las culturas minoritarias, a la autoestima cultural y a la necesidad de reconocerse creador de cultura.

Por lo anterior podemos inferir el papel protagónico de las instituciones de educación en la construcción de la interculturalidad. El reconocimiento de lo

propio y de lo ajeno, la generación de conocimiento sobre lo que somos y sobre nuestro potencial, así como la significación misma del desarrollo dentro de la convivencia basada en la *equidad* y el *respeto* mutuo, son aspectos que dan vigencia y legitimidad al proyecto de educación intercultural. Resulta necesario, entonces, crear y mejorar programas que atenúen las desigualdades, fortalezcan la posibilidad de la libertad y propicien la convivencia y el desarrollo en la diferencia. Como vemos, el “espacio intercultural” y el ejercicio de la razón van de la mano (Flores, 2005).

d) *La interculturalidad y la educación indígena*

En congruencia con su concepto, la educación para la interculturalidad puede cumplir sus objetivos únicamente si está dirigida a toda la población, ya que la *interculturalidad* está basada en el diálogo y convivencia de las diversas culturas. Sin embargo, el discurso se ha inclinado a favorecer a las minorías culturales, con el propósito de cubrir los espacios que la historia política y social ha dejado descubiertos.

En América Latina esta minoría cultural está conformada por los pueblos indígenas que han sido marginados educativa, cultural y socialmente durante siglos. Por lo tanto, en muchos de nuestros países, la educación intercultural se entiende y se practica casi como sinónimo de educación indígena, pues se reduce a la población indígena. Incluso el proyecto de educación intercultural en México centra su atención en la educación dirigida a los indígenas, al buscar que “conozcan y valoren su cultura y dominen su lengua, pero que a la vez descubran la riqueza de los otros grupos culturales ... en especial, la de aquellos con quienes se comparte el territorio” (Schmelkes, 2001: 6).

Con esta base se han creado e implementado programas sociales y educativos que procuran atender a esta minoría. El proyecto de educación intercultural bilingüe en nuestro país

se sustenta en el reconocimiento del carácter multicultural de la nación que constituye la base de una relación incluyente y equitativa en la que los miembros de los pueblos indígenas puedan participar en todos los ámbitos de la vida nacional sin discriminación o exclusión abierta o encubierta por causa de su identidad, cultura o idioma. Esto implica la incorporación de los principios de una *relación intercultural* que favorezcan la generación de condiciones para promover un *diálogo de los saberes, valores y conocimientos* de los pueblos indígenas (CGEIB, 2004: 3).

En el nivel de educación básica, existe ya una importante cantidad de escuelas que imparten educación intercultural bilingüe, ubicadas en zonas de alta densidad de población indígena y en donde se prioriza la enseñanza de la lengua materna. En el caso del nivel medio superior, se han abierto los Bachilleratos Interculturales que, de la misma manera, se encuentran en zonas donde hay una importante población indígena y que, además de priorizar la lengua materna, dan lugar a contenidos temáticos relacionado con la realidad sociocultural de las culturas indígenas. En el caso de la educación superior, el poco conocimiento sobre de la diversidad cultural al interior de las instituciones y la carencia de información sobre el perfil de los estudiantes indígenas, propician una deficiente y poco articulada atención a esta población. En los siguientes capítulos revisaré la problemática específica de la educación superior intercultural, objeto de este ensayo.

II. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL COMO UNA ALTERNATIVA PARA LA DEMOCRACIA.

EDUCACIÓN CULTURALMENTE INCLUYENTE VS. EDUCACIÓN HOMOGENEIZADORA

a) Las Instituciones de Educación Superior (IES).

El sistema de Educación Superior en nuestro país comprende la educación normal, la tecnológica y la universitaria. A estas se agregan otras instituciones públicas de educación superior y nivel especializado (como las escuelas de la Secretaría de Marina, las del Instituto Nacional de Bellas Artes y las escuelas militares subordinadas a la Secretaría de la Defensa Nacional, entre otras), que se han constituido bajo el régimen de asociación civil y son autorizadas y reguladas por la Secretaría de Educación Pública.

De las anteriores instituciones la *universidad* es y ha sido la más representativa del sistema de educación superior y es a ella a la que la fracción VII del artículo 3º constitucional le ha asignado los fines de “educar, investigar y difundir la cultura” (Art. 3º const.). A estas tres funciones básicas se le ha sumado, en algunos casos, la función de *servicio* a la sociedad. Asimismo, está claro que la universidad realiza diversas funciones además de las explícitamente propuestas y de las que tienen una clara intención. Mendoza y Villaseñor enuncian estas funciones: función cultural e ideológica, función socializadora, función de distribución y selección social, función política y de control social, función económica y ocupacional, función académica y función investigativa (Arredondo, 1995: 101).

La división entre las IES públicas y privadas le ha asignado a las universidades públicas el papel de responder, a través de sus funciones académicas, a las necesidades, requerimientos y expectativas de la sociedad general. Ante esto Arredondo afirma que las situaciones locales de las sociedades en que se insertan

las universidades presentan necesidades y requerimientos muy distintos, por lo que el conocimiento de la realidad social y política del país y de la región resulta ser una condición necesaria para responder con pertinencia y calidad a las demandas de la sociedad.

Las características del entorno, y de las propias comunidades y grupos sociales locales, pueden ser elementos decisivos para definir el perfil y la vocación institucional, y por consiguiente sus propios fines y objetivos, en la medida en que cada universidad asuma como misión propia atender las necesidades y demandas de carácter inmediato (Arredondo, 1995: 19).

b) Experiencia universitaria en América Latina

b.1. Periodo colonial

Los países de la región latinoamericana comparten, desde sus inicios, rasgos y elementos característicos de su cultura, lo que los ha llevado a vivenciar momentos y situaciones similares en su historia social, cultural y política. Uno de ellos es la importante población indígena que conforma la región y que, a lo largo de ella, ha transitado caminos similares y hasta ahora ha llegado a ocupar espacios importantes en las agendas nacionales e internacionales.

Uno de los rasgos característicos de esta gran población es el de constituir la descendencia de los habitantes originarios de la región, en donde previa la conquista española y portuguesa, la configuración del espacio y desarrollo sociocultural estaba determinada por ellos. Como señala Barreno, “el continente se encontraba habitado por cientos de pueblos portadores de extraordinarias culturas en Norte América, Antillas Mayores y Menores, América del Sur y su selva Amazónica, el esplendor multicultural hacían de él un paraíso de relaciones... todo

el continente estaba poblado por cientos de pueblos autónomos” (Barreno, 2004: 7), que al ser sometidos a un sistema totalmente ajeno al suyo provocó el rompimiento de sus estructuras, quedando en manos de quienes decidían qué era “civilización” y cómo debía de vivirse. Es decir, se reconocía la existencia de múltiples culturas que “debían ser absorbidas por el poder dominante. En esta perspectiva las diferencias debían borrarse o apartarse del grupo de poder emergente y destinarlas a la marginación” (Schmelkes, 2003: 9). La educación, junto con otros procesos de inculcación cultural, entre ellos la religión, operó como una herramienta de sometimiento y aculturación de los pueblos originarios.

España, en su dominio, fue de las pioneras en crear universidades, a diferencia de otros países colonizadores. Durante la Colonia, en el siglo XVI, se fundaron los primeros establecimientos de educación superior, como el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco, la Real y Pontificia Universidad de México en la ciudad de México y la Universidad de San Marcos en Lima, Perú (1551). En el siglo XVII, se fundaron las universidades de Córdoba (1611), la Javeriana de Bogotá (1622) y las de Santiago de Chile y Chuquisaca (ambas en 1624); Con ellas la corona española le asignó un importante papel a la formación de académicos y doctores fuera de la metrópoli. Por otro lado, la educación otorgada en las universidades estaba íntimamente relacionada con el contexto religioso, de tal manera que las órdenes religiosas aseguraban la formación y reproducción de sus miembros.

De esta manera, la creación de las universidades en América acompañó la instalación de la ideología europea en el nuevo continente y reprodujo la lógica y cosmovisión de las instituciones de origen, sin considerar la que anteriormente

existía. Se trataba de un sistema altamente excluyente que omitía todo saber anterior a su llegada (Mundt, 2004, Pancho, 2004).

b.2. Periodo post-independencia

El proceso de independencia de los países de América Latina dio lugar a un proceso de replanteamiento del concepto de “nación”, en el cual la educación representó un papel primordial,¹ ya que junto con la necesidad de forjar una identidad propia, había la necesidad de crear un sistema educativo propio. Sin embargo, al igual que en los restantes ámbitos de la vida política y social, la educación quedó en manos de los criollos que habían derrotado a la corona española. En consonancia con su ideología impusieron una concepción educativa que exaltaba los valores hispánicos y rechazaba todo lo indígena. Para el sistema universitario este proceso significó la aparición de nuevas universidades desvinculadas de la Iglesia Católica y de sus órdenes religiosas,² pues con apego a la bandera de la *modernidad* se buscaron mecanismos de homogeneización, institucionalizando modelos educativos que se implantaran desde el Estado, independientemente del constante enfrentamiento entre la ideología conservadora y la liberal que tuvo lugar en todos los países de la región.

¹ En el caso particular de Argentina, el flujo migratorio internacional (de 1880 a 1915 la población se cuadruplicó, generando la imagen que se tiene de un país con población descendiente de europeos) influyó de manera crucial en el cambio de concepción y modelo de la universidad, pues gran parte de la clase media, hijos de los emigrantes, buscaron su lugar en el sistema universitario nacional, resultando así, ser los beneficiarios mayoritarios en las instituciones y excluyendo, una vez más, a la población indígena, que no únicamente era minoritaria, sino que estaba ubicada lejos de los centros urbanos beneficiados por las universidades.

² En algunos países, como Colombia, se expropiaron los bienes de la Iglesia para utilizarlos como recintos de las nuevas universidades y se reemplazó el modelo teologista de universidad por el modelo “moderno”.

En 1810, se creó la Universidad de los Andes en Mérida, Venezuela, y en 1821 la de Buenos Aires, en el Río de la Plata; les siguieron las de Caracas, Cartagena, Trujillo, Arequipa y Bogotá. En el caso del México independiente, tras varios cierres y reaperturas de la Real y Pontificia Universidad de México decretados por liberales y conservadores respectivamente, en 1865, bajo el imperio de Maximiliano, fue definitivamente clausurada, quedando solamente las escuelas profesionales que posteriormente se integrarían, junto con la Escuela Nacional Preparatoria, para dar nacimiento a la Universidad Nacional de México en 1910 (Mendoza, 2001).

El nuevo sistema universitario en Latinoamérica se planteó como finalidad principal la preparación de jóvenes para la vida profesional –según la visión positivista-, cuya mayoría provenía de las clases privilegiadas de terratenientes y dirigentes de las nuevas repúblicas gobernadas por criollos. La visión social en la universidad en América Latina estaba muy lejos de dar espacio, no únicamente a la población de jóvenes indígenas, sino a la misma problemática de su población. No existía la posibilidad ni el espacio de discusión o crítica, y la problemática de la población indígena estaba totalmente fuera del campo académico (Mundt, 2004).

b.3. Periodo contemporáneo

Con los movimientos políticos y sociales (pugna entre conservadores y liberales) y como resultado de las reformas implantadas desde la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX en los diferentes países de la región, se modificaron las relaciones entre la iglesia y el Estado, en un proceso de secularización de la sociedad. Ello tuvo su reflejo más inmediato en los sistemas educativos, cuyo

modelo predominante, copiado de la Francia post napoleónica, se definió como público, obligatorio, laico y gratuito con el fin de abarcar una mayor población, ofrecer una mejor “calidad” de la educación y desterrar todo fanatismo en el quehacer educativo. Así,

el liberalismo latinoamericano se expresó como un racionalismo-positivista, produciéndose la funcionalización del concepto de educación al de instrucción pública. Todo el marco social se remite a los modelos de Estado y de sistemas de instrucción europeo, que constituye el proyecto de dominación de las élites oligárquicas. Esta reforma llevada a cabo con las banderas de la modernidad, sienta las bases de los sistemas educativos nacionales (Weise, 2004: 21).

