



Perfiles Educativos

ISSN: 0185-2698

perfiles@unam.mx

Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación
México

Bertely Busquets, María
Educación superior intercultural en México
Perfiles Educativos, vol. XXXIII, 2011, pp. 66-77
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13221258007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Educación superior intercultural en México

MARÍA BERTELY BUSQUETS*

Este artículo presenta un panorama de las instituciones de educación superior intercultural (ESI) a partir de algunas discusiones con respecto al concepto de Estado-nación en México y de Estados plurinacionales en América Latina. Se consideran algunos aspectos críticos relativos a la efectiva inclusión educativa de la población indígena a la educación superior y se ofrece una tipología de la oferta de instituciones y opciones de ESI que considera las licenciaturas para i) la formación de profesores indígenas *en y para* el servicio en contextos interculturales, ii) la promoción universitaria de bachilleres indígenas no docentes así como iii) aquellas opciones autónomas y semi-autónomas. El artículo plantea algunas intersecciones, desequilibrios y conflictos entre el enfoque intercultural oficial y las opciones y programas universitarios documentados, los cuales se expresan en las tensiones entre los valores para la convivencia intercultural, los objetivos contradictorios de las ESI y la pertinencia política de la articulación y/o diálogo entre los conocimientos indígenas y universitarios.

Palabras clave

Educación superior intercultural

Programas universitarios para la docencia intercultural

Conflicto intercultural

Recepción: 7 de mayo de 2011 | Aceptación: 12 de junio de 2011

* Doctora en Educación por el Centro de Ciencias y Humanidades de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Investigadora del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel II. Líneas de investigación: metodología etnográfica en educación, análisis de la cultura escolar y formación de maestros en ejercicio. Publicaciones recientes: (2010), "Los hombres y las mujeres del maíz. Educación intercultural para una ciudadanía alterna", en J.J. Lizama (coord.), *Los caminos de la educación intercultural en América Latina. Cuatro ensayos*, Barcelona, Editorial Icaria, Centre de Cooperació per al Desenvolupament Rural, RINEIB; (2010), "Views from the Hemisphere of Resistance", en L. Meyer y B. Maldonado (eds.), *New World of Indigenous Resistance: Noam Chomsky and Voices from North, South and Central America*, San Francisco, City Lights Publishers, pp. 141-160. CE: bertely@ciesas.edu.mx

INTRODUCCIÓN

En México, en contraste con otros países de América Latina, la cuestión de los Estados plurinacionales no constituye un asunto que se considere en las reformas constitucionales, en las políticas públicas, las demandas del movimiento indígena organizado o de la sociedad civil. El concepto de nación indígena, aplicado a la delimitación de fronteras territoriales, lingüísticas, étnicas y políticas, tiene como una de sus pocas expresiones empíricas a la *nación purhépecha*, a partir de una historia y coyuntura particular en el estado de Michoacán.

Inicio este artículo con la anterior aclaración porque en nuestro país, a contraccorriente de otros países latinoamericanos, la educación superior intercultural requiere de un análisis que considere las discusiones teóricas e informadas que se dan respecto de un Estado-nación agotado o de la diversidad cultural de una *nación* que, más que eliminarse, implica construir un proyecto autonómico en este marco (Díaz-Polanco, 2006: 24). Y aunque Gunther Dietz (2003) sostiene que los límites étnicos son similares a los que delimitan a las naciones, Luis Villoro (1998) cuestiona que México pueda considerarse como tal. Sostiene tal conclusión porque, a partir de su perspectiva, las naciones suponen cinco rasgos constitutivos que no reporta más México: i) una cultura compartida, ii) una conciencia de pertenencia, iii) un proyecto común, iv) una historia colectiva así como v) una misma relación con el territorio. Esto, aun cuando las comunidades nacionales y étnicas implican límites y fronteras que suponen —en atención a distintos fines y coyunturas— comunidades de algún modo inventadas e imaginadas (Hobsbawm 1993; Anderson 1983).

Lo relevante de las transformaciones constitucionales que en materia de nacionalidades se están llevando a cabo en algunos países de América Latina, no obstante en México apenas se sugieren en la teoría antropológica

y política, es que, *de facto* o *por derecho*, los pueblos indígenas y afrodescendientes cuentan con los recursos históricos, culturales y territoriales antes mencionados, simbólicos y/o materiales, para ser considerados por el Estado como naciones. Sin embargo, al tratarse de Estados plurinacionales jurídicamente sancionados estaríamos aludiendo a Estados que desempeñan funciones legislativas, de impartición de justicia y ejecutivas, definidas a partir del ejercicio pleno de un poder ciudadano plural e intercultural.

Mauricio Sánchez-Álvarez (2011), en un artículo sobre experiencias de enseñanza universitaria en América Latina, sostiene que:

el hecho de definir a lo intercultural como un conjunto de acciones (o mejor aún, de interacciones), no como una entidad en sí, implica verlo como un proceso deliberado, en que la sociedad, y en particular ciertos actores (como las organizaciones civiles y el Estado) optan por problematizar, visibilizar y resolver un asunto de interés colectivo y público: los derechos de los (ahora denominados) pueblos histórica, social y culturalmente distintos a aquellos cuyas pautas han dominado y definido, hasta ahora, las estructuras y modos de vida predominantes en los sistemas sociales nacionales, en la economía, la política y la ideología (en prensa).

