

# Pedagogía y Saberes

Pedagogía y Saberes

ISSN: 0121-2494

pedaogiaysaberes@gmail.com

Universidad Pedagógica Nacional  
Colombia

Medina Melgarejo, Patricia

Políticas interculturales en educación superior en México: ¿profesiones inter-culturales?

Pedagogía y Saberes, núm. 36, enero-junio, 2012, pp. 9-31

Universidad Pedagógica Nacional

Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614064871002>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en 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

# Políticas interculturales en educación superior en México: ¿profesiones inter-culturales?

Políticas interculturais de  
Educação Superior no México:  
Profissões Inter-culturais?

Inter-Cultural Policies in Higher  
Education in Mexico:  
Are There Inter-Cultural  
Professions?

Patricia Medina Melgarejo\*

\* Docente-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional de México y del posgrado en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México. Doctora en Pedagogía y en Antropología.  
Correo electrónico: patymedmx@yahoo.com.mx

El artículo es resultado de la investigación “La formación de profesionales indígenas en México: estudio-diagnóstico” financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México —CONACYT— a través de dos proyectos realizados entre 2004 y 2009.

## Resumen

El artículo presenta un recuento de experiencias de escolarización y formación de profesionistas indígenas en América Latina y México, y de las modalidades que han adquirido desde la década de los noventa del siglo pasado hasta la primera década del siglo XX. En la investigación se da cuenta del trayecto de las políticas de educación superior indígena-intercultural en México, y de su configuración, en contraste con la educación superior intercultural en América Latina.

## Palabras clave

Interculturalidad, educación intercultural universitaria, profesionistas indígenas, políticas de educación superior

## Resumo

O artigo apresenta um resumo das experiências de escolarização e formação de profissionais indígenas na América Latina e no México, e das modalidades que elas adquiriram desde a década de noventa do século passado até a primeira década do século XX. Na pesquisa, apresenta-se o percurso das políticas de Educação Superior Indígena-Intercultural no México, e de sua configuração, comparadas com a Educação Superior Intercultural na América Latina.

## Palavras chave

Interculturalidade, educação intercultural universitária, profissionais indígenas, políticas de educação superior

## Abstract

This article presents a recount of experiences of schooling and education of Indian professional people in Latin America and Mexico and about the different ways they have been acquired from the nineties of past century to the first decade of twenty first one. In this research the journey of policies of intercultural Indian higher education in Mexico and their configuration in contrast to intercultural higher education in Latin America is showed.

## Key words

Intercultural, intercultural university education, Indian professional people, higher education policies

Fecha de recepción: 11 de septiembre de 2011

Fecha de aprobación: 15 de noviembre de 2011

## Contextos de la discusión

**A**ctualmente, la educación intercultural —básica y superior— se configura en América Latina como un movimiento político-pedagógico heterogéneo, desde distintas vertientes de reflexión e intervención. El prefijo inter, que acompaña a la concepción de inter-culturalidad, puede ser considerado como un espacio de lucha, apropiación y construcción de nuevos proyectos sociales y educativos, cuya significación se expresa de manera diferencial, producto de los distintos contornos geopolíticos. Por ello, resulta ser un concepto y un significante polisémico, mediado por diversos interlocutores y actores que ejercen distintas demandas a través de él.

Si bien la interculturalidad constituye un necesario cambio de paradigma social, político y epistémico, que se gesta desde el siglo pasado a partir de las movilizaciones políticas y sociales de los años sesenta —con fuertes repercusiones en las dos décadas sucesivas de los años setenta y ochenta— las concepciones de interculturalidad se trasladaron a campos académicos y a espacios gubernamentales, cristalizándose hoy en políticas de carácter internacional traducidas y adoptadas a través de

programas de intervención oficial en cada país. Ello a pesar de esta genealogía crítica. Así, la concepción de interculturalidad actúa desde múltiples significados y enfoques en las distintas cartografías políticas, convirtiéndose en un terreno de negociación y demanda, en un campo en construcción y en un espacio político de acción, recreado por diferentes voces a través de proyectos que pueden ser divergentes en sus modos de actuación.

En consecuencia, se reconocen dos posturas básicas, que se contraponen al recurrir al mismo significante. Por una parte, se encuentran aquellos planteamientos interculturales que buscan instaurar formas de neutralización y naturalización de las prácticas neocoloniales de dominio; incluyen en sus agendas programas compensatorios, acciones afirmativas e instituciones específicas, que promueven la opción educativa intercultural para las poblaciones diferenciadas por sus condiciones étnicas, o ampliando el espectro de posibilidades a través de la idea de “inclusividad, diversidad y convivencia”. Es decir, a través de referentes que operan

más como marcas o como taxonomías, se definen políticas interculturales para pueblos originarios indígenas y población afroamericana, en un doble juego, pues son nombrados y visibilizados, pero al mismo tiempo se neutralizan sus conocimientos y demandas históricas, ofreciendo currículos funcionales a proyectos de desarrollo con intereses trasnacionales, que en ciertos entornos se basan de forma exacerbada en una supuesta “visión culturalista” que puede rayar en el folklore, para favorecer al turismo y el desarrollo global.

Por otra parte, se encuentra una postura de carácter crítico/decolonial, que evidencia los sentidos políticos, históricos y sociales de los procesos radicales de existencia neocolonial y proponen, en la práctica, un “caminar haciendo” para la deslocalización de los regímenes de verdad, que se traducen en currículos únicos y contenidos educativos que aseguran prácticas hegemónicas y que, para el caso de la educación superior, se establecen como opciones de profesiones que nombran como interculturales. En este sentido, deviene una postura crítica sobre la interculturalidad, al advertir “la necesidad de enfatizar la discusión en torno a una perspectiva intercultural

que intente ir más allá del reconocimiento de la diversidad cultural como posición esencialista que propone una retórica radical de la separación de culturas totalizadas” (Díaz, 2009, p. 35); cuestión que implica comprender histórica y políticamente, desde un horizonte crítico, el modo de concebir la idea de “tolerancia” o la de “convivencia social”, y el cuestionamiento a las formas “angelicales” (Gasché, 2008) de resolución de conflictos resguardados por relaciones de poder, a través de supuestos reconocimientos y formas de inclusión educativa de la diversidad y de la diferencia cultural.

La interculturalidad crítica/decolonial genera no solo discusiones, sino proyectos y prácticas denominadas “de vida buena” o de “buen vivir”, que implican cambios profundos en las estructuras coloniales subsistentes y pretende desintegrar, a través de la deconstrucción, las formas dominantes que dan estructura y sentido a las prácticas discursivas y a su articulación problemática con las historicidad de las configuraciones de subalternidad actuales y sus procesos de transformación.

## Políticas interculturales en educación superior

*La universidad en tanto bien público es hoy un campo de enorme disputa... La dirección que tome la reforma de la universidad será la dirección que tome la reforma del Estado. De hecho, la disputa es una sola, algo que los universitarios y los responsables políticos deben tener siempre presente.*

Santos, 2008

Nuestra mirada<sup>1</sup> se ha focalizado en las políticas interculturales en educación superior; sin embargo, cabe señalar que desde la década de los noventa las políticas de educación intercultural (EI) se introducen en la mayoría de los estados nacionales de nuestro continente, a través de programas tanto de educación básica indígena como de educación superior. Estos últimos programas han generado instituciones de profesionalización indígena denominadas “universidades, centros, programas y currículos interculturales”, los cuales impactan el desarrollo de las propias instituciones.

Este hecho produce efectos de poder y diferentes paradojas que cobran sentido en los espacios de acción de las instituciones, en tanto es allí donde se activan las miradas sobre viejos y nuevos problemas de exclusión/inclusión y de acceso educativo. Tales problemas —que constituyen avatares políticos y disputas históricas— entran a ser cuestionadas por los discursos críticos o por los propios movimientos sociales, en un espacio necesario de reflexividad analítica que tiende a interpretarse en las agencias gubernamentales, contradictoriamente, como una negación de los avances “democratizadores” propuestos. Se desconoce de esta manera que el problema reside en que estos espacios y programas institucionales, se constituyen en acciones mediadas gubernamentalmente y por ONG que se basan en políticas internacionales de intervención, las cuales se traducen en formas de incorporación-asimilación de modelos que rompen y reconstituyen las alteridades políticas de las propias organizaciones indígenas y afroamericanas.

Al ubicarse en un horizonte histórico desde el contexto internacional y las perspectivas latinoamericanas de intervención educativa, la educación superior en su conjunto se encuentra en un tránsito histórico fuerte y decisivo —véase la declaración

de 1999 en Bolonia<sup>2</sup>; situación que nos conduce a reconocer las paradojas que conlleva la creación de instituciones abocadas a la atención de la población por diferencias étnicas, de cara a la política globalizante que ha gestado, a doce años de su implantación, el ahora llamado “Proceso Bolonia”. Bajo este ‘proceso’, se implantan formas de homologación de currículos y carreras profesionales, o se propicia el vínculo universidad-empresa y su financiamiento, cuyas lecturas latinoamericanas gestan procesos de privatización de la educación<sup>3</sup>. Así, la mirada puesta en estas nuevas instituciones interculturales, frente a la situación alarmante y los efectos que han cobrado las políticas de re-conversión de la educación superior en nuestros países, cabría una reflexión crítica que genere interrogantes profundas a los procesos señalados.

En este contexto, resulta parojoal la creación de universidades interculturales y la “visibilización” de carácter indígena/afro como “atención a la diversidad”, ya que uno de sus riesgos es favorecer el estigma, más que la deconstrucción histórica en el marco de un ejercicio de-colonial de tales formas de adscripción. La estigmatización surge al considerar que la propia constitución de la “nacionalidad y/o concepción de mestizaje”, resulta de la “racialización” que atañe al sujeto social: mexicano, chileno, argentino, colombiano... Por ello, resulta urgente comprender y nutrir una perspectiva crítica sobre la interculturalidad que impacte en la educación en su conjunto y, en concreto, en la institución escolar —en sus distintos niveles y modalidades de intervención—. Este proceso exige reconfigurar los paradigmas de producción, comprensión y transmisión de conocimientos en la perspectiva de construcción de otras formas de ciudadanía.

En tanto que la escuela ha tenido históricamente un papel central en la conformación de estas ciudanías, cabría la mirada crítica sobre las posturas que se enuncian desde las prácticas locales, como una forma de condensar las demandas de organizaciones indígenas emergentes de América Latina, pero que al mismo tiempo desconocen las políticas

1 Agradezco este trabajo a los maestros de vida: Mtro. Néstor Francisco Medina, Isabel Melgarejo, Dr. Hugo Zemelman; a los maestros S. López, I. Ángeles, E. López, R. Verdejo y F. M. Bermúdez. En particular a: Dra. Ma. Esther Aguirre, M. Leñero, E. Castillo y a P. Fontelles, por nuestras búsquedas compartidas.

2 Véase la Revista Perfiles Educativos (2000), en la cual se publican los documentos originales de la Declaración Conjunta de los Ministros Europeos de Educación Superior, reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999. Proyecto del cual se derivan una serie de acciones a revisar en el contorno y contexto presente de la educación superior en América Latina.

3 Un caso reciente de amplia movilización estudiantil y docente es el proceso de resistencia vivido en Colombia en el 2011, frente a la pretendida reforma gubernamental a la Ley 30 de educación superior.

nacionales y del continente sobre la educación superior en su conjunto, lo cual se refleja en su desarticulación con el sistema educativo nacional y favorece a “otras formas de exclusión”, sin impactar en la estructura epistémica de la propia formación universitaria. Esta lógica de fragmentación y supuesta atención a la diversidad, dificulta la comprensión situada desde una postura intercultural crítica/decolonial, en el horizonte de construcción de otras educaciones, de otras sociedades.