En nuestro país, el artículo tercero de la constitución de 1917 fue no sólo un logro revolucionario, sino la ratificación del modelo educativo laico establecido desde la Reforma y desarrollado por los grandes pedagogos del siglo XIX.

La Universidad Nacional de México nació dos meses antes del estallido de la Revolución Mexicana como cúspide del sistema educativo porfirista, lo que marcó la posterior relación con los gobiernos revolucionarios. Hasta 1920, con José Vasconcelos como rector de la Universidad se puede considerar que era una institución de apoyo para el gobierno. En 1924, con el presidente Calles, se nombró a Alfonso Pruneda rector de la Universidad, quien se consideró que era el candidato ideal para este puesto, pues podía legitimar la existencia de la Universidad Nacional a través de un acercamiento a las clases populares. El proyecto de Pruneda se dirigió, sobre todo, a la población urbana de escasos recursos —obreros y empleados— por la ubicación de la Universidad Nacional en la capital de la república. Ellos fueron los beneficiarios de las campañas de

alfabetización y de los cursos que se organizaron desde la Universidad. Al poco tiempo algunos maestros rurales se incorporaron como alumnos a las actividades académicas, y para 1926 la preparación de los maestros rurales ya era una tarea prioritaria para la nueva Secretaría de Educación Pública, por lo que se organizaron cursos durante el verano para los maestros rurales, en donde se incluyó en las materias temas relativos a la problemática indígena. Sin embargo, se ponía en marcha una cultura educativa *asimilacionista* para la población indígena, siendo la escuela rural el mecanismo de incorporación a la nación mexicana (Marsiske, 1996).

Por su parte, en los países andinos (Perú, Bolivia y Ecuador), las primeras tres décadas del siglo xx se caracterizaron por ser “una etapa arcaica durante la cual reinaba una indiferencia general frente a la ignorancia de las masas rurales e indígenas”, lo que explica el fracaso de los primeros intentos de crear escuelas para la población indígena en esa región. Fue en Bolivia, hasta 1931, que tuvo lugar una de las experiencias más importantes en educación indígena de la región: Warisata. Reconocido como el “primer esfuerzo sistemático para ofrecer a la población indígena de los Andes una escuela adaptada a sus condiciones de vida y encaminada a colmar sus aspiraciones no sólo culturales sino también socio-profesionales” (Gonzalbo, 1996: 209) y caracterizado por la responsabilidad del alumnado, la participación comunitaria y su autogobierno. La enseñanza se impartía según cuatro etapas: kindergarden, sección elemental o prevocacional, sección media o vocacional y sección profesional que incluía una sección normal. Muchos consideraban a Warisata como una escuela socialista, porque el trabajo era de todos, para el provecho de todos. Esta experiencia estuvo fundamentada

en la lógica andina y en la idea de que el trabajo para todos responde a los principios de reciprocidad y de organización comunal característicos del *ayllu*. Fue una escuela-trabajo que englobaba lo productivo-social constituyéndose en un motor de la comunidad (Weise, 2004).

A pesar de este esfuerzo, la percepción general de la población, así como el modelo de educación castellanizante dirigida a campesinos e indígenas, no cambió mucho hasta la década de los ochenta, salvo algunos intentos aislados de búsqueda de estrategias distintas que tuvieron lugar en las décadas anteriores. Sin embargo no hubo cambios importantes y se continuó con la asimilación cultural y lingüística emanado del ideario de la “nación”.

En Perú, durante los años 50 hubo un importante movimiento migratorio de las zonas indígenas de los Andes a las ciudades, Lima y Huancayo, principalmente, dando pie a la inclusión indígena en las universidades. Para fines de los años 60, el 64% de los matriculados en las universidades urbanas eran hijos de campesinos de provincias con una alta población quechuahablante.

En general, el asunto indígena en la primera mitad del siglo xx solamente era planteado en las agendas de la educación básica, pues el acceso a la educación superior seguía estando restringido a las élites cada vez más mestizadas. Hasta los años sesenta y setenta se impulsaron procesos de reforma universitaria en toda la región latinoamericana que coincidieron con el paso de una enseñanza superior elitista a una enseñanza superior de masas.

En Guatemala, la Universidad de San Carlos, creada en 1676, se cuestionó su dinámica académica en aras de crear una “nueva” universidad que atendiera a la población mayoritaria e incorporara en las carreras contenidos provenientes de la

cultura maya; sin embargo, en los diagnósticos que se han realizado acerca de esta universidad, ha salido a la luz la discriminación, el no reconocimiento y los problemas interculturales (Fabian, 2004).

A pesar de los esfuerzos que hubo en materia de educación superior indígena en Latinoamérica, resulta aún “alarmante que, principalmente por su condición económica y social, las poblaciones indígenas no tengan acceso a los diferentes niveles educativos. Mientras más altos son estos niveles, más compleja es la situación y más marcado el aislamiento del sistema educativo” (Weise, 2004:12).

b.4. La nueva universidad latinoamericana

Como parte del proyecto democrático del siglo xx de una gran parte de los países del mundo, el respeto a la diversidad y las minorías comienza a ser un tema de discusión importante en las mesas internacionales. Después de diversas declaraciones de alcance nacional e internacional, como la Declaración de los Derechos Humanos (ONU, 1948), la Convención Internacional contra la discriminación de la enseñanza (1960), la Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial (ONU, 1965), la Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas o lingüísticas (ONU, 1992), y el Convenio N°169 de la OIT (1989), aunado a las luchas indígenas de los propios pueblos por sus reivindicaciones culturales e históricas y el respeto a sus derechos, las naciones han ido reconociendo paulatinamente (Tabla 1), no sólo las particularidades históricas y culturales de los pueblos indígenas, sino también los derechos que como todo ciudadano les pertenece a sus habitantes. Algunas constituciones ya

reconocen la multiculturalidad en la conformación de su nación, lo que los ha obligado a atenderla en los diferentes ámbitos de la vida social, entre ellos, el educativo.

Sin embargo, en los diversos artículos constitucionales que reconocen esta diversidad no se detallan derechos concretos sobre la educación superior para los pueblos indígenas. La mayoría de estos países reconoce su multiétnicidad y pluriculturalidad, y plantean generalidades o bien se limitan a referirse a cuestiones de orden lingüístico (Barreno, 2004).

En algunos países no existen, ni siquiera, programas ni instituciones de educación superior indígena. Entre estos se encuentran El Salvador, Honduras, Panamá, Uruguay y Paraguay.

Tabla 1.
Reconocimiento oficial de carácter pluricultural de las naciones

<i>País</i>	<i>AÑO DE MODIFICACIONES CONSTITUCIONALES. RECONOCIMIENTO OFICIAL.</i>
Argentina	1994
Brasil	1988
Bolivia	1994
Colombia	1991
Guatemala	1985
México	1992
Nicaragua	1987
Paraguay	1992
Perú	1993
Venezuela	1999

En otros, a partir del reconocimiento de la población constitutiva de las naciones, se comienzan a hacer cambios estructurales en el sistema educativo y a atender a la población indígena. En Bolivia, por ejemplo, “en la década de los noventa ya es claro el lineamiento de educación indígena sobre el eje de la interculturalidad y el bilingüismo; más que de educación indígena, se habla de la incorporación de este eje en el sistema

regular, para lo que se comienza a formar profesores en educación intercultural y bilingüe” (Weise, 2004: 26). Sucede igual en Argentina, cuando en 1990 se descentraliza la educación y comienza a atenderse a otras poblaciones, como las rurales y las indígenas. Junto con el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas se echa a andar el proyecto TUKMA que

...está dirigido a rescatar, revalorizar y generar la preservación y conservación del patrimonio natural y cultural; promover el rescate de la identidad; la educación y capacitación de comunidades indígenas y locales; la integración intercultural y generar actividades productivas sustentables basadas en el uso del patrimonio y el desarrollo de producciones agrícolas, ganaderas, artesanales y ecoetnoturísticas” (Mundt, 2004: 24).

Como resultado de este proyecto surge la Universidad Indígena Madre Tierra que se ha planteado los objetivos de recuperar el conocimiento y la ciencia de los pueblos originarios y la formación de líderes indígenas.

Por su parte, la universidad colombiana ha transitado por grandes dificultades que tienen relación con los movimientos armados del país. A lo largo de su historia, se han dado fuertes pugnas entre la educación superior privada y la pública. Pancho considera que desde 1974 la universidad presentaba grandes dificultades por distintas razones, en particular por la actitud represiva por parte del Estado, en la medida en que estaba estrechamente ligada a la consolidación de grupos insurgentes como el Ejército de Liberación Nacional. Por esta razón se considera que los años comprendidos entre 1974 y la actualidad caracterizan a la universidad colombiana: urbana; concentrada en las grandes ciudades debido a los fenómenos migratorios; apartada de los sectores rurales; cada vez más

costosa y por tanto inaccesible a los sectores pobres de la población, y creciente en número y en diversidad de sus programas. Debido a todo esto, “si bien, algunas universidades vienen implementando programas de Etnoeducación, destinados principalmente a la formación docente, muchos de ellos aún no han logrado proyectarse como una política de desarrollo integral de los pueblos indígenas y por lo tanto son insuficientes para satisfacer las necesidades y exigencias de los mismos” (Pancho, 2004: 42).

A pesar de los esfuerzos realizados, el planteamiento de una efectiva política de educación superior en materia indígena es apenas un embrión en proceso de formación. Para algunos autores, el caso de Colombia muestra la “invisibilidad” de los estudiantes indígenas en varios países, lo que ha impedido el establecimiento de políticas sociales tendientes a mejorar su desempeño educativo y su justa inserción a la sociedad. Aun y cuando exista una “simpatía” sobre la situación de esos pueblos, lo real es que las actitudes colonialistas no han cesado en el continente a pesar de las buenas intenciones morales de las disposiciones y acuerdos internacionales. En el caso de las leyes nacionales, no obstante la voluntad política de atender la problemática de los indígenas, no se han materializado en hechos tangibles (Flores, 2005; Barreno, 2004).

Las cuestiones básicas de la propuesta educativa se han ido enriqueciendo; sin embargo, la falta de consenso ha impedido el libre desarrollo de la misma. Ante la cuestión de la función básica de la universidad, y en particular, de la universidad indígena, se han dado diversas respuestas. En Bolivia, por ejemplo, la educación universitaria indígena se entiende como “la oferta educativa de nivel universitario

ofrecida por todas las universidades establecidas en el sistema público y privado que está disponible y/o en uso para las poblaciones indígenas” (Weise, 2004: 34). Antes de crear recintos especializados en educación indígena, las universidades públicas acogieron la propuesta intercultural bilingüe; en las licenciaturas tradicionales se abrieron espacios de reflexión sobre la cuestión indígena y para la enseñanza de la lengua originaria. Lo mismo sucede con otras instituciones de educación superior públicas de la zona, que no necesariamente están dirigidas a la población indígena, pero que han buscado la manera de acogerla a través de procesos de selección menos exigentes, de la inclusión de contenidos más relacionados con el contexto cultural de esta población, así como de la apertura a la participación abierta de la población indígena en el diseño de los programas que buscan tener una orientación intercultural bilingüe.

c) La creación de las instituciones de educación superior interculturales (IES-I) en México

El proceso que siguió la educación superior en México no es muy diferente a la de los otros países. Durante el siglo xx hubo un importante incremento en la oferta educativa media superior y superior, sobre todo a partir de la década de los años sesenta ante la creciente urbanización del país.

Hay que recordar que, desde la creación de la Universidad Nacional de México, ésta se caracterizó por ser altamente elitista y de corte positivista según las ideas de “progreso” que imperaban en la época. Para José Vasconcelos, rector post-revolucionario, su paso por la Universidad le sirvió para conformar el proyecto educativo del país y la constitución de la Secretaría de Educación Pública. En su

proyecto, la educación se concebía como el medio para la transformación de los mexicanos y la posibilidad del “progreso”.