Estos derechos, de cara al movimiento indígena en América Latina, tienen que ver con cuatro demandas: recuperación o reconocimiento de tierras (a menudo entendidas a la manera de territorios), reconocimiento a las formas de gobierno (estructuras de poder, representación e impartición de justicia), respeto a la cultura como patrimonio colectivo distintivo y el derecho a una educación propia (Sánchez-Álvarez, 2011).

El Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo y la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural, entre otros instrumentos internacionales en

materia de derecho indígena, coinciden tanto con la emergencia del movimiento indígena en América Latina como con la expansión progresiva de opciones de educación superior para estudiantes afrodescendientes e indoeuropeos en la región.

Al respecto, Daniel Mato (2009) reporta entre 100 y 140 acciones educativas en el nivel superior dirigidas a estos estudiantes en la región para 2009, mientras que diez años antes, autores como Luis Enrique López y Wolfgang Küper (1999) aportaron una visión contrastante sobre la situación que guardaba la educación intercultural bilingüe en América Latina en ese entonces.

EDUCACIÓN SUPERIOR Y POBLACIÓN INDÍGENA EN MÉXICO

David Navarrete (2009), a cargo del *International Fellowships Program* (IFP) de la Fundación Ford en México, el primer programa de becas de posgrado destinado a población indígena,¹ aporta datos y hallazgos relevantes sobre el tema.² Este programa se desarrolla en condiciones de promoción educativa en desventaja con respecto a la población nacional pues, como informa Navarrete, de los 12.7 millones de indígenas (11 por ciento de la población) y los 8.5 millones que hablan alguna de las 62 lenguas originarias de México, 15 por ciento es analfabeta contra 6 por ciento del resto de la población en el país. Además, de acuerdo a datos proporcionados por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), sólo 2 por ciento de la población indígena de 18 a 25 años ingresa al nivel superior, y de ese porcentaje apenas uno de cada cinco

egresa y obtiene el título correspondiente. En contraste, entre los jóvenes no indígenas ingresa al nivel superior 22 por ciento de la población y se titula uno de cada dos.

En materia de becas, Navarrete reporta que los candidatos indígenas también han tenido que competir en condición de desventaja con los no indígenas porque éstos presentan “perfiles académicos más sólidos, condición que deriva no de una diferencia de capacidades para el estudio, sino de haber contado estos últimos con mejores condiciones a lo largo de su trayectoria educativa” (Navarrete, 2009: 16).

Como un dato significativo, este colega sostiene que el incremento de la demanda de becas en el programa que coordina —a más de 100 por ciento entre 2001 y 2006—, sumado al impacto que tendrá en esta demanda el Programa Pathways destinado a los alumnos indígenas de universidades públicas e interculturales, supondrá un incremento progresivo de alumnos y alumnas que esperan cursar posgrados en México y otros países.

La expansión de la demanda de estudios universitarios y de posgrado entre jóvenes indígenas debiese considerar, sin embargo, que el acceso a estos niveles educativos parece favorecer a determinados grupos étnicos y sociolingüísticos frente a otros. Las regiones y poblaciones con mayor exposición histórica al proceso de escolarización, como las regiones zapotecas de Oaxaca (Bertely, 1998), reportan mayor acceso a la educación superior que aquellas como las de Chiapas, donde, por ejemplo, los tojolabales reportan escasa inserción escolar a lo largo de la historia (Navarrete, 2009: 18). Y aunque existe un programa de entrenamiento académico previo, actividades de integración grupal y un buen desempeño académico de los becarios del

1 Este programa es coordinado por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).

2 Este programa se inspira en un enfoque cercano al multiculturalismo anglosajón (Kymlicka, 1995), donde se espera que las IES impulsen acciones afirmativas y mecanismos de empoderamiento y discriminación positiva (Giroux y McLaren [eds.], 1994). El programa inicia en México en 2001 y para 2008 reportaba un total de 135 becarios de distintos estados de la república que realizan estudios de posgrado en España (38 por ciento), México (30 por ciento), Chile y Costa Rica (10 por ciento), Bolivia, Brasil y Ecuador (6 por ciento) y Reino Unido, Francia, Holanda y EUA (2 por ciento). Resulta importante mencionar que no se reportan bajas y sí un sobresaliente desempeño académico (Navarrete, 2009: 20).

IFP que fortalecen su identidad, autoestima e inclusión educativa, la Fundación Ford concluye que México no cuenta con las condiciones políticas y financieras para continuar, ampliar o replicar este programa en las instituciones de educación superior (IES) públicas (Navarrete, 2009: 21).

