

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



SECRETARÍA ACADÉMICA

COORDINACIÓN DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

*Tres políticas educativas para la educación superior (UI, PUMNM y PAEIIES)
dirigidas a población escolar indígena.*

**Tesis que para obtener el Grado de
Maestro en Desarrollo Educativo
Presenta**

Roberto Cedillo Conchillos

**Asesor de Tesis
Mtro. Juan Manuel Delgado Reynoso**

México, D. F.

Septiembre de 2012

Índice

Introducción.....4

Capítulo 1. Marco teórico-conceptual.....13

1.1. Globalización y multiculturalismo.....13

1.2. Los retos de la educación intercultural en México.....23

1.3. Las políticas educativas interculturales para la educación superior.....27

1.4. Educación multicultural.....32

1.5. Educación intercultural.....34

1.6. Educación superior intercultural.....40

Capítulo 2. Línea de interpretación teórica: justicia, democracia e interculturalidad.....44

2.1. Justicia.....44

2.2. Democracia.....56

2.3. Interculturalidad.....70

Capítulo 3. La política de reconocimiento intercultural en la educación superior en México.....75

3.1. Antecedentes históricos del reconocimiento multicultural en México y sus consecuencias en la educación superior.....75

3.2. Universidades Interculturales (UI).....83

3.3. Programa Universitario México Nación Multicultural (PUMNM).....93

3.4. Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES).....96

Capítulo 4. Justicia, democracia e interculturalidad en políticas educativas para jóvenes indígenas: UI, PAEIIES y PUNMM.....105

4.1. La influencia de los Acuerdos de San Andrés Larraizar en el diseño de las políticas educativas: UI, PAEIIES y PUMNM.....105

4.2. Elementos valorables de justicia en: UI, PAEIIES y PUMNM.....	107
4.2.1. La idea de justicia en el Modelo de Universidad Intercultural.....	108
4.2.2. La idea de justicia en el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior.....	111
4.2.3. La idea de justicia en el Programa Universitario México Nación Multicultural.....	113
4.3. Elementos valorables de democracia en: UI, PAEIIES y PUMNM.....	117
4.3.1. La idea de democracia en el Modelo de Universidad Intercultural.....	117
4.3.2. La idea de democracia en el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior.....	120
4.3.3. La idea de democracia en el Programa Universitario México Nación Multicultural.....	121
4.4. Elementos valorables de interculturalidad en: UI, PAEIIES y PUMNM...	123
4.4.1. La idea de interculturalidad en el Modelo de Universidad Intercultural.....	123
4.4.2. La idea de interculturalidad en el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior.....	125
4.4.3. La idea de interculturalidad en el Programa Universitario México Nación Multicultural.....	126

Conclusiones.....128

Bibliografía.....132

Anexo 1. Entrevista a la maestra Sylvia Schmelkes del Valle

Anexo 2. Entrevista al doctor Christopher Martin

Anexo 3. Entrevista al etnólogo José del Val Blanco

Introducción

Esta investigación es producto de la preocupación por el estado que guarda el diseño de las políticas educativas de educación superior dirigidas a jóvenes indígenas en nuestro país. Por ello, se concentra en analizar el proceso de construcción de tres de ellas concebidas como interculturales: el Modelo Educativo de las Universidades Interculturales (UI), promovido por la Secretaría de Educación Pública (SEP); el Programa Universitario México Nación Multicultural (PUMNM) promovido por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); y el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES), que opera la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Dicho análisis, parte de tres elementos: la justicia social, la democracia y la interculturalidad, que ofrecen una alternativa diferente en el diagnóstico de políticas educativas en sus diferentes etapas: formulación, aplicación y evaluación.

En específico se realiza un estudio comparativo de las formas en que cada uno de los programas (UI, PUMNM, y PAEIIES) propone la política educativa intercultural; asimismo, la identificación de los fundamentos teóricos, políticos e históricos que dieron origen a la intercultural como objetivo de política promovida en dichos programas.

La investigación se orienta por los siguientes elementos:

Objetivo general:

Analizar desde los conceptos de interculturalidad, justicia social y democracia, la fundamentación de tres políticas educativas: UI, PUMNM, y PAEIIES.

Objetivos específicos:

1. Asumir una postura analítica-interpretativa sobre las ideas de justicia social, democracia e interculturalidad.
2. Identificar los alcances y límites de los conceptos de interculturalidad, justicia social y democracia en la política educativa promovida en los programas UI, PUMNM, y PAEIIES.

3. Comparar los objetivos, estrategias y fundamentos de cada uno de los programas UI, PUMNM, y PAEIIES.
4. Analizar los contextos socioeducativos y políticos que dieron origen a la formulación de la interculturalidad como objetivo de política educativa.
5. Construir una reflexión sobre las bases conceptuales y políticas de un modelo educativo intercultural para la educación superior.

Preguntas de investigación:

Pregunta general: ¿Los conceptos de interculturalidad, justicia social y democracia fundamentan los tres programas (UI, PUMNM y PAEIIES) de política educativa dirigidos a jóvenes indígenas en estudios universitarios?

Preguntas específicas:

1. ¿Qué elementos sobre las ideas de justicia social, democracia e interculturalidad deberían constituir una política educativa en México?
2. ¿Qué elementos de interculturalidad, justicia social y democracia se incorporan en la fundamentación de los programas UI, PUMNM, PAEIIES?
3. ¿En qué medida cada uno de los programas UI, PUMNM y PAEIIES comparten o difieren tanto en estrategias como en objetivos para atender de manera pertinente a la población indígena en educación superior?
4. ¿Cuáles son los antecedentes políticos e históricos que fundamentan la política educativa intercultural en cada uno de los programas: UI, PUMNM, y PAEIIES?
5. ¿Qué elementos de justicia social, democracia e interculturalidad deberían estar presentes en la constitución de las políticas educativas orientadas a la atención de jóvenes indígenas en educación superior?

Línea heurística general:

En la fundamentación y estrategias de los programas UI, PUMNM y PAEIIES de política educativa en atención a jóvenes indígenas en educación superior, se integran escasos elementos de justicia social, democracia e interculturalidad, y por

lo tanto se apegan más a una política de asimilación o compensación, anterior a los procesos políticos y sociales de 1994 en nuestro país.

Líneas heurísticas específicas:

1. La incorporación de los conceptos de justicia social, democracia e interculturalidad, en los programas UI, PUMNM y PAEIIES, se ven limitados por la falta de percepción de la injusticia hacia los grupos étnicos, históricamente determinada por relaciones de poder.
2. En los tres programas UI, PUMNM y PAEIIES, los elementos centrales de la democracia comunitaria, participativa más allá de los procesos electorales, también están ausentes.
3. En los programas UI, PUMNM, existe la confusión entre una política educativa multicultural y una intercultural.
4. Los objetivos y estrategias que fundamentan los programas UI, PUMNM y PAEIIES, difieren en gran medida por los intereses institucionales que los promueven.
5. Los movimientos sociales y políticos de 1994 (surgimiento del EZLN y coyuntura política y crisis económica) en nuestro país forman el contexto más inmediato de los programas UI, PUNMM, y PAEIIES.

Metodología:

1. Establecimiento de un estado de conocimientos sobre los conceptos de multiculturalismo e interculturalidad con el fin de conocerlos y diferenciarlos uno del otro en cuanto a sus características y los propósitos que persiguen.
2. Identificación de posturas teóricas sobre justicia social, democracia, e interculturalidad con el objeto de considerar un posicionamiento teórico ético-filosófico alternativo en el análisis de las políticas educativas en sus diferentes niveles (formulación, aplicación y evaluación), para estimar su pertinencia y eficacia.
3. Análisis de los procesos coyunturales del país, que incidieron en la creación de las políticas educativas interculturales en la educación superior, y que se

concretaron específicamente a través de la creación de tres programas: UI, PUMNM, y PAEIIES.

4. Identificación de los antecedentes, propósitos y fines de los programas: UI, PUMNM y PAEIIES.
5. Identificación de elementos de justicia social, democracia e interculturalidad en los documentos que fundamentan la creación de los programas: UI, PUMNM y PAEIIES para su análisis y comparación.
6. Empleo de técnicas de investigación como la entrevista a profundidad a personajes relevantes en la formulación de las políticas educativas interculturales plasmadas en:
 - a) Programa de las UI, a la maestra Sylvia Schmelkes del Valle como figura principal en su creación y como dirigente en ese momento de la Dirección General de Educación Intercultural y Bilingüe (DGEIB).
 - b) Programa PUMNM, al etnólogo José del Val Blanco actor fundamental en su diseño y actualmente director del programa.
 - c) Programa PAEIIES, al doctor Christopher Martin como uno de los líderes en el diseño del programa, y que en ese momento fungió como miembro del comité del programa y asesor para el área de Educación y Becas de la Fundación Ford.

Técnica de investigación: entrevista a profundidad

Partiendo de la idea de que la entrevista es un contacto interpersonal cuya finalidad es el acopio de testimonios orales, la entrevista en profundidad, puede ser descrita como una entrevista profesional efectuada entre un entrevistador y un informante con el propósito de obtener información sobre algún tema, proceso o experiencia de una persona, relevante para el desarrollo de una investigación.

A través de la entrevista a profundidad, el entrevistador pretende conocer lo que es importante, significativo y sustancial para el entrevistado, es decir, llegar a comprender cómo ve, clasifica e interpreta su mundo en general o algún ámbito o tema de interés para la investigación, en particular.

De acuerdo con Steinar Kvale (2011, pp. 23-24), la conversación es un mecanismo de interacción humana a través del cual nos comunicamos y compartimos experiencias, sentimientos, emociones y conocimientos del mundo que nos rodea. En una conversación de entrevista, el investigador pregunta y escucha lo que las personas cuentan sobre su mundo vivido en sus propias palabras y aprende sobre su situación, ya sea escolar, laboral, familiar o social. Pero además, se construye conocimiento a través de la interacción entre el entrevistador y el entrevistado.

De acuerdo con Taylor y Bogdan (1998), citados por José A. Yuni y Claudio A, (2005, p. 232)

La entrevista a profundidad consiste en reiterados encuentros cara a cara entre el entrevistador y los informantes, los cuales están destinados a la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal y como las expresan con sus propias palabras.

La entrevista a profundidad es una técnica de mucha utilidad para el análisis de aspectos relacionados con la toma de decisiones, porque nos ayuda a saber: ¿cómo se toman?, ¿dónde se toman?, ¿por quién se toman? La entrevista es un método de sensibilidad y poder único para captar experiencias y significados vividos del mundo cotidiano de los sujetos, permitiéndoles expresar a otros sujetos su realidad desde su propia perspectiva y en sus propias palabras, es decir, intenta comprender el significado de los temas centrales en el mundo de los sujetos.

De acuerdo con Patricia Balcázar Nava (2005, p. 63), de manera general las características más importantes que convierten la entrevista a profundidad en una técnica fuerte son las siguientes:

- Se basa en la comunicación verbal.
- Es estructurada, metódica y planificada.
- Se complementa con un guión o cuestionario.
- Es un procedimiento de observación.
- Su fin es la obtención de información.
- Su uso es para selección, diagnóstico, encuesta, etcétera.

- Se da una relación asimétrica entre entrevistador y entrevistado.
- Existe una influencia bidireccional entrevistado-entrevistador.

A diferencia de los cuestionarios, donde la relación es mediata, donde existe un intermediario escrito y codificado.

De acuerdo con estos planteamientos, el propósito del empleo de la entrevista a profundidad en la presente investigación fue buscar en las voces de los líderes de los proyectos ya mencionados, Sylvia Schmelkes, José del Val y Christopher Martin, las categorías fundantes de una política educativa, a saber: *justicia social, democracia e interculturalidad*.

Estructura del trabajo

Este trabajo se divide en cuatro capítulos. En el primer capítulo, en primera instancia se explica el contexto en el que surge el multiculturalismo como un fenómeno político-social y también como forma de reconocimiento de las culturas y los derechos de los grupos que integran una sociedad. Asimismo, se integra un análisis sobre las posturas teóricas existentes del multiculturalismo y sus consecuentes valores e ideas que las integran.

En segunda instancia se exponen algunos de los problemas y retos que demanda la educación superior intercultural en México a través de estadísticas argumentativas que dan cuenta de la situación injusta y discriminatoria a la que se enfrentan los jóvenes indígenas aspirantes a cursar la educación superior y las precarias posibilidades que tienen de hacerlo.

En tercera instancia se presenta un marco teórico enriquecedor de lo que se entiende por políticas educativas interculturales, educación multicultural, educación intercultural y educación superior intercultural, con el objeto de que se pueda diferenciar posteriormente en qué consiste una política intercultural y una multicultural en educación superior y saber cuál de ellas requiere nuestra situación actual.

El segundo capítulo, expone las líneas de interpretación teórica de justicia social, democracia e interculturalidad, como categorías de análisis asumidas en este

trabajo, a partir de la propuesta de Luis Villoro (2010), en contraste con otras propuestas de justicia social y democracia no adecuadas para su realización en el contexto sociocultural de México.

En primer lugar se asume la postura de Luis Villoro: “la vía negativa de la justicia”, según la cual deben existir criterios que contribuyan a plantear la existencia de una justicia social más aceptable para los grupos de población en desventaja. Se trata de una vía alterna de otras visiones que el debate contemporáneo como la teoría de la justicia de Jonh Rawls, cuyo sistema de ética es el más importante del pensamiento ético-político contemporáneo, no considera para su realización en un contexto latinoamericano.

En segundo lugar, se asume también la categoría conceptual de Luis Villoro de democracia comunitaria como vía alterna a la democracia representativa cuya práctica y visión única han demostrado la producción de efectos negativos para los grupos étnicos de nuestra sociedad.

En tercer lugar, se habla de la interculturalidad como un enfoque que afirma el diálogo entre culturas; pone el acento no sólo en las diferencias culturales sino también en las similitudes; permite una búsqueda de lo común y el enriquecimiento con lo diferente, y facilita y promueve procesos de intercambio, interacción y cooperación entre las culturas con un trato igualitario entre éstas, a partir de procesos democráticos más justos y abiertos a la diversidad y al diálogo. Se trata de un concepto alternativo a la visión de asimilación y compensación que han predominado en las políticas educativas en nuestro país.

En el tercer capítulo, se aborda lo relativo a la política de reconocimiento intercultural en la educación superior en México. En un primer momento se presentan los antecedentes históricos y políticos que dan origen a la interculturalidad como objetivo de política educativa en la educación superior a partir de los Acuerdos de San Andrés Larraizar, firmados entre el gobierno federal y el Ejército Zapatista de Liberación Nacional en 1994, así como la especificación de los acuerdos que demandan justicia, democracia e interculturalidad en las políticas educativas.

En una segunda parte de este capítulo se analizan en forma descriptiva y contextual, las políticas educativas: UI, PUMNM, y PAEIIES. Se comprende el contexto inmediato que les da origen, la justificación de sus acciones a partir de las problemáticas que identifican en la educación superior indígena, sus objetivos, sus características de cada una según los elementos estructurales de una política educativa descritos en el segundo capítulo: contenido, acciones, orientación normativa, factor de coerción y competencia social.

En el cuarto capítulo, se analiza la incorporación de los elementos de justicia social, democracia e interculturalidad en el diseño de las políticas: UI, PAEIIES y PUMNM, a partir de la Información obtenida a partir de entrevistas a profundidad a tres actores principales en el diseño de dichas políticas. Por parte de modelo educativo de la UI a Sylvia Schmelkes, del PAEIIES a Christopher Martín y del PUMNM a José del Val, quienes aportaron información que no es de carácter público convencional y que privilegiadamente forma parte de este análisis, a partir de las categorías conceptuales de justicia, democracia e interculturalidad.

Cabe mencionar que en el proceso de análisis y revisión bibliográfica para el desarrollo de la presente investigación, se tuvo un acercamiento a trabajos tan importantes y prestigiados que se han generado a nivel nacional en cuanto a políticas educativas de educación superior en atención a jóvenes indígenas, tales como: Flores Crespo y Barrón (2006), y Didou y Remedi (2009), ambos concentrados principalmente en la evaluación de dichas políticas.

Por su parte, Flores Crespo y Barrón (2006) exponen los resultados de la evaluación del PAEIIES, política que denominan con certeza a través de su análisis, de compensación y acción afirmativa. En su evaluación cuantitativa y cualitativa que efectúan consideran dos dimensiones, por un lado al estudiante y por el otro el programa, haciendo uso de tres estrategias: 1) el análisis documental a partir del cual contextualizan el programa; 2) el diseño y aplicación de cuestionarios tomando en consideración una muestra que indaga la identidad cultural de los alumnos beneficiarios del programa, así como también su situación económica, desempeño académico, aspiraciones personales, y valoración de los apoyos y

servicios que les brinda el programa; y 3) la utilización de herramientas cualitativas.

En cuanto al trabajo realizado por Didou y Remedi (2009), que por cierto es impulsado por la Fundación Ford, exponen un estudio complejo de los orígenes, implementación y evaluación regional de los *Pathays* en educación que atienden a estudiantes indígenas y afrodescendientes, en América Latina (en Brasil, Chile, México y Perú en 25 universidades).

CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

1.1. Globalización y multiculturalismo

En este primer apartado se desarrolla el contexto inmediato que da surgimiento al multiculturalismo, paradójicamente resultado de los procesos hegemónicos estructurales de la globalización. Se explica cómo se manifiesta el multiculturalismo, en qué consiste, qué enfoques y posturas teóricas existentes lo representan (liberalismo, pluralismo, comunitarismo), así como los elementos conceptuales considerados por los distintos estudiosos del tema. Lo anterior, como base del análisis para diferenciar los intereses representativos del multiculturalismo respecto de la interculturalidad.

Actualmente vivimos una época con un alto nivel de internacionalización de capital que ha dado lugar a lo que se conoce como globalización, fenómeno básicamente económico en inicio, pero que enlaza múltiples determinaciones sociales, políticas, ideológicas, culturales y ecológicas, entre otras. La globalización ha impulsado el establecimiento de nuevas estructuras económicas, nacionales e internacionales, así como también nuevas relaciones entre los países, agentes económicos y grupos social y culturalmente diversos (Chomsky y Dieterich, 2003).