Los mexicanos debían ser conscientes de sus orígenes históricos y étnicos y poseer simultáneamente los elementos de la cultura occidental. La *raza cósmica*... fue la síntesis más elaborada del nuevo mexicano que se deseaba formar: poseedor de una cultura nacional que reconocía los aportes de las culturas prehispánica y universal. Para ello era necesario homogeneizar a una población profundamente diversa y unificar lingüísticamente al país, además de dar los medios a las masas para su elevación intelectual (Mendoza, 2001: 52).

Es en 1921, con el Departamento de Educación y Cultura para la Raza Indígena de la Secretaría recién creada, así como con algunos esfuerzos aislados del Departamento de Asuntos Indígenas, que comienza formalmente a impartirse una educación dirigida a los indígenas. Posteriormente, con la creación de la Dirección de Antropología, dirigida por Manuel Gamio, se inicia la investigación científica sobre los modos de vida de las diferentes etnias, mientras el Instituto Nacional Indigenista, creado en 1940, busca su “aculturación planificada” a través de un trato “científico”, a fin de promover su desarrollo económico y su integración a la vida económica, política, social y cultural del país. Sin embargo, en los primeros años, el Instituto únicamente llega a contar con maestros indígenas de apoyo, sin establecer escuelas para la población indígena ni las estrategias correspondientes.

Lo anterior sucede en el nivel de la educación básica, ya que la educación superior, para finales de los años treinta, no había cambiado su carácter elitista. Quienes asistían a la universidad eran miembros de las clases acomodadas y de

la clase media emergente constituida después del movimiento revolucionario. Los estudios profesionales se dirigían más a la búsqueda de un trabajo lucrativo que para el beneficio de la sociedad. Esto ocasionó un fuerte enfrentamiento entre un régimen que tendía a un discurso de izquierda, con el presidente Calles, y la Universidad que defendía la libertad ideológica, dando por resultado un importante debate, encabezado por Lombardo Toledano y Alfonso Caso sobre la función que debía seguir la Universidad Nacional.

Para la década de los cuarenta, la educación sufrió un giro con el entonces presidente Miguel Ávila Camacho, quien suprimió su orientación socialista, establecida en el Artículo Tercero Constitucional la década anterior, y sentó los principios de una educación humanista, integral, laica, nacionalista y democrática, en aras de la “unidad nacional”, resultando de ahí la estrecha relación de la Universidad con el Estado que se mantendría hasta la década de los años sesenta. Durante esta época se puso en marcha el proyecto de crecimiento económico sustentado en la industrialización (sustitución de importaciones) acompañado de un paradigma social basado en la urbanización. Esto, inevitablemente, benefició a la Universidad que amplió su oferta de acuerdo a sus principios liberales orientados a la formación profesional (Mendoza, 2001). Sin embargo, las oportunidades eran para los jóvenes de los sectores medios urbanos que habían logrado escalar la pirámide educativa y que podían cumplir las expectativas que el mercado exigía, lo que, una vez más, dejaba a un lado a la población rural y principalmente a la indígena.

Por lo que corresponde a esfuerzos más recientes para el impulso a la educación indígena, en 1971 se creó la Dirección General de Educación Extraescolar en el medio Indígena, posteriormente Dirección General de Educación Indígena, con base en la “filosofía indígena bilingüe y bicultural definida por el propio Estado”, que consistía en incluir en las nuevas escuelas bilingües, a nivel primaria, la enseñanza de elementos de las culturas indígenas para mantener sus lenguas y costumbres y hacerlos partícipes de la vida nacional. Sin embargo, los resultados de la Dirección no fueron del todo satisfactorios, ya que el principio de bilingüismo en la enseñanza no se aplicó de manera adecuada ni se logró establecer una *currícula* que respondiera a los intereses y condiciones de la población indígena, misma que, treinta años después, sigue representando a los sectores procedentes de los niveles más bajos en la distribución de ingresos del país, pues según el documento *Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas 2002* en México viven 12.7 millones de indígenas, de los cuales el 91% vive en 871 municipios, de los que 658 (76%) están considerados de muy alta y alta marginación (Flores Crespo, 2005).

Como se asienta en el diagnóstico del sistema de educación superior que se presenta en el *Programa Nacional de Educación 2001-2006* (PRONAE), para el año 2000 se atendía, en la modalidad escolarizada, al 20% de los jóvenes entre 19 y 23 años, tasa de cobertura que no sólo es baja respecto a la lograda por otros países con niveles de desarrollo semejantes a los de nuestro país, sino que se distribuye de manera muy desigual entre las entidades federativas, con un

rango que va del 9% al 38%, así como en diversos grupos sociales y étnicos que conforman la población. En este panorama se reconoce que

los jóvenes que provienen de grupos en situación de marginación se enfrentan a serios obstáculos para tener acceso a la educación superior, permanecer en ella y graduarse oportunamente. Mientras que 45% del grupo de edad entre 19 y 23 años, que vive en zonas urbanas y pertenece a familias con ingresos medios o altos recibe educación superior, únicamente 11% de quienes habitan en sectores urbanos pobres y 3% de los que viven en sectores rurales pobres cursan este tipo de estudios. Por su parte, la participación de los estudiantes indígenas es mínima (PRONAE, 2001).

Tan poca atención se había dado anteriormente a la educación de nivel superior de los indígenas, que ni siquiera se contaba con información sobre el número de estudiantes de los diferentes grupos étnicos del país que estaban cursando una carrera profesional.

Diversos estudios han mostrado la correlación positiva existente entre nivel de escolaridad de las personas y su nivel socioeconómico, así como entre los indicadores educativos de las entidades federativas y su nivel de desarrollo (Muñoz Izquierdo, 1999). Los estados con importante población indígena ocupan los más bajos índices de escolaridad.

Por otro lado, después de la creación de la primera universidad particular en el país (Universidad Autónoma de Guadalajara en 1935), tuvo lugar durante la segunda mitad del siglo xx una fuerte expansión en la oferta privada. Sin embargo:

...la heterogeneidad de los establecimientos privados ha propiciado una gran segmentación del mercado educativo privado, en donde las universidades de élite (consolidadas y diversificadas en sus funciones y oferta educativa, que cuentan con infraestructura,

recursos financieros, personal académico y administrativo profesionalizado, y que cobran matrículas solo asequibles para los estratos privilegiados de la población), coexisten con pequeños establecimientos particulares, que cuentan con infraestructura mínima (aunque a veces ni con eso), concentradas en ofrecer una o dos carreras, que tienen menos de 500 alumnos, con poco personal docente, y que tiene costos relativamente bajos para los estudiantes (Acosta, 2005: 33).

A pesar de la demanda que atiende la educación superior privada (actualmente el 33% de la matrícula nacional), ésta nunca ha ofrecido a la población indígena una opción real, ya que la oferta curricular, las políticas de admisión, y sobre todo los costos inaccesibles,³ tanto de sostenimiento como de oportunidad, prácticamente imposibilita su acceso.

Para el año 2000 eran contados los centros de educación superior en los que se impartían carreras universitarias relacionadas con la problemática de la población indígena. Predominaban las instituciones federales y sólo en algunos estados se ofrecía este tipo de estudios. Para ese año, había únicamente dos programas dirigidos expresamente a hablantes de lenguas indígenas: la maestría en Lingüística Indoamericana en el CIESAS, que inició en 1991 a solicitud del entonces Instituto Nacional Indigenista, y la licenciatura en Educación Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional creada en 1980, ambas dirigidas a docentes especializados en educación indígena. Sin embargo, a pesar de la existencia de estos dos programas, ninguno de ellos representaba una opción real para los

³ Según Acosta el rango de costo por período escolar para cursar un programa en una universidad de elite oscila entre 3 mil y 4 mil 500 dólares, mientras que en una universidad o establecimiento pequeño, ya sea tradicional (individual), o perteneciente a una red institucional, la matrícula puede costar entre 900 y mil 300 dólares por período. (Acosta, 2005: 81)

indígenas, pues aunque se referían a su problemática, ni sus contenidos ni sus metodologías iban dirigidos de manera expresa a esta población.

Por otro lado, aún cuando contadas personas pertenecientes a algún grupo indígena habían logrado continuar sus estudios y finalizar una carrera universitaria, era un hecho que el sistema educativo nacional no había alcanzado los niveles de equidad a los que se aspiraba en la Ley General de Educación (1993) y en el propio artículo tercero constitucional.

Ante esta realidad, el PRONAE, en la línea temática de acceso, equidad y cobertura de la educación superior, se presentó como reto

proseguir el crecimiento del sistema de educación superior con calidad y equidad...cerrar las brechas en las tasas de cobertura entre entidades federativas y entre grupos sociales y étnicos...ampliar y diversificar las oportunidades de acceso a la educación superior y acercar la oferta educativa a los grupos sociales en situación de desventaja, así como a la población indígena del país (PRONAE, 2001: 189).

En consecuencia, se estableció como objetivo estratégico la

...ampliación de la cobertura con equidad alentando una mayor participación de los jóvenes provenientes de los sectores más desfavorecidos, de las mujeres dentro de cada uno de ellos y de las diferentes culturas y lenguas...cuidando la inclusión de las diferentes expresiones culturales locales y regionales para dar respuesta a las necesidades de educación de los jóvenes en las zonas del país tradicionalmente marginadas de la educación superior (PRONAE, 2001: 199 y 200).

Para cumplir con este objetivo estratégico del PRONAE, y con base en las experiencias anteriores, no únicamente en el nivel educativo superior, se creó en

el 2001 la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), que por primera vez “plantea la educación *intercultural* para toda la población y la educación culturalmente pertinente para los indígenas a todos los niveles educativos” (CGEIB, 2004).

La CGEIB, a través de sus programas de educación media superior y superior, se planteó los siguientes objetivos:

- I. Explorar y establecer lineamientos adecuados para orientar la *planeación* de instituciones educativas del nivel medio superior y superior para medios con gran densidad de población indígena, con la perspectiva del *Enfoque Intercultural*, a fin de abrir mayores oportunidades de acceso de los pueblos indígenas a estos niveles educativos y atender con pertinencia las necesidades de formación de profesionales comprometidos con el desarrollo de su región.
- II. *Asesorar y acompañar* procesos de creación de nuevas instituciones de bachillerato y de educación superior con base en los principios del Enfoque Intercultural y con apego a las normas y lineamientos de la política educativa nacional vigente.
- III. Promover la perspectiva del Enfoque Intercultural en las instituciones de educación superior (IES) existentes, a través de proyectar acciones diversas en cada una de sus funciones sustantivas (docencia, investigación y difusión y extensión de los servicios) a fin de asegurar la promoción y fomento de un diálogo intercultural con la comunidad en la que se ubican, así como a través del compromiso de impulsar el desarrollo regional incluyendo la presencia y la participación de los pueblos indígenas, de sus lenguas y de su cultura.
- IV. Orientar el diseño de nuevas opciones formativas y promover la inclusión de contenidos relevantes en el nivel de bachillerato y en el de educación superior, con el fin de diversificar la oferta educativa y dar respuesta a las necesidades de desarrollo de los pueblos indígenas.
- V. Explorar e instrumentar estrategias adecuadas para promover la *inclusión de contenidos significativos y relevantes* en el nivel de bachillerato y en el de educación superior, tanto en instituciones convencionales como en nuevas instituciones, con el propósito de generar condiciones favorables para ofrecer una *formación pertinente* sin menoscabo de la calidad.