En consecuencia, surge la doble tensión política en la relación que se establece con las demandas sociales, muchas de las cuales transitan, desde el reconocimiento crítico pero con su asimilación a través de programas interculturales oficiales (Cfr. Dietz, 2003). O bien desde la construcción crítica de instituciones de educación superior intercultural, desde los pueblos, con sus experiencias y prácticas históricas de organización, en donde “la interculturalidad juega una posición central, un proyecto que no sólo trabaja en ‘contra’ sino también ‘adentro’ de los centros de poder, específicamente adentro de las estructuras e instituciones del gobierno a niveles local y nacional. [...] como una estrategia dirigida a la creación de ‘poderes locales alternativos’” (Walsh, 2006, p. 52).

## Ejes de la discusión

El presente trabajo intenta brindar un campo de problematizaciones al introducir la discusión sobre la educación intercultural —básica y superior— como un campo integral de investigación y acción pedagógica crítica/decolonial, señalando ciertos desafíos político-conceptuales.

Así, en el marco del estudio “La formación de profesionales indígenas en México: estudio-diagnóstico (2004-2009)”, se buscó comprender de forma sistematizada la configuración educativa de los nuevos modelos de atención escolar básica y de profesionalización intercultural, en el reconocimiento de sus trayectorias locales y regionales en la última década. Esta cuestión nos condujo a examinar la puesta en marcha de estas políticas de educación superior indígena-intercultural en México y su configuración, en contraste con los desarrollos en América Latina. En adelante se dará cuenta de los ejes de discusión históricos, sociales y políticos que han configurado este trayecto para establecer, como cierre, ciertas claves de-coloniales como referentes y apertura a la discusión sobre el tema.

## Escolarización y formación de profesionistas indígenas en América Latina y México

A más de dos décadas de distancia (1988-2010), se han efectuado importantes y rápidos avances en materia de educación básica intercultural, proceso a través del cual los intelectuales indígenas han condensado reclamos históricos de acceso a la educación para sus pueblos, hecho que los conduce a construir caminos históricamente diferenciados que han impactado en la emergencia de programas e instituciones de educación superior intercultural en América Latina.

Durante este trayecto, se encuentran de forma constante sus demandas y proyectos traducidos en propuestas transformadoras, centradas en la educación básica, y como consecuencia, en la formación de sus docentes, aunque se demanda la concreción de una educación superior para los pueblos indígenas proyectada necesariamente como intercultural, pero desde distintas concepciones identitarias sobre las diferencias étnico-sociales y sus horizontes políticos.

La configuración étnico-política de los procesos de escolarización que recorren el trayecto de la educación básica a la superior, conlleva la búsqueda activa por la construcción social de propuestas de inclusión a través del acceso y la continuidad escolar. Este proceso de apropiación se objetiva en por los menos tres caminos que apuntan hacia la necesidad de crear, y en sus casos, de exigir el reconocimiento de instituciones de educación superior, consideradas como espacios en donde se debate el carácter “indígena” de sus organizaciones académicas e institucionales, a través de proyectos educativos señalados como interculturales.

Caminos, rutas, redes, vías que se han configurado en un largo trayecto de condensación histórica, muchas de ellas in-visibilizadas, y actualmente reconocidas o visibilizadas; otras creadas en los momentos coyunturales, sobreuestas, imbricadas y re-creadas estratégicamente desde prácticas de etnicidad, ya sea a través de la memoria social y política de los pueblos, accionadas para configurar nuevos sentidos, o bien reificadas por los aparatos estatales y, por otra vía más, en un encuentro de ambos proyectos en una apropiación, indianización o resistencia-negociación. Las tres vías trazadas en este trayecto de la educación básica a la superior intercultural-indígena en América Latina y los diálogos que establece México se expresan de la siguiente manera:

- a. El primer sendero se ubica en la formación de docentes indígenas para los niveles básicos, ya que se requería su capacitación en el ejercicio de planes y programas (currículos que consideraban la

especificidad indígena y actualmente definidos como “interculturales”), lo que en la práctica se traducía en el fortalecimiento de la educación básica y, al mismo tiempo, generaba el acceso y certificación de indígenas a la escolarización en la educación superior. Esta vía ha sido la más visible entre las propias comunidades indias, de tal suerte que se han sobrepuerto ciertos ejercicios sociales de captación en términos de acceso, o bien ha servido de base para el corporativismo, pero ha sido una de las vías más importantes de escolarización en educación superior para los sectores letrados indígenas. El caso mexicano es un claro ejemplo de esta vía, pues la institucionalización de la formación de docentes indígenas se establece desde 1974-1978 y 1981, hasta la fecha.

b. La segunda ruta se ha establecido como la posibilidad de profesionalizarse en distintas instituciones, sobreviviendo in-visibilizados, además de utilizar determinadas coyunturas políticas que se han traducido en programas de becas y programas específicos de acción afirmativa que los visibiliza, produciendo ciertos efectos en nuevas formas de exclusión y poder. Donde los espacios de incorporación indígena y de jóvenes afroamericanos han sido las universidades, las escuelas normales e instituciones de carácter privado. Esta vía tiene diferentes cronologías y ha sido utilizada de forma paralela, pues mientras ciertos sectores indígenas accedían a la política de escolarización de educación básica como promotores y docentes indígenas, otros se incluían y continuaban procesos de escolarización profesionalizante en educación media superior y superior, no necesariamente adscritos a programas de educación indígena.

c. El tercer camino ha implicado, a partir de los años 90, la creación de sus propias instituciones, producto de múltiples negociaciones en la búsqueda de su reconocimiento; así como aceptar nuevas propuestas y modelos desde instancias estatales y federales, conformando instituciones cuya denominación para el caso mexicano, desde 2004, se ha definido como una acción de carácter “intercultural”. A partir de este proceso, las instancias educativas de gobierno encargadas recogieron, fundamentalmente a través de distintos foros, las experiencias educativas de Sudamérica.

Desde este marco se requiere analizar puntualmente los trazos y recorridos que han seguido los

países de la región en la constitución de políticas de educación superior intercultural, comprendiendo en parte la articulación, tránsito y encuentro entre la acción de las organizaciones sociales y el ejercicio de sus demandas a través de estas políticas.

## **Refracción de las políticas interculturales en América Latina y México: distintas escalas y regiones de lo local**

Este breve recorrido nos marca el terreno sociohistórico de los procesos de escolarización indígena e intercultural y las vicisitudes políticas en sus redefiniciones constantes. De ahí que las respuestas locales y regionales no sean mecánicas ni extensivas, tanto en cada Estado-nación latinoamericano a través de sus gobiernos, como en el caso de México a través de las instancias estatales que lo constituyen.

Los proyectos sociales de escolarización sufren transformaciones a partir de las dinámicas culturales locales y la historicidad de las relaciones sociales y políticas, a pesar de las directrices trazadas por los organismos internacionales y por los gobiernos nacionales, que se expresan con una fuerte dosis de uniformidad, sobre todo en sus currículos y formas de acreditación, cumpliendo con intereses económicos de “desarrollo para América Latina”.

Esta situación puede variar de un Estado-nación a otro: son diversas las acciones que emprenden Chile, Perú, Guatemala o México, frente a las acciones de Colombia, Venezuela, Ecuador o Bolivia. Sin embargo, la constante procesual que atraviesa la construcción educativa intercultural como opción política, se basa en la acción de los movimientos sociales y étnico-políticos, y de los actores sociales implicados local y regionalmente. El caso de Colombia muestra, por ejemplo, logros de autonomía educativa y propuestas de etno-educación e interculturalidad de la región del Valle del Cauca, frente a la situación de los pueblos indígenas amazónicos de este mismo país, los cuales cumplen con ciertos programas de gobierno no autónomos; además, están las acciones del Programa de Etnoeducación en educación universitaria, como señala Castillo (2009, p.38):

En Colombia contamos actualmente con siete programas universitarios ocupados de la formación y la investigación en etnoeducación. Se trata de una

población cercana a los 2500 estudiantes, localizados desde la Guajira hasta el Amazonas. Se trata de cinco universidades públicas y dos derivadas de las licenciaturas en Etnoeducación forjadas hacia 1995.

Esta experiencia ha gestado un movimiento pedagógico de fuertes vínculos con los planteamientos de-coloniales y los movimientos indígenas y afrocolombianos, y constituye por ello un espacio muy importante de acción política. En consecuencia, se generan diversos procesos que se pueden establecer como espacios de conflicto que conducen tanto a formas propias de resistencia y distintos modos que cobran las autonomías, como a una suerte de refracciones de las políticas y una re-configuración activa de las mismas.

### ***Políticas en América Latina y modalidades de intervención: refracciones***

Producto de una intensa movilización por demandas sociales de inclusión, en donde las organizaciones étnico-políticas en el continente cobran presencia, el trayecto de la educación superior intercultural en nuestro continente se gesta en distintos momentos y espacios, como sería el caso emblemático que surge desde 1994 en la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), cuyo interés ha sido el acceso a la educación técnica y superior de los pueblos indígenas y comunidades étnicas. Es importante señalar el papel activo que ha tenido esta institución a través de su experiencia y las repercusiones en el campo educativo indígena para la educación superior, pues sus actores representan gestores indígenas y no indígenas de convenios regionales, convirtiéndose en intermediarios de su propuesta educativa entre la región autonómica decretada desde 1987 de la Costa Atlántica y los organismos internacionales.

Las acciones políticas y sus representantes internacionales generan en la última década el trazo de distintas acciones. Entre estas se hallan siete encuentros regionales convocados por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO) —entre 1997 y 2008—. Producto de estos encuentros se gestan tres informes regionales para América Latina sobre el estado de la “educación superior indígena” (Barreno, 2003; Muñoz, 2006; Mato, 2008, 2009a). Los esquemas de profesionalización determinados en América Latina, a través de políticas de compensación, promueven la incorporación de jóvenes indígenas y afroamericanos a través de opciones de formación que se establecen con distintas modalidades, con el fin de generar el acceso y permanencia a nivel superior y, por tanto, aumentar su presencia en las matrículas institucionales (Muñoz, 2006).

En consecuencia, existe un amplio espectro de posibilidades de intervención que han sido ejercidos por distintos programas en nuestro continente, aunque se han privilegiado esquemas de carácter compensatorio y de acción afirmativa, a través de las siguientes modalidades (Cfr. Barreno, 2003, p.6; Muñoz, 2006, p.134; Mato, 2008, 2009b): a) programas o institutos al interior de universidades públicas y privadas; b) becas para estudios superiores con apoyo local y extranjero; c) instituciones indígenas de educación superior, creadas y administradas en forma auto-referente; d) cuotas para predefinir “cupos”; e) propedéuticos en universidades; f) creación de instituciones terciarias públicas, privadas o comunitarias para atender diferencialmente la demanda de atención superior indígena con características curriculares propias y diferenciadas; g) acceso a la educación virtual internacional.

Estas modalidades se expresan a través de perspectivas, enfoques y acciones manifiestas en los planes, programas y proyectos educativos interculturales; por tanto, en cada uno de nuestros países la EI cobra características propias en su desarrollo, y la educación superior con carácter intercultural para los países latinoamericanos resulta una constante fuerza y espacio de intermediación política de sus organizaciones sociales indígenas y afrodescendientes (Cfr. Mato, 2012).

### ***Primera refracción: entre las políticas en América Latina y su traducción a programas institucionales en México***

En México se vive una convulsionada década en los años noventa, marcada por el levantamiento zapatista (EZLN) en Chiapas<sup>4</sup>, en donde las voces indígenas de distinta tendencia política se expresan, estableciendo demandas específicas a los gobiernos estatales y federal, por lo que se presencia el surgimiento de una diversidad de instituciones que se autodefinían bajo el carácter indígena o generaban programas de intervención (Cfr. Medina, 2006). En cuanto a la vía

4 El EZLN es un ejército que aparece el primero de enero de 1994. Está integrado por indígenas tzotziles, tzeltales, tojolabales, choles, mames y mestizos. Históricamente fueron despojados de su territorio. La entrada en vigor del TLC (Tratado de Libre Comercio entre Estados Unidos, México y Canadá) fue el detonador del alzamiento zapatista. Los zapatistas han mostrado nuevas formas de lucha por sus reivindicaciones con estrategias que surgen de la sabiduría popular; también han llevado a cabo eventos a nivel nacional con el fin de impulsar debates que lleven a las distintas organizaciones y ciudadanos/as independientes a elaborar propuestas y planes de acción conjuntos para transformar a la sociedad mexicana. Cfr. Pablo González Casanova. Causas de la rebelión en Chiapas. Disponible: <http://www.slideshare.net/cleto1111/12817466-ezln-ejercito-zapatista-deliberacion-nacional1-copy>

oficial de incorporación y desarrollo de políticas interculturales en educación superior, se gestiona de forma tardía hasta el año 2001, al crear la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGIB), lo cual implica que el gobierno mexicano reconsideró los avances en América Latina, gestando una serie de programas al retomar las experiencias y logros en el continente.