Esta nueva fase económica se caracteriza por el uso de nuevas tecnologías en los procesos de producción capitalista, derivadas de la tercera revolución tecnológica –originada en los años setenta–; en ésta se conjugan tecnologías duras como la microelectrónica, la informática, la robótica, la biogenética y la ciencia de los materiales, con lo cual se modifican radicalmente los procesos de trabajo y las condiciones de organización (Mertens, 1990).

Desarrollada a partir de grandes procesos empresariales y gubernamentales para superar la crisis capitalista –el estancamiento y la inflación–, la nueva revolución tecnológica ha hecho posible la formación de nuevas ramas industriales; la revolución de las comunicaciones –entre las que se encuentra el uso de internet–; el surgimiento de una nueva división internacional del trabajo; el alto nivel alcanzado por las migraciones internacionales y los mercados transnacionales de fuerza de trabajo; una transformación en gran escala de las actividades tanto

productivas como circulatorias; la modificación de la estructura del consumo, así como también la transformación de la organización de innumerables actividades sociales-culturales. Todo ello ha provocado el desarrollo de relaciones entre distintas culturas en espacios geográficos diversos (Richta, 1974).

La globalización y su base material –la tecnología– han generado que la fuente principal de las ganancias extraordinarias que obtienen las industrias se encuentre actualmente en las rentas tecnológicas (que permiten ganancias por encima del promedio mediante el uso de tecnologías avanzadas que disminuyen el tiempo medio de producción), lo que a su vez impulsa la reducción en el tiempo de rotación del capital fijo, que es fuente también de ganancias extraordinarias (Mandel, 1979). De ahí que uno de los objetivos principales del capitalismo trasnacional sea la búsqueda continua y sistemática de innovaciones tecnológicas y las ganancias extraordinarias correspondientes.

El uso de la tecnología en los procesos productivos del capitalismo y su expansión a nivel global, modifican las estructuras sociales en cuanto a su organización económica, política y cultural. Bajo este contexto surgen el multiculturalismo y posteriormente la interculturalidad como respuesta a la convivencia y comunicación entre grupos culturalmente diversos que comparten el mismo espacio y tiempo.

La globalización como fenómeno político-ideológico que en principio pretendía la uniformidad, paradójicamente a consecuencia de la necesidad de interacciones múltiples entre sujetos en espacios sociopolíticos diversos y compartidos, así como sus efectos negativos de injusticia, exclusión y marginación en muchos grupos sociales (explotación obrera, distribución desigual de la riqueza, consideraciones marginales de la mujer, y los indígenas en la participación ciudadana y política, así como de otros grupos minoritarios, según el contexto), ha hecho posible una mayor visibilidad de la composición heterogénea multicultural de las sociedades.

El multiculturalismo visto desde esta perspectiva, hace referencia al reconocimiento tanto de los derechos humanos como los de grupo en las

sociedades occidentales, y de la constitución culturalmente diversa de la sociedad. Y, por otro lado, a la interculturalidad como un paradigma cuya finalidad promueve la convivencia armónica y democrática entre las culturas, así como la inclusión de éstas en la construcción de los proyectos de nación –considerando las necesidades de cada grupo y las comunes– y en la toma de decisiones en las esferas de poder.

El multiculturalismo actualmente se interpreta, por un lado, como un *fenómeno político y social* que exige el reconocimiento de los derechos humanos –base de los regímenes democráticos– de los grupos sociales minoritarios, vulnerables y desprotegidos frente a los grupos hegemónicos que ostentan el poder político y económico, proveyendo a través de tal reconocimiento la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos. Y, por otro lado, en un sentido complementario, el multiculturalismo es *la forma de reconocimiento de las culturas y los derechos de los grupos* que integran una sociedad, cuya identidad está determinada por una relación dialógica que permite adquirir significados e interpretaciones de la realidad, del mundo y de las cosas, creando sus propios imaginarios y formas de vida.

El surgimiento del multiculturalismo, como actualmente lo entendemos, en consonancia con Sales y García (1997), se sitúa en las últimas décadas del siglo pasado a nivel mundial, y da pie a demandas sociales y políticas tales como:

a) las exigencias de razas (por ejemplo, en las comunidades negras) en lucha contra la discriminación social y política, y en demanda de la institucionalización de los derechos civiles que se les negaban como ciudadanos;

b) exigencia del reconocimiento de los derechos de la mujer por las instituciones sociales, políticas y educativas en pro de sus necesidades y anhelos de igualdad de oportunidades;

c) el reconocimiento étnico de las diversas culturas que frente a la conformación de un Estado-Nación surgido en la Modernidad, unificó bajo una identidad nacional a los distintos grupos étnicos, erradicando, suprimiendo o embozando sus diferencias culturales identitarias;

d) el fenómeno de la migración de los ciudadanos de los países tercermundistas a países industrializados en busca de mejores condiciones de vida, generando una interacción múltiple de culturas en un mismo espacio político, lo que provoca dificultades de convivencia en las diferentes esferas sociopolíticas que conforman la sociedad.

e) la complejidad de la interdependencia política y económica mundial, efecto de la globalización y sus medios (las tecnologías de la información y de la comunicación), que implican relaciones entre las diversas culturas que conforman el orbe. Y de cuya interdependencia han surgido marcos legales internacionales en defensa de los derechos culturales y sociales,¹ considerados derechos universales, que sirven de base como contrato para la convivencia internacional de las culturas frente a tendencias racistas y discriminatorias.

Cabe mencionar que las demandas y complejidades de convivencia multicultural varían según el contexto de los países y de los grupos que lo conforman. Para dotar de un marco más enriquecedor respecto de la comprensión del multiculturalismo y el debate de éste, a continuación se presentan otras definiciones.

Para Saúl Velasco (2010), por ejemplo:

[...] se trata de una categoría conceptual que se utiliza: 1) para describir la condición culturalmente diversa de las sociedades actuales; 2) para nombrar las argumentaciones que abogan por la defensa de ciertos derechos en función de la diferencia cultural (y por ello referidos a derechos de grupo) en sociedades en las que usualmente no suelen reconocerse ese tipo de derechos debido a que en su organización se ha seguido el modelo liberal centrado en la defensa y garantía de los derechos de individuos que, se supone, deberían pertenecer exclusivamente a una cultura única, la del Estado nación correspondiente, y 3) para hacer referencia al debate que éstas últimas argumentaciones han despertado frente a las posiciones que defienden la vigencia de los referentes liberales centrados especialmente en los derechos individuales centrados en los derechos individuales (p.124).

Y a las tres definiciones anteriores Velasco agrega una cuarta que tiene que ver con la inclusión de los derechos de grupo en la vida normativa de las sociedades occidentales cuya estructura social es culturalmente diversa.

¹ Derechos Humanos (ONU, 1948), Los Derechos Civiles y Políticos (ONU, 1966) y en contra de las discriminaciones en la enseñanza (UNESCO, 1980).

Por su parte, Gerd Baumann (2001, pp. 31-41) muestra el multiculturalismo a partir de la delimitación de tres vértices que denomina *triángulo multicultural*:

1) El *Estado–Nación* occidental, refiriéndose a la elite gubernamental del Estado junto con sus hegemónicos medios de comunicación y su dominante cultura cívica, que determinan no sólo las oportunidades en la vida de muchas personas, sino además a quién se le considera como minoría y a causa de qué diferencias, ya sean étnicas o religiosas, cívicas o sexuales, históricas o míticas. Respaldo por el mito de la soberanía con la creencia romántica de que una etnia o cultura conquistaba su libertad cuando se convertía en nación.

2) *El concepto de que etnicidad es lo mismo que identidad cultural*. Es decir, que la identidad cultural es dada naturalmente, o al menos así pareciera; se afirma que, en este caso, el término *raza*, que fue una engañosa ficción del siglo XIX se perpetúa en el término *etnicidad* en su presumible sentido biológico, que es su fotocopia de fines del siglo XX. A lo cual se responde de manera crítica que se trata de una falacia debido a que la etnicidad no es una identidad dada por naturaleza, sino una identificación que se crea a través de la acción social.

3) *La religión*. Este concepto puede sonar absoluto, es decir, puede parecer como si determinará objetivos y diferencias inmutables entre las personas, ocupándose de la moral y del significado de la vida, y en situaciones difíciles de conflicto social a menudo se puede observar que los límites étnicos, nacionales o migratorios se han transformado en límites religiosos y esto tiene como consecuencia el bloqueo del camino que lleva al diálogo político o incluso al multicultural.

Al centro del triángulo multicultural, según Baumann (2001), se halla “el imán de la cultura”. Asegura que lo que está en juego en todos los debates sobre la creación de una nación, la etnicidad y la diferencia religiosa, es infaliblemente la idea de cultura y que pretende mostrar con ello los diferentes contendientes que participan en el debate multicultural. Hay defensores de la construcción de culturas nacionales, los protagonistas de culturas étnicas y los que consideran a la religión como un tipo de cultura.

El multiculturalismo, visto desde esta perspectiva, parece no estar centrado tanto en las diferencias de género ni de orientación sexual, ni en las minorías de inmigrantes y sus problemas sociales. Parece estar más centrado en las minorías étnicas, las identidades nacionales y las manifestaciones religiosas y en ellas sólo en la medida en que toquen el problema cultural. Y el problema cultural que trata el multiculturalismo es el de la diversidad o pluralismo.

Nótese que a diferencia del objeto de estudio que se intenta construir, donde el énfasis del multiculturalismo y la interculturalidad son los grupos étnicos indígenas de México, el concepto de multiculturalismo debe abarcar también, a otros grupos culturalmente diversos, minoritarios y sujetos a políticas factuales de exclusión.

Desde otra perspectiva, Touraine (2006, pp. 187-189) define el multiculturalismo como la búsqueda de una comunicación y una integración parcial entre conjuntos culturales separados durante mucho tiempo, como lo estuvieron hombres y mujeres, adultos y niños, propietarios y trabajadores dependientes. La vida de una “sociedad multicultural”² se organiza alrededor de un doble movimiento: de emancipación y comunicación. La comunicación siempre y cuando se acepte la referencia a un doble trabajo común a todas las culturas: la creación del sujeto y la reunificación de los elementos de la experiencia y del pensamiento humano que fueron separados y enfrentados entre sí por la fuerza a la vez conquistadora y discriminadora de la modernización occidental. Se trata de reconciliar la razón y las culturas, la igualdad y las diferencias en cada proyecto de vida individual y colectiva.

Por otro lado, el canadiense Charles Taylor (2009) tiende a identificar el multiculturalismo con la política del reconocimiento social y político de los grupos en desventaja, fundamentándose en el elemento de la dignidad humana como lo que nos hace a todos iguales y por lo que debemos ser reconocidos. Su planteamiento se ubica en los movimientos nacionalistas a favor de grupos

² Véase Touraine, 2006, pp. 187-189. La sociedad multicultural no se caracteriza por la coexistencia de valores y prácticas culturales diferentes; menos aún por el mestizaje generalizado. Es aquella en donde se construyen la mayor cantidad posible de vidas individuadas, donde el mayor número posible de individuos logran combinar, de manera diferente, cada vez lo que los reúne (la racionalidad instrumental) y lo que los diferencia (la vida del cuerpo y el espíritu, el proyecto y el recuerdo).

subalternos y algunas formas de feminismo, estableciendo que la aceptación de culturas se da a través del reconocimiento que implica el respeto dirigido a la identidad única de cada individuo y hacia aquellas prácticas y modos de ver el mundo que son objeto de valoración.

Taylor insiste en el problema de las actitudes y las relaciones entre culturas al ubicarse en el plano de lo simbólico y de las representaciones y en los procesos de lucha por el reconocimiento y logro de las identidades.

Otra perspectiva es la de Will Kymlicka (1996), quien ha tratado de responder a las demandas de las minorías nacionales y étnicas a través de una propuesta de ciudadanía multicultural, tiende a ubicarse en el territorio y desde allí los derechos de los nativos, de las minorías que se mueven en éste y de la cultura que para unas representa la tierra y para otras los hábitos, la cocina y la memoria; prioriza la preocupación por la gobernabilidad y los ordenamientos jurídico-políticos. Ubica el multiculturalismo como la política que busca reformar las instituciones democráticas para que así puedan acoger y reflejar de mejor manera la diversidad étnico-cultural de los ciudadanos que participan en ellas.

Otro punto de vista más apartado de los anteriores, en un sentido crítico, es el de Slavoj Žižek (1997) y Estrach Nuria (2001) quienes afirman que la forma de negación del individuo viene dada por la forma ideal de la ideología del capitalismo global; en este sentido el multiculturalismo es una forma de racismo negada, invertida, que afirma tolerar la identidad del Otro, concibiendo al Otro como una comunidad cerrada hacia la cual el multiculturalista mantiene una distancia que se hace posible gracias a su posición universal privilegiada, desde la cual uno puede apreciar y despreciar convenientemente las otras culturas particulares. La tolerancia multiculturalista por la especificidad del Otro es precisamente la forma de reafirmar la propia superioridad, la neutralidad multiculturalista es falsa. Éste no es directamente racista, no opone al Otro los valores particulares de su propia cultura, sino que pretende afirmar la coexistencia heterogénea de mundos culturalmente diversos encubriendo la problemática real: la presencia masiva del capitalismo con su consecuente imaginario.

Con lo anterior, estos autores afirman que el multiculturalismo, en palabras de Estrach Nuria (2001) “es una máscara” que bajo la aspiración de una sociedad universal transnacional diluye el posible poder estructural del pueblo en nombre de la tradición cultural más folclórica a beneficio del capitalismo multinacional, consiguiendo la unión global y dejando de lado las necesidades reales que origina la convivencia ciudadana de la diversidad cultural en la política.

Las concepciones expuestas permiten comprender los diferentes posicionamientos filosóficos del multiculturalismo. Y aunque no es objeto primordial de esta investigación –sino la comprensión del concepto– en seguida se presenta un esbozo de las posturas que abordan el multiculturalismo: el liberalismo individual, el comunitarismo y el pluralismo, con el fin de tener un mejor entendimiento de lo que implican y del debate entre éstas.

Versión liberal individualista. Se sustenta a favor del derecho a la diferencia. Su argumento se basa en última instancia en la noción de persona como agente moral, y con ella se asienta el punto de partida individualista.

El pluralismo liberal supone que hay más de un modo de vida y más de un sistema de valores y que todos los seres humanos tienen derecho a elegir el que mejor les parezca. Sin embargo, la diversidad se particulariza y se reduce a un problema de decisiones individuales. Éste se identifica por su énfasis en la protección de las libertades individuales.

No obstante, está fundamentado sobre una concepción universalista de la racionalidad, la cual presenta dificultades, como el intervencionismo de una cultura a otra, en aras de la defensa de “verdaderos valores”, con lo cual se provoca duda sobre el proyecto liberal y propiciando la consideración de otras propuestas (Salcedo, 2001, pp. 55-66).

De acuerdo con Rafael del Águila Tijerina (1996) citado por María Bertely Busquets (2008, p. 283), la democracia liberal adquiere forma y sentido a partir de las instituciones y los mecanismos que garantizan a cada individuo el ejercicio de sus derechos y la realización de sus intereses con mínimas interferencias; por eso se supone que el bien público reúne el máximo de intereses individuales,

seleccionados y agregados de acuerdo con algún principio justificable, bajo el principio de “mayoría”. Para la perspectiva liberal, el interés propio es el incentivo que garantiza el mínimo para la participación democrática, porque el ciudadano es el individuo y, en consecuencia, el poder se ejerce por los canales electorales representados por los partidos políticos.

Versión comunitarista. Consiste en la defensa de los derechos de las comunidades, los cuales son necesarios para su preservación, reproducción y prosperidad material y cultural. Defiende el multiculturalismo al señalar el papel central de las comunidades como condición de posibilidad de las elecciones de los individuos, de esta manera se puede afirmar que liberales y comunitaristas coinciden en aceptar el papel fundamental de las comunidades en la constitución de la identidad personal. Pero cabe precisar que la argumentación de los comunitaristas difiere de la de los liberales, pues aquellos no consideran que la razón por la cual es preciso defender los derechos colectivos provenga únicamente del papel que tienen las comunidades para garantizar la posibilidad de elecciones de los individuos, sino que, por el contrario, sostienen la existencia y legitimidad de los derechos colectivos, de una manera que pareciera no admitir que éstos se subordinen a los derechos individuales. (Salcedo, 2001, p.66).

La democracia comunitarista de acuerdo con Del Águila (1996), citado por citado por María Bertely Busquets (2008, p. 283), consisten en:

[...] crea hábitos interactivos y esferas de deliberación pública que resultan claves para la consecución de individuos autónomos; hace que la gente se haga cargo, democrática y colectivamente, de decisiones y actividades sobre las cuales es importante ejercer un control dirigido al logro del autogobierno así como al establecimiento de estabilidad y gobernabilidad; la participación tiende igualmente, a crear una sociedad civil con fuertes y arraigados lazos comunitarios creadores de identidad colectiva, esto es, generadores de una forma de vida específica construida alrededor de categorías como bien común y pluralidad [...]

Es decir, se trata de un ciudadano capaz de conseguir su autonomía atendiendo al mandato del control colectivo y del bien común, con lo que se genera un autogobierno que fortalezca a la sociedad civil y las identidades colectivas. En este sentido, el comunitarismo pareciera no interesarse en los conflictos, las negociaciones, y las resistencias producto del ejercicio de la dominación y la subordinación.

Versión pluralista. Considera que al intentar evitar la caída en una posición relativista adversa, todos los autores que acepten el dilema de la prioridad moral de los individuos y de las comunidades se comprometen con una visión universalista, la cual, además de ser muy difícil de fundamentar, tiene consecuencias indeseables.