- | |
|---|
| <p>VI. Instrumentar mecanismos de apoyo para la retención de estudiantes indígenas en el nivel medio superior.</p> <p>VII. Fortalecer los espacios de investigación y difusión sobre lenguas y culturas indígenas en las instituciones de educación superior.</p> |
|---|

Nota: las *cursivas* son mías.
Fuente: <http://eib.sep.gob.mx>

El *enfoque intercultural* se presenta como una educación que retoma la cultura del entorno inmediato de los estudiantes e incorpora elementos y contenidos de diferentes medios culturales. Con esto se pretende la formación pertinente de los mexicanos que lo demandan y cumplir con el objetivo de “ofrecer servicios educativos que se adecuen a las necesidades y condiciones de los diferentes sectores sociales (...) La educación superior debe también atender las exigencias implicadas en la convivencia armónica de las diversas culturas que habitan el territorio nacional” (CGEIB, 2004: 15), con lo que se busca revertir la tendencia de exclusión y marginación educativa de los pueblos indígenas en el ámbito educativo y ofrecerles una nueva opción de educación superior (Tabla 2).

Con base en los objetivos, tanto de la CGEIB como del modelo de universidad con *Enfoque intercultural*, se comienza a diseñar una nueva institución cercana a los pueblos originarios que implica:

- a) Educación superior de calidad orientada por el enfoque intercultural.
- b) Formación de profesionales con alto sentido de compromiso con el desarrollo comunitario.
- c) Ejercicio profesional que promueva la autonomía y el desarrollo de iniciativas.
- d) Diseño del currículo por competencias profesionales y flexibilidad curricular.

- e) Formación rotativa por ciclos generacionales.
- f) Criterios para la selección de estudiantes.
- g) Oferta educativa pertinente.
- h) Estrecha vinculación con la comunidad.
- i) Centro de investigación de Lengua y Cultura.
- j) Apego a las políticas y normatividad vigentes que rigen el desarrollo de la educación superior pública.

A través de la creación de una *Red de Universidades Interculturales* se propone que las Instituciones de educación superior de carácter Intercultural compartan “un modelo académico común, pero que ofrezcan los espacios adecuados para atender las particulares necesidades educativas y de desarrollo de los diferentes pueblos que demanden el servicio” (GCEIB, 2004: 23). Ello tiene la finalidad de acercar estas instituciones —en el sentido geográfico y cultural— y ofrecer una formación más congruente con los diversos contextos de vida y desarrollo en todas las regiones del país. A través de esta red se propone facilitar la movilidad de profesores y alumnos, y la “búsqueda permanente de nuevas formas de enseñanza-aprendizaje, diseñadas con enfoques educativos flexibles y centrados en el aprendizaje” (Gaceta del Gobierno, 2003: 4).

La primera universidad que se creó con este fin y con base en los principios del *enfoque intercultural* fue la Universidad Intercultural del Estado de México que, según el decreto oficial del 10 de diciembre de 2003, se creó para formar parte de esta *red* con los objetivos antes mencionados propuestos por la CGEIB en el documento correspondiente. Esta universidad inició con una matrícula de 250 alumnos y ofertó las carreras base del modelo: “Lengua y Cultura” y

“Comunicación Intercultural”. Posteriormente abrió la carrera de “Desarrollo Sustentable” con lo que amplió su oferta académica.

d) La Universidad Intercultural de Chiapas

Después de Oaxaca, Chiapas es el estado con mayor población indígena en el país. En el año 2000 había 809,592 hablantes de alguna de las doce lenguas indígenas del estado, que representan el 25% de la población (INEGI, 2006; CDI, 2006). De esta vasta población —en número y diversidad—, el 39% no ha recibido ningún tipo de instrucción, mientras que el 16% ha alcanzado algún nivel de escolaridad posprimaria.⁴

En el estado existen dos universidades públicas: la Universidad Autónoma de Chiapas y Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, además de diversos institutos tecnológicos, universidades tecnológicas y aproximadamente 60 universidades particulares (SEP, 2005) que, como señalé en el apartado anterior, son de muy diversa calidad y no representan una oportunidad real para la población indígena del estado.

Ante esta realidad se planteó la creación de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) como una de las diez universidades que conformarán la *Red de Universidades Interculturales*. Dicha universidad, se creó por decreto oficial el 1º de diciembre del 2004 con la cual, según el rector Andrés Fábregas Puig, se abriría “un recinto académico signado por la calidad y la vocación intercultural... para abrir los espacios de la educación superior, con equidad, a los jóvenes de

⁴ Las estadísticas del INEGI y la CDI que se refieren a la situación particular de los estados, no hacen referencia al nivel de escolaridad de la población indígena después de la primaria, lo que habla de la insuficiencias en los registros.

todas las culturas, pero atendiendo a los sectores que no han tenido las mejores oportunidades para ingresar a la universidad” (Fábregas, 2005). Desde su inicio se planteó como misión

Formar profesionistas con un modelo educativo fundamentado en la interculturalidad, integrando la diversidad cultural, social y económica de los diversos actores que conforman la sociedad Chiapaneca. (...) promover una formación integral del estudiante cimentada en el respeto, la tolerancia, pluralidad y equidad, fortaleciendo la convivencia y el diálogo en la diversidad social; debe promover el proceso de revaloración y aplicación de conocimientos tradicionales, comprometidos con el desarrollo social y económico de la región a través de procesos dinámicos marcados por la reciprocidad de perspectivas con desarrollo de las comunidades con las que se relaciona y a las que orienta su vocación de servicio (UNICH, 2006).

El 22 de agosto del 2005, la UNICH abrió sus puertas a casi 750 alumnos —500 más de lo que se planteaba en el inicio debido a la alta demanda de ingreso—, de los cuales⁵ al menos 450 provenían de algún grupo indígena del estado⁶ y más de 170 declararon no pertenecer a ninguno. Estos jóvenes encontrarían la oportunidad de formarse en una universidad con un modelo “flexible, departamental y permisivo de una programación de carreras por promociones para

⁵ La información fue adquirida a través de la sistematización de las “encuestas socioeconómicas” realizadas a los aspirantes por la Secretaría Académica durante el “proceso de selección”. La universidad me proporcionó las encuestas para realizar un diagnóstico de la población estudiantil. Cabe señalar que al día que me entregaron las 643 encuestas (incompletas y en un estado deplorable), no se había realizado ningún trabajo de sistematización que al día de hoy sigue sin realizarse puesto que aún conservo dicho material y no ha habido ningún esfuerzo de la Universidad por recuperarlo.

⁶ 20 cho’l; 5 mam; 7 tojolabal; 263 tzeltal; 148 tzotzil; 7 zoque; 4 tzotzil/tzeltal; 19 no especificaron.

evitar la saturación del mercado de trabajo. Las carreras iniciales se agruparon en dos divisiones: División de Procesos Sociales y la División de Procesos Naturales” (Gaceta UNICH, 2005).

A continuación señalo las orientaciones generales de cada una de las carreras ofertadas, de acuerdo con su currículum explícito:

División de Procesos Sociales:

Lengua y cultura: Es una licenciatura que “responde de manera profesional a los reclamos que las culturas locales indígenas y no indígenas realizan frente a los procesos de globalización económica que imponen situaciones ideológica adversas”. Se propone formar “profesionales con alto sentido de responsabilidad étnica y lingüística sobre el estudio y la revaloración de las identidades culturales y lingüísticas que cohabitan contextos multiculturales y relaciones interculturales conflictivas en Chiapas (Gaceta UNICH, 2005: 9).

Comunicación Intercultural: Esta licenciatura se creó “con la convicción de formar a profesionales de la comunicación capaces de idear, diseñar, planear, organizar, producir, transmitir y evaluar mensajes, que contribuyan al desarrollo cultural de los pueblos, sin olvidar también que la comunicación es fundamental para el crecimiento socioeconómico” (Gaceta UNICH, 2005: 10). El programa ofrece un conjunto de referentes teóricos, técnicos y metodológicos, que buscan formar a profesionales capaces de crear un vínculo entre las manifestaciones culturales y la sociedad.

División de Procesos Naturales:

Desarrollo Sustentable: Su objetivo es “formar profesionales cuyas capacidades, habilidades y destrezas armonicen los procesos de producción con las exigencias de las interacciones ecológicas y la dinámica de los procesos interculturales, ofrecerles las capacidades teóricas, metodológicas y técnicas para implementar procesos de desarrollo sustentable en donde se vincule la teoría con las necesidades de producción material – cultural, así como formarlos en las habilidades y destrezas para diagnosticar las potencialidades de desarrollo de las regiones de Chiapas, para elaborar proyectos fundamentados en los principios del desarrollo sustentable así como en los procesos de relación intercultural” (Gaceta UNICH, 2005: 8).

Turismo alternativo: Con esta licenciatura se busca formar profesionales “con capacidad creativa para dinamizar las potencialidades turísticas de México y especialmente del estado de Chiapas, fomentar sus habilidades y destrezas para organizar grupos humanos con espíritu empresarial, sensibilidad ecológica y comunitaria en el reconocimiento de la interculturalidad, y al lograr esto, les brindará la capacidad técnica, teórica y metodológica para que los estudiantes puedan emprender la formación de empresas relacionadas con el turismo alternativo, desde las relaciones con la naturaleza y la dinámica intercultural”. (Gaceta UNICH, 2005: 7).

d.1. La UNICH en la práctica

Como bien sabemos, el *enfoque intercultural* pretende combatir dos tipos de asimetrías: una escolar y otra valorativa, para lo cual se diseñó un modelo propio y se establecieron objetivos específicos que deberían perseguir las instituciones de

educación superior de carácter intercultural. Tal como se expresa en los documentos oficiales, se trata de “impulsar el diseño de un proyecto educativo que prevea la superación de tales asimetrías y que se proponga revertir los *efectos perversos* generados por los prejuicios de diferenciación social alimentados por la educación convencional” (CGEIB, 2005: 6).

Con base en este modelo se han diseñado estas nuevas instituciones en el país. Sin embargo, a diferencia de la Universidad Intercultural del Estado de México que siguió un proceso de creación y construcción de casi dos años, la UNICH se creó en un lapso de casi nueve meses (del 1º de diciembre del 2004 en que se decretó su creación al 22 de agosto de 2005 en que se inauguraron las actividades académicas), lo que delineó el curso acelerado que seguirían sus posteriores procesos académicos.

La UNICH presentó, desde sus inicios, rasgos muy particulares que nos llevan a pensar en la falta de correspondencia con el modelo teórico, tanto en sus fines como en sus medios y, por tanto, en un eventual fracaso de la institución como medio para lograr una verdadera práctica intercultural en el ámbito de la educación superior y para constituir una opción innovadora en el estado de Chiapas.

Con base en algunos criterios para evaluar los centros y programas educativos acorde a sus objetivos y funcionamiento a nivel micro (Mendoza, 2005: 57), y la propuesta académica y curricular de la CGEIB (Tabla 3), he llevado a cabo una revisión del funcionamiento de la UNICH en su primer semestre lectivo (agosto-diciembre de 2005). Si bien se trata de una primera aproximación, me permite tener una idea del posible éxito o fracaso de los procesos y resultados de dicha

institución al mediano plazo.⁷ Es importante reiterar que durante ese semestre lectivo estuve involucrada laboralmente en la institución, lo que me permitió seguir de cerca sus procesos académicos y organizacionales.

Asimismo cabe recalcar que fue a través de un ejercicio de observación y de la realización de entrevistas no estructuradas, que adquirí y sistematicé la información, por lo que no hago referencia a generalidades de la institución, sino a situaciones que se dieron de manera clara y evidente y que apuntan precisamente al alejamiento entre la práctica de la Universidad y el modelo en el cual su proyecto académico encuentra sustento formal.

A continuación resumo los hallazgos y resultados de mis observaciones y entrevistas para cada una de las variables seleccionadas:

a. *Prácticas pedagógicas*

Las practicas pedagógicas respondieron más a una formación que Paulo Freire llama *bancaria*⁸ o tradicional que a las propuestas para el modelo intercultural. Los maestros estaban habituados a impartir clases según los métodos convencionales

⁷ Cabe hacer mención que esta revisión no pretende ser una *evaluación* de la institución educativa por diversas razones: 1) no es el objetivo del presente ensayo; 2) desde una visión no convencional de la evaluación, ésta debe llevarse a cabo por los actores del colectivo que están realizando el proyecto (comunidad educativa, en este caso), quienes identifican sus propios indicadores de éxito, y llevan a cabo una auto-evaluación a lo largo del proyecto con el fin de lograr cierto aprendizaje para la retroalimentación del proyecto (Chávez, 2004); 3) de acuerdo con esta perspectiva, hubo de mi parte algunos intentos por generar espacios de discusión y auto-evaluación del proyecto institucional, ante lo cual hubo una tajante negativa, lo que cerró la posibilidad de llevar a cabo una evaluación del centro educativo desde su interior; 4) realizar una evaluación requiere de más tiempo y de un mayor rigor metodológico, y 5) una evaluación sólida requiere de mayores plazos al de un semestre lectivo.