De este modo, si la trayectoria escolar de los jóvenes indígenas es distinta y las condiciones financieras resultan a tal grado importantes para su inclusión y promoción universitarias y postuniversitarias, las expectativas con respecto a la educación superior (ES) entre la población indígena mexicana son poco alentadoras.

EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL EN MÉXICO

La educación superior intercultural (ESI) en México se configura, en palabras de Gunther Dietz, como un subsistema universitario que se destina a proporcionar una formación académica culturalmente pertinente a estudiantes caracterizados como diversos y diferenciados en términos étnicos, lingüísticos o culturales; esto, luego de casi un siglo de políticas indigenistas y neo-indigenistas de Estado. Esta formación suele destinarse a estudiantes o profesores indígenas y, en este marco de diversidad, lo que se pone en cuestión es la universidad pública como el centro neurálgico donde se construyen y difunden —desde su creación— el conocimiento universal, occidental y colonial (Dietz, 2010/ Proyecto CONACYT).

En este subsistema, México cuenta con distintas ofertas de ESI, que se pueden clasificar en tres tipos:

Licenciaturas para la formación de profesores indígenas en y para el servicio en contextos interculturales

Se trata de licenciaturas de más larga trayectoria, convencionales, de formación de profesores indígenas en servicio en México, como la Licenciatura en Educación Preescolar y

Primaria para el Medio Indígena (LEP y LEPMI) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), que se imparte en algunas unidades y subdes estatales de la universidad. Algunas unidades de la UPN, como la ubicada en el estado de Guerrero, ofrecen licenciaturas en desarrollo comunitario y lengua y cultura, entre otras opciones.

A últimas fechas, debido a un rezago importante en la titulación de los profesores indígenas, se agregan a estas ofertas otras opciones, como el Programa de Formación para la Certificación de Docentes en Contextos Indígenas desde un Enfoque Intercultural y Bilingüe. Este programa es coordinado por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Secretaría de Educación del estado de Guerrero, bajo la coordinación académica de la Universidad Iberoamericana. Otras opciones similares comienzan a gestarse en convenio entre la DGEI y el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), aunque el énfasis en la docencia intercultural es nuevo en esta última institución: baste decir que desde 1991, el CIESAS ofrece a un buen número de profesores indígenas la Maestría en Lingüística Indoamericana, aunque su énfasis está en el campo de la lingüística descriptiva y aplicada y no en la docencia intercultural. A esta maestría se sumó en últimas fechas un programa doctoral.

En un proceso reciente de apropiación del discurso oficial intercultural, las escuelas normales también se destinan a la formación de profesores indígenas para el servicio en contextos interculturales. En estos espacios de formación, a partir de una actitud *revanchista* o *escencialismo al revés* con respecto al enfoque intercultural, algunas escuelas normales reproducen la situación de exclusión y segregación de los estudiantes indígenas al dejar fuera a la población no indígena, aunque las paradojas y tensiones que se desprenden de este proceso reportan también algunos logros: fortalecimiento del sentido

de pertenencia, investigación de las manifestaciones culturales *propias* así como la activa participación de los actores escolares en la definición de lo que, a final de cuentas, significa ofrecer una licenciatura con enfoque en la docencia intercultural.³

Licenciaturas para la promoción universitaria de bachilleres indígenas no docentes

Se trata de licenciaturas de reciente creación, también convencionales, que se ofrecen a jóvenes indígenas que provienen de bachilleratos públicos en función de perfiles abiertos y flexibles de ingreso y egreso no vinculados con la docencia. Estos últimos abarcan campos de formación relacionados con el turismo alternativo, lengua y cultura, sustentabilidad, y comunicación y salud, entre otros.

Se cuenta con la Licenciatura en Educación Indígena de la UPN ofertada en la ciudad de México (cuya reforma redefine la misión y función sustantiva de una IES creada a partir de las demandas del magisterio); y con nueve universidades interculturales dependientes de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la SEP, cuya operación depende en gran parte de la voluntad de los gobiernos estatales. Entre éstas se distinguen la Licenciatura en Gestión y Autodesarrollo promovida por una comisión canadiense perteneciente al Colegio Indio Federado de Saskatchewan (SIFC) que ofrece la Universidad Autónoma de Chiapas (UACH), y la Licenciatura en Gestión

Intercultural para el Desarrollo que ofrece la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI); ambas opciones aprovechan el marco académico autónomo que garantiza su adscripción a dos universidades públicas.

La UVI es la única que cuenta con una maestría en educación intercultural, y próximamente con un programa doctoral que considera la línea de estudios interculturales, que en el resto de las universidades interculturales (UI) no existe. Entre otros casos no documentados a nivel de posgrado, el Colegio de Guerrero ofrece también programas de maestría y doctorado en educación e interculturalidad, con fines y estructura distintos a las UI.