En este proceso, se encuentra involucrada no solo la punta del iceberg educativo como lo representa la educación superior, sino el propio sistema de educación básica y la red de escuelas normales y de formación de docentes y la Universidad Pedagógica Nacional<sup>5</sup>. En consecuencia, las cinco acciones de profesionalización indígena desarrolladas en México han sido: a) el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior, b) el Programa de Apoyo para Estudiantes Indígenas (PAEI) impulsado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Fundación Ford (Cfr. Didou y Remedi, 2006; Flores y Barrón, 2006); c) el Programa Universitario México, Nación Multicultural (PUMNM); d) el programa de “Educación Intercultural para Todos los Mexicanos”, que se vincula a la formación de docentes a través de Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe, en 18 normales del país; e) la creación de nueve IES en espacios regionales, y en instituciones definidas como “universidades interculturales”.

Las anteriores acciones implicaron la re-configuración de instituciones y políticas preexistentes (como son el papel de las becas, las instituciones formadoras de docentes, entre otras) que suponen una nueva funcionalidad de ciertas prácticas, y la configuración de nuevas redes de escolarización para los actores sociales. Estas acciones en su conjunto aplicadas en la última década (2001-2011), implicaron para México un mirar constante y un participar aprendiendo de los avances indiscutibles que se habían producido en el continente.

5 Por su parte, la Universidad Pedagógica Nacional en México, debido a la experiencia adquirida por más de 25 años de formación de docentes indígenas, resulta en ese momento replanteada en su figura institucional y de formación, cuestión que debe ser revisada a profundidad y en el contexto de las transformaciones analizadas.

### **Segunda refracción: entre acciones institucionales interculturales y los contextos regionales estatales e indígenas en México**

En el contexto nacional mexicano, es hasta el 2004 —después de una serie de ejercicios políticos como la aplicación de encuestas regionales, el contacto con organizaciones e instituciones indígenas, el vínculo con las organizaciones no gubernamentales— cuando se traslada la figura de educación intercultural y de programas —compensatorios o específicos— a la envergadura de políticas de largo alcance social e institucional, en este caso de educación superior indígena e intercultural.

A pesar de las negociaciones intensas entre gobiernos y organizaciones sociales, operó el desconocimiento de los proyectos y de instituciones específicas. Por tanto, en las regiones indígenas del país

funcionan de manera directa las cuatro acciones enunciadas: universidades públicas con programas de acción afirmativa, la Universidad Pedagógica Nacional —con la formación de docentes indígenas y otras figuras docentes para migrantes, cursos comunitarios y educación de adultos—, las Escuelas Normales y las recientemente creadas universidades interculturales (Gráfico 1). Es decir, se trata de instituciones creadas, o redefinidas, en su carácter de indígena e intercultural.



Gráfico 1. Instituciones con programas de profesionalización indígena-cultural en México

Existe además en México una regionalización<sup>6</sup> (Gráfico 2) de las políticas que impactan los sentidos

6 Cfr. Montemayor (2001, p.102), que señala la existencia de 18 regiones definidas federalmente como “zonas indígenas”. Espacios localizados para la intervención y control político desde mediados del siglo pasado.

en el desarrollo de políticas paralelas en tensión, cuestión que ha generado un retraimiento a prácticas cerradas de formación profesional, producto de las exigencias de acreditación y excelencia académica, y de la lamentable invisibilización o mediatización de sus pueblos indígenas, reduciéndolos a la idea de población que requiere ser “atendida”, es decir, no son concebidos como sujetos de derecho o sujetos histórico-políticos.



Gráfico 2. Regiones indígenas en México

Fuente: [http://www.cdi.gob.mx/regiones/regiones\\_indigenas\\_cdi.pdf](http://www.cdi.gob.mx/regiones/regiones_indigenas_cdi.pdf)

Las nuevas instituciones de educación superior creadas bajo la denominación de “universidades interculturales” actúan y funcionan también desde 2004 a la fecha (Cfr. Schmelkes, 2006, 2008). Esta cuestión, en su conjunto, genera formas de apropiación específica de las propuestas, demandas y perfiles de estudiantes heterogéneos, marcados por las trayectorias escolares que condicionan expectativas de escolarización y ciertas concepciones relevantes de los sujetos, frente a la oferta curricular y educativa intercultural. Por tanto, la viabilidad de opciones de profesionalización ante las condiciones socioculturales y económicas de estos espacios, produce distintos procesos de refracción política entre las demandas locales y la acción de los actores políticos frente a los programas e instituciones que ejercen las políticas interculturales y los nuevos horizontes profesionales.

Considerando que, para 2007, solamente se contaba con cuatro universidades interculturales reconocidas oficialmente -CGEIB-SEP- (Schmelkes, 2006, p. 8), cuya matrícula global era de 1503 estudiantes inscritos, el impacto de estas universidades interculturales fue mínimo, ya que “representaban apenas el 0.06% del total nacional de los 2 538 256 estudiantes atendidos en educación superior” (Rubio, 2006, p. 27) (ver anexo 1: Instituciones y programas implicados).

Por su parte, las Escuelas Normales continúan con sus planes nacionales y solamente 15 de ellas actúan con un nuevo programa desde 2004 (SEP, 2004); tres más son consideradas para 2011. A partir de agosto de 2009 se obtuvo el reconocimiento oficial de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, hecho que altera la formación de docentes, sobre todo en el contexto indígena para todo el país, ya que se establecen proyectos normativos, currículos diferenciados, y una fuerte tendencia a instaurar programas de profesionalización de profesores indígenas en los actuales proyectos de la Dirección General de Educación Indígena entre 2010 y 2012; aunque las repercusiones se ubicarán en el plano laboral y de contratación de los indígenas docentes. Cabe señalar que para el caso de las Escuelas Normales, al ser consideradas como parte de las instituciones de educación superior, se establecieron ciertas normas, como fue la selección de aquellas Escuelas Normales que se encontraban en regiones indígenas pero que operaban con el plan y programas nacionales. A su vez, se decidió intervenir en la función de las escuelas normales que habían surgido entre 1997 y 2000, las cuales se autodenominaban como “indígenas”.

Algunos casos relevantes serían la Escuela Normal de El Fuerte, Sinaloa (Medina, 2006), o bien la Escuela Normal Intercultural Bilingüe de Oaxaca (ENBIO) y la Escuela Normal de Cherán, en Michoacán, las cuales no se definían como interculturales, pero para lograr su reconocimiento “oficial” accedieron a esta denominación; a pesar de ello, han continuado gestando programas propios como el reconocimiento del concepto de comunalidad y la necesaria construcción de proyectos epistémicos propios. Un ejemplo se establece en la insistencia de la ENBIO, la cual sustenta el carácter bilingüe frente al de intercultural y por tanto persiste en su denominación inicial.

Un breve recuento del impacto de esta política sería el siguiente: para 2007, se contaba con 484 escuelas normales (54% públicas); en 2011 decrece la cifra a 466 planteles (58% públicas), por lo que las 15 escuelas normales que operaban en 2007 con la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe eran el 3.0%. En 2011, significan el 4% del total de normales en México, y su matrícula de 2599 alumnos representa solamente al 0.2% del total de 130.730 estudiantes<sup>7</sup>.

La educación indígena en México y en su carácter actual de intercultural en todo el espectro que va des-

<sup>7</sup> Cfr. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, DGESPE-Méjico- 2011a y 2011b; Avilés, 2011; Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos/ Presidencia de la República (2011, p. 332).

de la educación básica hasta la educación superior, no ha logrado establecer, desde una perspectiva crítica, un balance global y articulado sobre las acciones institucionales en los contextos estatales específicos de la acción de la educación intercultural y de sus programas de profesionalización, tanto de creación como de consolidación de la atención educativa intercultural. Es solo a diez años de la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) que se establece un balance posible.

## Los actores sociales implicados

La educación intercultural concebida como movimiento social y pedagógico basado en la demanda de inclusión y participación política, ha tenido repercusiones en la construcción actual de los proyectos de educación superior. Este proceso genera distintas perspectivas de adscripción de los actores sociales dependiendo, como hemos analizado, de las diferentes escalas de refracción de las políticas interculturales, así: a) dicha acción local puede ser concretada como resultante de múltiples negociaciones, lo que involucra una fuerte movilización de organizaciones indígenas implicadas; b) en otros casos, los espacios de intervención han sido focalizados desde los objetivos institucionales de intervención política (de los gobiernos estatales y federales), produciendo adscripciones mucho más corporativizadas; o bien; c) se inscriben a una estrategia mayor que responde a la política intercultural a partir de un programa adscrito y financiado por entidades federales e internacionales, como por ejemplo, los programas de becas para estudiantes que se auto-adscriban como indígenas o afroamericanos, cuestión que abre espacios institucionales adjuntos a la estructura actuante.

Todas estas formas de apropiación de las políticas y sus refracciones producen acciones intermitentes en los sujetos como actores y su articulación institucional. En consecuencia, la educación superior definida actualmente como intercultural para población indígena, se instaura en los espacios locales y regionales con base en polos de sentido contrapuestos y/o divergentes, producto de los actores sociales que intervienen en su construcción.

Por una parte se encuentra la presencia indígena, la cual puede tener visiones diferenciadas sobre el quehacer y sentido de la formación escolarizada y de la profesionalización misma, partiendo así de sentidos diversos, pues se pueden establecer demandas que confluyen en la apropiación de la educación superior y determinan proyectos para poder influir y actuar con distintas intenciones. También, estas distintas voces pueden ser representadas por aquellos

actores indígenas que, como producto de la lucha, generan sus horizontes propios desde su historicidad.

En esta misma tendencia, se encuentra la voz indígena de intermediación que parte de la visión de intelectuales y jóvenes que actúan desde la dialéctica del movimiento social étnico-político, buscando construir horizontes inéditos en la acción política de la educación superior intercultural, como por ejemplo, influir a través de la educación superior intercultural en la educación básica como proyecto socio-histórico de las sociedades contemporáneas amerindias. Así, buscan interrelacionar el ciclo de educación básico con el superior para construir ciertas autonomías regionales y locales<sup>8</sup>.

Una voz más se encuentra en aquellos profesionistas indígenas-maestros de educación básica, y los profesionistas e intelectuales indígenas, ya sea adscritos a la educación superior y/o en el terreno político local, pero que en la acción regional y estatal actúan para la “intermediación corporativa” (Bertely y González, 2003). Esta situación genera, ya sea la oposición a las transformaciones interculturales críticas, o bien, se articulan a espacios de lucha y organización introduciendo cambios significativos para sus pueblos como alternativas ante sus contextos.

En esta escena compleja se encuentran otros actores que ocupan espacios institucionales cubriendo funciones administrativas, articulados con ciertos intelectuales indígenas orgánicos, muchos de ellos provenientes de experiencias anteriores de escolarización indígena; otros más, son aquellos sujetos que provienen de sectores urbanos, como profesionistas nóveles, los cuales son encargados de hacer operativas las políticas estatales para el desarrollo de referentes interculturales, planteados por instancias gubernamentales; sin embargo, sirven de mediadores gestando programas, algunos descontextualizados, otros vinculados a las demandas sociales desde una mirada crítica, que se apropián de estos espacios.