⁸ Freire llama *educación bancaria* al modelo de educación tradicional que considera que el aprendizaje consiste en depositar los conocimientos en la mente “vacía” del alumno como si se tratara de dinero en una cuenta bancaria. Se caracteriza por la exposición unidireccional sin la participación del alumno; se promueve el memorismo, la repetición acrítica y rutinaria, la pasividad, etc.

de enseñanza y no según los métodos de las teorías de aprendizaje cognitivo que propone la CGEIB.

En el aspecto de la evaluación, ésta se centró eminentemente en los resultados (evaluación sumativa) sin considerar los procesos de aprendizaje de los alumnos (evaluación formativa), de manera tal que al final del semestre se evaluó el “conocimiento adquirido” con exámenes convencionales y se aplicaron exámenes extraordinarios a quienes no alcanzaran la calificación mínima aprobatoria de siete. En este sentido, se privilegió la *cuantificación* del conocimiento adquirido y otros aspectos formales como las calificaciones, asistencias, etcétera, sobre los aspectos cualitativos del aprendizaje.

Por otro lado, los alumnos no recibieron el trato de personas inteligentes, maduras, responsables y capaces, ya que para la mayoría de los maestros (habitados a la educación tradicional) los alumnos eran considerados como menores de edad, con poco sentido de responsabilidad y capacidades intelectuales y académicas, lo que traía por consecuencia la consideración de que el papel del maestro consistía en “iluminarlos” (al estilo bancario ya mencionado). En las reuniones de maestros se escuchaban alusiones a la incompetencia de los alumnos en su proceso de aprendizaje; incluso en respuesta a las inconformidades de algunos maestros sobre la decisión de pasar lista rigurosa a los alumnos, la respuesta predominante era que pese a su nivel universitario, por sus condiciones, eran todavía “menores de edad” y por ende no podían ser responsables de su propio proceso educativo. Inclusive, en una de las Divisiones se condicionó la entrega de la beca PRONABES –en contravención a sus reglas de operación emitidas por la SEP– a un porcentaje de asistencia y puntualidad y a

la participación en las conferencias del programa de la asignatura “Prácticas de Vinculación con la Comunidad”.

Finalmente, en algunas asignaturas los alumnos fueron obligados a adquirir las antologías completas, lo que implicó un gasto promedio de \$80.00 por cada una de ellas, repitiendo con ello prácticas completamente convencionales, lo que derivó en una alta deserción estudiantil en las primeras semanas de clases.

b. Competencias del personal docente

El criterio de selección y contratación de la planta docente, en especial de los profesores de asignatura, respondió a intereses políticos y personales de los directivos y administrativos, así como al desconocimiento de los perfiles requeridos de quien llevó a cabo la contratación, lo que derivó en un cuerpo docente integrado por maestros preparados en su propio ámbito profesional, pero sin competencias pedagógicas adecuadas para el modelo de educación intercultural. Esto resultó en el desconocimiento de la mayoría de los profesores del contexto sociocultural de los alumnos, así como en el poco compromiso con el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Asimismo, se mostró una abierta negación a modificar actitudes pedagógicas, iniciar procesos de reflexión sobre el significado mismo de la “interculturalidad”, o acercarse a experiencias existentes de educación intercultural en el estado y en otros lugares del país, pues, como consecuencia de su nula formación en procesos interculturales, los maestros estaban más preocupados por atender el ámbito formal de la educación –mencionado en el apartado anterior– que por

participar activa y comprometidamente en los diferentes procesos de aprendizaje de los estudiantes, con base en el modelo de educación intercultural.

Como resultado de lo anterior, se registró poca representatividad en el personal docente de las lenguas indígenas hablantes en el estado: de los más de treinta maestros, solamente tres eran hablantes de alguna lengua indígena, lo cual respondió a un criterio más de legitimación social que de fundamento pedagógico, ya que el estudio, manejo e incluso aproximación a las lenguas indígenas estuvieron ausentes en la universidad durante ese primer semestre, y por el contrario, se priorizó la enseñanza del inglés.

c. Potencialidad significativa del material didáctico. Pertinencia de la información:

Independientemente del contenido del material didáctico –que en algunos casos se relacionaba con el contexto de los alumnos, como en el caso de la asignatura “Lengua española en temas selectos de Cultura I”, por ejemplo, en donde algunos textos se referían a la temática chiapaneca y a las culturas indígenas de la matriz mayense,⁹ o en el de la asignatura “Prácticas de Vinculación con la Comunidad” que abordaban problemáticas específicas de las comunidades– la información manejada en el aula resultaba poco pertinente debido a que el lenguaje utilizado estaba muy alejado del contexto y niveles de manejo de la lengua de los alumnos, lo que impedía su comprensión y el desarrollo de aprendizajes significativos. En este sentido se observó poca relación entre lo estudiado en clase y la vida de los alumnos, pues aunque el diseño curricular formal consideraba las problemáticas

⁹ *Chiapas Geográfico, Popol Vuh, Ala del sur, Juan Pérez Jolote, Ch'ulel: una etnografía de las almas tzeltales, etc.*

del estado, la selección de contenidos específicos estudiados en clase resultaban ajenos a los estudiantes.

En las prácticas educativas no se propiciaron los espacios para la construcción de significados propios e historias de vida de los alumnos. Los contenidos de las asignaturas fueron diseñados y seleccionados previo al proceso escolar y, salvo contadas excepciones, no se generaron espacios para expresar y rescatar las experiencias e inquietudes de los propios alumnos. Los planes y programas de estudio se centraron en la adquisición de conocimiento (cumplimiento de los programas en un tiempo limitado) más que en la significatividad del mismo: en el caso específico de la asignatura “Prácticas de Vinculación con la Comunidad”, se planteó como objetivo principal que los alumnos realizaran un “protocolo de investigación” con base en cuatro diferentes técnicas de investigación –historia de vida, entrevista, diario de campo y prácticas de observación– así como el aprendizaje de *conceptos* referentes a la comunidad, en lugar de propiciar la reflexión en torno a su propia experiencia comunitaria y de acercarlos de manera paulatina a los beneficios y utilidad de los diferentes tipos de investigación social. La combinación de estos factores impidió la generación de aprendizajes significativos en los estudiantes.

d. Práctica cotidiana de valores y actitudes interculturales:

Pocos maestros abarcaron en su actividad docente el tema de la interculturalidad como un componente central en los programas, lo que derivó en el desconocimiento de los alumnos de la misión y proyecto específico de la Universidad y de su razón de ser. Al preguntarles por qué habían elegido cursar su

carrera profesional en esta institución, las respuestas más frecuentes fueron: “porque es nueva”, “porque aquí voy a encontrar trabajo”, “porque no pude entrar a la que quería”, etc. Solamente muy pocas se refirieron al aspecto intercultural. Este desconocimiento se vio también reflejado en actitudes de racismo de algunos maestros que expresaron su sorpresa ante la “inutilidad” de los alumnos.

Sin una mínima claridad sobre los significados y alcances de la interculturalidad, se fomentó la “competencia cultural” con la propuesta de llevar a cabo un concurso de tipo “Señorita UNICH”, con el pretexto de hacer una demostración cultural de las distintas regiones. Finalmente, la propuesta no se realizó debido al descontento que mostraron algunos alumnos. También se observó un sentimiento de discriminación de los alumnos no indígenas por no representar la “bandera” de la universidad.

El desconocimiento de los fines de la institución intercultural llegó al límite, cuando antes de crear el Centro de Investigación de Lengua y Cultura y de impartir clases de lenguas originarias para promover su proceso de revitalización, desarrollo y consolidación, se impusieron clases de inglés.

e. Generación de competencias profesionales:

El componente de competencias profesionales no estuvo presente al inicio de la Universidad. De acuerdo con el plan curricular del modelo de la CGEIB,¹⁰ los

¹⁰ El modelo consta de tres etapas: Formación Básica, Formación Técnica, Formación Profesional. La primera supone ser “un espacio curricular con propósitos de contextualización y nivelación tomando en cuenta las características de la demanda potencial (...) Está orientada a la adquisición de herramientas metodológicas, cognitivas, conceptuales y de lenguajes que permitan a los estudiantes adquirir seguridad y autonomía en el manejo de su propio proceso de aprendizaje” (CGEIB, 2004b: 23).

alumnos de la UNICH se encontraban en la etapa de Formación Básica, de tal modo que la formación de competencias profesionales se haría evidente cuando los alumnos hubieran seguido un proceso más largo de aprendizaje y se enfrentaran a la solución de problemas. No obstante, considerando que la formación de competencias profesionales está íntimamente ligada a la práctica adecuada de procesos pedagógicos pertinentes, se deduce que, en el caso de seguir actuando pedagógicamente de ese modo, no se lograrán generar.

f. Organización escolar:

La “intermitente” presencia del rector (cada 15 días aproximadamente) provocó una ausencia importante de liderazgo en la institución, de tal modo que las actividades y el desarrollo del proyecto fueron dirigidos según el criterio de los directores de división y profesores de tiempo completo, quienes buscaron cierta “autonomía” en el desarrollo de las actividades, sin tener comunicación y coordinación con las diferentes áreas de la universidad encargadas de coordinar las actividades extracurriculares; tal fue el caso de la Coordinación de Extensión y Vinculación. De este modo se llevaron a cabo foros, exposiciones y actividades desvinculadas de las demás áreas académicas que perturbaron el ritmo de la universidad y provocaron desconcierto entre los alumnos y profesores.

A causa de lo anterior se perdió el objetivo común, llegando a no considerar, ni siquiera, el fin de la “institución intercultural” y a promover actividades con valores contrarios al objetivo de la misma.

Por otro lado, a pesar del esfuerzo por crear “cuerpos académicos” entre los profesores de tiempo completo, éstos no llegaron a concretarse y el trabajo de

cada uno se llevó a cabo de manera individual, sin fomentar el continuo trabajo de aprendizaje grupal entre ellos a través de seminarios, foros o el trabajo de academia, y la formación en el ámbito de la educación intercultural.

Uno de los desaciertos más graves fue el problema de comunicación que había entre las áreas administrativas, directivas y el cuerpo docente, que resultó en la nula socialización de los acuerdos con la CGEIB, los “documentos base” y los procesos que debería llevar a cabo la Universidad, a grado tal que una vez que fueron conocidos tardíamente estos procesos y documentos, se tuvo que replantear el currículo completo de las carreras. Durante las últimas semanas del período lectivo, los profesores de tiempo completo se dieron a la tarea de reestructurar el currículo completo y los programas del segundo semestre, debido a que la SEP condicionó su apoyo en el caso de que la Universidad continuara, en primer lugar, sin el Plan de Desarrollo Institucional, y en segundo, operando en las mismas condiciones académicas.

Revisados estos indicadores que dan cuenta del funcionamiento inicial de la UNICH encontramos la existencia de un desfase entre la operación real de la institución y los postulados del modelo propuesto por la CGEIB. Pero la discusión no debe limitarse a identificar y explicar deficiencias y desviaciones fácticas. Se requiere ir más allá: discutir los significados de la educación intercultural y sus alcances para construir una sociedad democrática, objeto del siguiente capítulo.

III. LA PRÁCTICA COTIDIANA PARA LA INTERCULTURALIDAD

Durante la revisión documental y la experiencia en la Universidad Intercultural de Chiapas he podido vislumbrar una muestra del camino que ha seguido la educación superior intercultural en nuestro país.