Licenciaturas y opciones de ESI autónomas y semi-autónomas

Aquí encontramos licenciaturas u opciones autónomas y semi-autónomas en términos políticos, normativos y pedagógicos, que se generan en regiones altamente politizadas, militarizadas y en conflicto donde el movimiento indígena ha echado raíces. Estas propuestas, venidas *desde abajo*, se dirigen tanto a bachilleres como a profesores indígenas que ingresan al nivel superior; están en permanente negociación y lucha por el reconocimiento oficial de sus propuestas curriculares y formativas, y en tensión con los gobiernos estatales, las instituciones oficiales y un Estado *mononacional de facto*. En este rubro podemos ubicar a la Universidad de los Pueblos del Sur (UNISUR) en el estado de Guerrero,⁴ así como otras opciones

3 Es el caso de la Escuela Normal de la Montaña de Guerrero, la cual no obstante haberse fundado en 1994, enfrenta a últimas fechas el reto de formar docentes originarios bajo el enfoque oficial "intercultural". El proceso de formación se lleva a cabo por medio de una Licenciatura en Educación Primaria que se imparte en una región donde residen y conviven tres grupos indígenas además de población mestiza. Como problema se reporta el padecido por otras instituciones de ESI, donde se genera un racismo al revés que excluye a los alumnos y formadores mestizos. Estos y otros conflictos son analizados por la planta docente de la institución que, con gran sentido crítico, cuestiona esta manera de apropiarse del modelo intercultural que difunde la SEP.

4 En permanente negociación y conflicto con el Estado y la educación universitaria convencional, la UNISUR se destina a formar generaciones de remplazo que, por medio de su acceso a las competencias y conocimientos universitarios, configuren nuevos liderazgos capaces de continuar la lucha histórica protagonizada por la guerrilla, el movimiento magisterial, la pastoral indígena y las comunidades indígenas y afrodescendientes de la Costa-Montaña del estado de Guerrero. Esto, con el apoyo de asesores no indígenas con experiencia en el sistema modular de la Universidad Autónoma Metropolitana, nexos con la Universidad Autónoma de la Ciudad de México creada por la oposición al régimen presidencial actual y, sobre todo, a partir de la experiencia de reeducación de la policía comunitaria.

formativas interculturales para bachilleres indígenas que —de cara al conflicto intercultural, las demandas indígenas y la autonomía *por derecho*— se destinan a la formación de los nuevos líderes y profesores indígenas.

Con los mismos fines políticos y reivindicatorios que la UNISUR, pero destinadas a la docencia intercultural, se insertan otras opciones en licenciaturas de ESI convencionales. Tal es el caso de los diplomados sobre el método inductivo intercultural acuñado por Jorge Gasché (2008) en la Amazonía peruana que, no obstante ser producto de la lucha zapatista y el movimiento pedagógico alternativo que han protagonizado por más de una década la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores indígenas autónomos del estado de Chiapas, se imparten desde 2007 en las unidades y subsedes de la UPN oficiales. En Oaxaca, Puebla, Michoacán, Yucatán y el mismo Chiapas, estos diplomados se imparten en las últimas fases de la LEP y LEPMI como opciones de titulación (Bertely [coord.], 2011).

EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL: INTERSECCIONES, DESEQUILIBRIOS Y CONFLICTOS

Las posturas antropológicas, políticas, jurídicas, ontológicas, ideológicas y pedagógicas a partir de las cuales se acuñan las propuestas de ESI antes expuestas son distintas y, en alguna medida, se aproximan o alejan del enfoque intercultural oficial que rige el modelo educativo de las universidades interculturales de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la SEP, para la cual:

...la diferencia debe concebirse como una cualidad que implica *comprensión y respeto recíproco* entre distintas culturas; supone una relación de *intercambio de conocimientos y valores* entre las diversas culturas en condiciones de igualdad que aporte al desarrollo del conocimiento...

La aplicación de los principios de este enfoque puede alimentar una estrategia de *formación valoral* que actúe de manera decisiva en el desarrollo de una mayor sensibilidad entre la ciudadanía para lograr el reconocimiento pleno de todas las potencialidades de desarrollo intelectual y de aportación al desarrollo nacional de los pueblos indios de México (SEP-CGEIB, 2006: 36-37, 39).

Esta cita resulta ilustrativa para analizar la relación que existe entre el enfoque de la CGEIB de la SEP y los que privan en las universidades interculturales dependientes de la misma. En éste y otros casos, las instituciones de ESI en México esperan enfrentar la incapacidad manifiesta de las sociedades mayoritarias —de cara a los desafíos que supone la gran diversidad y heterogeneidad estudiantil— por medio de la transversalización de una *educación intercultural para todos*, como también sucede en la educación básica en México (Schmelkes, 2004).

ESI y valores para la convivencia intercultural

Ofertas como el Programa de Formación para la Certificación de Docentes en Contextos Indígenas desde un Enfoque Intercultural y Bilingüe (DGEI, UIA, OEI, 2010) son ejemplares con respecto al esfuerzo institucional por incluir de manera transversal las competencias requeridas para la docencia intercultural. En ésta y otras propuestas relacionadas con el enfoque intercultural de la SEP, como aquellas que sostienen la necesidad de aprender y reaprender nuevas formas de interlocución como una aspiración *al futuro* (Sánchez-Álvarez, 2011), es visible el énfasis otorgado a la formación de conductas éticas antidiscriminatorias. Estas competencias se objetivan a partir de capacidades como el diálogo, la convivencia pacífica, la vida democrática y el reconocimiento y el respeto a la diversidad.