## Estudiantes como sujetos: un eje de problematización

Es necesario focalizar la mirada en las y los estudiantes que acceden a la educación superior intercultural, pues, frente al grave problema de “desocupación y migración de jóvenes, no sólo indígenas y rurales”, los agentes locales, a través de estas políticas, buscan lograr la incorporación laboral al generarse expectativas de empleo a través de la escolaridad ofrecida, en donde la concepción de “universidad

8 Véase el interesante trabajo de Bruno Baronet (2009) sobre el Sistema Escolar Autonómico Zapatista. Disponible en: [www.cedoz.org/site/pdf/cedoz\\_886.pdf](http://www.cedoz.org/site/pdf/cedoz_886.pdf)

y/o profesión intercultural” cobra sentido en la práctica al encontrarse ya inscritos, pues puede no representar un proyecto de sí. Como decía una señora —refiriéndose a una universidad intercultural creada recientemente en su comunidad—: “...pues nos llegó la intercultural, pero nosotros queríamos que nuestro hijo fuera maestro”.

En el caso mexicano esto genera un fenómeno particular, pues de acuerdo al análisis geopolítico del Estado se han creado instituciones de educación superior, nombradas interculturales, en regiones de fuerte presencia indígena y rural, cuestión que impacta en los espacios locales y regionales con respecto a esta población cuyo segmento, que no había tenido la oportunidad de estudiar una carrera profesional, se inscribe a estas instituciones, incorporándose así a la matrícula de estudiantes, no necesariamente de acuerdo a sus intereses, sino en función tanto de las opciones que brindan los currículos de estas instituciones, como las condiciones y necesidades económicas de estos jóvenes, de sus familias y pueblos de origen.

Lo anterior incide en el perfil de edades y de género que conforma a la población estudiantil en los contextos donde se establecen estas instituciones. Así, los datos obtenidos en la investigación ya referida sobre “La formación de profesionales indígenas en México: estudio diagnóstico”, efectuada entre 2005 y 2009<sup>9</sup>, muestra los gradientes en donde se pueden apreciar edades diferenciadas de los estudiantes, que fluctúan entre 18-24 años hasta los 55 años de edad, de acuerdo con sus

antecedentes escolares y socioeconómicos<sup>10</sup>. Otro dato relevante obtenido, es la feminización de más del 70% de la población inscrita en las IESIM<sup>11</sup>, producto de la situación migratoria<sup>12</sup> acentuada en los varones, configurando así mayor presencia femenina en estos espacios educativos con su respectivo y diferenciado impacto local y regional.

Considerando la autoadscripción étnica como un elemento central que define a los propios programas de carácter intercultural, resultan interesantes las maneras en que se autoadscriben los estudiantes y la perspectiva que imprimen a su formación desde estas concepciones, pues un elemento que varía en los procesos de selección y acceso a estas instituciones es ser hablante de alguna lengua indígena. Muchos de estos jóvenes, a pesar de ser estudiantes bilingües, no necesariamente se asumen como indígenas, pues ante esta condición se encontraron de manera diferenciada respuestas de los jóvenes<sup>13</sup>. Esto puede deberse a la situación de que al ser nombradas “instituciones interculturales”, se neutralizan los sentidos de su acción, por lo que son aceptados un porcentaje amplio de jóvenes que no se autoadscriben como pertenecientes a un pueblo originario.

También se encuentran experiencias enriquecedoras en donde existe una apropiación y resignificación activa por parte de las y los jóvenes estudiantes de las universidades interculturales, como lo reporta la investigación en proceso de Fontelles (2011) sobre estudiantes de la Universidad Intercultural de Tabasco, México.

9 Uno de los objetivos de esta investigación consistía en conocer los perfiles de los estudiantes que se incorporaban a los programas de educación superior intercultural —ya sea en la UPN, Escuelas Normales, universidades interculturales y programas en universidades públicas— indagando la topografía y los contornos de su condición social, étnica y de género. Investigación que se efectuó en los estados de Yucatán, Michoacán, Puebla, Chiapas, además de considerar de manera contextual y contrastiva a tres estados más: Tabasco, Estado de México-Región Sur y Nuevo León, básicamente Monterrey. Se consideró para el análisis una experiencia de educación superior intercultural de Cochabamba, Bolivia. (Cfr. Medina, 2008, disponible en: <http://www.conocimientointercultural.com/formacion/index.html>). Asimismo se buscó construir los perfiles socioculturales y de escolaridad utilizando como herramienta la encuesta, concebida como una estrategia de investigación, que junto con otras, permite comprender “una topografía social” (Aldridge y Levine, 2003), es decir, la descripción del relieve, del lugar y sus fracturas, o de la emergencia de nuevas características de un terreno sociocultural determinado. La información obtenida se procesó con el paquete estadístico SPSS (versión 15), instrumento que permitió establecer márgenes de descripción analítica al conjunto de datos, pues se reunía una gran cantidad de cuestionarios aplicados: 1264.

10 En cuanto a los rangos de edad, se encuentra que un 80% cubre el rango establecido de 18 a 24 años de edad, mientras un 20% fluctúa entre los 24 y los 55 años.

11 De forma inusitada, prácticamente el 71% son mujeres, lo que implica una fuerte feminización en la demanda educativa en el sector rural, pues el 29% son hombres en donde las relaciones de género y los procesos de escolarización masculina se encuentran en una fuerte tensión.

12 Estamos ante un contingente cuya situación migratoria resulta elevada en términos intra-estatales, ya que prácticamente el 70% está fuera del municipio de nacimiento, y un 60% del lugar de residencia; y además encontramos prácticamente un 9.5% que se encuentra en situación migratoria interestatal.

13 El problema reside en las formas de identificación étnica, ya que de manera global se encuentra que del total de encuestados, el 51.5% no se identifica con algún pueblo indígena, mientras que el 37% sí. El 58% no habla lengua indígena frente a un 32% que afirma sí ser hablante. (Nota: existe un 10% que no contestó estos rubros en la encuesta aplicada).

## Luchas y rupturas: sujetos visibilizados, sujetos negados

En el caso mexicano y respecto a la educación superior, se ha omitido cualquier denominación explícita sobre el carácter ‘indígena’, adoptando de manera generalizada la definición de universidad, escuela normal, unidad o programa ‘intercultural’. Esta es una diferencia importante frente a los casos de otros países de nuestro continente, en donde la figura institucional de universidad indígena intercultural no genera mayor problemática e inserta a los actores en otra dinámica política, social y educativa. En muchos casos, la creación de instituciones en regiones de conflicto político, puede funcionar creando nuevas formas de visibilidad social indígena y produciendo ciertas prácticas de contención social.

Ahora bien, frente a la discusión sobre la configuración de la interculturalidad y las acciones políticas en educación superior, es necesario establecer los marcos críticos de las instituciones creadas en esta década y los componentes respecto al hecho de que se centran, en muchos casos, en la oferta curricular de profesiones preestablecidas de forma homogénea por determinados agentes y acciones oficiales.

En consecuencia, las organizaciones indígenas que dieron origen a estos proyectos de creación de instituciones de educación superior, se pueden encontrar confrontadas con las directrices de las políticas oficiales y hasta internacionales sobre la interculturalidad, pues esta concepción de “lo intercultural” resulta una opción, en tanto se les solicita de forma condicionada a presupuestos, reconocimiento financiero y académico de acreditación de sus licenciaturas a cambio de la adopción de tal denominación, y en detrimento de las demandas que se suscriben “como indígenas”. Lo anterior genera tensiones, rupturas en el movimiento indígena, adscripciones corporativas y exclusiones ante la definición por un programa o institución suscrita como “indígena” con intenciones interculturales.

Véase el caso de la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (Unisur), en el estado de Guerrero, México. Esta institución es producto de la demanda de los pueblos originarios, articulados como movimiento social con académicos, otros movimientos sociales indígenas y en el reconocimiento de un movimiento afromexicano, además de reconocer a profesionistas y autoridades tradicionales de las comunidades. Este proyecto había sido gestado una década antes, y su intencionalidad era construir una universidad pública que respondiera a sus contextos, necesidades y demandas propias. Esta institución no ha sido reconocida por los gobiernos federal y

estatal, pues entre 2005 y 2006 los largos procesos de negociación fracturaron al movimiento indígena anteriormente cohesionado. A través de un medio electrónico que mantienen como forma de comunicación, los fundadores de esta universidad lo describen de la siguiente forma:

Para el año 2006 se contaba con los requisitos que el Estado mexicano solicitaba para dar curso a la apertura de toda institución de educación superior, es decir, proyecto académico, estructura y estudios de impacto, pero sobre todo, éstos eran resultado de una amplia consulta a las comunidades a las que serviría esta universidad. En ese proceso se consensó el nombre que llevaría y su calidad de “intercultural”. Fue durante el primer semestre del año 2007 que, a pesar de estar contemplada en el Plan de Gobierno del sexenio, el gobierno estatal, traicionando a los pueblos, optó por la instalación de otro proyecto y abandonó su responsabilidad con la UNISUR. Ante esta situación, los pueblos que siempre han obtenido el reconocimiento de sus derechos a través de largas luchas, decidieron impulsar con sus propios recursos el proyecto que era de ellos<sup>14</sup>.

Desde el 12 de octubre de 2007, a pesar de ser un proyecto y universidad indígena-intercultural negada por el estado, la Unisur, funciona actualmente en cuatro sedes, atendiendo aproximadamente a 300 estudiantes, con sesiones presenciales dos veces al mes, recibiendo asesoría de estudiantes y docentes universitarios de otras instituciones, los cuales laboran gratuitamente y son alimentados por las comunidades que los reciben.

Esta experiencia de los pueblos indios y afromexicanos de Guerrero, nos remite a las acciones de ciertas políticas de gobierno, que pueden funcionar como formas de exclusión de aquellos planteamientos que no están de acuerdo con el locus de enunciación de la interculturalidad a la que se apega; más allá del reconocimiento de la diferencia, cuestiona las formas de subalternización y exclusión, pero genera desde sus horizontes de expectativa una propuesta propia, ya que a través de sus formas de educación, la Unisur gesta nuevas prácticas de acción pedagógica intercultural, pero desde otra educación, es decir, y paradójicamente, desde “otra interculturalidad”.

En consecuencia, las políticas de profesionalización intercultural en educación superior deben ser enunciadas en plural, en razón de que son producto de la interacción de distintos actores y agencias nacionales e internacionales, producto de procesos sociohistóricos, en donde la postura intercultural

<sup>14</sup> Cfr. [en línea] <http://www.unisur.org.mx/>

crítica/decolonial asume que la participación de los sujetos sociales en la construcción, intervención, y seguimiento de estos proyectos resulta fundamental. Así, se comprende que el horizonte político decolonial “no trasciende simplemente la diferencia colonial, sino que la visibiliza y rearticula en nuevas políticas de la subjetividad y una lógica diferente, es crítico por el desafío que presenta a la colonialidad del poder y al sistema mundo moderno/colonial” (Walsh, 2006, p. 50).

Por tanto, el grado de incidencia de los planteamientos de educación intercultural que emergen desde esta perspectiva, dependen de la capacidad de propuesta y de su articulación con la organización social de las comunidades y pueblos, así como de la asunción de su historicidad en las relaciones con las sociedades regionales y nacionales a partir de sus demandas sociales, entre ellas, las de carácter educativo como alteridad histórica con perspectiva política, lo cual se ve reflejado en las formas de refracción de las prácticas institucionales.

## ¿Profesiones interculturales? O la necesidad de construcción de “nuevas fronteras culturales y económicas”

Si bien la educación superior indígena-intercultural en las regiones de América Latina se gesta y expande en la última década (1997-2010), bajo otras concepciones institucionales sobre el ejercicio de los modelos de profesionalización ya existentes, construye otras propuestas, podríamos decir innovadoras, aunque en ciertos casos sigan las tendencias actuales de los propios organismos que los patrocinan y promueven, por ejemplo, el uso de currículos flexibles, de nuevas tecnologías y un manejo de nuevos modelos profesionales, basados en la concepción de “yacimientos laborales o de empleo”<sup>15</sup>, los cuales son con-

siderados muchas veces como “nuevas profesiones”, inscribiendo la noción de “intercultural”, aunque se refieran más bien a un conjunto de actividades que se profesionalizan a través de distintos medios educativos.