La propuesta pluralista pretende ofrecer la salida que ellos están buscando. Reconoce, por otra parte, algunas virtudes en ambas clases de multiculturalismo, tanto del individual liberalista como del comunitarista, sobre todo en su aceptación de los derechos colectivos, en particular del derecho de las comunidades a la sobrevivencia, a su reproducción y a su prosperidad, aunque las razones que cada uno apunta sean muy diferentes. Se basa en una concepción pluralista sobre el conocimiento y sobre las normas y los valores, es decir, sobre la ética. El pluralismo se opone tanto al universalismo como al relativismo. Sostiene que no tiene por qué optar por ningún polo del dilema: derechos individuales o derechos colectivos (Salcedo, 2001, p.75).

Como se puede observar, el multiculturalismo es analizado desde diferentes posturas y vicisitudes políticas, según la agenda y los conflictos de cada cultura y país. Sin embargo, para efectos de esta investigación se considera al multiculturalismo como un fenómeno histórico y político que busca establecer las condiciones democráticas que permitan la igualdad de oportunidades en la participación y la toma de decisiones en las esferas de la economía, de la política y la cultura de los grupos considerados vulnerables y desprotegidos por la clase hegemónica en el poder. Y que en la búsqueda de esa democracia se van modificando las normatividades legales constitucionales que reconocen la diversidad de imaginarios y conceptualizaciones de la realidad y los diversos modos de vida.

Como es apreciable, el multiculturalismo es un reclamo de *justicia* y de *democracia* hacia una mejor convivencia política de nuestras sociedades multiculturales, en condiciones de igualdad y democracia para la *interculturalidad*.

Conceptos que más adelante nos permitirán entender nuestra realidad como sociedad mexicana.

En el contexto mexicano, el problema del multiculturalismo radica en el reconocimiento de los diversos grupos étnicos que tras una larga historia de exclusión, marginación y discriminación se les ha negado su participación igualitaria, justa y democrática en la construcción de los proyectos nacionales.

1.2. Los retos de la educación superior intercultural en México

En este apartado se pretende mostrar, a partir de una serie de datos duros, la situación injusta y discriminatoria a la que se enfrentan los jóvenes indígenas y los no indígenas también, aspirantes a cursar la educación superior en nuestro país, dejando al descubierto la insuficiencia y falta de preocupación del Sistema Educativo Mexicano (SEM) para crear políticas educativas en atención a la juventud, la cual en el presente y en el futuro representa el plus de crecimiento económico y social para el desarrollo de la nación. También se muestra la incapacidad del SEM para atender y aprovechar la diversidad cultural existente en México.

Uno de los retos que demanda nuestra sociedad, es el de una política educativa dirigida a la juventud y en especial a la formación universitaria de los jóvenes indígenas, cuya situación es y ha sido difícil, pues están sometidos entre la pobreza y la esperanza, entre la segregación, el racismo y la exclusión.

Basta con conocer algunos datos estadísticos que nos ayudan a apreciar las condiciones en las que se encuentra el SEM, en especial en el ámbito de la educación superior.

De acuerdo con Julio Rubio Oca (2006, pp.13-14), en 1950 sólo 1% de los jóvenes entre 19 y 23 años realizaba estudios superiores en licenciatura en instituciones por lo general concentradas la mayor parte de ellas en las ciudades, para el año 2000 el porcentaje era de 20% y para el año 2005 de 26.2 por ciento.

Por otro lado, en el año 2002 el secretario de Educación de México, Reyes Tamez, afirmaba que solamente uno de cada 100 jóvenes indígenas lograba iniciar sus

estudios universitarios. Las cosas no mejoraron mucho en cinco años cuando se estimaba que sólo seis de cada 100 accedían a la educación superior (Guitart, 2007).

No obstante, entre las distintas fuentes oficiales encontradas en el país hay desacuerdos considerables respecto al acceso de los jóvenes mexicanos a las aulas universitarias. De acuerdo, con el exrector de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el doctor Juan Ramón de la Fuente, para 2007, el acceso de este núcleo de población era menor, y además se observaba una diferencia muy notable respecto de otros países. En una entrevista periodística se expresaba así:

La proporción de jóvenes entre los 18 y los 24 años que accede a la Universidad en México apenas rebasa el 20%. En Europa sobrepasa el 50%, llegando incluso al 80% en los países nórdicos. Mientras esto no mejore, las posibilidades reales de nuestros países se verán seriamente limitadas. Todavía necesitamos seguir considerando la cobertura y la cantidad como una prioridad. En otros países, ya se pueden concentrar sólo en la calidad, nosotros tenemos que trabajar en las dos cosas a la vez (El país, 19-02- 2007, p. 46).

Por lo anterior se aprecia que nuestra realidad requiere de un doble esfuerzo para superar umbrales de acceso a la educación que en otros países ya se han logrado; pero no sólo se trata de equipararnos, sino que además es un elemento determinante en el progreso y desarrollo del país en las próximas décadas, debido al incremento de la población en edad productiva generada en los últimos años.

Para el subsecretario de Educación Superior en el sexenio 2000-2006, Julio Rubio Oca, el contexto de la educación superior mexicana debe entenderse en términos de una etapa de transición. México, al igual que otros países de ingresos medios en Latinoamérica, experimenta de forma rápida, profunda, cuatro transiciones fundamentales: la demográfica, la social, la económica y la política, lo cual determina oportunidades para despegar hacia un desarrollo integral, equitativo y sustentable, hacia la construcción de un país deseable. Asimismo, puntualizan las limitaciones que deben superarse para satisfacer las necesidades más apremiantes, en particular las relaciones con el desarrollo educativo (Rubio, 2006, p. 15).

La complejidad de estas transiciones está vinculada estrechamente con la disparidad que el país exhibe todavía en las condiciones de vida de su población, en el desarrollo económico y en los indicadores sociales más importantes como la distribución desigual de la riqueza, lo que refleja en distintos grados injusticia y exclusión.

En los próximos años del presente siglo se espera en nuestra población un mayor número de jóvenes del total de la población, lo que implica que estaremos en la cúspide de nuestro potencial productivo, lo que algunos llaman bono demográfico. Sin embargo, aún no se cuenta con una política pública para los jóvenes, aunado a ello se encuentra el tema de la desigualdad de oportunidades de acceso a la educación superior, en especial de los jóvenes de los distintos grupos indígenas.

En 2005, la población mexicana superaba 103 millones de personas de acuerdo con el II Censo de Población y vivienda; 51.3% mujeres y 48.7% hombres. La población del grupo de edad entre 19 y 23 años alcanzó la cifra de 9, 059, 384 personas. En 2010 la población total es de 112, 326, 538 personas de las cuales 51.2% son mujeres y 48.8% son hombres. Asimismo se tiene un total de 9, 892, 271 jóvenes de entre 19 y 24 años de edad.

Ahora bien, México es un país multicultural donde conviven en un mismo espacio: lenguas, identidades, expresiones religiosas, tradiciones, en definitiva, personas de distinta procedencia cultural. Estimaciones del Instituto Nacional Indigenista (INI) muestran que en la actualidad más de 10 millones de indígenas viven en el territorio nacional, la mayor parte de ellos habitando en 24 estados de la República y, en su conjunto, hablan más de 80 lenguas y sus variantes dialécticas. El INI ha dividido a los grupos indígenas en 62 etnias que representan diferentes tradiciones y formas de observar y concebir el mundo, con lo que se muestra que México es un país culturalmente diverso.

Sin embargo, debido a condiciones geográficas adversas, pero también a décadas de exclusión, la mayoría de ellas presenta condiciones de vida muy desfavorables e inmersas en un subdesarrollo social y económico que las margina del progreso: de acuerdo con el XII Censo General de Población y Vivienda 2000, 85% de los

805 municipios mayoritariamente habitados por indígenas presentan un alto grado de marginación, situación que no ha cambiado mucho en 2011.

México experimenta una transición demográfica rápida y profunda que tendrá implicaciones en todos los ámbitos del desarrollo nacional. Si bien el grueso de la población se mantiene joven –actualmente más del 50% se ubica en una edad de 25 años o menos–, el proceso de envejecimiento es innegable. En el año 2000 uno de cada 20 mexicanos era mayor de 65 años; en el año 2050 esta relación será de uno de cada cuatro. La transición demográfica que enfrenta el país cambiará drásticamente la naturaleza de la demanda de muchos servicios que el Estado mexicano está obligado a prestar entre los que se encuentra el educativo (Rubio, 2006).

Hay dos tendencias que, en particular, influirán en la evolución de la demanda de servicios educativos durante las próximas décadas: a) la reducción de la población menor de 15 años y el correlativo incremento de la población en edad laboral, entre 25 y 64 años, y b) el aumento del número de localidades pequeñas, dispersas en el territorio nacional.

La reducción de la base de la pirámide poblacional tiene efectos sobre la población primaria y secundaria. El número de niños de entre 6 y 12 años de edad, correspondiente a la demanda potencial de educación primaria, ha descendido desde 1999, tendencia que en el año 2010 implicó una reducción de la matrícula de aproximadamente 10%. La evolución del grupo en edad que asiste a la educación secundaria –entre 12 y 14 años– empieza a estabilizarse y su tamaño previsiblemente disminuirá en el corto plazo. Por otra parte, los jóvenes de entre 15 y 24 años constituyen uno de los grupos más numerosos, motivo por el cual la demanda por servicios de educación media superior y superior, que es la de interés para esta investigación, experimenta un aumento significativo y posteriormente la tasa actual de crecimiento de matrícula aumentará significativamente en las próximas décadas, siempre y cuando mejoren considerablemente las tasas de eficiencia terminal de los tipos educativos precedentes (Rubio, 2006).

Debe subrayarse la oportunidad que constituye el crecimiento esperado del grupo de población en edad laboral, de entre 15 y 64 años. En 1970 era de 24 millones de personas, en 2000 de 58 millones, en 2010 de 75 millones y seguirá aumentando para llegar a 87 millones en 2030. Este crecimiento, aunado a la reducción de la población económicamente dependiente, representa una oportunidad para impulsar el desarrollo en las próximas décadas (Rubio, 2006).

Como puede observarse, es innegable la necesidad de atender a nuestros jóvenes y en especial a los indígenas, que han sido víctimas de injusticia y exclusión de los derechos primordiales como los de la educación, aún más, de una educación pertinente para su desarrollo cultural y transcultural.

Actualmente, son pocas las respuestas que se han dado a la población indígena en edad de cursar estudios superiores, entre ellas: UI, PUMNM, y PAEIIES, políticas cuyo diseño constituyen el objeto de estudio de la presente investigación y que más adelante se detallará.

1.3. Las políticas educativas interculturales

En este apartado, por un lado se explica conceptualmente la postura adoptada de políticas educativas y en particular las de carácter intercultural, partiendo del supuesto de que también son políticas públicas, es decir, líneas de acción emanadas del Estado destinadas a afectar a un sector público de la sociedad o espacio geográfico específico y, por otro lado, se describen los elementos que las constituyen.

Antes de intentar comprender lo que se conoce como políticas educativas interculturales, es necesario primero, entender que las políticas educativas son políticas públicas, porque son líneas de acción que emanan del Estado en busca del bien común. De acuerdo con José Antonio Crespo (2006), el Estado se concibe como el conjunto de instituciones –organizaciones y reglas– donde se concentra la facultad para tomar decisiones válidas para toda la comunidad.

Es importante señalar que en dicha concepción el Estado es conformado sólo por un grupo reducido de la sociedad (sociedad política): políticos, gobernadores,

legisladores y jueces. Y al resto tradicionalmente se le ha denominado “sociedad civil”³ y es diferente del Estado.

El Estado es:

Un conjunto de instituciones encargadas de tomar las decisiones colectivas que afectan a todos los miembros de una comunidad política. Es la institución que detenta el poder político. Entidad social con la fuerza coercitiva suficiente para hacer valer la ley en la comunidad en que actúa, y de aplicar las sanciones respectivas a quien violente la normatividad. (Crespo, 2006, p. 46).

Por lo que la política educativa, vista desde dicho enfoque puede ser descrita, de acuerdo con Francesc Pedró (1998), como aquella línea de acción específica adoptada por una autoridad con capacidades y facultades educativas pertinentes, producto de la actividad de una autoridad pública, que investida de poder público le da legitimidad gubernamental en el sector educativo.

La política pública supone permanentemente la intervención del Estado –o la no intervención– en pro de una mayor libertad de los individuos.

De acuerdo con Mauricio Merino (2010, p. 28-29) las políticas públicas: **a)** se presentan bajo la forma de un conjunto de prácticas y de normas que emanan de uno o de varios actores públicos; **b)** esa intervención no sólo se desprende de una posición de poder, sino que además se refiere permanentemente al espacio “público”,⁴ una decisión que sólo puede justificarse en la medida en que contribuya al bien común o a la consolidación de ese espacio público; **c)** toda política pública supone permanentemente una selección de problemas públicos y una elección entre alternativas de solución más o menos afines o más o menos contrarias.

De acuerdo con Ives Meny y Jean Claude Thoening (1992, pp. 89-90) citado por (Merino, 2010, p. 28): Una política pública es el resultado de la actividad de una autoridad investida de poder público y de legitimidad gubernamental, que se presenta bajo la forma de un conjunto de prácticas y de normas que emanan de

³³ Por sociedad civil entendamos: “[...] una esfera de interacción social entre el mercado (economía) y el Estado (política), compuesta de una red de asociaciones autónomas, movimientos sociales y formas de comunicación política (Cohen y Arato, 2000, p. 8), que vinculan a los ciudadanos, a grupos sociales en asuntos de interés común (Taylor, 1995:269)” (Ortiz, 2010, p. 210)

⁴ “Lo público comprende aquella dimensión de la actividad humana que se cree que requiere la regulación o intervención gubernamental o social, o por lo menos la adopción de medidas comunes” (Parsons, 2009, p. 37).

uno o varios actores públicos. Y que en un contexto dado, una autoridad adopta prácticas de determinado género. Prácticas en formas de intervención, reglamentación, provisión de prestaciones, represión, etcétera.

Una política pública puede entenderse como un programa de acción gubernamental dirigido a un determinado sector de la sociedad o a un espacio geográfico específico, cuyas características que la conforman son: un contenido, un programa, una orientación normativa, un factor de coerción y una competencia social (Merino, 2010).

Hay otros autores, como Luis Aguilar Villanueva (2000), que intentan definir la política pública como aquel conjunto de acciones, estructuradas en modo intencional y causal, hacia la realización de ciertos objetivos considerados de valor para la sociedad, o bien, orientados hacia la solución de ciertos problemas definidos por la sociedad civil y política en un proceso de interlocución.

Lo que supondría contar con espacios de interlocución, acción y diálogo entre los actores de la sociedad –sociedad civil y política– para dar respuesta a problemas que los aquejan, de manera democrática y justa. Sin embargo, eso no es posible en nuestro contexto como sociedad mexicana, o por lo menos históricamente así se ha comprobado, ya que no hay espacios ni leyes que permitan definir los problemas, soluciones y las alternativas desde el diálogo en los espacios públicos. Pero lo que interesa destacar no es tanto la posibilidad del enfoque de políticas públicas en los procesos de formulación, implementación y evaluación en nuestra realidad, sino más bien el hecho de que una política educativa debe tener una legitimidad en la sociedad civil, que sólo puede dársela el Estado y, por lo tanto, cuando se hable en este trabajo de políticas educativas será refiriéndose a éstas como políticas públicas.

Ahora bien, de acuerdo con Francesc Pedró, una política educativa está constituida por cinco elementos clave:

1. Un contenido, que busca conseguir resultados o productos concretos.
2. Un programa de acciones con la coherencia de un programa político – valores e ideológicas concretas–, en el sentido de una línea consistente de

actuación mantenida a lo largo del tiempo y no tanto de una lista de cosas específicas para hacer.

3. Una orientación normativa: las decisiones que se adoptan y que configuran una política educativa presuponen en los decisores una voluntad orientada a establecer normas, a aprobar leyes. A menudo las grandes políticas educativas tienen como objetivo la aprobación, con el máximo consenso posible, de una ley de educación; otras veces, lo que configura una política educativa es, más bien, el desarrollo normativo de una ley.
4. Un factor de coerción: para garantizar que una política educativa se lleve a la práctica debe estar investida de autoridad suficiente y legitimidad para hacerlo –una autoridad educativa–. El factor de coerción presupone que las políticas, lógicamente, pueden llegar a ser impuestas y, por supuesto, también resistidas.
5. Una competencia social: una política educativa se define por su competencia, por afectar a un sector concreto (Pedró, 1998, pp. 23-24).

Aunado a ello tendríamos que considerar lo que implicaría la orientación cultural de la política educativa, que se centra primordialmente en el currículum. Y es que el currículum, afirma Michael W. Apple (1996), no es un mero agregado neutral de conocimientos que aparece de algún modo en los textos y aulas de una nación, sino que éste forma parte siempre de una tradición selectiva, de la selección de alguien, de alguna visión de grupo con respecto al conocimiento que se considera legítimo. Y que se produce a partir de conflictos, tensiones y compromisos culturales, políticos y económicos que organizan y desorganizan un pueblo.

De hecho, Apple (1996) afirma que los efectos más perversos de un currículum nacional consisten en que legitima la desigualdad. Contribuye a crear una ilusión de que, con independencia de las masivas diferencias entre escuelas, todas tienen algo en común. Todas son iguales desde el punto de vista cultural.

Dado lo anterior, la visión que se tomaría en la política educativa intercultural siguiendo la línea de Apple (1996), consistiría en acciones que intentan definir en forma justificada el conocimiento de los distintos grupos étnicos como

conocimiento oficial, a partir de un currículum que reconozca sus propias raíces, en la cultura, la historia y los intereses sociales a partir de los que surge. En consecuencia no se estaría homogeneizando las distintas identidades que constituyen una sociedad, la de una sola cultura, la del currículum nacional. Y no puede ser por la sencilla razón de que el mismo tratamiento para todos los sexos, razas, grupos étnicos o clases sociales no es en absoluto el mismo.