El proyecto de educación superior intercultural se encuentra en un momento crucial de definición; está en la encrucijada para posicionarse como una opción de calidad de nivel superior, no sólo para la población indígena, sino para la población general, o volcarse a ser un fracaso más en la historia de la educación del país. Siguiendo el análisis del discurso que sustenta la propuesta, ésta parece ser la opción de educación superior más adecuada para la población indígena; no obstante, las prácticas que legitiman el discurso nos llevan a cuestionarnos si esta aseveración es correcta o no. Responder a este cuestionamiento implica llevar a cabo una profunda evaluación de las políticas educativas, de las instituciones de este tipo que están en operación y de aquellas que aún se encuentran en la etapa de proyecto. Teniendo en cuenta que la SEP ha establecido la meta de contar con diez universidades al finalizar el sexenio, y dada la premura con la que se van a crear, es posible esperar resultados similares a los hasta ahora obtenidos por la UNICH, dados a conocer en el capítulo anterior.

Como plantea Weise (2004: 34), diversos cuestionamientos en torno a la educación dirigida a los indígenas, a su función y pertinencia, están ya sobre la mesa y urgen ser discutidas a profundidad: “la universidad indígena se entiende como ¿universidades *de* indígenas?, ¿universidades *para* indígenas?, ¿universidades *sobre* problemáticas y saberes indígenas?, ¿universidades *con* enfoque indígena independientemente de la población a la que atiende?”.

Preguntas similares podemos formularnos en relación a la educación intercultural: ¿universidades interculturales para qué y para quiénes? Como vemos en el modelo de la CGEIB, la educación intercultural aún sigue confundándose con la educación dirigida a los indígenas; en este sentido, hablar de universidad intercultural y universidad indígena no conllevaría mayores diferencias; sin embargo, sostengo que sí existen y que es necesario avanzar en el debate para construir modelos educativos innovadores, fundamentados en la interculturalidad, tanto para las minorías indígenas como para el resto de la población.

En el caso de esta propuesta educativa, existen ciertos elementos que considero fundamentales para su construcción, partiendo de la base de que no se refiere únicamente a un nuevo modelo escolar, sino a un modelo integral que considera factores sociales, culturales, políticos, económicos y pedagógicos que deben ser considerados para su diseño e implementación.

a) *Definir el tipo de sociedad que se quiere construir*

En los diversos momentos de la historia hemos observado que las categorías que definen a la sociedad son derivaciones de la ideología predominante; de igual manera lo son las prácticas educativas legitimadas. Como hemos revisado en este ensayo, la educación en la época de la Colonia respondió a las necesidades políticas y sociales de la época, y a través de ella se apoyó la construcción de la sociedad “novo hispana”, centrada en la inculcación de los valores de quienes detentaban el poder al resto de los habitantes de la sociedad. Posteriormente, los procesos conflictivos de reconstrucción de la “nación”, en sus diversos períodos de los siglos XIX y XX, hicieron necesario

contar con modelos educativos que los apuntalaran y cohesionaran, hasta que llegamos a plantearnos como propósito nacional una sociedad democrática e incluyente en los albores de un nuevo siglo.

A cada modelo de sociedad le corresponde un sistema educativo que lo legitima y reproduce. Por esta razón resulta urgente definir qué tipo de sociedad se quiere construir y en función de él definir estrategias de acción, políticas de intervención y mecanismos programáticos para alcanzarla.

Como hemos visto, la multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad, son conceptos creados *desde, para y por* un modelo de sociedad participativa, incluyente, y equitativa: una sociedad democrática, que se entiende

no sólo como un modo de organización del poder, sino también como un estilo de vida. La democracia tiene que ver con el Estado y sus formas de gobernar, pero tiene que ver también con la sociedad civil y sus modos de comprenderse, en la vinculación de unos con otros. Por eso sus principios básicos son fundantes no sólo de un tipo de Estado, sino que son constituyentes también de un tipo de convivencia (UNESCO, 1997: 15).

En algunas partes del discurso pareciera que los términos no difieren entre sí y que todos ellos se restringen al respeto entre diversas culturas, lo cual parcialmente es cierto; sin embargo, su uso con mayor precisión conceptual hace referencia a fines distintos que es necesario clarificar.

Con las modificaciones constitucionales correspondientes –en México se modificó el artículo 4º constitucional en 1992-, se aceptó la existencia de esta diversidad cultural, constituyéndose como la base de todas las acciones gubernamentales “democráticas” que *aceptan, respetan y toleran* la multiculturalidad en nuestro país. La obligación del Estado para *velar* y respetar

a las minorías y a las diversas culturas, quedaría cubierta al proporcionar “educación para indígenas”, servicios médicos, de salud y asistencia social, o realizar acciones para el desarrollo de capacidades y reducción de la pobreza tipo el programa *Oportunidades*. Bajo esta concepción, las minorías indígenas constituirían la principal población objeto de dichos programas por representar la población con mayores niveles de pobreza y marginación. Sin embargo, y a pesar de los esfuerzos gubernamentales, la discusión académica sigue siendo pobre y la línea divisoria entre un mundo multicultural y uno intercultural aún no queda bien definida. Si bien es más nítida la distinción entre *multiculturalidad* (en el sentido factual, descriptivo) y *multiculturalismo* (en el sentido normativo), no lo es tanto cuando se utilizan los términos *multiculturalismo* e *interculturalismo*. En muchos estudios académicos y proyectos sociales y educativos, ambos términos se utilizan indistintamente “para designar a un modelo de sociedad multicultural, democrática y justa, que aliente la interacción armoniosa y constructiva entre los pueblos y culturas de México y del mundo” (Olivé, 2004: 25).

Es un hecho ineludible que estamos inmersos en un mundo *multicultural*, en donde conviven, ya sea de manera normativa, o a nivel de interacción individual, cientos de culturas distintas; es un hecho que vivimos en un mundo con ensanchados espacios democráticos que permiten una mayor participación política y civil de las minorías. Sin embargo, no es aún un hecho que vivamos en un mundo *intercultural*, porque aún no tenemos claro cómo es un mundo intercultural ni que implicaciones tiene vivir en un mundo intercultural.

En este sentido, y de acuerdo con la opinión de Silvia Schmelkes y Fonet Betancourt, si queremos alcanzar una sociedad plenamente democrática no es

suficiente planteamos una sociedad multicultural, basada en la aceptación de la diversidad y en el mutuo y estático respeto de unos hacia otros, ya que ninguna sociedad puede ser verdaderamente democrática si no transita de la multiculturalidad a la interculturalidad.

Corresponde ahora cuestionarnos, dentro del propio discurso democrático en el que se han construido estas categorías, cuál es la sociedad que realmente queremos alcanzar: la del mundo multicultural en el que existan y converjan distintas culturas, o la del mundo intercultural, en donde estas distintas culturas dialogan y construyen desde sí mismas una sociedad democrática en un espacio abierto para todos.

b) Definir y construir los mecanismos adecuados

Si se pretende trascender la consecución de un espacio de convivencia “tolerante” para cimentar un espacio dinámico de construcción recíproca, la interculturalidad resulta ser el ingrediente necesario para las culturas democráticas, ya que resulta el único medio para terminar con los hábitos del colonialismo tradicional y con la nueva colonización por parte de las civilizaciones hegemónicas (Schemlekes, 2002 y Fonet Betancourt, 2002).

Al hablar de interculturalidad, o de una sociedad intercultural como el camino para las culturas democráticas, superando con ella la estaticidad del multiculturalismo, se debe considerar que no implica únicamente el uso de un concepto sin movimiento, o la superposición de un concepto sobre otro, sino la configuración y resignificación del espacio del que se está hablando. Me refiero a una reconfiguración de nuestro *mundo de la vida cotidiana* del que habla Schutz, aquel mundo intersubjetivo sobre el que los hombres actuamos

efectuando cambios, el “que tiene un sentido particular y una estructura de significatividades para los seres humanos que viven, piensan y actúan dentro de él” (Schutz, 2003: 37). Es este mundo lleno de sentidos previos el que se debe transformar para alcanzar la sociedad intercultural, ya que en él los sujetos sociales construimos e interpretamos el mundo a partir de ciertas condiciones o tipificaciones de interpretación, lo que Bourdieu denomina nuestro *habitus*,¹ entendido como las estructuras mediante las cuales manejamos el mundo social que nos ubican en un espacio físico y sociocultural.

La resignificación de nuestro *mundo de vida* y de nuestro *habitus*, nos conducirá a diferentes prácticas que exigen superar la noción de que sólo en el marco de la cultura occidental dominante podemos organizar, interpretar y transformar la realidad. El reconocimiento y la aceptación de las diferentes posibilidades de construcción social es un paso importante para la construcción del mundo intercultural. La interculturalidad se refiere a una “praxis de vida en la que se cultiva la relación con el otro de una manera envolvente ... es una experiencia que no marca nada extraordinario, sino que, por el contrario, la hacemos en nuestro ámbito más común y supuestamente propio: nuestro mundo de vida cotidiano” (Fornet-Betancourt, 2002: 18 y 2004). Se trata entonces de cultivar ese saber práctico de manera pertinente para que la interculturalidad se convierta en una cualidad activa en todas nuestras culturas. Una relación intercultural supone, inevitablemente, una relación social que nos concierne a todos y que debe plantearse como el objetivo principal de todas las

¹ Bourdieu se refiere al *habitus* como las estructuras mentales o cognitivas, esquemas internalizados por medio de los que percibimos, comprendemos, apreciamos y evaluamos el mundo social, a través de los cuales producimos nuestras prácticas, las percibimos y las evaluamos.

instituciones educativas y sociales: *construir relaciones desde la diversidad en condiciones de igualdad.*

En este sentido, si hablamos de los tres niveles de valores públicos propuestos por Parekh (2000), en los que se basa la vida en común: los constitucionales, los legales y los cívicos, resulta insuficiente tener una constitución que acepte la “pluralidad”, y que por ende, se creen instituciones que la legitimen y actúen en función de esta declaración constitucional, si a nivel actitudinal, a nivel de valores cívicos, no se genera un cambio. Con esto me refiero a que no resulta suficiente crear instituciones o universidades que se llamen “interculturales” para atender de este modo las nuevas “obligaciones” que el discurso nos exige, si las actitudes cotidianas responden a valores que reproducen el modelo o sistema que se desea cambiar. La transformación debe ir más allá de declaraciones constitucionales y promulgación de leyes e instituciones, y llegar al terreno de lo cívico, al terreno de la praxis.

c) *Definir el papel que juega la educación intercultural, y definir e implementar sus mecanismos para la construcción de este ideal de sociedad*

Desde su creación, se le ha asignado a la universidad la tarea de preservar, crear y transmitir conocimiento y cultura, a pesar de que sus contenidos concretos han variado mucho a través de los siglos. Las universidades son instituciones de acervo, en tanto que son depositarias de los saberes y valores universales de la sociedad que les dan vida y las mantienen; son productoras de nuevos saberes, ideas, información, teorías, comprobación de relaciones causales, comprensión de fenómenos, nuevas técnicas y métodos; son el espacio en donde se mezclan y se forjan los elementos de su medio y de su

tiempo, y son también conducto que transmite contenidos cognitivos y valorativos de una generación a la siguiente. En este sentido, si uno de los objetivos de la educación universitaria es revisar ideas, cuestionar posturas teóricas, examinar verdades que se presentan como “absolutas” y apropiarse de nuevos valores con base en un ejercicio crítico y reflexivo (Flores, 2005), entonces la educación superior intercultural debería ser parte central de la misión de toda universidad. Considero que un mecanismo atinado para la construcción de la sociedad democrática e incluyente, por medio de la práctica de la interculturalidad, es el de la educación intercultural en el nivel superior.