Así, la escolaridad superior puede ser considerada, para la satisfacción de “nuevas necesidades sociales”, como “turismo alternativo”, “comunicación intercultural”, “gastronomía”, “gestor intercultural”, pero lo ausente es, precisamente, la educación intercultural y los procesos interculturales, en donde

el problema reside en la falta de locus y corpus —de enunciación y epistémicos— que den cuenta de una profesión y de la necesidad de otras epistemes. Aunque este planteamiento deberá ser discutido en términos de terciarización de la economía, es decir, en tanto políticas de servicios en el contexto mundial de las nuevas formas de organización del trabajo y de la geopolítica laboral y de mercado. Recordemos que México ocupa un lugar estratégico en las políticas de libre comercio y economía. Estos nuevos esquemas de profesionalización consisten en formas diversificadas de atención educativa para distintos sectores, entre ellos los rurales e indígenas.

La problematización que planteamos consiste en ubicar los campos de intervención curricular, repensando las demandas sociales a que responden, pues pueden estar definidos por demandas del mercado global, regionales, de fronteras, de transnacionales, etc. (Sandoval, 2006). Por lo tanto, cabe la pregunta:

sectores de la población, como para la autorregulación de la economía misma. En este contexto de la discusión, los jóvenes más vulnerables son los que logran una escolaridad y su oportunidad de empleo resulta muy baja, producto de las contradicciones del capital y de las transformaciones en las formas de trabajo. Como señala M. de Ibarrola (2004, p. 18): “Las instancias públicas de los países desarrollados se interesaron por los ‘nuevos yacimientos de empleo’: se trata de actividades destinadas a satisfacer nuevas necesidades sociales, muy diferentes a las de los servicios tradicionales [...] la necesidad de afrontar problemas originados por el fracaso escolar, la migración, el desempleo juvenil, la creciente sensibilización al medio ambiente, el desarrollo de sistemas de seguridad. [...] dentro de mercados incompletos o irregulares; tienen un ámbito de producción y prestación territorialmente definido en el espacio local; son intensivos en mano de obra, de lo cual se deriva en bajas tasas de productividad; requieren de una organización de la oferta y la demanda en el mercado, impulsada desde las instancias públicas”. En este sentido, la definición de capital humano vinculado al de interculturalidad y población indígena, resulta conveniente revisar el documento de Abram, M. (2004).

15 Los “yacimientos laborales” implican una política inscrita en los documentos de la Unión Europea desde 1993, cuyo eje central radica en la situación que enfrentan los sectores de jóvenes desempleados y aquellos “ocupados” pero que reciben ingresos insuficientes —a pesar de tener una alta escolaridad—; además de que las actividades que desarrollan son consideradas de “baja productividad”; aun cuando su desempeño resulta funcional tanto para

¿por qué insistir —desde las prácticas discursivas oficiales— en que este tipo de formación en educación superior constituye profesiones interculturales?

Es ahí donde se encuentra el nudo problemático de la EI: se continúa nombrando como educación intercultural a un proceso en donde lo intercultural se concibe como una acción educativa con una fuerte definición compensatoria, vinculada a las acciones del mercado global; pero, el lugar del posicionamiento, de debate y de lucha es el reconocimiento y construcción de espacios de la diferencia a partir de la comprensión del conocimiento como producción histórico-social y de poder. Este ámbito ha sido situado desde las miradas de los movimientos sociales que demandan instituciones educativas propias, a partir de las comunidades y pueblos amerindios y afroamericanos.

Producto de esta investigación y de procesos reflexivos críticos, hemos confirmado que, para que sea potenciadora de opciones de futuro en sus contextos locales, regionales, nacionales y para nuestra América Latina, la educación superior intercultural crítica/decolonial habrá de transitar al menos por cuatro momentos importantes:

- Un debate que surja a partir de la interpelación del sujeto colectivo subalternizado, que reclama el espacio de historicidad que lo ha constituido como sujeto histórico político, cuestionando el lugar de su ser/estar ahí, el efecto colonial que lo ha transformado y despojado de territorio; y paradójicamente, reconocer lo aprendido históricamente en dicho trayecto, lo que ha generado procesos de diferencia y el ejercicio de identidades; pero al mismo tiempo, busca transformarlo al romper su propia identidad y construir opciones de futuro.
- Construir y trazar los espacios de diferencia que les permite constituirse identitariamente, ante los otros y ante sí mismos, como sujetos colectivos. Estas diferencias y su articulación con procesos identitarios y el ejercicio de subalternidad, han constituido fronteras móviles de conocimiento, ya sea desde los conocimientos propios sistematizados en la práctica al ser útiles y comprobados, como aquellos reconstituidos a partir de reapropiaciones y significaciones en las fronteras coloniales constituyendo nuevos.

Esto llama a la necesidad del proceso de intra/culturalidad, intra/conocimiento, intra/sistematización e intra/aprendizaje.

- Una vez trazados los dos horizontes: a) del reconocimiento histórico del estar ahí, b) de la emergencia del continente propio y apropiado que nos ha configurado hasta el presente, se establece el reconocimiento de los espacios y fronteras de diferencia, puestos a la luz de otros conocimientos y otras formas de configurar el mundo, al establecer estos espacios de conocimiento y re-conocimiento producto de la alteridad histórica frente a otros, en donde la colonialidad y la decolonialidad cobran rostros, lugares, temporalidades, formas prácticas y sentidos, y por lo tanto historicidad y movimiento.
- Generar procesos que interpelen y configuren sus propuestas, para que permitan subvertir las estructuras coloniales y construir horizontes de pensamiento que decolonicen las posicionalidades situadas y hechas práctica subjetiva, y así abrir las posibilidades de otros encuentros con el conocimiento y con el lugar de los sujetos desde la alteridad histórica, propiciando la reflexividad sobre sus propias construcciones de conocimiento y su ser y estar en el mundo como producto de procesos de historicidad, lo cual socialmente produce profundos procesos de inter/aprendizaje (Gasché, 2005), inter/conocimiento, inter/sistematización.

Desde lo que aquí se plantea, vemos que las concepciones identitarias de “nacionalidad y/o concepción de mestizaje” son histórico-políticas y son producto de la racialización. Desde estas concepciones es desde donde se han construido los momentos y niveles de interpelación y mediación con el otro, el que representa al Estado como estructura jurídico política y a la sociedad en su conjunto. El problema es que dicha interpelación cuestiona las formas mismas de configurar al Estado-nación y a sus “ciudadanos”, y es posible que este Estado pueda considerar que sus ciudadanos no requieren de educación intercultural, pues esta se encuentra estereotipadamente dirigida a cierta población, al considerar que las concepciones identitarias de “nacionalidad y/o concepción de mestizaje” son producto de la “racialización”.

Señalamos dos puntos de cierre y apertura en tanto líneas de reflexión e interrogantes: ¿cómo establecer la necesaria búsqueda de re-configuración de las políticas de conocimiento institucionales, comprendiendo las epistemes escolares y universitarias ante las políticas de interculturalidad y la acción de las epistemes subvertidas-disidentes de las prácticas sociales indígenas?<sup>16</sup>

¿Qué ocurre con los nuevos modelos educativos de la educación básica y de la superior, cuyos esquemas institucionales, propuestos para la atención de las diferencias culturales y étnicas, corresponden a los mismos esquemas que dan prioridad a la relación neoliberal, por ejemplo, de la universidad pública con la nueva empresa universitaria? Además, es necesario reconocer que existen propuestas cuya búsqueda se construye a partir de un intenso reconocimiento epistémico de la construcción de currículos e instancias institucionales desde el diálogo y la negociación. Este reconocimiento funciona como motor y motivo para gestar nuevas perspectivas de formación, desde una interculturalidad crítica frente a las posturas ya enunciadas. Para ello, articulan prácticas locales a través de una apropiación social y políticamente emancipadora y reflexiva de otras formas de concepción y percepción de los espacios universitarios y de formación profesional, pensados como espacios de intercambio de conocimientos útiles que se recreen desde sus contextos para sus propios contextos.

## A manera de cierre y de horizontes

Ante el acelerado impulso de las políticas interculturales a nivel internacional, la educación superior intercultural cobra relevancia por su crecimiento. Este incremento se sustenta en toda América Latina,

16 Por ejemplo, la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca, a principios de la década anterior (2001-2003), había construido una asignatura denominada "Comunalidad", en donde se discutían las bases identitarias indígenas (Véase Martínez, 2003). Esto fue modificado en la actualidad, ya no se imparte, pero construyen una serie de referentes en los procesos de formación docente que les permitirá luchar en los espacios propios de negociación política.

en donde estas experiencias se han multiplicado<sup>17</sup>. En la última década vemos el tránsito de los programas de formación docente indígena, al reconocimiento de una política de profesionalización intercultural en educación superior con todos los matices, disyuntivas, horizontes y posibilidades sociales, pedagógicas y educativas.

Del 2004 al 2009, en México se crean más de nueve instituciones interculturales de educación superior, reconocidas como "sistema de universidades interculturales" que ha propiciado la Secretaría de Educación Pública a través de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe. Todas estas universidades han sido reconocidas y convocadas más allá de sus vínculos sociales y comunitarios, lo que expresa el papel activo de los Estados nacionales en la configuración de estas nuevas formas de visibilidad social indígena a través de la escolarización. Esta visibilización oculta, o pretende ocultar, paradójicamente, las fronteras de diferencia social y epistémica, y transitan al plano de la asimilación-inclusión que es nuevamente la negación de su presencia como sociedades cuyo proyecto de futuro transita hacia otros horizontes.

Las experiencias en educación superior intercultural —en diversos espacios de la geografía de América Latina— que han sido capaces de gestarse, transitar, negociar y resistir, y logran abrir nuevas rutas, historias y prácticas de interculturalidad crítica en educación y con horizontes decoloniales, son aquellas que emergen de una larga tradición y trayectoria de lucha, desde sus territorios y a través de los espacios públicos gestados por los movimientos sociales étnico-políticos.

Cabría reconocer la emergencia de experiencias alternas en educación intercultural; es importante hacer el reconocimiento de "otras" experiencias no

17 Se han multiplicado cuantitativamente las instituciones y propuestas de educación superior intercultural en la última década, donde se pasó de once reportadas por Barreno en 2002, a más de cincuenta registradas, y la exposición de 35 experiencias por Daniel Mato, en 2008. Asimismo, se requiere considerar los dos últimos libros sobre la temática (Mato, 2009a, 2009b) de este mismo autor, en donde señala que bajo una convocatoria establecida obtuvo el registro de más de 300 experiencias, considerando el universo de 90 de ellas, centrándose en ocho (2009a, pp. 18 y 22).

documentadas, “otras” educaciones que han sido negadas y continúan en su planteamiento autonómico propio. En este sentido, se encuentra en Argentina la Universidad Mapuche Intercultural (UMI), resultado de un largo proceso de más de 30 años de lucha de la Confederación Mapuche Neuquina por el ejercicio de sus derechos fundamentales como pueblo (Díaz, 2009, p.105); en Colombia, los programas de etno-educación en educación universitaria (Castillo, 2009), que han gestado procesos de interacción con la Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN), promovida por el Consejo Regional Indígena del Cauca. Dicho programa de etnoeducación, ha generado un amplio movimiento pedagógico de fuerte enraizamiento étnico, que abre un espacio muy importante a la expresión y construcción del movimiento afrocolombiano, el cual requiere de un mayor conocimiento en sus aportes para América Latina.

En consecuencia, sería muy importante, además de establecer el seguimiento sistematizado de las instituciones y programas señalados, establecer referentes comparativos de las experiencias registradas y consideradas como “consolidadas”; por ejemplo, las instituciones que presenta Daniel Mato (2009a): Centro Amazónico de Formación Indígena (CAFI); Coordinación de Organizaciones Indígenas de la Amazonía Brasilera -Brasil; Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “AMAWTAY WASI”—iniciativa sectorial de CONAI (Confederación de Nacionalidades Indígenas -Ecuador)—; Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen de la Provincia del Chaco, Argentina; Universidad Indígena Intercultural Kawsay, Bolivia; Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN), impulsada por el Consejo Regional Indígena del Cauca, Colombia; Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM); Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN); Universidad Intercultural en Chiapas, México.