El reto, en estos casos, estriba en incluir dimensiones formativas relacionadas con el conflicto, el poder, la dominación, los

desequilibrios y las desigualdades que caracterizan las relaciones interculturales así como las reivindicaciones étnicas y jurídicas que en la relación entre los pueblos indígenas y el Estado nacional plantean las organizaciones y el movimiento indígena en México.

Esto se da al tiempo que estos programas promueven comportamientos *éticos* que, si bien son necesarios, se resuelven en el estrecho marco de la gestión y relación pedagógica, manifestándose desequilibrios con respecto al lugar que ocupan en estas opciones de certificación universitaria las dimensiones *étnica, política y territorial*. De manera paradójica, la ausencia de la dimensión intercultural como eje étnico y político transversal se observa en el fomento a comportamientos y actitudes para la convivencia pacífica que, en todo caso, debiesen prevalecer en todas las escuelas. Se trata, más bien, de propuestas de ESI destinadas a la formación cívica y ética para la convivencia intercultural.

Aunque se encuentran algunas excepciones al respecto, como la propuesta que hacen la licenciatura y maestría de Formación en Administración Pública y Desarrollo Territorial de Mauricio Sánchez-Álvarez (2011) —en el marco del programa desarrollado por la Universidad Rafael Landívar de Guatemala—, la participación activa de los pueblos indígenas en el diseño de las políticas públicas que les incumben, así como el ejercicio pleno de sus derechos se subordinan a las funciones que, se supone, deben realizar a su favor las instituciones de ESI así como los funcionarios, intelectuales, servidores públicos y profesores indígenas.

Objetivos de la ESI no enfocados a la docencia: ¿complementarios y/o contradictorios?

En el ámbito de instituciones de ESI —como la Red de Universidades Interculturales que atiende 5 mil 500 estudiantes⁵— la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) enfrenta tensiones para el logro de objetivos que, más allá del desequilibrio entre las dimensiones éticas, étnicas y territoriales, resultan de algún modo contradictorios:

- adquirir habilidades y competencias que al final de su formación coloquen a los alumnos en situación de ventaja con respecto a su contexto sociocultural y, particularmente, el mercado laboral; y
- contar con estrategias de vinculación con el entorno social que permitan a los estudiantes situarse como actores estratégicos frente a los agentes del desarrollo local.

De cara a estos objetivos que suponen la adquisición de competencias laborales y, a la vez, incidencia a favor de las comunidades de origen, la UNICH postula el logro de una genuina convivencia interétnica no sólo dentro, sino fuera del aula (Fábregas, 2009). Y en congruencia con esta parte del postulado, una académica de la misma universidad plantea cuestiones del todo relevantes:

- ¿La universidad puede vincular de mejor manera a los estudiantes indígenas con sus comunidades de origen, a los

5 De acuerdo con Mauricio Sánchez-Álvarez (2011), siete universidades interculturales (Chiapas, Estado de México, Guerrero, Michoacán, Puebla, Quintana Roo y Tabasco) tienden a presentar un menú de carreras muy similar, que suele incluir Gestión municipal y local (con distintos nombres), Lengua y cultura, Desarrollo sustentable (siendo estas dos últimas las más frecuentes) y Turismo alternativo. Mientras que la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), ubicada en Sinaloa, parece una institución de educación superior occidentalizada (con carreras como Derecho, Computación, Contabilidad, Ingeniería forestal y Sociología rural), además de orgánicamente desarrollada (es la única con cuatro maestrías y un doctorado); por su parte, la Universidad Veracruzana Intercultural que se desarrolla en la UV cuenta con una licenciatura en Gestión para el desarrollo intercultural y una maestría en Educación intercultural.

diversos pueblos y a éstos con otros actores sociales?

- ¿Cómo deben transformarse las actividades de docencia, investigación y vinculación para desarrollar en los alumnos la responsabilidad social y la capacidad de aprender e interactuar con su entorno inmediato?
- ¿Qué acciones y ejes rectores pueden promover procesos de desarrollo local? (Pérez Robledo, 2010/Proyecto FONDEIB).

Conocimientos indígenas y universitarios: pertinencia y fines políticos

De cara a la necesaria transformación de los currículos de las IES y los conocimientos globales dominantes que privan en las universidades públicas, la articulación entre los conocimientos indígenas, escolares y universales queda aún pendiente. Esto, cuando interculturalizar el currículo escolar implica no sólo atender las actitudes y valores que intervienen en el ejercicio de la dominación subjetiva o estrechar el vínculo entre la escuela y la comunidad.

Con respecto a este reto se podrían analizar distintas propuestas, pero para identificar algunas maneras de relacionar estas transformaciones curriculares con la pertinencia política de las licenciaturas y otras opciones de ESI se comentan, a continuación, dos casos contrastantes.