Sin embargo, la universidad intercultural debe plantearse como un espacio de transformación actitudinal, cívica y valoral de los sujetos; deberá entenderse que podrá mejorar y lograr sus propósitos si se promueven formas de interacción que ocurren de manera informal en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que configuran el *currículum oculto*. Si se busca promover procesos actitudinales incluyentes, no es suficiente con tener programas de asignatura relacionados con el tema de la diversidad cultural, o contenidos planteados meramente desde el contexto sociocultural, aspecto que reivindica la perspectiva multiculturalista. Se requiere crear un clima escolar apropiado mediante cambios en el plano institucional de la universidad y en la mentalidad de los directivos y rectores (Flores, 2005: 24). La interculturalidad en el campo educativo no se refiere únicamente a la inclusión de contenidos pertinentes al modelo formal; ellos ya existen en el currículum, tal como se observa en los programas de estudio de algunas asignaturas que se imparten en la UNICH. Pero si ellos no se acompañan de prácticas adecuadas para que los miembros de la comunidad educativa: directivos, maestros, trabajadores, y sobre todo

alumnos –indígenas y no indígenas–, los doten de significado en su vida, se continuarán reproduciendo las dinámicas viciadas y ampliamente cuestionadas de la educación y de la sociedad, y la educación intercultural, como proceso de construcción de una sociedad democrática, incluyente e intercultural, resultará un fracaso absoluto.

Es por esta razón que considero desatinado plantear como objetivo principal de la educación superior intercultural en América Latina y México constituirse en una opción formativa *idónea* dirigida a la población indígena para solucionar su problemática educativa. Si las prácticas educativas no rompen con los esquemas verticales e impositivos de los modelos educativos tradicionales, y si no se entiende la educación intercultural como una educación que atraviesa todos los procesos educativos (los de las minorías y los de las mayorías), será del todo insuficiente, un proyecto inacabado.

También se debe alertar sobre las tentaciones de los planificadores de la educación de sustituir la realidad con los modelos construidos desde las oficinas burocráticas. Pareciera en muchos de ellos predominar una concepción inexistente, fuertemente ideologizada, de la situación real que actualmente enfrentan las comunidades indígenas, sus habitantes y sus culturas. Los jóvenes indígenas de México y en particular los de Chiapas, ya no viven en la “comunidad tradicional” de la que daban cuenta los antropólogos años atrás. Hoy están insertos en nuevos y cambiantes procesos de migración, mundialización, aculturación y formas de dominación, participan de variados elementos de la cultura urbana, y comparten el imaginario social construido por los medios masivos de comunicación: en las casas de Zinacantán y Chilón se escucha el “regetón” de moda y en la iglesia de San Juan Chamula, en la

época navideña, se escucha la melodía “Jingle Bells” emanado seguramente de un dispositivo “made in China”; además el paisaje se salpica de viviendas construidas al “estilo californiano” por la influencia de los migrantes que vuelven a su hogar.

Es una realidad que los medios para conocer y aprender no son únicamente la familia y la escuela. Es una realidad que la visión romántica de las comunidades indígenas (cerradas, autorreferentes, armoniosas) ya no tiene razón de ser, aunque en la práctica aún se sostenga. Es una realidad que los elementos de la vida diaria no se significan del mismo modo. Sin embargo, los jóvenes “viven en una cultura de lo simultáneo, pero se encuentran con un aula que sólo privilegia lo lineal” (Morduchowicz, 2004: 34), sin considerar lo que ellos viven fuera de las aulas, su vida cotidiana, como un medio de aprendizaje. Esta revisión nos debe posicionar en otra perspectiva y llevarnos a entender que, a pesar de la innegable obligación del Estado de abrir espacios de formación en todos los niveles educativos a una población que ha sido marginada a lo largo de la historia, lo que se necesita no es solo una nueva “cultura de la educación indígena”, sino una educación intercultural para todos, en donde haya espacio para la construcción de este mundo intercultural.

No tendremos un mundo realmente intercultural si no se promueven las relaciones que generen conocimiento entre la diversidad, y esto no sólo tiene que ver con enseñar lenguas y culturas originarias, sino con un conocimiento real que se genera en las prácticas e interacciones cotidianas. ¿Cómo se le puede llamar inter-cultural a algo que en la práctica es completamente unidireccional? En la medida en que los alumnos participen en la elaboración de información y en el procesamiento y construcción del saber, y la universidad

se presente como un espacio de intercambio de ideas y representaciones y ponga en confrontación directa y experiencial los problemas prácticos, sociales y éticos de la vida diaria de alumnos y profesores pertenecientes a distintas culturas, se dará un paso más en la construcción de la sociedad a la que aspira la educación intercultural.

Por todo esto, la propuesta educativa intercultural tiene dos retos: superar las asimetrías *escolar* y *valorativa* determinadas por las desigualdades que el propio sistema educativo reproduce en su interior, y que se traduce en desventajas múltiples para quienes no tienen recursos.

Esto supone dos caminos que deben recorrerse en el mismo espacio universitario. El educativo ya está en proceso de construcción y definición pero requiere de la participación activa de los alumnos, del fomento a su motivación para cursar estudios superiores en la modalidad elegida, y del compromiso en su propio proceso de aprendizaje. Si continuamos promoviendo prácticas pedagógicas convencionales, seguiremos teniendo “resultados convencionales” en los proyectos educativos, en el quehacer institucional, en los resultados del aprendizaje de los alumnos y en las actitudes y valores construidos.

El segundo camino se relaciona con la cuestión de valores y de formación en valores, que es la otra parte que nos debemos replantear al considerarlos como el medio para transformar nuestro *mundo de vida*. La construcción de un país compuesto por un conjunto de pueblos de diferentes culturas que se interrelacionan creativamente y se enriquecen unas con otras, implica un cambio en la conciencia colectiva respecto a la identidad de los mexicanos. En este sentido coincido con la opinión de Pablo Latapí cuando afirma que esto “provocará conflictos emocionales y actitudinales que no se resuelven con

invocar la frase de ‘respetar las diferencias’; habrá que develar y dismantelar los estereotipos discriminatorios y los prejuicios raciales arraigados en el lenguaje y en muchas costumbres (en ámbitos) dentro y fuera de las escuelas” (2003: 63).

CONCLUSIONES

Hablar de *interculturalidad* es hablar de un estado ideal de sociedad y por lo tanto de un proceso complejo de construcción social. De esta aseveración surgen observaciones que se dirigen en dos direcciones: en primer lugar, que este proceso de construcción se deriva de la insuficiencia del multiculturalismo como promotor de una convivencia social plenamente democrática, y encuentra en la *interculturalidad* una opción pertinente a las condiciones sociales, culturales y políticas existentes en toda sociedad, particularmente en aquellas compuestas por múltiples y ricas culturas como las existentes en nuestro país. Es por ello que, como se aquí se ha sostenido, resulta urgente definir el tipo de sociedad al que se quiere llegar.

En segundo lugar, y como resultado de lo anterior, considero que en el modelo de Educación Superior Intercultural, en la Universidad Intercultural de Chiapas y, en todas las instituciones que actúan bajo el nombre de la interculturalidad, se debería tener mayor conciencia sobre la enorme responsabilidad social que tienen en el proceso de construcción de una sociedad democrática, participativa y equitativa, refiriéndome con esto a que no basta con cubrir las necesidades de una población que innegablemente ha sido marginada educativa, política y socialmente durante muchos siglos, sino que es necesario abrir espacios de participación a partir de una transformación actitudinal de toda la población.

En tanto la educación superior intercultural, en el discurso, pero sobre todo en la práctica, no se dirija a toda la población y se conciba como un espacio adecuado para la construcción conjunta del modelo de sociedad que se ha planteado, se

puede propiciar cierto “hermetismo cultural” que resulte en nuevas formas de racismo, discriminación, y segregación social cada vez más interiorizadas en las prácticas diarias de todos, de indígenas y de no indígenas, y por tanto cada vez más difíciles de superar, crítica que se le ha planteado al multiculturalismo y razón por la que surgió el concepto de la *interculturalidad*.

Hay que reconocer, sin embargo, que la propuesta representa un paso importante en la construcción de espacios de oportunidad y participación para un sector de la población que hasta hace muy poco tiempo no la tenía. Nos encontramos en un buen punto de partida para profundizar en la discusión política y académica sobre la congruencia de los fines y medios propuestos. Resulta pertinente preguntarnos si estamos en el momento de definir los caminos dirigidos a una sociedad intercultural o si probablemente tengamos que transitar primero por la práctica realmente multiculturalista para alcanzar la práctica intercultural. Posiblemente, en un primer momento deberíamos aprender, en los espacios institucionales, políticos y en la práctica diaria, a aceptar, respetar y convivir con las diferencias culturales, para posteriormente, *interactuar* con ellas en un plano de diálogo e igualdad.

TABLA 2
MODELOS DE UNIVERSIDAD: TRADICIONAL E INTERCULTURAL

	INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR TRADICIONALES	OFERTA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL
INACCESIBILIDAD	<ul style="list-style-type: none"> • Difícilmente llegan a terminar los estudios de educación básica. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Las IES están concentradas en las urbes de mayor densidad demográfica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Instituciones cercanas –en ubicación e identidad- a los pueblos originarios.
	<ul style="list-style-type: none"> • Altos costos de sostenimiento y oportunidad para las familias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Instituciones públicas en donde contarán con el apoyo del PRONABES. • Se pretende que regresen a las comunidades de origen a atender sus problemas.
	<ul style="list-style-type: none"> • Procesos de selección tradicionales (calificaciones promedio, exámenes de selección). 	<ul style="list-style-type: none"> • No se selecciona a los estudiantes por criterios de desempeño académico convencional.
MARGINALIDAD DENTRO DE LAS IES	<ul style="list-style-type: none"> • Desnivel educativo con respecto a la mayoría de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formación básica (1 o 2 años) que les permita consolidar una formación teórico-metodológica que facilite su introducción a los estudios científicos, así como el desarrollo de habilidades y capacidades para enfrentar los problemas de su entorno.
	<ul style="list-style-type: none"> • Presión social que ejerce sobre ellos la perspectiva predominantemente occidental de la cultura que se proyecta en estas instituciones. • No hay reconocimiento a los saberes tradicionales 	<ul style="list-style-type: none"> • Énfasis en el estudio y en el desarrollo de proyectos de investigación sobre las lenguas y las culturas indígenas. • Inducción de un proceso de revaloración de las lenguas y las culturas indígenas.
	<ul style="list-style-type: none"> • Malas opciones de formación profesional respecto a las condiciones de vida, trabajo y desarrollo cultural de los pueblos indígenas (currículum no pertinente). 	<ul style="list-style-type: none"> • Opciones innovadoras de formación profesional encaminadas a atender los problemas de desarrollo de las comunidades indígenas. • Estrecha vinculación con la comunidad.

	<ul style="list-style-type: none"> • Fin: integrar a los profesionistas a la cultura del mercado moderno y a las necesidades de formación y certificación que este mundo requiere. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ofrecer condiciones óptimas de incorporación de los egresados a diferentes ámbitos laborales.
RESULTADOS	<ul style="list-style-type: none"> • Sustitución y rechazo de la lengua originaria y prácticas culturales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inducción de un proceso de revaloración de las lenguas y las culturas indígenas. • Fortalecimiento de la presencia de los valores y tradiciones en la cultura nacional.
	<ul style="list-style-type: none"> • Alejamiento de sus comunidades (no regresan a ellas a trabajar). 	<ul style="list-style-type: none"> • Tienen la misión de formar profesionales e intelectuales comprometidos con el desarrollo de sus comunidades, pueblos y regiones. • Son preparados para ser “agentes de cambio” en sus propias localidades más que para insertarse en el mercado laboral tradicional.