Una política educativa intercultural debe promover un currículum y una pedagogía democrática, a partir del reconocimiento de las distintas situaciones sociales y repertorios culturales presentes en las aulas y las relaciones de poder que existen entre ellos. En consecuencia si nos preocupa un tratamiento que sea de verdad igual, tenemos que basar el currículum en el reconocimiento de esas diferencias que capacitan e incapacitan a nuestros estudiantes para la acción de forma evidente.

Pero no sólo se trata de un reconocimiento de los grupos étnicos en el currículum, sino que además este tipo de política educativa tendría que considerar la idea de conformar una cultura común, más justa, democrática y hacia la interculturalidad.

La idea de una cultura común no significa, de ninguna manera, una sociedad meramente tolerante ni, desde luego, conformista. Supone la determinación común de significados a cargo de todas las personas, actuando, unas veces, como individuos, y otras, como grupos, en un proceso que no tiene un final concreto y que nunca puede darse por finalizado ni completo. En este proceso común lo único absoluto será la apertura permanente de los canales e instituciones de comunicación, de manera que todos puedan y a todos se les ayude a contribuir. (Apple, 1996).

Dicho lo anterior, el hecho de referirnos en este trabajo a la necesidad de la constitución de una política educativa intercultural que promueva una cultura común, no debe entenderse como una uniformidad que debemos aceptar, sino como un proceso libre, contributivo, democrático y justo en el que las distintas racionalidades puedan participar activamente en la creación de significados y de valores.

1.4. Educación multicultural

La intención de este apartado es describir en términos concretos los elementos que constituyen una educación de carácter multicultural, cómo se concibe y trata la diversidad cultural de los grupos étnicos, a fin de hacer un contraste con las implicaciones y acciones de una educación de índole intercultural como alternativa justa y democrática a la multicultural.

La educación multicultural es un enfoque educativo que intenta responder a las demandas educativas de las sociedades democráticas culturalmente diversas, a partir de las premisas que respetan y valoran el pluralismo cultural. Es un proceso de aceptación y valoración de las variables culturales, más allá de las alternativas de “asimilación o compensatorias”⁵ y previa a la denominada etapa intercultural.

De acuerdo con Sagastizabal (2004, p. 24), la educación multicultural confunde diversidad con desigualdad, considera la heterogeneidad cultural de la sociedad, pero no la posibilidad de interacción positiva entre los diversos grupos, por lo tanto, agrava la diferencia y transforma la diversidad cultural en guetos – manteniendo a los grupos marginados y aislados del resto de la sociedad– como en el caso de Sudáfrica, en donde se utilizaron para mantener apartada a cada etnia circunscrita a un hábitat determinado, escolarizada sólo en la lengua étnica o minoritaria.

⁵ Véase Sagastizabal (2004, pp. 22-23.). *La asimilación* responde a un modo jerárquico de considerar la diversidad, donde el “otro”, aquel que es distinto a nosotros, no tiene consistencia, no tiene derecho a diferir o a ser “otro”, por lo tanto se debe hacer semejante para “ser”. En este caso la educación es vista como agente de la uniformización cultural: la escuela debía asimilar a los “otros”, los diferentes.

La compensación. Transforma la diferencia en deficiencia y por lo tanto relaciona la diversidad con carencias. Se concibe a la sociedad en una polarización moderno-obsoleto, donde la sociedad obsoleta debe alcanzar a la moderna a través de medidas de aceleración externa. Dentro de esta línea de pensamiento las etnias indígenas (y otros grupos socioculturales) se caracterizan por un sistema de carencias: todo aquello que no tienen en términos tecnológicos, de indicadores urbanos y modernos de bienestar, de consumo y de aspiraciones a estilos de vida de sectores medios urbanos. El modo de atender la diversidad es disminuir las carencias por medio de políticas educativas compensatorias, con lo que se produce en esta concepción del “otro” una peligrosa correspondencia entre carencias materiales con carencias de órdenes culturales, afectivas, intelectuales y morales. El alumno “carenciado” es visto como un desposeído, al que la educación y la escuela deben enseñarle “todo”, ignorando y desvalorizando el capital cultural que el niño ha incorporado en su socialización primaria. Y esto se hace a través de una pseudoadecuación: constitución de grupos homogéneos, disminución y simplificación de contenidos, priorizando la socialización sobre la adquisición de conocimiento científico, lo cual provoca repetición, deserción y en el mejor de los casos egreso con un nivel muy bajo de conocimientos.

La educación multicultural respeta la diversidad, expresando la posibilidad de subsistencia de la cultura propia de los grupos en términos de cultura originaria sin tener en cuenta los procesos de transculturación y recreación cultural que ha construido la etnia, es decir, considera que las culturas son estáticas y perpetuas, respecto del cambio y desarrollo sociocultural, económico y político.

Desde esta perspectiva se considera necesario crear escuelas especiales para los alumnos que provienen de grupos culturales diferentes a los de la clase media urbana, porque así se atenderá mejor su diferencia.

Lo que implicaría de acuerdo con Sagastizabal (2004) forjar un sistema educativo dividido en tantos tipos de escuela como alumnos diferentes existan, agrupando a los individuos según su cultura u origen étnico, creando en consecuencia una situación de escolarización que en lugar de ayudar a la interacción de todos los grupos socioculturales, y a la mayor y mejor participación en la sociedad global, aísla culturalmente a los alumnos en una institución artificialmente homogénea. Homogeneidad que no se da en ninguna otra realidad social, por lo que la diversidad cultural en este y en otros casos se manifiesta en las sociedades actuales de manera múltiple y compleja.

Como afirma el antropólogo Rosaldo (1991) citado por Sagastizabal (2004, p. 24):

[...] las fronteras culturales se han movido de un lugar marginal a uno central, las ciudades del mundo actual incluyen cada vez más a las minorías definidas por la raza, el grupo étnico, idioma, clase, religión y orientación sexual. Los encuentros con la diferencias ahora invaden la vida cotidiana moderna en marcos urbanos.

Vivimos en una sociedad globalmente interconectada, por lo que no puede concebirse la atención educativa de las sociedades culturalmente diversas aisladas del desarrollo socio-cultural, productivo y de las prácticas que se desprenden de éstos.

La educación multicultural es una respuesta emergente cuya principal intención es crear las mismas oportunidades educativas para alumnos de diversas etnias, clases y grupos sociales y culturales. Es un argumento a favor de la tolerancia, pero no tiene entre sus objetivos la modificación de los modelos etnocéntricos

porque niega los aspectos estructurales del racismo tanto en la sociedad como en el sistema educativo (Escarbajal, 2010, p. 52).

La educación multicultural desconoce elementos determinantes en las relaciones sociales como la posición económica, el acceso a los recursos, entre otras; es decir, excluye de sus planteamientos cualquier tema que afecte al poder y a la capacidad de decisión de las sociedades occidentales.

1.5. Educación intercultural

En este apartado se presentan en forma explícita las características y elementos que constituyen a la educación intercultural como enfoque educativo justo y democrático ante las exigencias educativas de la diversidad cultural. Enfoque alternativo a los de asimilación, compensación y multicultural.

La educación intercultural es una propuesta que surge ante los problemas de las sociedades multiculturales derivados por el sometimiento de sistemas de conocimientos y de valores a un sistema hegemónico. Ésta promueve el enriquecimiento cultural de los ciudadanos, a partir del reconocimiento y respeto a la diversidad a través del intercambio y el diálogo, en la participación activa y crítica para el desarrollo de una sociedad democrática basada en la igualdad, la tolerancia y la solidaridad.

Para Sarramona (1993), citado por Sagastizabal (2004: p.30), la educación intercultural es: “una educación respetuosa con la diversidad cultural que incluye la posibilidad de cultivar plenamente la cultura propia como garantía de identificación personal para el sujeto y de pervivencia cultural para el grupo”.

De acuerdo con Sales y García (1997, pp. 71-72) los objetivos principales de la educación intercultural son:

- a)** Reforzar el valor de la diversidad cultural; **b)** eliminar los prejuicios y discriminación hacia los grupos minoritarios, promoviendo el respeto a los derechos humanos; **c)** favorecer la igualdad de oportunidades y la justicia social para todos, propiciando elecciones vitales alternativas; y **d)** hacer efectiva una distribución igualitaria del poder entre los miembros de diferentes grupos culturales en una sociedad pluralista y democrática.

Se trata de establecer condiciones que promuevan la igualdad de oportunidades educativas y de participación activa en la sociedad y en la transformación –

construcción y reconstrucción– de la cultura, dentro de una sociedad democrática en la que se forme a las nuevas generaciones como ciudadanos críticos en la toma de decisiones públicas para el desarrollo de las estructuras y prácticas sociales y culturales.

La educación intercultural promueve el reconocimiento del otro a través del diálogo y los acuerdos entre los distintos grupos sociales y culturales para afrontar los conflictos provocados por la asimetría de poder entre los diferentes grupos socioculturales en nuestras sociedades. Además de favorecer a la construcción de un proyecto común, por el cual las diferencias sean dialécticamente integradas.

La perspectiva intercultural está orientada a la construcción de una sociedad democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdad con políticas de identidad.

De acuerdo con Catherine Walsh citado por Vera María Candau (2007, p. 56-57), se trata de:

- Un proceso dinámico y permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre culturas en condiciones de respeto, legitimidad mutua, simetría e igualdad.
- Un intercambio que se construye entre personas, conocimientos, saberes, y prácticas culturalmente diferentes, buscando desarrollar un nuevo sentido entre ellas en su diferencia.
- Un espacio de negociación y de traducción donde las desigualdades sociales, económicas y políticas, y las relaciones y los conflictos de poder de la sociedad no son mantenidos ocultos y sí reconocidos y confrontados.
- Una tarea social y política que interpela al conjunto de la sociedad, que parte de prácticas y acciones sociales concretas y conscientes e intenta crear modos de responsabilidad y solidaridad [...].

Por lo que la educación intercultural, entre otras cosas, deberá:

- a)** propiciar una deconstrucción de preconceptos y discriminaciones impregnadas en todas las relaciones sociales que configuran el contexto en el que vivimos, es decir, la desnaturalización de estereotipos desarrollados en nuestros imaginarios individuales y sociales de los diferentes grupos socioculturales;
- b)** el cuestionamiento del carácter monocultural y el etnocentrismo presentes en la escuela, en las políticas educativas y los currículos escolares.
- c)** descentralizar la pretendida universalidad de los conocimientos, valores y prácticas que configuran las acciones educativas;

- d) preocuparse por la articulación de la igualdad y la diferencia en el ámbito de las políticas educativas y de las prácticas pedagógicas, a través del reconocimiento y valoración de las diferencias culturales de los diversos saberes y prácticas, y la afirmación de su relación con el derecho de todos a la educación;
- e) rescatar los procesos de construcción de las identidades culturales tanto en el nivel personal como colectivo, concibiendo la cultura como un concepto dinámico e histórico que integre las raíces históricas y las nuevas configuraciones, evitando una visión de las culturas como universos cerrados, reconociendo los diferentes saberes, conocimientos y prácticas de los diferentes grupos culturales; y
- f) desarrollar proyectos que supongan una dinámica sistemática de diálogo y construcción conjunta entre diferentes personas y grupos de diferentes procedencias sociales, étnicas, religiosas, culturales, etcétera (Candau, 2007)

La educación intercultural exige cuestionar varios elementos que actualmente concebimos en las prácticas educativas y sociales. Supone una transformación total del proceso educativo, currículum, organización y cultura escolar, para dar cabida a la diversidad cultural dentro de la escuela. Además, se destaca la importancia de superar los estereotipos, los prejuicios y evitar la discriminación que ejercemos sobre las personas culturalmente diferentes a nosotros. Se trata de un proceso planificado de acciones educativas de negociación permanente entre los diferentes actores involucrados en el proceso, así como de un inter-aprendizaje entre culturas que promueve un enriquecimiento recíproco en los valores, conocimientos y actitudes, a través del diálogo, la aceptación y el respeto.

Por otro lado, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2006, p. 19) en el documento *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*, menciona que la educación intercultural debe comprender el entorno pedagógico como un todo, al igual que otras dimensiones de los procesos educativos, tales como la vida escolar y la adopción de decisiones, la formación y capacitación de los docentes, los programas de

estudio, las lenguas de instrucción, los métodos de enseñanza y las interacciones entre los educandos, así como los materiales pedagógicos.

Para lograrlo se pueden incorporar múltiples perspectivas y voces. Ejemplo importante de ello es la elaboración de programas escolares integradores que comprendan la enseñanza acerca de las lenguas, las historias y las culturas de los grupos no dominantes.

Las metas específicas de la educación intercultural, menciona la UNESCO pueden resumirse en los títulos de “los cuatro pilares de la educación” definidos por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI en *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1996):

1. Aprender a conocer. Combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. La Comisión afirma que la cultura general, la apertura a otros lenguajes y los conocimientos permiten ante todo comunicar.
2. Aprender a hacer. A fin de adquirir no sólo una competencia profesional sino una competencia que capacite al individuo para hacer frente a diversas situaciones y a trabajar en equipo, y que adquiera las competencias necesarias para que la persona encuentre un lugar en la sociedad.
3. Aprender a vivir juntos. Desarrollando la comprensión del otro y la percepción de la formas de interdependencia, realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz, así como de diversidad cultural.
4. Aprender a ser. Para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal, con el fin de no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo, como su potencial cultural, y debe basarse en el derecho a la diferencia. Estos valores fortalecen en el educando un sentido de identidad y de significado personal, y son benéficos para su capacidad cognitiva.

A pesar de que el concepto de la UNESCO es muy abstracto, se plantea la necesidad de incluir diversas perspectivas en los programas escolares a partir de la historia, lenguaje y cultura del otro.

En general, podría decirse que la educación intercultural concibe la cultura, la sociedad y la educación como dinámicas y activas, y a partir de ello al alumno con capacidad de crear su propio conocimiento, respetando la diversidad cultural a partir del reconocimiento de los derechos humanos.

La educación intercultural promueve la necesidad democrática de participación social de los distintos grupos de la sociedad –étnicos, religiosos, de género, etcétera– en la construcción y toma de decisiones en la vida escolar –en la política y en el aula–, como precondition para un desarrollo armónico de la sociedad multicultural. Además proporciona los elementos necesarios para que el alumno pueda convivir en su propio grupo, en otros grupos y en la cultura común.

Cuadro 1. Multiculturalismo *versus* interculturalidad.

	Multiculturalismo	Interculturalidad
Como enfoque	–Expresa simplemente una situación de hecho, la situación real de una sociedad con varios grupos culturales que mantiene la suficiente cohesión de acuerdo con un cierto número de valores y normas.	–Afirma explícitamente la realidad del diálogo, la reciprocidad, la interdependencia y expresa más bien un deseo, un método de intervención.
Sociedad	-Coexistencia de diferentes culturas en un mismo espacio y tiempo. -Acentuación de las diferencias. -Aumento de las distancias entre los grupos.	-Convivencia entre diferentes culturas. -Conocimiento y relación cultural. -Búsqueda de lo común y enriquecimiento con lo diferente.
Educación	-Sólo contempla actuaciones en las escuelas con presencia de alumnado de diversos orígenes étnicos-culturales. -Se limita a los aspectos curriculares, sin considerar las relaciones de poder que se establecen en la sociedad entre cultura dominante y culturas dominadas. -Reconoce a la escuela como un espacio ideal para recrear las	-Un enfoque global (en el sentido de incorporar las propuestas educativas en proyectos de carácter social) y propositivo (expresa un proyecto de establecimiento de relaciones igualitarias entre culturas). -Facilitar y promover procesos de intercambio, interacción, cooperación entre las culturas, con un trato igualitario entre éstas. -Poner el acento no sólo en las diferencias, sino también en las similitudes. –Partir de un concepto dinámico de cultura y

	Multiculturalismo	Interculturalidad
	<p>relaciones interétnicas, pero desde una concepción estática de las culturas y tratando prioritariamente las diferencias entre ellas.</p> <p>-Se limita a incluir en el currículum tópicos culturales de los diferentes colectivos minoritarios, es decir, aproximación a las diversas contribuciones o complemento curricular.</p>	<p>de identidad cultural.</p> <p>-Una aproximación crítica (analizando y valorizando) las culturas.</p> <p>-Un rechazo de las ideas de vacíos culturales y de jerarquización de las culturas.</p> <p>-Una clara preocupación por el binomio diferencia-igualdad.</p> <p>-Extender la educación intercultural en todas las escuelas, no únicamente a los centros con presencia de minorías étnico-culturales.</p> <p>-La diversidad cultural en el proceso educativo no como elemento segregador o diferenciador, sino como elemento enriquecedor, integrador y articulador.</p> <p>-El principio dialógico entre culturas y la comprensión y la aceptación de la alteridad como fundamento del modelo de interacción entre éstas y en el aula escolar.</p> <p>-No una hibridación cultural (por yuxtaposición de asignaturas o amalgama de materias), sino el enriquecimiento y la comprensión mutua mediante aprendizajes basados en los fondos culturales de cada una.</p>
Sujeto	<p>-Un ser culturalmente diverso que exige un reconocimiento de su cultura y modo de vida ante la cultura compartida en el mismo Estado.</p> <p>-Se trata de conformar un ser bicultural, que sea aceptado en la sociedad occidental, sin perder sus costumbres y creencias. Pero que no se le permite intervenir en las esferas de poder.</p> <p>-Un sujeto estático.</p>	<p>-Un sujeto con capacidad de interactuar con su cultura de origen, con la cultura común y otras culturas, es decir, es un sujeto intercultural, capaz de tomar decisiones e intervenir en la formulación de proyectos en conjunto.</p> <p>-Se considera un sujeto más dinámico, que considera los procesos de aculturación.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Una vez expuestos los conceptos y tendencias de la educación desde el multiculturalismo y la interculturalidad es posible diferenciarlos. El multiculturalismo es un fenómeno político y social que demanda el reconocimiento de los derechos de grupos culturalmente diversos, así como sus modos de ver el mundo y sus sistemas de valores. Mientras que la interculturalidad establece las condiciones políticas y sociales pertinentes que garantizan una convivencia más justa y

democrática entre los grupos culturalmente diversos y en la construcción y decisión de proyectos comunes.