El problema de la educación intercultural se complejiza en torno a la heterogeneidad de los programas y la ausencia de una discusión profunda sobre los contenidos propuestos para su aplicación, a través de las distintas modalidades y currículos de formación profesional. Contenidos a los que apelan y construyen los actores sociales de las instituciones de educación superior destinadas a la profesionalización intercultural/indígena. En este sentido, emerge el ámbito epistémico de las nuevas profesiones interculturales y sus formas de configuración a través de dos vías, ya sea a partir de los llamados “yacimientos laborales”, convocados por el nuevo sistema global de trabajo y explotación, o bien instituciones que, desde las voces de los movimientos y organizaciones sociales,

se potencializan como acción en la construcción de opciones de futuro, al considerar la postura y ejercicio intercultural de los espacios de educación —no solo superior— como una estrategia dirigida a la creación de “poderes locales alternativos”, es decir, construcciones autonómicas y de territorialidad histórica, epistémica y política.

Las nuevas políticas interculturales en el terreno educativo resultan hechos inéditos, ya que cobran resonancia y complejidad en la educación superior, en donde el problema de acceso y cobertura se presenta de forma generalizada en este nivel educativo, porque las instituciones de educación superior de todo tipo —universidades autónomas, estatales, nacionales, políticas, institutos y tecnológicos, escuelas normales, ya sean interculturales o no—, en su conjunto, luchan por brindar acceso a la población de jóvenes (indígenas y no indígenas). Aunada a esta situación, se encuentra la exclusión histórica de sectores indígenas y afrodescendientes de la educación superior. En México se afirma que de cada 100 jóvenes indígenas, solo tres logran tener acceso a la educación superior.

Además, como señala Rama (2003) (citado por Pancho, 2004): “existe el color de la desigualdad y de la falta de acceso a la educación superior”, al hacer referencia a las matrículas reconocidas en términos de proporción de la incorporación de jóvenes autoadscritos como indígenas. Las matrículas que se presentan en la educación superior del año 2003 a la fecha, han sufrido variaciones ante el reconocimiento de los distintos países por la forma en que se desagrega la población estudiantil de acuerdo con su origen social y étnico<sup>18</sup>.

La gestación de estas acciones de formación profesional intercultural resultan proyectos y programas heterogéneos, en tensión entre las acciones unificadoras estatales y la construcción política de las propias demandas sociales de las comunidades y pueblos indígenas y afroamericanos, dependiendo del grado de organización política y de los contextos regionales de intervención, de sus formas de participación y permanencia en los proyectos creados, desde el ejercicio de lo político en distintas escalas de refracción social de las colectividades y de las demandas y horizontes históricos de las

18 Por ejemplo para 2003, en el caso de México, según un estudio publicado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES): “sólo el 1% de los jóvenes indígenas de entre 18 y 25 años ingresan a instituciones de educación superior y de ellos, uno de cada cinco egresa y se titula, en contraste con el 22,55% de los jóvenes de esa misma edad del país que acceden a dicha educación, egresando y titulándose la mitad de esos estudiantes” (Didou y Remedi, 2006, p. 28).

- propias sociedades indígenas contemporáneas. De esta manera, proponemos re-conocer críticamente:
- Las particularidades regionales, la configuración y la diversidad de pueblos y comunidades, los mecanismos de construcción de opciones de futuro compartido que respondan a los proyectos de formación profesional intercultural e indígena, frente a la construcción de "proyecto y poderes locales alternos", es decir, de proyecto autonómicos.
  - Los diferentes intereses y objetivos de los programas e IES puestos en juego en relación con la historia social de los pueblos, como procesos de larga trayectoria que configuran los intercambios y las necesidades de estos (pueblos y comunidades) frente al Estado, a las sociedades nacionales y a las regionales y locales; por tanto, se requiere de una fuerte problematización en términos de la comprensión de las políticas de identidad y las luchas por la alteridad histórica.
  - La diversidad de actores que impulsan estos proyectos y los intereses que representan. Por tanto, vemos la acción institucional federal, estatal, o bien de las ONG, además de la acción de instituciones privadas. Además de comprender las fuerzas locales y nacionales en la historicidad de los procesos de etnicidad, es necesario comprender la inclusión regional de la fuerza político productiva, en sentido económico, que representan las empresas y consorcios transnacionales y sus anclajes empresariales locales y estatales.
  - Que no se trata de adaptar un único modelo de formación universitaria intercultural, pues no son ni las mismas necesidades, ni mucho menos las mismas lógicas de articulación y las historias de etnicidad que experimentan; por ejemplo, en el caso mexicano, un maya yucateco, que un náhuatl de la Sierra Norte de Puebla o de la Montaña de Guerrero.
  - La necesidad de debatir sobre los currículos de formación y las nuevas concepciones de profesión intercultural, frente al neoliberalismo académico y económico, para una necesaria construcción de opciones de futuro, cuestión que implica un debate articulado sobre el conjunto de las instituciones de educación superior y los efectos de las nuevas instituciones y profesiones interculturales, condiciones estructurantes del sistema educativo en su conjunto.

- La búsqueda por establecer núcleos de cooperación entre programas y proyectos reconocidos, no solo de instancias federales y organismos internacionales, pues de otra forma se generan dos efectos graves en la política: el primero, una exclusión por no autoadscribirse de facto a la postura de "lo intercultural ejercida desde las políticas oficiales y de organismos internacionales", irrumpiendo en la práctica del derecho a la actuación de una crítica constructiva; exclusión que no solamente implica negar jóvenes, docentes e instituciones, sino también intelectuales e investigadores. El segundo, comprender que al acrecentar las estrategias de corporativismo, que al luchar por el reconocimiento, se está luchando por el acceso al financiamiento, y por tanto se ideologizan las posturas, estableciendo supuestos consensos pasivos que redundan en un instrumentalismo. Esto conduce a una división y radicalización entre organizaciones y sectores indígenas locales, generando fracturas en el movimiento indígena, como fue analizado en el caso lamentable de Guerrero, México, entre 2006 y 2007.

Esta situación nos remite a un debate sobre los referentes epístémicos del prefijo "inter", propio de la inter-culturalidad, frente a la necesaria construcción de opciones de futuro para las comunidades y pueblos. En este contexto, ante la demanda por escolarización de millones de jóvenes, la apertura de estos espacios bajo la definición intercultural, puede generar una apropiación indiscriminada y estratégica por ocupar estos espacios, en donde las y los jóvenes y docentes indígenas pudieran ser desplazados. Se requiere urgentemente abrir espacios que posibiliten nuevas prácticas sociales al interior del sector educativo en su conjunto, cuyo objetivo sea acrecentar la interacción entre las dimensiones de la educación indígena y afro con un cambio integral.

Un cambio educativo que busque establecer nuevas relaciones con el desarrollo económico y político de nuestros países desde una perspectiva latinoamericana, pues a través de la educación intercultural se encuentra una de las maneras de alcanzar una consolidación para crear bases del presente y del futuro educativo, no solo de los pueblos indígenas y afroamericanos, sino del conjunto de nuestro continente.

**Las experiencias  
en educación superior  
interculturales [...] que han  
sido capaces de gestarse, trans-  
itar, negociar y resistir, y logran  
abrir nuevas rutas, historias y prá-  
ticas de interculturalidad crítica  
en educación y con horizontes  
decoloniales, son aquellas que  
emergen de una larga tradi-  
ción y trayectoria de  
lucha...**

En los balances efectuados en las regiones de estudio, encontramos una falta de articulación entre las propuestas de educación básica, formación de docentes e instancias de carácter intercultural, y las instituciones de educación superior universitarias estatales, las cuales operan bajo formas de legitimidad, producto de diversos intereses.

Actualmente en México, en las regiones indígenas intervienen distintas instituciones, ejerciendo esquemas de manera no coordinada; en la escena local y regional de los estados intervienen tanto las universidades públicas estatales con distintos programas de becas, como la Universidad Pedagógica Nacional a través de sus unidades y subsedes estatales —a través de programas de “nivelación pedagógica y profesionalización de maestros indígenas” y de aquellos docentes adscritos a distintos programas estatales de carácter compensatorio—. Aunada a esta configuración institucional, se encuentra la acción por parte de las universidades interculturales como instituciones con siete años de funcionamiento. En consecuencia, se requieren estrategias y organizaciones específicas para construir una propuesta de “desarrollo integral educativo en regiones indígenas” (Muñoz, 1998, 2002), que implica la convergencia de determinados actores. Análisis que vincule la necesidad de comprender, desde la educación básica indígena a la superior intercultural, a través de la posibilidad de sistematizar los referentes y procesos que se han generado para potenciar su articulación con la educación superior en su conjunto.

La educación intercultural como “nueva perspectiva”, al ser una experiencia reciente, sin referentes y sin tradiciones de intervención educativa en México y América Latina, requiere desarrollar un corpus compartido, una teoría pedagógica y social en construcción articulada. Esto implica re-conocer el derecho colectivo de los pueblos en el desarrollo de estrategias profundas a mediano y largo plazo, para que estas instituciones y acciones educativas interculturales puedan rebasar los “buenos propósitos educativos”, los cuales pueden conducir a la acción colonial de minorizar a los pueblos, quedando nuevamente al margen de estas instituciones y de cualquier referente de formación que impulse una ciudadanía activa, no solo para sí como pueblos, sino para una nación que requiere ser plurinacional, de la cual los pueblos indígenas son los primeros en reconocerla como parte de la madre tierra que los alimenta. Lo anterior puede verse reflejado en cómo las concepciones educativas como “pertinencia” e “interculturalidad” desde las memorias y prácticas indígenas, constituyen distintos significados —por

ejemplo en la lengua náhuatl— o bien como elementos reportados por estudiantes indígenas de diferentes pueblos (Cfr. López, 2011; Silva, 2011; Bermúdez, 2010)<sup>19</sup>:

Pertinencia: ...saber con el corazón lo que se tiene que hacer y cuándo hacer acciones que ayuden a todas las personas. Interculturalidad: tratarnos y relacionarnos todas las personas, ayudándonos para que vivamos bien, y sentirnos felices de corazón aunque seamos diferentes por historia, aunque hablamos lenguas distintas.

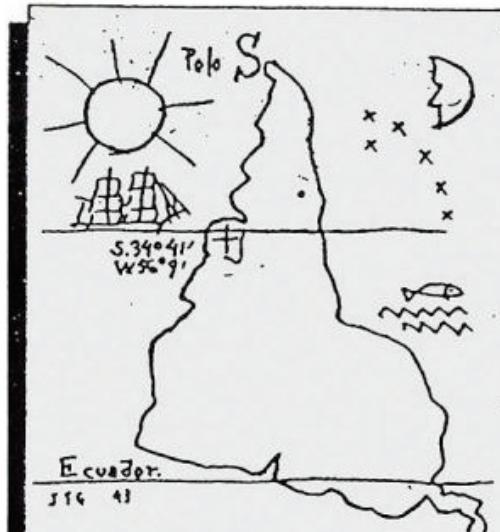
Significados otros de una construcción epistémica que parte de formas de conocimiento en donde la relación con el otro es un nosotros; por tanto, el saber situado y propio implica un buen vivir, un “saber con el corazón....”

Ante las paradojas y retos que implica pensar las políticas interculturales en educación superior como un campo complejo de múltiples dimensiones, desafíos y disyuntivas histórico-políticas, como un ámbito de tensión y construcción epistémica que pone en cuestión las matrices de conocimiento y sus prácticas sociales de poder, se requiere poner en cuestión, desde el ejercicio crítico, tanto el establecimiento de las instituciones interculturales y su vínculo con el conjunto de instituciones de educación superior, en cada país y por regiones, como la rápida incorporación de las definiciones de “profesiones inter-culturales”, pues como señala Segato (2007, p. 18):

Este argumento se presenta como una crítica a la captura de matrices y formas de ser “otro” por identidades globales preformateadas que no emergen de embates internos, regionales localizados, en el seno de historias nacionales, por el derecho a la existencia de otros modos de ser y entender la justicia, la economía y la relación con la naturaleza, es decir, todas aquellas dimensiones de la vida que se apoyan en la relatividad de los valores y proyectos característicos de cada cultura y de cada elección comunitaria.