Fuente: CGEIB, documentos base

TABLA 3
CRITERIOS DE OBSERVACIÓN Y EVALUACIÓN

	DEFINICIÓN	PROPUESTA DEL MODELO DE UNIVERSIDAD CON ENFOQUE INTERCULTURAL
a. Prácticas pedagógicas	Prácticas que promuevan la participación activa, motivación y compromiso del alumno en su propio proceso de aprendizaje. El alumno tiene que participar en la elaboración, procesamiento e interiorización de la información y la escuela debe propiciar el intercambio de ideas y representaciones y poner en confrontación directa y experiencial con problemas prácticos, sociales, éticos, con cuestionamientos personales y con problemas de investigación.	De acuerdo con la perspectiva de las teorías de aprendizaje cognitivo, el profesor funge como un mediador del aprendizaje como un observador de los procesos de los estudiantes en donde deben: <ul style="list-style-type: none"> • Centrarse en los procesos desarrollados por el estudiante más que en los resultados • Utilizar la motivación extrínseca para la motivación intrínseca • Facilitar la búsqueda de soluciones y animar la discusión en los grupos • Atender más en cómo aprender que en lo aprendido • Reconocer el error como indicador del potencial de aprendizaje y de funciones cognitivas deficientes. Observar el proceso de desarrollo y de la presencia de errores para identificar sus causas y corregirlas oportunamente.
b. Competencias del personal docente	Preparación adecuada de los maestros para hacer frente a su tarea. Se requiere que compartan el “ideal” de la institución y que estén familiarizados con el contexto sociocultural de los alumnos.	Las bases psicopedagógicas del Modelo Curricular demandan docentes que, además de las competencias profesionales propias de su campo de formación, cuenten con una preparación específica en la modalidad de docencia arriba mencionada y, adicionalmente, con la capacidad de lograr empatía con los estudiantes.

<p>c. Potencialidad significativa del material didáctico. Pertinencia de la información</p>	<p>Para que el material que se presenta a los alumnos genere aprendizaje significativo en ellos, es necesario el uso de prácticas pedagógicas adecuadas, así como la pertinencia de la información en cuatro componentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contexto sociocultural • Uso y enseñanza de la lengua materna • La multidimensionalidad de los contenidos (no aislar las partes del todo) • La complejidad (tomar en cuenta esta complejidad multidimensional) 	<p>Posibilidad de ofrecer respuestas adecuadas a las necesidades de formación profesional y las características de los integrantes de los grupos indígenas, tanto en las carreras como en las modalidades formativas.</p> <p>Los procesos educativos que se promuevan deben establecer relación estrecha con las dimensiones económica, sociopolítica, comunicativa y cultural de los alumnos.</p>
<p>d. Práctica cotidiana de valores y actitudes interculturales</p>	<p>Para educar en valores se requiere, más que contar con asignaturas de contenidos valóricos y adecuados, procurar la práctica de tales valores en las actuaciones, intercambios e interacciones de la vida cotidiana escolar, que es el ámbito donde se producen y reproducen las dinámicas sociales. Es necesario hacer explícitos estos valores y reproducirlos en las relaciones cotidianas.</p>	<p>La misión de la institución es “promover un proceso de revitalización, desarrollo y consolidación de lenguas y culturas originarias Fomentar el contacto con el entorno y establecimiento del diálogo intercultural en un ambiente de respeto a la diversidad.</p>
<p>e. Generación de competencias profesionales</p>	<p>Posesión y desarrollo de conocimientos, destrezas, actitudes que permiten al sujeto que la posee, desarrollar actividades en su área profesional, adaptarse a nuevas situaciones así como transferir sus conocimientos, habilidades y actitudes a áreas profesionales próximas. Integra las capacidades para desarrollar funciones y situaciones de trabajo en el nivel requerido por el empleo e incluye la anticipación de problemas, la evaluación de las consecuencias del trabajo y la posibilidad de participar activamente en la mejora de su actividad.</p>	<p>Currículo basado en el enfoque por competencias profesionales que permite integrar, mediante el diseño curricular y las estrategias de formación asociada, la formación actitudinal y valoral, lo que implica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Principio de la construcción de los propios aprendizajes. • Necesidad del desarrollo de la comunicación y el acompañamiento en los aprendizajes. • Principio de la significatividad de los aprendizajes. • Principio de la organización de los aprendizajes. • Principio de integralidad de los aprendizajes. <p>Lo anterior implica cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje.</p>

f. Organización escolar	<p>Para alcanzar la calidad educativa deseada, se requiere de <i>escuelas eficaces</i> según algunas condiciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cultura escolar: compromiso colectivo de la comunidad, trabajo colaborativo, coordinación y cohesión del profesorado, orientación hacia la solución de problemas. • Dirección con visión y liderazgo que coordine la planificación del proyecto escolar, que comprometa al profesorado con el proceso, que gestione la resolución de conflictos, que evalúe y refuerce los resultados del proceso. • Comunidad de aprendizaje: donde los profesores se desempeñen profesionalmente, la enseñanza no sea rutinaria y se fomente el constante aprendizaje de los maestros, se estimule el liderazgo y la participación del profesorado y se fomente la colaboración, el compromiso y la responsabilidad. • Planificación del proyecto: dirigido a alcanzar sus propios objetivos, fomente la autorresponsabilidad, gestione resistencias y dificultades, implique a los alumnos en el proceso de aprendizaje. 	<p>La institución debe promover acciones educativas entre los propios agentes educativos para proyectarse como protagonistas de la construcción de la <i>interculturalidad</i> y del espacio democrático que esta supone, lo que implica convencimiento y transformación actitudinal entre los miembros. Atendiendo a los principios de la universidad intercultural, se debe crear un Centro de investigación de Lengua y Cultura, que fungirá como eje articulador de la docencia, la investigación y la difusión de la cultura.</p> <p>Asimismo, es necesario contar con un Programa de desarrollo Institucional en donde queden establecidos las metas y objetivos a seguir, que serán el motor de la Universidad.</p>
--------------------------------	--	--

Fuentes: (Mendoza, 2005 y CGEIB, 2004b, 2005)

Bibliografía

Acosta Silva, Adrián, (2005) *La educación superior privada en México*, IESALC – UNESCO, México.

ANUIES, (1995) *La educación Superior en México*, en Col. Temas de hoy en la Educación Superior, ANUIES, México.

Arredondo Galván, Víctor M., (1995) *Papel y perspectivas de la Universidad*, en Col. Temas de hoy en la Educación Superior, ANUIES, México.

Barreno, Leonzo (2004) *Educación superior indígena en América Latina*, II seminario del IESALC, Venezuela.

CDI, *Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas de México*, 2002.

CGEIB, (2004) *Proyecto de creación de la Universidad Intercultural del Edo. de México*

.....(2004b) *Universidad Intercultural. Modelo educativo. Documento base.*

..... (2005) *Proyecto Universidad Intercultural. Documentos base.* Enero

..... (2005b) *Marco general para impulsar la creación de Instituciones de Educación Superior en México en el Contexto de la perspectiva Intercultural*

Cháves, Ángel Patricio, (2004) *Políticas, proyectos e indicadores culturales: algunas ideas para una propuesta metodológica desde la “acción comunicativa”*, México

Chirinos Rivera, Andrés y Martha Zegarra Leyva, (2004) *Educación indígena en el Perú*, Informe Nacional de Perú, II seminario del IESALC, Venezuela.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Art. 3º.

Cunningham Kain, Myrian, (2004) *Educación superior indígena en Nicaragua*, Informe Nacional de Nicaragua, II seminario del IESALC, Venezuela.

de Souza, Hellen Cristina, (2003) *Educacao superior para indígenas no Brasil*, Informe Nacional de Brasil, Brasil

Fabián, Edda, (2004) *Educación Superior para los Pueblos Indígenas. Caso Guatemala*, Informe Nacional de Guatemala, II seminario del IESALC, Venezuela.

- Fábregas Puig, Andrés, (2005) *Discurso por la interculturalidad*, discurso emitido durante la inauguración de la Universidad Intercultural de Chiapas, julio.
-(2005b) *La interculturalidad en el mundo contemporáneo*, Gaceta de la Universidad Intercultural de Chiapas, No. 1, octubre
- Fell, Claude, (1999), “La creación del departamento de Cultura Indígena a raíz de la Revolución Mexicana”, en Gonzalbo Aizpuru, Pilar (coord.), *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, COLMEX, México.
- Flores Crespo, Pedro, (2005) *El Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior, ¿Nivelador académico o impulsor de la interculturalidad?*, México.
- Fornet- Betancourt, Raúl, (2002) “*Filosofía e interculturalidad en América Latina: intento de introducción no filosófica*” en *Interculturalidad, sociedad multicultural y educación intercultural*, Castellanos Ed., México
- (2004) *Reflexiones sobre el concepto de interculturalidad*, CGEIB-SEP, México.
- Gomez Sollano, Marcela (coord), (2002) *Teoría, epistemología y educación: debates contemporáneos*, UNAM, PyV, México.
- Gonzalbo Aizpuru, Pilar (coord.), (1999), *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, COLMEX, México.
- Latapí Sarre, Pablo, (2003) *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*, FCE, México.
- Marsiske, Renate, (1999), “Universidad y educación rural en México”, en Gonzalbo Aizpuru, Pilar (coord.), *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, COLMEX, México.
- Menoza Azpiri, Raúl, (2005) *Educación indígena comparada: propuesta de evaluación* (Tesina), CIDE, México.
- Mendoza Rojas, Javier, (2001) *Los conflictos de la UNAM en el siglo XX*, CESU, UNAM, PyV, México.
- Morduchowicz, Roxana, (2004) *El capital cultural de los jóvenes*, FCE, Argentina.
- Mundt, C. (2004). *Situación de la Educación Superior Indígena*. Informe Nacional de Argentina, II seminario del IESALC, Venezuela.

- Muñoz Izquierdo, Carlos, (1999) *La contribución de la educación al cambio social*, Gernika, México
- Olivé, León, (2004) *Interculturalismo y justicia social*, UNAM, México.
- Pancho A., Avelina, (2004) *Educación Superior Indígena en Colombia*, Informe Nacional de Colombia, II seminario del IESALC, Venezuela.
- Parekh, Bhikhu, (2000) *Repensando el multiculturalismo*, Ed. Istmo, España
- Pérez de Borgo, Luisa, (2004) *Educación superior indígena en Venezuela: una aproximación*, Venezuela
- Ritzer, George, (1996), *Teoría sociológica contemporánea*, Mc. Graw Hill, España.
- Saldívar, Antonio, (2005) "Educación e interculturalidad. Nuevos retos para la educación indígena", sin publicar.
- Sartori, Giovanni, (2001) *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*, Taurus, México
- Schmelkes, Sylvia, (2001) *Educación intercultural: Reflexiones a la luz de experiencias recientes*, 46 congreso mundial del International Council of Education for Teaching, Santiago de Chile, julio
-(2003) *Educación superior intercultural, el caso de México*, Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas, "Vincular los Caminos a la Educación Superior", Ford Foundation, Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas de la Universidad de Guadalajara y ANUIES.
- Schutz, Alfred, (2003) *El problema de la realidad social*, Ed. Amorrurtu, Argentina.
- Tarrés, Maria Luisa, (2004) *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, FLACSO, COLMEX, México.
- Touraine, Alain, (1998) *¿Podremos vivir juntos?*, FCE, México
- UNESCO- Confederación de Educadores Americanos (1997), *La responsabilidad social de educar en los valores del humanismo, la ciencia y la tecnología*, Cuaderno de trabajo no. 5, Cumbre Internacional de Educación, México.
- Villoro, Luis, "Ciudadanía y estado plural" en *Democracia, ciudadanía y diversidad: el debate político*.

Weise Vargas, Crista, (2004) *Educación superior y poblaciones indígenas en Bolivia*, Informe Nacional de Bolivia, documento preparado para el II seminario del IESALC, Venezuela.

Hemerografía

Gaceta del Gobierno, Periódico oficial del Gobierno del Estado de México, No. 115, diciembre 2003

Gaceta. Universidad Intercultural de Chiapas. Año 1, número 1. octubre 2005, Chiapas, México

Sitios en Internet

Secretaría de Educación Pública: www.sep.gob.mx

Coordinación de educación Intercultural Bilingüe: www.eib.sep.gob.mx

INEGI: www.inegi.gob.mx

CDI: www.cdi.gob.mx

Universidad Intercultural de Chiapas: www.unich.edu.mx