1.6. Educación superior intercultural

El objetivo de este apartado es exponer lo que significa la educación superior intercultural, no sólo como política en atención a la diversidad cultural sino como un proceso complementario y de enriquecimiento de conocimientos, así como la construcción de un espacio en que las distintas racionalidades pueden definir en condiciones de igualdad sus propios proyectos educativos que mejor les convenga, partiendo siempre del respeto mutuo y valoración hacia el otro.

El carácter intercultural en la educación superior hace referencia no sólo a la conformación culturalmente diversa de su estudiantado y planta docente, sino principalmente del currículum, estableciendo concepciones e intereses explícitos en aprender tanto de los saberes indígenas –y otros grupos culturalmente diversos–, como de los de la ciencia occidental.

Este enfoque valora y promueve la diversidad cultural y lingüística, así como la construcción de relaciones interculturales más equitativas y de valoración mutua, aprovechando las potencialidades que derivan de la colaboración intercultural en la producción de conocimientos. Para ello:

[...] la interculturalidad debe partir del reconocimiento y valoración de las necesidades y proyectos de vida (o de futuro) de sus pueblos y comunidades, sus visiones de mundo, sus propios saberes, formas de producción de conocimiento y modos de aprendizaje (Mato, 2009, p.36).

Actualmente, este reconocimiento y valoración se lleva a cabo en la educación superior de dos formas:

- A partir de programas de inclusión de estudiantes indígenas, apoyos económicos, cursos de nivelación, reforzamiento profesional, etcétera, en universidades convencionales que no son diseñadas especialmente para responder a necesidades, demandas y propuestas de formación en educación superior de comunidades de pueblos indígenas, y
- en Instituciones Interculturales de Educación Superior (IIES) creadas especialmente para atender necesidades, demandas y propuestas de

formación en educación superior de comunidades de más de un pueblo indígena u otras adscripciones culturales, en las cuales se busca aprender de los saberes, modos de producción de conocimiento y modos de aprendizaje de varias tradiciones culturales, poniéndolas en relación.

Estas valoraciones son en gran parte resultado del reconocimiento de la composición culturalmente diversa de los estados nacionales, a partir de reformas, constituciones, acuerdos y tratados internacionales, y declaraciones de gobiernos e instituciones de los estados, y su necesidad de expresarse en los sistemas educativos establecidos en las últimas décadas.

De acuerdo con Daniel Mato (2009), para poder contribuir a la construcción de sociedades democráticas, los sistemas educativos deben ser pertinentes con la diversidad propia de cada sociedad; es decir, deben hacerse cargo plena y profundamente de esa diversidad y estimular la formación de ciudadanos conscientes de ella y comprometidos con la construcción de sociedades interculturalmente equitativas, por lo que desde la perspectiva intercultural:

- La educación debe incluir a todos los ciudadanos, no sólo aquellos que desde la visión dominante resultan diferentes.
- Las instituciones de educación superior deben lograr la conformación de sociedades democráticas interculturalmente equitativas, formando ciudadanos en general: cuadros técnicos, dirigentes, y docentes de todos los niveles educativos.
- Se necesita interculturalizar todas las instituciones de educación superior, no sólo aquellas dirigidas a quienes desde la visión dominante resultan diferentes.
- Las instituciones de educación superior son elemento indispensable para el desarrollo de formas de colaboración intercultural en la producción de conocimientos en todos los ámbitos significativos para las sociedades contemporáneas, lo que implica valorizar la diversidad y construir formas de colaboración intercultural en la producción de conocimientos en todos los campos y disciplinas en que, hasta el presente, se ha organizado la

investigación y formación en educación superior; en el entendido de que la configuración de estos campos, así como las fronteras entre disciplinas, también deben ser objeto de revisión, algo que, de hecho, hace tiempo es objeto de reflexión y práctica por parte de un número creciente de comunidades científicas.

- La educación superior demanda la revisión curricular de todas las instituciones de educación superior. Esto implica lograr que los planes de estudio incluyan y pongan en relación la diversidad de visiones de mundo, valores, saberes acumulados, formas de producción de conocimiento e innovaciones y modos de aprendizaje, que resulten significativos en el marco de los respectivos contextos locales, nacionales e internacionales.
- La educación superior debe prestar atención a la diversidad de contextos locales y nacionales, teniendo en cuenta la necesidad de desarrollar respuestas particulares apropiadas a los respectivos contextos. No parece posible, ni deseable, pensar en un modelo único de educación superior intercultural, esto sería un contrasentido respecto a la exigencia de reconocimiento y valoración de la diversidad. (Mato, 2009, pp. 68-70)

Por otra parte, de acuerdo con la Red de Universidades Interculturales (REDUI),⁶ en México, este enfoque se propone revertir el proceso educativo que llevó a eliminar las diferencias de las culturas y que las orilló a resguardar conocimientos y valores endogámicamente, que de no haberse sumido en el aislamiento, hubieran podido enriquecer sus posibilidades de desarrollo.

El propósito central de este enfoque es aprovechar las diferencias en un proceso de complementación de los conocimientos construidos y compartidos con otros sujetos y otras dimensiones de desarrollo (comunidad-región, entidad, nación, mundo).

Así, la diferencia debe concebirse como una cualidad que implica comprensión y respeto recíproco entre distintas culturas, así como una relación de intercambio de conocimientos y valores en condiciones de igualdad, ofreciendo así un aporte al

⁶ Véase. <http://www.redui.org.mx/>

desarrollo del conocimiento, de la filosofía y cosmovisión del mundo y de las relaciones que en éste se establecen, entre diferentes actores, en diferentes circunstancias.

Las nuevas instituciones educativas diseñadas a partir de los principios de este enfoque intercultural contribuirán al rescate y a la difusión de expresiones culturales diversas y trabajarán para establecer estrechos vínculos de comunicación directa entre las culturas ancestrales con el mundo moderno.

Esto contribuirá a que los pueblos indígenas establezcan –en una relación paritaria- vínculos de colaboración y contribución, al conocimiento científico, que a través de una visión crítica y creativa, facilite la generación de propuestas de desarrollo adecuadas a su cultura, tradiciones, expectativas e intereses y a que se mantengan en contacto dinámico con otras culturas del mundo.

CAPÍTULO 2. LÍNEAS DE INTERPRETACIÓN TEÓRICA: JUSTICIA SOCIAL, DEMOCRACIA E INTERCULTURALIDAD

Es de vital importancia para el análisis que se pretende realizar, entender y comprender qué son la justicia social, la democracia y la interculturalidad, con el objeto de apreciar lo que implicaría una política educativa pertinente y deseable para atender las necesidades y exigencias de los jóvenes indígenas en educación superior en nuestro país. Por ello, a continuación se presenta el posicionamiento interpretativo desde el que partirá el análisis.

2.1. Justicia social

La postura asumida para entender la justicia social es la que presenta Luis Villoro (2010) como vía alterna de otras visiones que en el debate contemporáneo no se considera para su realización en un contexto latinoamericano (como la teoría de la justicia de Jonh Rawls cuyo sistema de ética es el más importante del pensamiento contemporáneo), en el que todavía existen umbrales de injusticia económica y social, problemas que desde la visión de dicho pensador ya se han resuelto, y que por consiguiente en el supuesto de fundar la justicia, se parte de la idea de un consenso racional entre sujetos libres, iguales y racionales que se relacionan entre sí, rasgos propios de una democracia bien ordenada.

De acuerdo con la teoría de la justicia distributiva de Jonh Rawls (2011) cierto grado de desigualdad en la distribución de la riqueza puede ser necesario para permitir que todos vivamos mejor. No obstante tenemos que tener en consideración dos preguntas fundamentales: ¿cuáles son las formas de desigualdad que podemos considerar aceptables?, y ¿cuáles son las formas de desigualdad que en ningún caso deberíamos admitir?

Rawls (2011) parte del hecho del pluralismo al reconocer que existe una radical diversidad de convicciones, morales, metafísicas y religiosas con las que se identifican los integrantes de las sociedades democráticas contemporáneas, y con base en ello establece lo que él denomina el antifundacionalismo, a partir del cual sostiene en primer lugar que estamos ante un hecho y no ante una opinión, y en segundo lugar que la diversidad no tiene nada de pasajera. La diversidad que

caracteriza a nuestras sociedades no es el tipo de desacuerdo que puede superarse mediante la argumentación, sino del resultado del libre intercambio de ideas y del respeto hacia múltiples formas de vida.

En consecuencia, no podemos esperar a superar la diversidad de convicciones para embarcarnos en la tarea de construir instituciones comunes. El desafío consiste en diseñar instituciones políticas que puedan ser reconocidas como legítimas en un contexto de diversidad, lo que no implica que tengamos que renunciar a nuestras convicciones profundas, ni renunciar a justificarlas con razones, sino más bien, renunciar a edificar directamente sobre ellas las justificaciones de las instituciones comunes. Aun cuando tengamos nuestras propias convicciones y aun cuando podamos invocar razones en su favor, esto no será suficiente para lograr la unanimidad en torno a ellas.

Rawls (2011) retoma la vieja tradición del contrato social de los siglos XVII y XVIII, cuyos representantes más reconocidos son: J. Locke, J. J. Rousseau, Immanuel Kant y Thomas Hobbes. Dicha tradición establece que la mejor manera de pensar las instituciones que una sociedad debe darse, consiste en imaginar que esa sociedad es el fruto de un contrato voluntario entre sus miembros, y luego preguntarse si una institución específica podría o no formar parte de ese contrato; en el caso de que sea afirmativa nuestra respuesta, podríamos sostener que esa institución es legítima, en caso contrario debe ser rechazada o reformada profundamente.

Rawls (2011) establece ciertas categorías conceptuales en torno a las instituciones que deben formar parte de nuestro contrato, una de esas categorías es la *Posición original* que deben tomar los miembros de una comunidad en el contrato social, posición donde la toma de decisiones condiciona toda la vida por generaciones, se establecen reglas de juego muy estables y se fijarán mediante un acuerdo que contemple los intereses y preocupaciones de cada uno.

En la posición originaria todos los miembros comparten dos capacidades morales fundamentales: 1) desarrollar e intentar poner en práctica una concepción del bien (esto es, un conjunto de ideas acerca de cómo vale la pena vivir, que orientará sus

elecciones particulares), y 2) la capacidad de desarrollar un sentido de la justicia (esto es, la capacidad de entender los principios normativos que se haya decidido respetar y de actuar en consecuencia con ellos) (Rawls, 2011: pp. 29-33).

Otra categoría conceptual es el *Velo de la ignorancia*, que los miembros encargados de tomar las decisiones en la posición original deben tener; básicamente se olvidan de cuáles son sus características particulares, su propia concepción del bien (el sistema de fines que va a orientar sus elecciones). No obstante hay que recalcar que lo único que no conocen es su propio lugar en la sociedad, ni cuáles son sus ideas de cómo vale la pena vivir; en otras palabras, se cuenta con conocimientos generales pero no particulares, a partir de lo cual se llega a acuerdos sin conocer lo que les beneficia ni lo que les perjudica, a partir de una decisión racional. (Rawls, 2011: pp. 135-140).

La importancia del velo de la ignorancia radica en que las circunstancias pueden cambiar enormemente a lo largo del tiempo de tal manera que no correspondan con el actual y en consecuencia genere descontento. El tiempo en prospectiva es un azar, una incertidumbre, que se debe contemplar al tomar una decisión que si bien en el momento beneficia a unos en el futuro podría no hacerlo. Las decisiones deben ir a favor de nuestros intereses a largo plazo y negociar bajo la perspectiva del universalismo moral.

Y precisamente en la categoría del velo de la ignorancia es donde más influencia de la escuela Kantiana tiene, sobre todo porque de acuerdo con el imperativo categórico de Immanuel Kant (1998) en *la crítica de la razón práctica*, establece el ¿cómo debemos actuar? Lo que introduce una especie de revolución, porque, si hasta el momento la ética había supuesto siempre que la voluntad estaba regida por influencias externas, Kant supone que se da su ley a sí misma. En este sentido, puede describirse la voluntad como autónoma,

Si queremos llegar a algunos principios generales de acción, no podemos hallarlos si buscamos causas o metas externas. Por el contrario, hemos de mirar a nuestro propio interior si deseamos descubrir lo que Kant (1998) llama la ley moral. Aunque ésta no consiste en preceptos específicos que nos digan cómo debemos

actuar en un caso dado, porque es precisamente, según el principio de autonomía lo hemos de evitar. Por consiguiente, lo que queda es un principio meramente formal y desprovisto de contenido empírico. A esto lo llama Kant imperativo categórico. Tenemos aquí una noción híbrida que, en el empleo práctico, de la razón, corresponde a lo sintético a priori en su empleo teórico. En la lógica tradicional, los modos categóricos y empíricos se excluyen mutuamente. Pero Kant (1998) sostiene que ciertas aserciones que impliquen el –debe– pueden ser incondicionales, y a éstas les da el nombre de imperativos categóricos.

El Imperativo categórico de la ética de Kant (1998) establece lo siguiente: actúa siempre de forma tal, que los principios que guíen la voluntad puedan convertirse en la base de una ley universal, es decir, que debemos conducirnos con respeto a los demás de la misma forma que deseamos que los demás se conduzcan con respeto a nosotros. Es un principio que niega la justicia de alegación especial.

Dicho imperativo categórico es un principio formal que no puede pertenecer a la esfera de la razón teórica, puesto que ésta se ocupa de los fenómenos.

La buena voluntad, que está determinada por este imperativo categórico según Kant (1998) debe ser noumenal. Es decir, los fenómenos se conforman a las categorías, en particular a la categoría de causa-efecto. Por otra parte, los noumenos no están sujetos a tales restricciones, y de este modo Kant puede eludir el dilema del libre albedrío como opuesto al determinismo. En tanto que el hombre pertenece al mundo fenomenal, está también determinado por sus leyes. Pero, como agente moral, el hombre es noumenal, y, por lo tanto, posee libre albedrío.

De acuerdo con lo anterior, lo que importa es que nuestros actos estén inspirados en los principios justos. Desde este punto de vista, gustar de hacer lo que éticamente uno está obligado a hacer constituye un positivo obstáculo para la acción moral. Cumplir no por el deseo de cumplirlos sino por principio.

Ahora bien, siguiendo con los planteamientos de Rawls (2011) ¿qué decisiones adoptarían los individuos una vez que se encontraran sometidos a tales

condiciones? La respuesta es adoptar una estrategia llamada “Maxi min”, es decir maximizar el mínimo:

Lo racional no sería tratar de maximizar los posibles beneficios que podamos obtener, sino minimizar los riesgos a los que podríamos enfrentarnos en el caso de que nos toque estar entre los miembros menos favorecidos de la sociedad. Lo que tenemos que hacer no es maximizar nuestras ganancias potenciales en el caso de que nos toque ganar, sino minimizar los eventuales daños en caso de que nos toque perder. (Rawls, 2011, pp.150-154)

Y ¿qué decisiones específicas tomarían los individuos? Lo primero que establecerían, dice Rawls (2011, pp.194-195), es la prioridad de las libertades fundamentales; es decir, que nuestras libertades básicas no pueden ser sometidas a ningún cálculo de utilidad, en todo caso una libertad fundamental sólo puede ser limitada en beneficio de otra libertad fundamental. Por tal importancia Rawls establece la *prioridad de libertades* en la distribución de los recursos materiales sometiéndose al cuestionamiento si: ¿deberíamos dejar que este asunto se resuelva sólo, por la vía del libre intercambio entre los individuos, o debemos asignar a las instituciones políticas alguna función redistributiva?

Las instituciones deben asegurar a cada uno el acceso a los medios indispensables para intentar poner en práctica sus ideas acerca de cómo vale la pena vivir, pero: ¿cómo identificar aquellos medios que deben ser asegurados a cada miembro de la sociedad? La respuesta es la *Teoría de los bienes primarios*, cuyo punto de partida es el hecho del pluralismo y establece: intentar construir un catálogo de bienes que sirvan como medios para la realización de cualquier programa de vida, es decir, bienes que todo individuo racional debería desear independientemente de cuales serían sus ideas acerca de cómo vale la pena vivir (Rawls, 2011).

Dicho catalogo consideraría: **1)** derechos y libertades fundamentales que protegen nuestra capacidad de elegir el tipo de vida que queremos vivir; **2)** los poderes y prerrogativas asociados a las diferentes funciones y posiciones que podemos

ocupar en la sociedad (es decir, la capacidad de influencia y de decisión que podemos adquirir cuando nos situamos en ciertas posiciones); **3)** la riqueza y el ingreso; **4)** algo relativamente abstracto que Rawls llama “las bases sociales del respeto de sí mismo”, es decir, las condiciones que hacen posible el sentimiento que una persona tiene de su propio valor, su firme convicción de que su concepción del bien, su proyecto de vida, vale la pena de ser llevado a cabo, junto a su confianza en su propia capacidad, en la medida en que ello dependa de su propio poder, de realizar las propias intenciones. Las condiciones que hacen posible este autorrespeto incluyen, por ejemplo, la ausencia de prácticas discriminatorias en materia de estudios, residencia o empleo (Rawls, 2011, pp. 359-404).

Una vez contestada la pregunta anterior, ¿cómo encontrar un criterio que nos permita decidir el modo en que esos medios deban ser distribuidos?; ¿hay que hacerlo de manera estrictamente igualitaria de modo que todos tengan una cuota idéntica?; ¿hay que hacer una distribución inicial igualitaria y luego respetar las desigualdades que resulten del libre intercambio?, ¿o las instituciones deben estar dispuestas a intervenir constante o periódicamente con el fin de asegurar cierta pauta de distribución?

La racionalidad para los participantes en la posición original no es rechazar toda forma de desigualdad, sino aceptar solamente aquellas desigualdades económicas y sociales cuya existencia mejore la situación de los menos favorecidos.