Por tanto, este ensayo crítico ha buscado colocar en el debate a un país como México, en diálogo con América Latina, y confrontar los referentes actuales desde los cuales se sustentan tanto las políticas mexicanas como las latinoamericanas; esto significa mirar y reconocer los proyectos políticos y sus efectos en distintos países de nuestra región, para potenciar una mirada articulada en el horizonte de lo posible y de las necesarias luchas y transformaciones que debemos afrontar.

19 Hemos producido por lo menos cuatro tesis de posgrado bajo la temática de profesionalización indígena intercultural. Véanse los autores antes referidos.



¿De cuántas maneras es posible mirar al mundo?

"... porque en realidad nuestro norte es el Sur... No debe haber norte para nosotros sino por oposición a nuestro Sur. Esta rectificación era necesaria; por esto ahora sabemos dónde estamos".

Fuente: Joaquín Torres García, Universalismo Constructivo, Buenos Aires, Poseidón, 1941)

Para el caso mexicano en educación superior, en el ciclo escolar 2010-2011, se registra una matrícula estudiantil de tres millones (Tuirán, 2011), mientras que se reconoce a 5500 estudiantes en siete universidades interculturales (Bertely, 2011). Esta matrícula "intercultural" representa apenas el 0.18% del total de alumnos en educación superior, frente al 98.82% del contingente estudiantil que sortea currículos homogéneos, evaluaciones predefinidas, distribución por promedios de rendimiento académico y difícil permanencia para concluir estudios universitarios. Efectivamente, el impacto de la educación superior intercultural es mínimo. Continuando con México, se registró en educación superior, entre 2006-2007 y 2010-2011, un incremento de 2.5 millones a 3 millones, lo que representó aproximadamente un 30%; por tanto, las proyecciones han fijado la meta de elevar en 2020 la cobertura al 48%, implicando una matrícula de más de 4.700.000 estudiantes, alrededor de 1.700.000 jóvenes adicionales a la matrícula actual, lo que supondría un aumento sostenido de 170.000 en promedio por año (Tuirán, 2011).

En este contexto: ¿qué papel juegan las políticas interculturales en educación superior? ¿Qué lugar tienen los movimientos sociales y sus demandas? Si, para el caso mexicano, en el cumplimiento de las metas 2007-2011 se crearon "92 instituciones de educación superior y 52 extensiones de instituciones ya existentes", ¿por qué se mantuvieron solamente las

nueve universidades interculturales registradas en estos mismos años? ¿Qué lugar tienen los currículos, las profesiones y las instituciones interculturales de educación superior en México, para cubrir sus objetivos para 2020? ¿Qué ocurre en Colombia, en Bolivia, Ecuador, Chile o Guatemala?

Ante estos retos y paradojas, se requiere comprender la potencialidad de los sujetos implicados en los proyectos educativos interculturales, la acción y apropiación de los estudiantes y docentes, la participación comunalitaria<sup>20</sup> y los horizontes que asumen las y los jóvenes en estos contextos. Como señala Santos (2008, p. 95):

La injusticia social contiene en su seno una injusticia cognitiva. Esto es particularmente obvio en la escala global, ya que los países periféricos, ricos en saberes no científicos y pobres en conocimiento científico, transitán hacia este último bajo la forma de la ciencia económica que destruye sus formas de sociabilidad, sus economías, sus comunidades indígenas y campesinas y su medio ambiente. (...) La ecología de los saberes es un conjunto de prácticas que promueven una nueva convivencia activa de saberes (...) sirve de base para la creación de comunidades epistémicas más amplias que convierten a la universidad en un espacio público de interconocimiento.

Siendo imprescindible el fortalecimiento de los proyectos político-epistémicos y de autonomía: "La ecología de saberes es [...] una forma de extensión en sentido contrario, desde afuera de la universidad hacia adentro de la universidad" (Santos, 2008, p. 94). Así, desde una epistemología del sur, desde una expansión del presente, "será posible evitar el gigantesco desperdicio de la experiencia que sufrimos hoy día. Para expandir el presente propongo una sociología de las ausencias, para contraer el futuro, una sociología de las emergencias" (Santos, 2005, p.153). Operaciones epistémicas, no solo necesarias, sino urgentes para comprender los horizontes potenciales a construir en una transformación profunda de nuestras sociedades y de nuestras Américas Latinas, sí, en plural. México necesitaría en estos diálogos con su continente histórico, concebir y mirar al Sur, pues nuestro norte es el Sur...

.....

20 Comunalidad y comunalitaria, como ya fueron señaladas, implican concepciones gestadas por los movimientos sociales de los pueblos indígenas de Oaxaca-Méjico, quienes las definen como prácticas para el ejercicio político a través del movimiento local, sustentado en la resignificación de lo simbólico y de la reconfiguración de su identidad colectiva en un territorio recuperado.

## Referencias

- Abram, M. (2004). *Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina* (Borrador preliminar). Washington, D.C., E.U.A.: Banco Interamericano de Desarrollo. Disponible en: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=362201> Recuperado: 18 de febrero de 2011.
- Aldridge, A. y Levine, K. (2003). *Topografía del mundo social. Teoría y práctica de la investigación mediante encuestas*. Barcelona: Gedisa.
- Avric, J.C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ed. Coyoacán/Embajada de Francia.
- Avilés, K. (2011, 27 de junio). La reforma a normales aumenta a 5 años la licenciatura en educación primaria. *La Jornada*. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2011/06/27/sociedad/041n1soc>. Recuperado: 12 de julio de 2011.
- Baronnet, B. (2009). *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de las cañadas de la selva lacandona en Chiapas*. Disponible en: [www.cedoz.org/site/pdf/cedoz\\_886.pdf](http://www.cedoz.org/site/pdf/cedoz_886.pdf). Recuperado: 18 de abril de 2011.
- Barreno, L. (2003). Educación Superior Indígena en América Latina. En UNESCO-IESALC (comp.). *La educación superior indígena en América Latina* (pp. 11-54). Caracas: UNESCO- IESALC.
- Bermúdez, F. M. (2010). *Del campo a la ciudad: migrantes indígenas en San Cristóbal de las Casas. Procesos de escolarización: de la educación básica bilingüe intercultural a la educación superior* [Tesis doctoral]. México: UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, Doctorado en Pedagogía.
- Bertely, M. y González, E. (2003). Etnicidad en la escuela. En Bertely, M. (coord.). *Educación, derechos sociales y equidad*. Tomo 1: Educación y diversidad cultural. Educación y medio ambiente. La investigación educativa en México 1992-2002. México: COMIE/SEP/CESU.
- Bertely, M. (2011). Educación superior intercultural en México. En Perfiles Educativos (vol. XXXIII, número especial, 2011, p. 66). México: IISUE-UNAM.
- Bolívar, A. (2004). Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 20, pp. 15-38.
- Carnoy, M., Santibañez, L., Maldonado, A., Ordorika, I. (2002). Barrera de entrada a la educación superior y a oportunidades profesionales para la población indígena mexicana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 32, núm. 3, pp. 9-43.
- Castillo, E. (2009). Etnoeducación universitaria en Colombia. *Revista Decisio*, No. 24. Disponible en: <http://tariacuri.crefal.edu.mx/decisio/d24/index.php>
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE-Méjico). (2011a). *Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe*. Disponible en: <http://www.dgespe.sep.gob.mx/planes/leprib>. Recuperado: 12 de agosto de 2011.
- DGESPE (2011b). Matrícula de las Escuelas Normales, ciclo escolar 2011-2012 DGESPE- Sistema de Información Básica de la Educación Normal. Disponible en: [http://www.siben.sep.gob.mx/files/estadistica2012/Estadisticas\\_1112.pdf](http://www.siben.sep.gob.mx/files/estadistica2012/Estadisticas_1112.pdf). Recuperado: 6 de septiembre de 2011.
- Didou, S. y Remedi, E. (2006). *Pathways to Higher Education: una oportunidad de educación superior para jóvenes indígenas en México*. México: Cinvestav, Colección de la Biblioteca de la Educación Superior. ANUIES-Ford. (Serie investigaciones).
- Díaz, R; Diez; M. L. y Thisted, S. (2009). Educación e Igualdad: la cuestión de la educación intercultural y los pueblos indígenas en Latinoamérica. Una contribución para el proceso de revisión de Durban. En *Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación* (CLADE), São Paulo-SP Brasil. Disponible en: <http://www.campanaderechoeducacion.org/v2/phocadownload/educacionintercultural3.pdf>. Recuperado: 15 de marzo de 2010.
- Díaz, R. (2009). La Universidad Mapuche Intercultural y el Centro de Educación Popular Intercultural. Dos momentos de una trayectoria de inserción militante en movimientos sociales de indígenas en el Sur de Argentina. *Revista Decisio*, No. 24. Disponible en: [http://atzimba.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio\\_24/decisio24\\_testimonio2.pdf](http://atzimba.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_24/decisio24_testimonio2.pdf)
- Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. España-Méjico: Editorial Universidad de Granada y CIESAS.
- Dietz, G. (2008). La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural. Disponible en: <http://www.uv.mx/iie/personal/documents/6-Capitulo-Dietz-UVI.pdf>. Recuperado: 12 de noviembre de 2009.
- Flores, P. y Barrón, J. (2006). *El programa de apoyo a estudiantes indígenas: ¿nivelador académico o impulsor de la interculturalidad?* México: Cinvestav, Colección de la Biblioteca de la Educación Superior. ANUIES-FORD. (Serie investigaciones).
- Fraser, N. (1997). *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad de Los Andes.
- Fraser, N. y Honneth, A.H. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid: Morata.