Por una parte tenemos una propuesta de vanguardia como la que ofrece la UVI, destinada a la promoción a nivel licenciatura de bachilleres indígenas. Algunos de sus retos tienen que ver con la necesaria descentralización de las IES, la necesidad de generar nuevas carreras universitarias y conocimientos alternativos en una universidad convencional, así como la expectativa de construir *inter-saberes* a través del diálogo intercultural. Estos configuran, a partir de un enfoque inspirado en la ecología de saberes de De Sousa Santos (2006), el diálogo de saberes (Mato, 2009) y la

perspectiva dialógica europea (Hernández Reyna *et al.*, 2006), con miras a la hibridación inter-cultural, inter-lingüe e inter-actoral (Dietz, 2010). La dialoguicidad, en este sentido, pretende asegurar la pertinencia política de esta opción universitaria, de cara a las desigualdades y asimetrías que se dan entre los saberes locales y globales en el contexto de la interactividad global (García Canclini, 2004).

Con respecto a la pertinencia y fines políticos se intersecta aquí la influencia, entre otros, del pensamiento de-colonial de Walter Mignolo (Walsh 2002), quien asume que la multiculturalidad se refiere a un estado de cosas que se debe reconocer y tolerar, mientras la interculturalidad crítica tiene que ver con las interacciones y su acción sobre las mismas. Esta acción implica cuestionar al capitalismo, las estructuras institucionales, las relaciones sociales y los proyectos políticos, éticos y epistémicos a iniciativa y desde los propios movimientos indígenas (Torres, 2009).

En contraste con las propuestas de ESI convencionales, donde el Estado o las instituciones académicas generan los procesos y en los que las comunidades no participan, otras opciones autónomas o semi-autónomas —como la que nace en Chiapas a través de la UNEM y educadores independientes en comunión con otros movimientos de base étnica sustentados en la *comunalidad*, como el que protagonizan los mixes de Tlahuitoltepec, Oaxaca— asumen una posición de resistencia activa frente al Estado *desde abajo y con las comunidades* y, de inicio, sustentan sus modelos pedagógicos en demandas étnicas y fines reivindicatorios que son asumidos como de-coloniales.

En este caso la ESI se define como un dispositivo político que se moviliza en la arena de lucha donde se dirime el conflicto frente al Estado, y se caracteriza por la presencia de mecanismos de dominación objetivos y subjetivos así como el ejercicio de relaciones de dominación y subordinación históricas y actuales entre dos proyectos de sociedad alternos: el indígena y el no indígena.

A partir del reconocimiento de la relación indisoluble entre *conocimiento* y *poder*, en específico en contextos interculturales, las propuestas inspiradas en el método inductivo intercultural antes referido (Gasché, 2008) subvierten las relaciones de dominación, llevan al control del poder egoísta, permiten optar entre modelos de sociedad alternos y aseguran el ejercicio activo de ciudadanías interculturales sustentadas en valores, formas de gobierno, conocimientos y formas de desarrollo para el *buen vivir*, en estrecha relación sociedad-naturaleza.

En este caso, la noción de *método* supone, entre otras características, en contraste con propuestas de carácter etnográfico y reflexivo: espacios vivenciales de interaprendizaje intercultural entre indígenas y no indígenas y entre los mismos indígenas; investigación de las actividades realizadas por los comuneros en sus territorios para transformar con sus propias técnicas y herramientas los recursos naturales disponibles; la definición de los fines atribuidos a las actividades y los conocimientos que resultan pertinentes y significativos a los propios pueblos; así como la explicitación y articulación crítica de y entre los conocimientos locales, escolares y universales, que subvierten las relaciones de dominación, llevan al control del poder egoísta, permiten optar entre modelos de sociedad alternos y aseguran el ejercicio activo de ciudadanías interculturales sustentadas en valores, formas de gobierno, conocimientos y formas de desarrollo propios, en estrecha relación sociedad-naturaleza (Gasché, 2008).

Las prácticas y conceptos epistémicos implicados en las transformaciones curriculares requeridas en el ámbito de la ESI implican, en

este sentido, aspectos ontológicos, éticos, étnicos y políticos, donde la dimensión pedagógica y los conocimientos interculturalizados pueden actuar *como fines* en sí mismos, o *como medios* para atender lo que resulta históricamente justo y políticamente significativo para los pueblos indígenas y afrodescendientes de México.

En conclusión, la formación universitaria intercultural para el mercado global, la hibridación multicultural o el *buen vivir* supone conflictos, confluencias y sobredeterminaciones que dependen de *locus de enunciación* diversos. La noción de Estado plurinacional no está presente en los tipos de ESI impulsados en México, aunque está implícita en las opciones autónomas o semi-autónomas. En estas opciones, el sentido de pertenencia, el ejercicio de la *comunalidad*, la objetivación de la historia, cultura, lengua y conocimientos propios así como el fortalecimiento de la relación simbólica y/o material con el territorio, entre otras expresiones, son enunciados y practicados por las propias organizaciones indígenas en resistencia, en su lucha por lograr reformas constitucionales que sancionen sus derechos colectivos y, en ese sentido, plurinacionales.