Rawls (2011) no identifica la justicia con la igualdad estricta. La *injusticia* no consiste en que haya desigualdades, sino en que haya desigualdades que no benefician a todos. Y cada vez que se produzca una injusticia así entendida, las instituciones políticas tendrán una razón legítima para intervenir, siempre y cuando se contemplen los principios de justicia (igualdad de libertad y diferencia). Es decir, que:

1) cada persona tiene igual derecho al más amplio esquema de libertades fundamentales que sea compatible con un esquema similar de libertades para

todos; y **2)** las desigualdades económicas y sociales han de satisfacer dos condiciones: tiene que: **a)** ser para el mayor beneficio de los miembros desfavorecidos de la sociedad; y **b)** tienen que estar asociadas a cargos y posiciones accesibles a todos en condiciones de igualdad de oportunidades (Rawls, 2011, p. 67–68).

Dichos principios se complementan con lo que Rawls llama la Regla de prioridades (prioridad de libertades): **1)** la preeminencia del principio 1 sobre el principio 2. En ningún caso las libertades pueden ser sacrificadas para favorecer una distribución más justa; **2)** prioridad de la justicia sobre el bienestar. La preeminencia del principio 2b sobre el 2a; podemos aceptar desigualdades asociadas al ejercicio de ciertas responsabilidades sociales (en el supuesto de que esas desigualdades van a beneficiar a los más desfavorecidos), pero sólo si previamente nos hemos asegurado de que el acceso a esos puestos de responsabilidad están abiertos a todos los miembros de la sociedad en un marco de igualdad de oportunidades (Rawls, 2011, p. 280).

No obstante tendríamos que preguntarnos ¿contra qué realidad podemos contrastar nuestras conclusiones? A lo que se responde, con nuestros juicios morales bien ponderados; es decir, juicios normativos particulares; reacciones puntuales de aceptación o rechazo: esto es justo, esto es injusto, esto es aceptable, o sea, intuición en un sentido filosófico.

Por otra parte, Héctor Díaz Polanco (2006, p. 75) nos dice que inicialmente la justicia es para Rawls “la primera virtud de las instituciones sociales, como la verdad lo es de los sistemas de pensamiento”; en segundo lugar “los derechos asegurados por la justicia no están sujetos a regateos políticos ni al cálculo de intereses sociales; o lo que es lo mismo “la verdad y la justicia no pueden estar sujetas a transacciones”; en tercer término Rawls parte de que en la sociedad no sólo hay una identidad de intereses, sino también conflicto de intereses. Todavía el autor no asume en todas sus consecuencias la pluralidad en el seno de la sociedad (justamente como una expresión de la pugna social) y las implicaciones que ello tiene para su teoría; pero alcanza a advertir que es el referido conflicto lo

que hace necesario entonces un conjunto de principios para escoger entre las diferentes disposiciones sociales que determina esta división de ventajas y para suscribir un convenio sobre las participaciones distributivas correctas. Esos principios “son los principios de la justicia social”.

Finalmente, una sociedad bien ordenada es la que está regulada por una concepción pública de la justicia social: una sociedad en la que, por una parte, todos aceptan los mismos principios de justicia social, y por otra, las instituciones sociales básicas satisfacen generalmente estos principios. De modo que la concepción compartida de la justicia social establece los vínculos de la amistad cívica y es el rasgo fundamental de una asociación humana bien ordenada

Sin embargo, en nuestro contexto latinoamericano y específicamente en México, no hay una vía adecuada para alcanzar la justicia social, por el contrario, lo que predomina es la injusticia, y qué decir de pensar en consensos cuando históricamente por cuestiones de poder se ha excluido y marginado a muchos de los grupos sociales, como el caso de los distintos grupos indígenas que no son considerados dentro de la racionalidad occidental y, por lo tanto, se mantienen alejados de los beneficios del progreso, el desarrollo económico y social.

Para Villoro (2010), en nuestro contexto, la justicia sólo puede comprenderse a partir de su ausencia, es decir, a partir de una vía negativa de la justicia: la injusticia, la cual es concebida como la negación del bien común o incumplimiento de normas universales. Dicha postura parte del hecho de que no hay consenso que incluya a todos los sujetos.

Por lo que propone que en lugar de partir del consenso para fundar la justicia, hay que partir de su ausencia. En vez de pasar de la determinación de principios universales de justicia a su realización en una sociedad específica, partir de la percepción de la injusticia real para proyectar lo que podría remediarla.

En lugar de buscar los principios de justicia en el acuerdo posible al que llegarían sujetos racionales, libres e iguales, intentarlos a partir de su inoperancia en la sociedad real, una realidad en la que hay un sufrimiento causado por la injusticia,

un dolor causado por el otro injustificadamente, derivado de ciertas situaciones de poder.

Situaciones de poder de ciertos grupos –hegemónicos y dominantes–, que han mantenido sometidos a otros –indígenas, mujeres, niños, etcétera– entre la pobreza, la marginación y la exclusión del progreso nacional al que teóricamente en la Constitución tienen derecho, pero que en la práctica se demuestra lo contrario.

Sometimiento que por más de 500 años –desde la conquista– ha mantenido resistencia –un contrapoder– por preservar el derecho a ser diferentes, cultural y políticamente. De hecho una forma de contemplar nuestra historia es verla como una permanente contienda entre la voluntad de la dominación y los intentos de escapar de ella.

De acuerdo con Villoro (2010), una vía para escapar del poder puede describirse en tres momentos, tres estadios de complejidad creciente en el desarrollo de un orden moral y que ayudan a alcanzar una concepción más racional de la justicia a partir de su ausencia:

1. La experiencia de la exclusión: es el cobro de conciencia de una carencia causada por un daño por acciones u omisiones de otros que no pertenecen al grupo carente. Entendiendo el daño no sólo como la falta sino como sufrimiento causado por un agente, ya sea este personalizado o impersonal como la sociedad, el sistema, la clase dominante, los otros.

Ese dolor causado injustificadamente tiene consecuencias psicológicas en los individuos dañados como resentimiento, cólera, envidia, desprecio, autodesprecio, pero también puede generar sentimientos colectivos vagos ligados a la sensación del maltrato o a un sentimiento de inferioridad.

La ausencia de un valor en el carente suele corresponder a alguna característica específica que comparten los miembros de un grupo o clase social: ser un obrero industrial, inmigrante, indio, mujer. Lo que da lugar a la conciencia de una ausencia de un valor específico.

El individuo al percatarse del daño puede acceder, por lo tanto, a la conciencia de su pertenencia a un grupo o clase social con la que comparte una característica común de falta. La conciencia de pertenencia implica una demarcación entre el grupo con el que nos identificamos y quienes están fuera de él. Sufrir o haber sufrido un daño común puede marcar un paso hacia una forma inicial de solidaridad espontánea entre quienes sufren el mismo daño, o que implicaría en un momento dado un movimiento contra el poder.

La exclusión puede ser mayor o menor según la relación social o política. Al diferente no se le excluye en todo, pero suele hacerse menos, no se toma en cuenta plenamente como interlocutor en el consenso social o en el pacto político. Puede darse en el ámbito económico, en la distribución de los bienes materiales básicos que se manifiesta en la pobreza; en la esfera de la producción, en la explotación del trabajo; exclusión distante, en lo cultural; en las consideraciones sociales, en el caso de las mujeres; y en la exclusión política, en el caso de las decisiones colectivas. En todo caso hay una carencia de un bien que la comunidad de consenso, en cambio, acepta para sí.

2. Equiparación con el excluyente: en esta etapa el excluido toma conciencia y pasa de una determinación de “yo estoy excluido de los bienes que tú gozas”, “soy diferente”, a una determinación de “yo valgo tanto como tú”, “soy igual a ti”, es decir, ya hay una competencia. Hay una contienda, por diferentes que sean sus fuerzas, poder y contrapoder, se miden en el campo de la sociedad.

La rebeldía contra el poder tiene un doble efecto: el esfuerzo de las formas de solidaridad entre los disidentes y su resistencia común; es decir, se conciben como sujetos dignos de valor e iguales. La rebeldía puede darse en un desafío en el que el agredido pide cuentas al otro por su agresión, lo que Villoro (2010), en palabras de Enrique Dussel (1993) llama interpelación.

Sin embargo, según Villoro, Dussel (1993) no se refiere sólo a la exclusión de un orden de derecho, sino a la de una comunidad de comunicación real. La interpelación del excluido no se hace desde quien pueda aceptar un orden

intersubjetivo de derecho, sino desde quien se considera fuera de ese orden normativo vigente. El interpelante no cumple con condiciones de comunicación, es decir, es incompetente para comunicar desde el punto de vista del oyente.

La interpelación tiene un contenido proposicional que el hablante, por ser un pobre excluido en la exterioridad, difícilmente llega a formular correctamente por una cierta incompetencia lingüística desde el punto de vista del oyente.

Situación de personas o grupos excluidos de una comunidad de comunicación real (no ideal), por no ser considerados interlocutores válidos en cualquier diálogo argumentativo y no poder participar, por tanto, en ningún consenso racional posible, puesto que no cumplirían con las normas de un discurso argumentativo. Por lo que según Villoro (2010) la exclusión se da en dos sentidos: **a)** la exclusión del otro respecto del orden de derecho vigente, pero incluido en ese desorden; y **b)** la exclusión del otro como sujeto en una comunidad de comunicación.

Por lo anterior la justicia debe partir de una ética que no se limite a promulgar normas generales, como la de tratar a todos como fines, sino considerar las condiciones que permitan su aplicación. El fin moral no consiste en el deseo ocioso del bien común, sino en la voluntad de realizarlo en acciones concretas.

3. Reconocimiento del otro hacia una ética concreta: los derechos humanos universales no enuncian normas abstractas sino exigencias morales que deben cumplirse en cualquier circunstancia. No pertenecen sólo al orden del deber ser, sino también al orden del ser.

La equiparación con el otro puede ser una alternativa o, bien, el conflicto entre uno y otro, o la reivindicación de derechos entre ambos. Con el desafío surge la pretensión de acceder a bienes de los que el agredido se sabe excluido. Desde el momento en el que el excluido se equipara con su agresor, está ya reivindicando ese derecho.

La justicia implicaría normas que posibilitan el reconocimiento recíproco de una igualdad en la facultad de acceder a valores comunes, sin eliminar las diferencias.

El reclamo del excluido ha partido de la demanda de satisfacer una necesidad colectiva mediante el acceso a un valor objetivo del que carece. Por lo que la fundamentación racional de su reivindicación de derecho, para poder realizarse, conduce así a reemplazar la contienda por el diálogo y la argumentación racional. La reivindicación del excluido puede conducir entonces a la promulgación de normas universalizables.

Dicho proceso no seguiría la vía de lograr un consenso mediante el acuerdo sobre los valores y principios que serían aceptables para todos, sino el camino negativo de mostrar los que serían no excluyentes. En este proceso el criterio universalizante es la no exclusión.

Según Villoro (2010), universalizables serían las valoraciones y normas no excluyentes de ningún sujeto, no necesariamente las que propusieran valores sustantivos consensuados. Para llegar a principios universalizables de justicia no es menester, por lo tanto, el acceso del sujeto a un punto de vista imparcial, ni postular sujetos puramente racionales, abstraídos de sus deseos y actitudes particulares. La universalización tiene lugar, de hecho, por sujetos situados mediante una reivindicación particular de derechos, que no están ocultos por ningún velo de ignorancia.

De acuerdo con Villoro el consenso no es un criterio para llegar a la universalización del valor, sino una consecuencia posible de una argumentación que muestra carácter no excluyente de los derechos reivindicados por un grupo.

Por lo anterior, Villoro describe el concepto de justicia al que llega por dicha vía teórica:

1. Para llegar a una concepción racional de la justicia no es necesario partir de un sujeto de la razón práctica hipotético e igual en toda persona. Podemos partir de la experiencia personal de hombres y mujeres concretos situados en un contexto social, frente a la moralidad consensuada y su sentido de justicia surge la posibilidad de un disenso crítico. El discrepante parte de la conciencia de una exclusión y proyecta un orden social distinto donde no se diera ésta.
2. El discrepante está motivado por un interés personal: eliminar una carencia que sufre y satisfacer una necesidad propia. No parte de un impulso altruista que sacrificará su propio interés. Pero al buscar su interés generaliza la no exclusión de cualquier otro en su situación. Reivindica así un valor objetivo para todos. Su pretensión es interesada y, a la vez, universalizable.

3. Su demanda se refiere a una carencia específica y al reconocimiento de una diferencia. Ambos pueden variar en cada situación. Por eso es fútil intentar determinar las características positivas que tendría un concepto de justicia, abstracción hecha de toda situación social histórica. Una postura ética ante la justicia, además de disruptiva, es concreta.
4. Sin embargo, podemos detectar una nota propia de todo concepto de justicia, en cualquier circunstancia histórica. Sólo que ésta sería negativa. La justicia que se demanda es, en todo caso, la no exclusión.
5. La idea de justicia como no exclusión implicaría una reformulación de la doctrina universal de los derechos humanos. Podemos considerar que un derecho es el reconocimiento de un valor objetivo, cuya realización satisface una necesidad y da lugar, por ende, a una obligación. Para considerar universal un derecho tendría que aceptarse como válido en toda circunstancia histórica (Villoro, 2010, p. 38).

La postura de justicia mencionada antes es la que se buscó para los fines de este trabajo en los acuerdos de San Andrés y en la construcción de las tres políticas educativas interculturales en educación superior: UI, PUMNM y PAEIIES, lo que permitió determinar qué elementos de justicia son realizables y considerados en las políticas educativas y qué elementos en el caso de no encontrarlos tendrían que considerarse para determinar lo que implicaría la justicia social en dichas políticas.

2.2. Democracia

Analizar la democracia es una tarea compleja, debido a que es una cuestión polémica desde hace mucho tiempo. Hoy en día se sigue cuestionando sobre su ideal y las posibilidades de llevarla a cabo en un contexto y lugares específicos. Sin embargo, para los efectos de esta investigación conviene por lo menos saber de qué se trata, qué elementos la constituyen tanto en lo descriptivo como en lo prescriptivo y la importancia que ésta tiene como elemento central constitutivo de las políticas educativas interculturales.

La democracia, por lo general, es un concepto que ha sido utilizado para referirse y elegir una de las diversas formas de gobierno bajo la cual el pueblo puede ejercer el poder político en condiciones de libertad y de igualdad, a partir de diversos elementos normativos, pero además como una forma de vida colectiva. La democracia hace referencia explícitamente a una particular forma de gobierno en que la soberanía y el fundamento del poder político emanan y residen conjuntamente en el pueblo.

En la vasta literatura sobre la democracia, se suele enunciar la existencia de la denominada democracia de los antiguos o también llamada democracia directa y la democracia de los modernos, llamada también democracia liberal o representativa.

El modelo de democracia directa –analizado por autores como Rousseau, quien habla de la libertad como autonomía, y Marx, quien formula la tesis del gobierno de los productores– hace referencia a la participación política entre el ciudadano y las decisiones directas del Estado, sin intermediarios. En cuanto al modelo de democracia representativa, éste se distingue por la existencia de representantes del pueblo elegidos a través de un conjunto de normas o reglas que presuponen a su vez la existencia de un conjunto de libertades civiles tales como las de pensamiento, reunión y de asociación que garantizan la libertad del disenso a través del sufragio universal.

A pesar de la existencia de una vasta discusión sobre lo que es y no es la democracia, por ejemplo: la discusión a fondo de la definición etimológica: *demokratia* (el poder del pueblo) que nos hace saber Sartori (1989) dónde se cuestiona quién es el *demos* (el pueblo) y cómo se le atribuye el *kratos* (el poder) al pueblo; o bien Robert A. Dahl (2002), quien señala que en el mundo real las democracias son poliarquías debido a que hay muchos gobernantes y el poder sobre los cargos públicos es ampliamente distribuido; no entraré en tales discusiones, esta investigación se limita a los problemas que presenta dicho concepto actualmente.

De acuerdo con Norberto Bobbio: “La única manera de entenderse cuando se habla de democracia [...] es considerarla caracterizada por un conjunto de reglas (primarias o fundamentales) que establece quién está autorizado para tomar las decisiones colectivas y bajo qué procedimientos”. (Bobbio, 2010, p. 24)

Pero la importancia del pensamiento de Bobbio (2010, pp. 27-44) reside en la diferencia que hace entre los ideales democráticos y la democracia real. De acuerdo con el autor existen seis falsas promesas de la democracia real, las cuales se enuncian a continuación:

La primera falsa promesa. El nacimiento de la sociedad pluralista.

La democracia nace de una concepción individualista de la sociedad, opuesta al pensamiento orgánico prevaleciente en la Edad Media de que el todo es primero que las partes, por lo que la sociedad, en especial, la sociedad política, es un producto artificial de la voluntad de los individuos.

Esta concepción individualista de la sociedad y del Estado se caracterizaba por: el surgimiento del *contractualismo* de los siglos XVII y XVIII, el cual establece que antes de la sociedad civil existe el Estado de naturaleza, en el que los soberanos son individuos libres e iguales, los cuales se ponen de acuerdo para dar vida a un poder común que garantice la vida, la libertad y la propiedad de estos individuos; *el nacimiento de la economía política* –el *homo economicus*–, de acuerdo con Adam Smith el individuo al perseguir su propio interés promueve el interés social de manera más eficaz que lo que pretendía realmente promover; y la *filosofía utilitarista*, de Bentham y Mill, que establece que para fundamentar una ética objetiva es necesario partir de razones y circunstancias individuales –placer y el dolor–, y resolver el problema tradicional del bien común en la suma de los bienes individuales o en la felicidad del mayor número.

De acuerdo con el contractualismo se idea un Estado individual, sin cuerpos, ni poderes intermedios, una sociedad política en la que, entre el pueblo soberano y sus representantes, no existen sociedades particulares. Contrario a lo que sucede en los estados democráticos donde los grupos, asociaciones, organizaciones, sindicatos y partidos, todos ellos de diversa naturaleza -ideología o función–, se han vuelto cada vez más los sujetos políticamente relevantes y protagonistas de la vida política, y cada vez menos los individuos.

El sujeto político ha dejado de ser sólo el soberano, el pueblo, compuesto por individuos que adquirieron el derecho de participar directa o indirectamente en el gobierno, el pueblo como unidad ideal; por el contrario, el pueblo se ha dividido objetivamente en grupos contrapuestos, en competencia entre ellos, con su autonomía relativa respecto al gobierno central.