- Fontelles, P. (2011). *Pugnas, hegemonías y tensiones en la construcción identitaria del estudiante intercultural. El caso de la Universidad del Estado de Tabasco.* (Tesis en proceso). México: Facultad de Ciencias de la Educación-FCE- de la Universidad Nacional de Entre Ríos -UNER-
- Gasché J. (2005). Hacia una propuesta curricular intercultural en un mundo global. *Revista Interamericana de Educación de Adultos.* Año 27, núm. 1, pp. 177-200.
- Gasché J. (2008). La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? En Bertley, M., Gasché, J. y Podestá, R. *Educando en la diversidad cultural.* Quito: Abya-Yala.
- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos/ Presidencia de la República (2011). Anexo estadístico del Quinto informe de gobierno del C. Presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, Felipe de Jesús Calderón Hinojosa. Ciudad de México, p.332. Disponible en: [http://quinto.informe.gob.mx/archivos/anexo\\_estadistico/pdf/anexo\\_estadistico.pdf](http://quinto.informe.gob.mx/archivos/anexo_estadistico/pdf/anexo_estadistico.pdf). Recuperado: 6 de septiembre de 2011.
- González Casanova. P. Causas de la rebelión en Chiapas. Disponible en: <http://catedras.fsoc.uba.ar/toer/articulos/txt-gonzalezcasanova.htm>. Recuperado: 10 de diciembre de 2010.
- De Ibarrola, M. (2004). *Paradojas recientes de la educación frente al trabajo y la inserción social.* B u e n o s Aires: IIPE-UNESCO; RedEtis; IDES.
- López, E. (2011). *La formación de profesionales indígenas en la última década. El caso de la sierra norte de Puebla. Políticas, currículo y sujetos* [tesis doctoral]. México: UNAM, Doctorado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras.
- Martínez, J. (2003). *Comunalidad y desarrollo.* México: Conaculta, Campo, A.C.
- Mato, D. (coord.) (2008<sup>a</sup>). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina.* Venezuela: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001838/183804s.pdf>. Recuperado: 9 de diciembre de 2009.
- Mato, D. (2008b). Interculturalidad y educación superior: diversidad de contextos, actores, visiones y propuestas. *Nómadas* (Col), núm. 27, octubre 2007, pp. 62-73. Universidad Central, Bogotá, Colombia. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1051/105116595006.pdf>. Recuperado: 15 junio de 2011.
- Mato, D. (coord.). (2009a). *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos.* Venezuela: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) Disponible en: [http://www.opech.cl/educsuperior/alternativas/instituciones\\_interculturales\\_educacion\\_superior.pdf](http://www.opech.cl/educsuperior/alternativas/instituciones_interculturales_educacion_superior.pdf). Recuperado: 12 de noviembre de 2010.
- Mato, D. (coord.). (2009b). *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/buen vivir.* Venezuela: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001916/191683s.pdf>. Recuperado: 12 de noviembre de 2010.
- Mato, D. (coord.). (2012). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas.* Caracas: IESALC-UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002164/216433s.pdf>. Recuperado: 22 de mayo de 2012.
- Medina, P. (2004,2005). *La formación de profesionales indígenas en México: estudio diagnóstico en regiones multiculturales. Desafíos de una pedagogía intercultural para todos.* Proyecto presentado en la convocatoria CONACYT SEP-SEByN, 2004-2005.
- Medina, P. (2006). ¿Normales indígenas o indígenas en las normales? En Bertely, M. (Coord.). *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela.* México: CIESAS.
- Medina, P. (2007). Trayectorias de escolarización de indígenas maestros en el contexto rural: una larga historia en el debate actual ¡Y... me fui de bilingüe...!. En Rosas, L. (coord.). (2007). *La educación rural en México en el siglo XXI.* México: CEE, A.C., CREFAL.
- Medina, P. (2008). *La formación de profesionales indígenas en México, diálogos con Latinoamérica. Desafíos en la configuración de un campo integral de investigación e intervención pedagógica intercultural (I).* Libro en CD. UPN, UNAM, CONACYT. Disponible en: <http://www.conocimientointercultural.com/formacion/index.html>. Recuperado: 18 de febrero de 2010.
- Medina, P. (2008). *La formación de profesionales indígenas en México, diálogos con Latinoamérica: Balance de las políticas educativas interculturales en la última década en contextos estatales de México (II).* Libro en CD. UPN, UNAM, CONACYT. Disponible en: <http://www.conocimientointercultural.com/indicios/index.html>. Recuperado: 18 de febrero de 2010)
- Montemayor, C. (2001). *Los pueblos indios de México hoy.* México: Ed. Planeta.

- Muñoz, H. (1998). Los objetivos políticos y socioeconómicos de la educación intercultural bilingüe y los cambios que se necesitan en el currículo, en la enseñanza y en las escuelas indígenas. En *Revista Iberoamericana de Educación*. núm. 17, pp. 31-50.
- Muñoz, H. (2002). La diversidad en las reformas educativas interculturales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. vol.4, núm.2, pp.1-22.
- Muñoz, M. (2006). Educación superior y pueblos indígenas en América Latina y el Caribe. En *Informe sobre Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*. Caracas, Venezuela: UNESCO- IESALC, pp. 129-143. Disponible en: <http://www.radu.org.ar/Info/2%20IESALC.pdf>. Recuperado: 30 septiembre de 2007.
- Muñoz, M. (2006). *Cuaderno de trabajo para foros regionales* No. IX. Educación Intercultural Bilingüe. Plataforma Educativa. México: OCE.
- Pancho, V. et al. (2004). *Educación superior indígena en Colombia, una apuesta de futuro y esperanza*. Cali: Universidad de San Buenaventura.
- Rubio, J. (2006). *La política educativa y la educación superior en México 1995-2006. Un balance*. México: Fondo de Cultura.
- Sandoval, E. (2006). *Universidades interculturales. Modelo del indigenismo en la globalización*. En Barriga, R. y Corona, S. (coords.). *Educación indígena. En torno a la interculturalidad*. México: Universidad de Guadalajara, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- Sousa Santos, B. (2005). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Bogotá, Colombia: Ed. Trotta.
- Sousa Santos, B. (2008). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Venezuela: Centro Internacional Miranda, Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior.
- Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur*. Buenos Aires: Coediciones Siglo XXI-CLACSO.
- Schmelkes, S. (2006). *Universidades interculturales en México. Hacia una política de equidad e inclusión en educación superior*. Seminario Internacional Estrategias de inclusión en educación superior, organizado por la Fundación Equitas, en Lima-Perú.
- Schmelkes, S. Documento mimeo de la CGEIB-SEP. Información brindada por CGEIB, diciembre 2006.
- Schmelkes, S. (2008). Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos. En Mato, D. (coord.) *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior*. Venezuela: (IESALC). Disponible en: [www.unesco.org.ve](http://www.unesco.org.ve).
- Segato, R. (2007). *La nación y sus otros. Raza, etnidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Buenos Aires: Prometeo.
- Secretaría de Educación Pública-México (SEP) (2004). Plan de Estudios 1997. Fundamentos y estructura curricular. Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe. Disponible en: <http://www.dgespe.sep.gob.mx/sites/default/files/planes/leplib/plan.pdf>. Recuperado: 16 de enero de 2006.
- Silva, E. (2011). *Configuración en la escolarización de jóvenes egresados de la propuesta intercultural-bilingüe de San Isidro-Región P'urhépecha: pedagogía e identidades lingüísticas y culturales*. Medina, P. Dirección de tesis doctoral, Doctorado en Educación, UPN-México.
- Tuirán, R. (2011). La educación superior: escenarios y desafíos. En Este país, No. 239, 01.03.2011. Disponible en: <http://estepais.com/site/?p=32598>. Recuperado: 22 de abril de 2011.
- UNESCO (1998). Conferencia mundial sobre la educación superior. Documento: Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI. En *Perfiles Educativos*, Núm. 79-80, pp.126-148. México: UNAM-CESU (Actualmente IISUE).
- Unión Europea (2000). Hacia el espacio europeo de educación superior. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación superior. Bolonia, 19 de junio de 1999. En *Perfiles Educativos*. Vol. 22, Núm. 89-90, pp.130-139. México: UNAM-CESU (Actualmente/ IISUE). Disponible: [http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles\\_articulo.php?clave=2000-89-90-130-134](http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2000-89-90-130-134). Recuperado: 14 de junio de 2008.
- Valdez, J. (2002). *Las redes semánticas naturales, usos y aplicaciones en psicología social*. 3<sup>a</sup> ed. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Walsh, C. (2006). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. En Walsh, C., García, A. y Mignolo, W. (2006) *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. En Medina Melgarejo, P. *Educación intercultural en América latina, memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. México: UPN/PyV/CONACYT.

## Páginas web consultadas

[http://www.cdi.gob.mx/regiones/regiones\\_indigenas\\_cdi.pdf](http://www.cdi.gob.mx/regiones/regiones_indigenas_cdi.pdf) (consulta: 10 de abril de 2009).

<http://www.ciesas.edu.mx/ciesas-ford/Programa.htm> (consulta: 10 de abril de 2010).

[http://cuentame.inegi.org.mx/hipertexto/todas\\_lenguas.htm](http://cuentame.inegi.org.mx/hipertexto/todas_lenguas.htm) (consulta: 10 de abril de 2011).

<http://eib.sep.gob.mx/cgeib/index.php/la-cgeib>. (consulta: 10 de junio de 2008).

<http://eib.sep.gob.mx/cgeib/index.php/formacion-docente-con-eneoque-intercultural> (consulta: 10 de junio de 2008).

<http://eib.sep.gob.mx/cgeib/index.php/universidad-intercultural> (consulta: 10 de junio de 2008).

<http://enlacezapatista.ezln.org.mx/> (consulta: 10 de abril de 2009).

<http://www.decideturcarrera.ses.sep.gob.mx/index.php/becas-y-creditos/114-pronabes-ii> (consulta: 20 de noviembre de 2009).

<http://ses.sep.gob.mx/pronabes/> (consulta: 20 de noviembre de 2009).

<http://www.unisur.org.mx/> (consulta: 10 de diciembre de 2010).

## Anexo 1

Cuadro de instituciones y programas de educación superior que actúan en la actualidad en espacios acotados de las regiones indígenas en México	
Universidad Pedagógica Nacional	<p>Distintos programas que operan desde 1982, 1990, 1996, 1998, 2002.</p> <p>*1981-1982 /Licenciatura en educación indígena (E.I), formación de profesores indígenas, modalidad escolarizada, convenio diseño y coordinación DGEI-UPN.</p> <p>*Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEP, LEPMI 90), formación docente universitaria específica, modalidad semiescolarizada. En 1995, con una matrícula de 16 000 docentes indígenas en servicio.</p> <p>*Maestría en Desarrollo Educativo con dos líneas, una en Diversidad Sociocultural y Lingüística y otra en Hermenéutica y Educación Multicultural.</p> <p>*Doctorado en Educación con una línea en Hermenéutica y Educación Multicultural.</p>
Escuelas de Educación Normal	<p>Formación inicial de profesores desde 2004, con un plan con enfoque intercultural, 15 en 2008:</p> <p>*1. Escuela Normal de la Licenciatura en Educación Primaria "Lic. Manuel Larraínzar", Chiapas. 2. Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe "Jacinto Canek", Chiapas. 3. Escuela Normal "Juan de Dios Rodríguez Heredia", Yucatán. 4. Centro de Estudios Superiores de Educación Rural, Veracruz. 5. Centro Regional de Educación Normal "Rafael Ramírez Castañeda", Sonora. 6. Escuela Normal Experimental de El Fuerte "Prof. Miguel Castillo Cruz", Sinaloa. 7. Escuela Normal de La Huasteca Potosina, San Luis Potosí. 8. Centro Regional de Educación Normal "Lic. Javier Rojo Gómez", Quintana Roo. 9. Escuela Normal Primaria "Prof. Jesús Merino Nieto", Puebla. 10. Escuela Normal Oficial "Benito Juárez", Zapatlán, Puebla. 11. Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca. 12. Escuela Normal Indígena de Cherán, Michoacán. 13. Escuela Normal "De las Huastecas", Hidalgo. 14. Escuela Normal del "Valle del Mezquital", Hidalgo. 15. Escuela Normal Regional de la Montaña "José Vasconcelos", Guerrero . Para 2011, se reconocen por la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe a 18 escuelas normales en el país.</p>
Universidades Interculturales	<p>Inicia en 2004 a cargo de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.</p> <p>*En 2006 reconocen a cuatro universidades interculturales (Casos: Edo. México, Puebla, Tabasco y Chiapas) (OCE, 2004, 2006).</p> <p>*Entre 2006-2008 incorporan a cuatro más. (Quintana Roo, Guerrero y Michoacán; la transformación de indígena a intercultural de la Universidad de Mochicahui, en Sinaloa) Pueden tener: *distinto financiamiento, *proceso de reconocimiento oficial: privado o estatal. Véase el caso de la Universidad Intercultural Mixe, en Oaxaca</p>
Universidades Indígenas NO reconocidas	<p>Dos casos llaman la atención: aquellas que no asumieron las lógicas de operación y la estructura curricular de "carreras interculturales" propuestas por instancias federales:</p> <p>*Situación de Guerrero con la Universidad de los Pueblos Indios del Sur</p>
Universidades Públicas/ e Instituciones interculturales, como parte de sus funciones	<p>Proceso de invisibilización de estudiantes y profesionistas indígenas</p> <p>*Actualmente (entre 2000-2011) políticas de becas y programas de acción afirmativa.</p> <p>*Programa México Nación Multicultural, UNAM.</p> <p>*Instituciones de Educación Superior en Oaxaca y Chiapas.</p> <p>*Universidad Veracruzana con las Unidades Interculturales (Dietz, 2008).</p> <p>*Universidad de Oriente -UNO- Valladolid, Yucatán</p>

[1] Cfr. <http://eib.sep.gob.mx/cgeib/index.php/formacion-docente-con-enfoque-intercultural>

[2] Cfr. <http://eib.sep.gob.mx/cgeib/index.php/universidad-intercultural>