No en vano, como parte de los fondos designados por la UNESCO al proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina 2011, aunque la convocatoria establece como condición el carácter convencional de las propuestas, enfatiza en proyectos de investigación o promoción del *buen vivir* desarrollados por IES, lo cual ya marca, desde mi perspectiva, una transformación en el ámbito político, jurídico y epistémico.⁶

6 Recuerdo aquí la experiencia de Donato García sobre formas alternas de educación, bajo control y autoría de mixtecos radicados en la Ciudad de México: "El taller de lengua ñuu davi no es una experiencia fragmentada y de alcance limitado, como la escolar, sino permanente. En esta experiencia la cultura se vive y no se enuncia y reflexiona al modo que lo hacen los universitarios e intelectuales no comprometidos. Este taller reúne a personas unidas por lazos de parentesco consanguíneo y de paisanaje que, sin cortes inter-generacionales, divisiones de género o de calificación escolar, trabajan para construir juntos un mundo alterno, por medio de prácticas comunitarias y de origen que se dan 'en todo lugar y por siempre'. Ellos rescatan y revitalizan lo propio por medio de la lengua materna, los conocimientos propios, su sistema numérico, cosmovisión, geografía, territorio, organización comunitaria, sistemas de cargos así como las formas de trabajar la tierra y cuidar los cultivos y los animales. Este proyecto no depende de recursos de instituciones oficiales y se realiza en asambleas en los domicilios de sus integrantes como el nicho natural donde sucede el encuentro, el consenso, se economiza el gasto y se practica el saludo y la presentación

ALGUNAS RECOMENDACIONES

Diversas podrían ser las recomendaciones en materia de ESI en México, pero algunas de ellas podrían considerar:

Los desequilibrios provocados por el énfasis en las dimensiones éticas de la interculturalidad. Esta consideración se refiere a los sesgos y límites que implica diseñar licenciaturas en ESI que enfatizan en la formación cívica y ética para la convivencia intercultural, donde las dimensiones *éticas y valorales* se imponen sobre las demandas *étnicas, políticas, territoriales y jurídicas* de las organizaciones y los pueblos indígenas.

Los impactos negativos del racismo al revés. Se refiere a la segregación y exclusión social que provocan programas y opciones de ESI que, a partir de una errónea interpretación de los fines políticos y reivindicatorios, se destinan de manera exclusiva a profesores y alumnos indígenas.

La articulación orgánica entre la universidad y las demandas comunitarias. Al respecto, si bien las instituciones de ESI convencionales consideran la participación de las comunidades indígenas y otros agentes sociales, es necesario interculturalizar los equipos académicos y asegurar la participación activa de los sabios, los comuneros y las organizaciones indígenas en estas iniciativas.

El potencial curricular derivado de enfoques sintácticos, pragmáticos y materialistas de la cultura. Esto supone diseñar currículos

interculturales donde los contenidos y las prácticas universitarias se relacionen con las actividades realizadas por los comuneros en sus territorios; el manejo, transformación y control de los recursos naturales; las formas de organización, económicas y de gobierno propias; así como los significados, la cosmovisión y los conocimientos indígenas.

La formación en los ámbitos del derecho y el pluralismo jurídico. Esto sugiere prácticas formativas relacionadas con los derechos económicos, sociales y culturales de los pueblos afrodescendientes e indígenas así como la construcción de nociones alternativas con respecto al Estado, la nación y la ciudadanía.

La atención a la relación entre conocimiento, poder y conflicto intercultural. Las opciones universitarias en ESI requieren asumir una clara posición con respecto al lugar que ocupa la interculturalización, el diálogo de saberes así como la generación de epistemologías y conocimientos alternos, como fines y/o medios del y para el mercado global, la hibridación multicultural y/o el buen vivir.

La enseñanza de las lenguas indígenas y del español como primera y segunda lengua. Este reto parece aún pendiente no sólo en la ESI sino en todo el sistema educativo mexicano, con excepción de algunos proyectos para la formación de docentes indígenas cuyos resultados no han sido considerados en el diseño de opciones convencionales.⁷ Las academias de lenguas indígenas cumplen, en este sentido, un papel importante.

respetuosa de todos al inicio de cada reunión. Esta experiencia me enseñó que 'la forma de pensar se manifiesta en la forma de hablar', que la vida se construye en metáforas, al modo que ellos lo hacen: 'de la tierra a las nubes'; que la formación del ser humano —como la de las plantas— va hacia arriba, que existen aprendices e instructores y que, gracias a todo ello, están vivos y legando a los suyos y al mundo nuevas opciones de ser y estar en este mundo'. Comentarios de María Bertely Busquets a ponencia presentada por Donato García García, intitulada: "Grupo Rayitos Tyikanyi: una experiencia de formación multicultural", mesa temática 6: Experiencias educativas interculturales no universitarias, Foro Latinoamericano de Universidades Interculturales de los Pueblos Originarios y Afrodescendientes, México Nación Multicultural, México, UNAM/UNISUR/UACM, 14 de octubre de 2009, UNAM-Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

⁷ Consultense los resultados del proyecto escolar P'urhepecha T'arhexperakua-Creciendo juntos, investigación-colaborativa para la construcción de un currículo EIB, equipo de investigación CIEIB (UAM-UPN) bajo la coordinación del Dr. Enrique Hamel (2009).