En este marco, el modelo ideado de sociedad democrática era el de una sociedad centrípeta, cuando en realidad tenemos una sociedad centrifuga, que no tiene un sólo centro de poder (la voluntad general de Rousseau), sino muchos, es decir una sociedad poliárquica. El modelo del Estado democrático basado en la soberanía popular, que fue ideado a imagen y semejanza de la soberanía del príncipe, fue el modelo monista de una sociedad. La sociedad real que subyace en los gobiernos democráticos es pluralista.

Segunda falsa promesa. La reivindicación de los intereses

La democracia moderna, o democracia representativa, debería haber sido caracterizada por la representación política, es decir, por los intereses de la nación, representación en la que el representante no puede ser sometido a un mandato obligatorio o lo que es lo mismo velar por los intereses particulares del grupo que lo eligió. De acuerdo con Bobbio (2010), jamás una norma constitucional ha sido tan violada como la prohibición del mandato imperativo; jamás un principio ha sido tan menospreciado como el de la representación política.

En una sociedad como la nuestra, compuesta por diversos grupos que luchan por la supremacía para hacer valer sus intereses en contra de otros grupos, cada grupo tiende a identificar los intereses nacionales con los intereses del propio grupo.

Una prueba de reivindicación, definitiva, de la representación de los intereses sobre la representación política, es el tipo de relación triangular entre los grupos contrapuestos de representación industrial y obrera respectivamente y el parlamento, lo que da lugar a un sistema social neocorporativo, en el que el representante de los intereses nacionales –teóricamente – interviene sólo como mediador entre las partes sociales. Es decir, es la solución a los conflictos sociales cuyo procedimiento es el acuerdo entre las grandes organizaciones que si bien no tienen nada que ver con la representación política sí es una expresión de representación de intereses.

Tercera falsa promesa. Persistencia de las oligarquías

Que tiene que ver con la derrota del poder oligárquico. El principio fundamental del pensamiento democrático siempre ha sido la libertad entendida como autonomía, es decir, como la capacidad de legislar para sí mismo, lo que debería tener como consecuencia una plena identificación entre quien pone y quien recibe una regla de conducta y, por tanto, la eliminación de la tradicional distinción, en la que se apoya todo el pensamiento político, entre gobernados y gobernantes.

Sin embargo, la democracia representativa, que es la única forma de democracia existente y practicable es en sí misma la renuncia al principio de la libertad como autonomía.

La presencia de elites en el poder no borra la diferencia entre regímenes democráticos y regímenes autocráticos,

[...] de acuerdo con Mosca quien ideó una compleja tipología de las formas de gobierno con el objeto de mostrar que, aunque jamás estén ausentes las oligarquías del poder, las diversas formas de gobierno se distinguen por su diferente formación y organización. [...] Joseph Schumpeter, captó perfectamente el sentido cuando sostuvo que la característica de un gobierno democrático no es la ausencia de elites sino la presencia de muchas elites que compiten entre ellas por la conquista del voto popular (Bobbio, 2010, pp. 33-34).

Cuarta falsa promesa. El espacio limitado

La democracia tampoco ha conseguido ocupar todos los espacios en los que se ejerce un poder que toma decisiones obligatorias para un grupo social como en una fábrica, por ejemplo.

Existe una gran incongruencia en cuanto que la democracia moderna o representativa nace como un método de legitimación y de control de las decisiones políticas; es decir, de gobierno, tanto nacional como local, donde el individuo juega un papel de ciudadano general sin considerar los papeles específicos de éste en la sociedad como el de obrero, estudiante, consumidor, etcétera.

Por lo que hoy en día, en vez de hablarse de una ampliación del proceso democratizador, éste no debería manifestarse como la ampliación del paso de la democracia representativa (democracia política) a la democracia directa

(democracia social); es decir, no se trata de si ha aumentado o no el número de quienes tienen derecho a participar en las decisiones que les atañen, sino más bien en los espacios en los que pueden ejercer ese derecho.

Quinta falsa promesa. El poder invisible

Se refiere a la eliminación del poder invisible (mafia, servicios secretos, etcétera), es decir, el poder oculto, para dar vida a un gobierno cuyas acciones deberían haber sido en público. De acuerdo con Kant citado por Bobbio (2010, p. 37):

Kant enunció e ilustró en el apéndice de la paz perpetua el principio fundamental según el cual “todas las acciones referentes al derecho de otros hombres cuya máxima no puede ser publicada son injustas”, queriendo decir que una acción que yo estoy obligado a mantener secreta ciertamente es una acción no sólo injusta sino tal que si fuese publicada provocaría una reacción que haría imposible su realización; para usar el ejemplo de Kant, ¿qué Estado podría declarar públicamente, en el mismo momento que se estipula un tratado internacional, que no lo respetará?, ¿qué funcionario puede declarar en público que utilizará el dinero del pueblo para intereses privados?

Es decir, es importante la transparencia efectiva de las acciones gubernamentales para que el ciudadano conozca las acciones de quien detenta el poder y controlarlas. Por otro lado, el control público del poder es más necesario por cuanto estamos en una época en la que los instrumentos técnicos están en manos de quienes detentan el poder para conocer lo que hacen y piensan los ciudadanos.

Sexta falsa promesa. El ciudadano no educado

La educación del ciudadano, la democracia moderna establece que para que un súbdito sea un ciudadano hay que educarle en cuanto a sus derechos, para hacer del ciudadano un individuo activo que participe en la cosa pública. Se trata de alimentar y fortalecer los procesos democráticos, ya que de no ser así los gobernantes convertirían a sus súbditos en sujetos obedientes del poder que los representa.

Estas seis promesas, de acuerdo con Bobbio, no podían ser cumplidas porque fueron ideadas para una sociedad menos compleja que la que tenemos hoy en día, sobre todo por tres razones:

- 1) En las sociedades que pasan de una economía familiar a una de mercado y de una economía de mercado a una economía regulada, aumentan los problemas que requieren de capacidad técnica –tecnocracia–, y la contradicción está en que la democracia parte del supuesto de que todos pueden tomar decisiones; mientras que en la tecnocracia se dice que sólo los que entienden ciertos asuntos, que por lo general son pocos, sean los que tomen las decisiones;
- 2) el crecimiento burocrático y el poder de éste sobre la apropiación de ciertas decisiones que les pertenecen al resto de la sociedad; y
- 3) el rendimiento del sistema democrático en su conjunto. Los principios democráticos protegen las libertades individuales como la libertad de prensa, de reunión, asociación, etcétera, para que los ciudadanos se dirijan a sus gobernantes para pedir beneficios, una equitativa distribución de la riqueza..., pero la cantidad y rapidez de estas demandas son tales que el sistema político no es capaz de adecuarse a ellas.

Hablando en términos contextuales y más concretos, la democracia liberal o democracia representativa se impuso como democracia hegemónica en el mundo en la década de los setenta, tras la crisis de la social democracia en Europa; de tal manera que cuando hoy en día se habla de la democracia se refiere generalmente al tipo de organización política caracterizada por la transmisión representativa del poder, sustentada por la convicción de que los representantes electos por los ciudadanos a través del voto tienen mayor capacidad de juzgar los intereses generales que competen a la nación, que la capacidad de los ciudadanos que se ve obstaculizada por la contemplación de intereses particulares

Sin embargo, de acuerdo con Heinz Dieterich y Chomsky (2003), en la práctica: los partidos políticos candidatos a la representación nacional no se enfrentan como opiniones objetivas en discusión, sino como representantes de intereses político-económicos particulares; ven a las mayorías como una clientela de mercado que requiere ser operada a través de la debida manufactura del consenso; y convierten al parlamento de la democracia liberal, de una institución

de la verdad emergente, en un medio técnico-práctico de repartición de poder y plus-producto social, entre las diversas fracciones de la clase dominante.

Por otro lado, pareciera que no existe tal democracia debido a que, en todas las elecciones, los representantes electos jamás vuelven a consultar a la población hasta el final de su mandato, con lo que se hace prevalecer la partidocracia porque no existe ningún mecanismo estatal que pudiera recoger las aspiraciones legítimas de la población y satisfacerlas.

En la actualidad muchos signos pueden llevarnos a pensar que los regímenes que llamamos democráticos se debilitan tanto como los regímenes autoritarios, debido a una considerable disminución de la participación política y lo que justamente se denomina como una crisis de la representación política. Los electores ya no se sienten representados, lo que expresan al denunciar a una clase política que ya no tendría otro objetivo que su propio poder y, a veces, incluso el enriquecimiento personal de sus miembros. La conciencia de ciudadanía se debilita, ya sea porque muchos individuos se sienten más consumidores que ciudadanos y más cosmopolitas que nacionales, ya porque, al contrario, cierto número de ellos se sienten marginados o excluidos de una sociedad en la cual no sienten que participan, por razones económicas, políticas, étnicas o culturales (Touraine, 2006, pp. 15-16).

En las democracias actuales, cada vez son más los ciudadanos que se sienten atrapados por una especie de doctrina que insensiblemente envuelve cualquier razonamiento diferente, lo inhibe, lo paraliza y acaba por desaparecerlo; y apoyada por un conjunto de fuerzas fundamentalmente económicas que dominan el mundo político, social y cultural –globalización del mercado y su ideología–, que se impone incluso sobre los derechos humanos, provoca un conjunto de contradicciones en la humanidad al mantenerse una serie de conflictos encubiertos bajo una falsa racionalidad.

Los efectos perjudiciales hoy día de la democracia representativa como visión única y forma de gobierno adoptada en nuestra sociedad mexicana, pueden

resumirse por las siguientes contradicciones que nos hace notar Miguel López Melero (2001, pp. 31-61):

1. El incumplimiento de los derechos humanos. Se supone que todos los seres humanos somos de la misma especie, tenemos el mismo origen y formamos parte de la humanidad; los individuos y los grupos tienen derecho a ser diferentes, a considerarse y ser considerados como tales, en otras palabras todos en teoría tenemos los mismos derechos y oportunidades; y resulta que hay un terrible desequilibrio en el mundo cuando se nos informa que el 80 % de la riqueza está en manos del 20 % de sus habitantes, lo que da lugar a una situación de desigualdad en donde unas culturas disfrutan y tienen acceso de todos los bienes y privilegios de la vida y otras malvivan oprimidas por aquellas.

2. La ausencia de la defensa de la naturaleza y de las relaciones entre los países: se produce una crisis de la naturaleza y una crisis de civilización. Hay daños graves del medio ambiente, algunos de ellos irreversibles que afectan a las próximas generaciones que no tuvieron esa responsabilidad, lo que enfrenta a la especie humana a nuevos desafíos de adaptación y de supervivencia.

3. La confusión intencionada de la ciencia y la tecnología. Por un lado, por concebir a la ciencia y a la tecnología en el marco de la ideología neoliberal y posmodernista como un componente integrado, suponiendo que la vinculación de lo académico y lo productivo es el objetivo primordial de las instituciones de investigación y productoras de conocimiento. De ahí que se destaquen relaciones entre ciencia y economía y no el papel de la ciencia como parte del sistema de aprendizaje social.

Este enfoque define y selecciona conocimientos válidos y útiles desde la perspectiva de la ganancia y el mercado capitalista y, por lo tanto, define nuevos valores y formas de control sobre la aplicación del conocimiento científico, asignándole a la ciencia un papel no sólo como fuerza productiva de conocimiento, sino como parte de las estructuras de poder.

El resultado de esta interpretación de la ciencia y la tecnología produce nuevas relaciones sociales y formas culturales, que van a operar de un modo muy sutil

para silenciar activamente a la persona, consiguiendo que seamos instrumentos de la cultura hegemónica.

Y por otro lado porque mientras una limitada parte de la humanidad tiene acceso al mundo fascinante de la tecnología y a los beneficios económicos, políticos y culturales que se derivan de ésta, miles de personas se enfrentan a diario al reto de la supervivencia en condiciones infrahumanas.

4. La cultura hegemónica neoliberal y el pensamiento único. En lo político, en lo referente a la democracia formal, porque sólo se considera a la ciudadanía – mayores de 18 años– para elegir a sus representantes, pero no es considerada para participar activamente en la vida política, en el control de los principios organizativos, ni en la toma de decisiones sociales, etcétera, lo que limita a los ciudadanos a jugar el papel de meros espectadores de la clase dominante.

En lo económico, el libre mercado que representa el sistema en el que un grupo reducido de la sociedad es propietario de los medios de producción y contrata a otro grupo social mayoritario como fuerza de trabajo para producir mercancía con el único fin de obtener ganancias, nunca servicios sociales.

El mercado es un sistema de suministro y distribución de bienes y servicios establecidos sobre un sistema de desigualdades de ingresos que hacen que unos dispongan de todo y otros, la inmensa mayoría, sólo tengan acceso a lo que no quieren los otros.

En lo social. Se crea una sociedad conformada por una clase privilegiada cada vez más reducida que controla y regula al resto de la sociedad; una clase media que es la encargada por la clase hegemónica de hacer el cambio dirigido por ella y la que sufre los ajustes y reajustes económicos; y una tercera clase social, que emerge cada vez más numerosa, formada por los desempleados, marginados, minorías étnicas que viven de otros países buscando una mejora en sus condiciones de vida.

De acuerdo con Schmelkes (2005), la democracia tendría que consistir en conocer y respetar otras visiones del mundo y de las cosas para formar un juicio propio que no se limite y se enfrasque en una sola racionalidad. La democracia supone en

principio la tolerancia, el respeto y el aprecio por lo diverso, elementos antagónicos al racismo. La democracia exige escuchar otras voces, sobre todo, las voces de los grupos minoritarios como condición para evitar una dictadura dirigida por las mayorías; implica por lo mismo interculturalidad.

La democracia debe entenderse como un mecanismo que busca justicia retributiva y distributiva, a partir del diálogo entre iguales, teniendo como base el enfoque de la interculturalidad. “La democracia verdadera, profunda y madura, la que supone interculturalidad, es indispensable para la gobernabilidad en sociedades complejas, diversas y heterogéneas” Schmelkes (2005, p. 7).

La democracia moderna ha hecho visible su incompetencia en el cumplimiento de los derechos humanos, así como la responsable de no satisfacer las necesidades reales de los grupos sociales, en especial, los grupos étnicos, los cuales presentan mayores obstáculos para el acceso a las esferas públicas de poder y para los beneficios económicos y estructurales de la riqueza, como en el acceso a la educación pública que en teoría es garantizada por el Estado; sin embargo, hay un incumplimiento del principio del derecho a la educación al admitirse desigualdades evidentes de tratamiento entre zonas urbanas o rurales o de niveles concretos de la población.

De acuerdo con Sartori (2001, pp. 99-100), hasta ahora se ha mantenido siempre que el principio de ciudadanía produce ciudadanos iguales –iguales en sus derechos y deberes de ciudadanos– y que, viceversa, sin ciudadanos iguales no puede haber ciudadanía. O que implica entre otras cosas que la ciudadanía postula la neutralidad o “ceguera” del Estado respecto a las identidades culturales o étnicas de su *demos*.

Hoy se empieza a considerar que la tesis de la igualdad ciudadana es válida en el contexto del Estado-Nación, pero que pierde validez cuando el Estado nacional entra en crisis y todavía más cuando un Estado concreto no es nacional, cuando es multicultural.

Desde hace unos años asistimos a un fenómeno de escala mundial: los reclamos y conflictos políticos asociados con la diferencia cultural y la identidad que nos

exigen un lugar y un tiempo dentro de los procesos de globalización, lo que da pie al surgimiento de una extensa gama de organizaciones civiles independientes de la estructura gubernamental y de los partidos políticos, por la incapacidad de ambos para satisfacer demandas sociales y culturales, así como en la satisfacción de exigencias de mayor apertura, pluralidad y tolerancia en el ámbito político; son signos de un despertar de la sociedad en el que no bastan los reclamos, sino que se ejerza la acción conjunta para la construcción de proyectos sociales más justos y democráticos.

Visión crítica para una comprensión alterna de la democracia en México

Ante tal crisis de la democracia e incompetencia frente a la realidad de una sociedad culturalmente diversa, Luis Villoro (2010) nos ofrece una alternativa a tal problemática.

De acuerdo con este autor, actualmente predominan en el ámbito mundial dos tipos de democracia: la democracia liberal o representativa basada en competencia entre partidos electorales, propia de los países occidentales incluido el nuestro y la democracia republicana o comunitaria.

La democracia liberal o representativa es resultado de la derrota de los regímenes totalitarios, que asegura la libertad de los individuos frente a cualquier poder público garantizado en los derechos universales individuales -el derecho a la vida, a la integridad personal, a la libertad individual, la libertad de expresión, libertad de reunión, igualdad ante la ley, derecho al trabajo, derecho a la educación, etcétera-, lo que asegura que cada quien esté en la libertad de elegir conforme a su propio interés y en libre competencia entre todos.

Sin embargo, en dicha competencia gana quien parte de una situación privilegiada, es decir, que no todos compiten en las mismas condiciones, lo que genera exclusión y discriminación de aquellos que por no ser aptos o no tener los medios para competir quedan fuera de dicha democracia, lo que genera desigualdad social y económica.

La democracia liberal privilegia los derechos individuales sobre los colectivos, de tal manera que el Estado –de carácter neutral– no puede garantizar un bienestar

común, aun en contra de ciertas contrariedades de los particulares. Para el Estado todos los ciudadanos son iguales entre sí, pese a sus diferentes situaciones materiales y culturales. Pero no sólo es neutral, sino un Estado-nación homogéneo, puesto que al tratarse de una democracia representativa y de competencia entre partidos electorales, quien gane homogeneiza las diferencias y gobierna desde los intereses que representa dicho partido, quedando fuera aquellos intereses que no son reflejados en él.