REFERENCIAS

- ANDERSON, Benedict (1983), *Comunidades imaginadas*, México, Fondo de Cultura Económica.
- BERTELY, María (1998), *Historia social de la escolarización en una villa zapoteca serrana*, Tesis de Doctorado, México, UAA.
- BERTELY, María (coord.) (2011), *Interaprendizajes entre indígenas. De cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*, México, Papeles de la Casa Chata, CIESAS (REDIIN).
- DE SOUSA Santos, Boaventura (2006), "La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: para una ecología de los saberes", en Boaventura de Sousa Santos, *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*, Buenos Aires, CLACSO, pp. 13-41.
- DÍAZ-Polanco, Héctor (2006), *Elogio a la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*, México, Siglo XXI.
- DIETZ, Gunther (2003), *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*, Granada/México, Universidad de Granada/CIESAS.
- DIETZ, Gunther (2010), *Diálogo de saberes, haceres y poderes entre actores educativos y comunitarios: una etnografía reflexiva de la educación superior intercultural en Veracruz*, México, Proyecto CONACyT.
- FÁBREGAS Puig, Andrés (2009), "Cuatro años de educación superior intercultural en Chiapas, México", en Daniel Mato (coord.), *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*, Caracas, UNESCO-IESALC, pp. 251-278.
- GARCÍA Canclini, Néstor (2004), "Sociedades del conocimiento: la construcción intercultural del saber", en N. García Canclini, *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*, Barcelona, Gedisa, pp. 181-194.
- GASCHÉ, Jorge (2008), "Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura", en M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (coords.), *Educando en la diversidad cultural: investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Quito, Abya-Yala, pp. 279-359.
- GIROUX, H.A. y P. McLaren (eds.) (1994), *Between Borders: Pedagogy and the politics of cultural studies*, Nueva York/Londres, Routledge.
- HAMEL, R. Enrique (2004), "¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 20, pp. 93-107.
- HERNÁNDEZ Reyna, Myriam, A. Terrazas, L. Mateos, C. Morales, G. Hernández, C. Jiménez y A. Ávila (2006), "Hacia la comprensión de la interculturalidad", Xalapa, Universidad Veracruzana Intercultural, manuscrito, en: http://www.uv.mx/uvi/universidad/documentos/UVI_CompreensionInterculturalidad.pdf (consulta: 28 de julio de 2011).
- HOBBSBAWM, Eric (1993), "Introduction: Inventing traditions", en E.J. Hobsbawm y T. Ranger (eds.), *The Invention of Tradition*, Cambridge, University Press, pp. 1-14.
- KYLMICKA, W. (1995), *Multicultural Citizenship: A liberal theory of minority rights*, Oxford, Clarendon.
- LÓPEZ, Luis Enrique y Wolfgang Küper (1999), "La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 20, mayo-agosto, en: <http://www.rieoei.org/rie20f.htm> (consulta: 28 de julio de 2011).
- MATO, Daniel (2009), "Instituciones interculturales de educación superior en América Latina: panorama regional, procesos de construcción institucional, logros, innovaciones y desafíos", en D. Mato (ed.), *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina*, Caracas, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, pp. 13-78.
- NAVARRETE, David (2009), "Impulsando la equidad en la educación superior. Una experiencia en México en experiencias de inclusión en América Latina", *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior (ISEES)*, núm. 6, pp. 13-23.
- PÉREZ-Robledo, Flor María (2010), *Universidad intercultural y desarrollo local en el municipio de Las Margaritas, Chiapas*, México, Proyecto FONDEIB.
- SÁNCHEZ-Álvarez, Mauricio (2011), *Interculturalidad: contexto histórico, experiencias en América Latina y propuesta de inserción en la enseñanza universitaria de la administración pública y desarrollo territorial*, Instituto de Gestión Pública de la Universidad Rafael Landívar (en prensa).

- SEP-CGEIB (2006), *Universidad intercultural: modelo educativo*, México, SEP, Serie Documentos.
- SCHMELKES, Sylvia (2004), "La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 20, pp. 9-13.
- TORRES, Raúl (2009), *Catherine Walsh: la pluriculturalidad, una forma de dominación del capitalismo*, Aula Intercultural, en: http://www.aulaintercultural.org/article.php?id_article=3470 (consulta: 28 de julio de 2011).
- VILLORO, Luis (1998), *Estado plural, pluralidad de culturas*, México, UNAM/Paidós.
- WALSH, Catherine (2002), "Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo", en Catherine Walsh, Freya Schiwy y Santiago Castro-Gómez (comps.), *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo Andino*, Quito, UASB/Abya-Yala.