Ahora bien, la otra postura predominante es la democracia republicana o comunitaria, que surge en respuesta a una democracia más justa que la del liberalismo. A diferencia del liberalismo, el republicanismo, frente al individualismo, ofrece una democracia participativa o comunitaria, reconoce el multiculturalismo, no se trata de un Estado neutral, por el contrario, existe un compromiso con un bien común. Frente al Estado liberal, este Estado se funda en una moralidad o ética social. Se trata de una corriente filosófica que opone el gobierno republicano a formas de gobierno autoritario, y ofrece una visión distinta del liberalismo.

Sus antecedentes se sitúan en algunos pensadores como Rousseau en las primeras etapas de las revoluciones: **a)** democráticas, norteamericana (corriente antifederalista), y **b)** francesa (partido jacobino) (Villoro, 2010).

La democracia republicana presenta rasgos comunes con la democracia comunitaria. Ejemplo de ello son las primeras ideas republicanas que intentan mantener y recuperar la vida de comunidades pequeñas de carácter agrario.

A continuación se hace mención de ellas:

- La defensa tanto de Thomas Jefferson como la de John Adams de una organización agraria de la economía, opuesta a la industrialización, por ser garante, en su opinión, de preservar la pureza y la simplicidad propias de las virtudes republicanas.
- En la Revolución Francesa, Hannah Arendt ha destacado la idealización de la vida comunitaria del campo francés que subyace en la ideología de Robespierre y el club de los jacobinos (Villoro, 2010, pp. 123–124).

Ligada esta remisión a las comunidades locales, se encuentra también en los inicios del republicanismo la idea del necesario control de los gobernantes por el pueblo real. Como por ejemplo: el gobierno mixto que propone:

Maquiavelo en los *Discursos sobre la primera década de Tito Livio*, pretendiendo restaurar la vigilancia popular que cree ver en la república romana. La rotación en los cargos públicos y la posibilidad de revocación se manejaron en la tradición republicana inglesa como procedimientos para evitar la consolidación de un estrato de poder sobre los ciudadanos y propiciar una democracia directa (Villoro, 2010, p. 124)

La visión republicana ha diferido de la liberal en subordinar los intereses personales al interés del todo social. Ante la visión liberal y republicana o comunitaria, Villoro presenta otra visión no muy lejos de esta última, poco conocida debido a que es diferente de las visiones occidentales, proveniente de comunidades originarias que a pesar de la conquista de Europa sigue prevaleciendo.

De acuerdo con Villoro (2010, pp. 126-128), esta democracia:

1. Frente a la visión individualista que caracteriza a la democracia liberal o representativa, se inspira en una “democracia comunitaria”, que tendría como propósito revalorizar las formas de vida e instituciones de las comunidades de los pueblos originarios. Además de propiciar la legitimidad gubernamental a las que ya existen y fomentar su proliferación en las distintas esferas de la sociedad.
2. “El reconocimiento de la comunidad como base de la democracia implicaría una difusión radical del poder político, de la cima a la base del Estado”. En el caso de México implicaría el reconocimiento de las autonomías de los pueblos originarios que componen la nación; es decir propiciaría la delegación de las competencias políticas y económicas a las células de la sociedad: las comunidades y los municipios.
3. El poder político se acercaría así al pueblo real. Se evitaría en todo momento el dominio de los espacios locales por caciques y sectas partidistas, se renovarían e inventarían procesos correspondientes a una democracia “participativa” o “radical” mediante los cuales los hombres y mujeres ubicados en los lugares donde habitan y trabajan, pudieran decidir libremente de los asuntos que les conciernen. Además los mandatarios electos por esos procedimientos estarían bajo el control estricto de sus

electores y deberían rendir cuentas de su gestión ante ellos en todo momento.

4. “Sin embargo, las relaciones comunitarias, que pueden prosperar en ámbitos sociales reducidos donde todos pueden comunicarse entre sí, no podrían conservar el mismo carácter a nivel del Estado Nacional. La experiencia histórica ha demostrado que en ese espacio más amplio y complejo, sólo son posibles formas de democracia representativa.” No obstante, los efectos nocivos de la representación podrían ser contrarrestados por procedimientos inspirados en formas de democracia directa, es decir, la apertura a todas las asociaciones, no sólo a los partidos políticos para presentar candidatos.
5. La función fundamental que daría sentido a ese Estado, republicano a la vez que comunitario, sería la promoción del bien común que pueda unir a todas las diferencias. En contraste con la racionalidad liberal, ese Estado no podría ser neutral, “tendría que estar comprometido con los valores que rebasan los intereses de cualquier entidad local”. Y en consecuencia la función primordial consistiría en mantener y promover la cooperación, la solidaridad y la ayuda mutua entre las entidades sociales que lo integran.

2.3. Interculturalidad

La interculturalidad hace referencia a aquella propuesta que busca mejorar la comunicación y la convivencia política entre comunidades de distintas culturas, a través de nuevos ordenamientos sociales, partiendo del respeto mutuo entre las culturas. De acuerdo con Luis Enrique López Hurtado (2007, pp. 25-26) hablar de interculturalidad implica una transformación esencial del paradigma referente a la construcción social en las sociedades multiétnicas, pluriculturales y multilingües, a partir de una nueva interpretación del Estado y de la sociedad que busca dejar en el pasado la visión que condujo a nuestros países a estructurarse como Estados-Nación sin la consideración histórica de las sociedades multiétnicas, y que en

muchos de los casos las minorías españolizadas y occidentalizantes produjeron una opresión étnica sobre las comunidades indígenas.

En el momento en que nos situamos en los referentes de la interculturalidad, la idea prevaleciente del paradigma de un Estado, una nación, una cultura y una lengua quedan atrás, buscando superar el ideal igualitario heredado de la Revolución Francesa que en aras de la igualdad trajo consigo una visión de homogeneización de la diversidad étnica, social, cultural y lingüístico-cultural como requerimiento primordial en la construcción del Estado-Nación. De tal manera que:

[...] la interculturalidad surge de un proceso y proyecto político, ético y epistémico propuesto inicialmente por los movimientos indígenas de la región andina, que tiene como propósito central transformar las actuales estructuras para crear relaciones horizontales interétnicas, a través de nuevos ordenamientos sociales. En este sentido intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas para construir relaciones y condiciones de *poder, saber ser, vivir distintos* (Tirzo y Hernández, 2010, pp.25–26)

Por lo tanto, la interculturalidad implica pensar en una política pluralista que revise y reinterprete lo político, lo social, lo étnico, lo cultural y lo lingüístico. Y a partir de ello articular las diferentes sociedades étnicas que conforman un Estado determinado, trascendiendo en las actuales fronteras estatales heredadas del periodo colonial.

De acuerdo con Sales y García (1997, pp. 20-21), la interculturalidad es una tendencia que persigue a través de un concepto de cultura más flexible y versátil el intercambio y el diálogo entre los grupos culturales y su correspondiente enriquecimiento. La interculturalidad no considera a ninguna cultura superior a otra y con derecho a dominarla, pero tampoco comparte con los relativistas que todas las culturas valgan igual. Más bien plantea una reflexión crítica permanente de los elementos culturales, empezando por los de la propia cultura, para ir desarraigando todos aquellos valores que entran en conflicto con los valores humanos universales que deben ser compartidos por todas las culturas, por lo que se hace un continuo diálogo sobre los valores interculturales.

Asimismo, ubica el factor étnico y cultural en su justa medida al interconectarlo con otros factores que determinan las relaciones entre los grupos humanos, como los económicos, los políticos, los de género, los de clase social, etcétera.

Por otro lado, la interculturalidad, al concebir la diversidad cultural no como un problema sino como expresión de riqueza de la especie humana, busca los mecanismos que permitan la comunicación y el entendimiento intercultural (diálogo entre las culturas) de los diversos grupos que conforman la sociedad, en la que cada individuo o grupo de cualquier etnia, raza o cultura puedan participar en igualdad de condiciones, generando competencias para funcionar tanto en su grupo étnico, en otros grupos étnicos como en la sociedad y la cultura común.

Por su parte, Juan Carlos Godenzzi (en Godenzzi y Calvo, 1997, pp. 2-3), define la interculturalidad en estrecha relación con la democracia sin la cual no es posible comprenderla. En primer lugar establece que debe entenderse a la democracia como el ejercicio efectivo del derecho a la diversidad, a la participación y toma de decisiones dentro de un tejido de relaciones presididas por la equidad, lo que da como respuesta el reconocimiento del derecho de las minorías para plantear su proyecto de desarrollo histórico, unido al proyecto de desarrollo nacional. Cosa que desde la visión occidental no es permitida.

En segundo lugar, indica que la interculturalidad en tanto paradigma es un proceso dinámico que inscribe el establecimiento de relaciones democráticas a la apertura total y a la igualdad de condiciones entre los actores de una sociedad, lo que implicaría la descentralización de los poderes y la igualdad de oportunidades para los diferentes grupos sociales. En otras palabras, es de vital importancia construir un proyecto social participativo que genere relaciones sociales basadas en la convivencia social y la equidad económica, lo cual conlleva el cumplimiento efectivo de los derechos humanos y políticos consignados en la legislación nacional e internacional.

Por su parte, Luis Enrique López, (2007, p. 43) menciona que:

Por interculturalidad entendemos la lectura crítica de la diversidad sociolingüística y sociocultural que caracteriza a las sociedades pluritéticas marcadas por la discriminación producto del pasado colonial, así como la clara toma de posición frente

a las condiciones de inequidad y desigualdad que marcan las relaciones entre indígenas y no indígenas.

Se concluye en una primera aproximación que la interculturalidad es un paradigma que busca establecer los mecanismos que den solución a las dificultades de convivencia política entre los diversos grupos culturales, a través de un nuevo ordenamiento del Estado y de la sociedad heredado de la Colonia que hegemonizó las culturas, saberes y lenguajes en una sola gran narrativa histórica y cultural, generando una gran inequidad y desigualdad de oportunidades en la participación política de los grupos étnicos en el proyecto nacional y en las esferas de poder y de la economía.

Tal ordenamiento implica concebir un Estado y una sociedad más democrática, por un lado, en la que la interacción de los grupos étnicos se visualice como un enriquecimiento cultural recíproco y, por otro lado, propiciando los medios pertinentes de igualdad de participación de los grupos étnicos en los proyectos de nación. La interculturalidad concibe a un sujeto intercultural; es decir, un sujeto capaz de generar competencias tanto en su etnia, en otras etnias, como en la cultura nacional que es compartida en un Estado-Nación; se trata de un ser diverso y libre de elegir lo que mejor le convenga a él y al grupo social al que pertenezca.

Sin embargo, de acuerdo con Villoro (2010, pp.139–151) hay cuatro condiciones de la interculturalidad que deben superarse en nuestra realidad y éstas son:

Identificar una cultura: implica conocer la medida en que le da sentido a ciertos criterios que determinan su medio para lograr fines y valores, para lo cual es necesario determinar cómo se cumplen esas condiciones en cada caso, cuáles son sus medios de expresión, cuáles los fines y valores de su elección, cuáles son las modalidades de integración de las comunidades.

Para ello, en primer lugar se identificaría cada cultura en su singularidad y en sus semejanzas y diferencias con otras culturas; y en segundo intentar comprenderla, en su identidad y en su relación con otras culturas diversas.

Para comprender una cultura e identificarla, ésta se debe considerar en dos dimensiones: la dimensión del poder y la dimensión del valor.

Valoración: en sus cualidades y limitaciones. Identificar en qué medida cumple las funciones de cualquier cultura, lo que implica compararlas con otras, no a partir de su valoración con respecto a la occidental sino en la medida en que éstas comparten algo en común.

Evaluar una cultura a partir de tres criterios: **1)** la autonomía, entendiéndola como la capacidad de auto-determinación sin coacción o violencia ajenas. La autonomía comprende a la vez reconocimiento del otro y de nuestra diferencia, cuyo principio lo funda la tolerancia, no como una mera aceptación de la coexistencia de otras culturas, sino como preocupación por la suerte de la otra comunidad, preocupación por compartir sus fines y participar en sus valores; **2)** criterio de autenticidad, una cultura cumplirá mejor sus funciones si y sólo si es expresión real de las disposiciones de los miembros de la comunidad. Disposiciones que corresponden a deseos y actitudes de las personas de una comunidad de cultura; **3)** criterio de finalidad, una cultura cumplirá su función sólo si es capaz de señalar fines y establecer valores preferenciales.

El interculturalismo parte del hecho de la multiplicidad y diversidad de culturas. Cada cultura es única, no reemplazable por ninguna otra.

Dichas condiciones presuponen la existencia de una política educativa más justa y democrática que responda a las necesidades reales de nuestra sociedad caracterizada por su diversidad cultural y lingüística. Una política educativa de carácter intercultural debe considerar no sólo aspectos de índole nacional sino también los concernientes a las particularidades de cada comunidad. Nuestra experiencia histórica como nación ha demostrado como se hace notar en el siguiente capítulo una marginación hacia la diversidad cultural, uniformando las políticas, sobre todo las educativas, bajo el paraguas del Estado–Nación, manteniendo en aislamiento y marginación a los pueblos originarios de México.

CAPÍTULO 3. LA POLÍTICA DE RECONOCIMIENTO INTERCULTURAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

3.1. Antecedentes históricos del reconocimiento multicultural en México y sus consecuencias en la educación superior

Históricamente, en nuestro país han sido muchos los reclamos y exigencias de justicia y democracia por parte de los pueblos indígenas hacia el Estado mexicano, en busca de mejores condiciones sociales, políticas y económicas que les permita superar el abismo casi infranqueable que los ha mantenido sometidos y marginados del progreso social por más de 500 años. Dicho abismo ha sido producto de la conquista del territorio, del lenguaje y de los saberes del mundo occidental y cuya resistencia ha sido en su mayoría violenta y autoritaria.

Este proceso de conquista ha contribuido a la conformación de un proceso hegemónico político, económico y cultural, fundado en la modernidad y la organización colonial del mundo con la constitución colonial de los saberes, de los lenguajes, de la memoria y del imaginario que organiza la totalidad del espacio y del tiempo –todas las culturas, pueblos y territorios del planeta, presentes y pasados– en una gran narrativa universal, poniendo en riesgo en el terreno de las significaciones e interpretaciones –que están en permanente pugna, contestación, resistencia, adaptación e hibridación cultural– las propias identidades de los conquistados (Lander, 2005).

Dentro de nuestros procesos históricos en México, hay un movimiento de resistencia de suma importancia, que se manifestó en los últimos años del siglo pasado, en busca de la reivindicación de los derechos de los pueblos indígenas y con ello sus saberes, sus lenguajes y el respeto de sus formas de vida política. Dicho movimiento es el que constituye el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), que orilló al Estado a tomar acciones en respuesta a sus peticiones. Respuestas concretadas en educación, en la creación principalmente de las Universidades Interculturales (UI) y otros proyectos también como consecuencia: Programa Universitario México Nación Multicultural (PUMNM), promovido por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y Programa de Apoyo a

Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES) promovido por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

El 1 de enero de 1994, mismo año en que entraba en vigor el Tratado de Libre Comercio (TLC) entre México, Estados Unidos y Canadá, irrumpía en la escena internacional el EZLN,⁷ que bajo la bandera de “un mundo donde quepan muchos mundos” reclamaba el reconocimiento de los derechos indígenas ante un gobierno mexicano orientado a la modernización del país a través de políticas liberales.

Momento coyuntural en el que Carlos Salinas de Gortari, presidente de los Estados Unidos Mexicanos (1988-1994), había privatizado Teléfonos de México (TELMEX), la banca, había realizado la polémica reforma agraria y había firmado el TLC, lo que significó la zona más grande de libre comercio en el mundo, eliminado los aranceles, tarifas, y las fronteras entre los tres países firmantes.

El movimiento del EZLN denunciaba las injusticias cometidas contra los pueblos indígenas durante 500 años; movimiento en lucha por: trabajo, tierra, alimentación, educación, salud, independencia, libertad, democracia, justicia y paz, de lo cual se les ha excluido y discriminado. Un verdadero reto para el sistema político que ponía en evidencia el racismo y la explotación que sufrían los diversos grupos indígenas mexicanos, así como una carencia ética fundamental de la sociedad mexicana dominante –criolla y mestiza– para relacionarse con el otro –con el indio–.

Cabe mencionar que dicho movimiento en un inicio tomó las armas para hacerse escuchar, lo que provocó respuestas agresivas del gobierno federal. Sin embargo, después de haber logrado su cometido, optaron por el diálogo político,

⁷ El EZLN se fundó el 17 de noviembre de 1993 en la Selva Lacandona de Chiapas por un grupo de activistas revolucionarios, organización que tiene por antecedentes a las Fuerzas de Liberación Nacional, creadas en 1969. Dicho movimiento, de ideología marxista-leninista, adoptó las formas de organización, el pensamiento y las costumbres de los pueblos indígenas y comenzó a luchar al lado de ellos por sus demandas.

concretándose en los famosos Acuerdos de San Andrés Larraizar (ASAL),⁸ firmados el 16 de febrero de 1996 por el EZLN y el gobierno federal.

Acuerdos en que demandan justicia, democracia y una convivencia intercultural, así como desarrollar una política de verdadera sustentabilidad, que preserve las tierras, los territorios y los recursos naturales de los pueblos indígenas, en suma, que contemple los costos sociales de los proyectos de desarrollo; la construcción de una nueva sociedad nacional, con otro modelo económico, político, social y cultural que incluya a todos los mexicanos, a fin de fortalecer los municipios, por considerarse que se requieren compromisos explícitos del gobierno para garantizar su acceso a la infraestructura, capacitación y recursos económicos adecuados; garantizar el acceso a información veraz, oportuna y suficiente sobre las actividades del gobierno, al igual que el acceso de los pueblos indígenas a los medios de comunicación existentes, y el derecho a contar con sus propios medios de comunicación.

Ante dichas demandas, el gobierno federal se comprometió a:

- a) *Reconocer a los pueblos indígenas en la Constitución general.* El Estado debe garantizar el derecho a la *libre determinación de los pueblos indígenas*, conservando sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. Determinación que se ejercerá en un marco constitucional de autonomía asegurando la unidad nacional, en el que puedan decidir su forma de gobierno interna y sus maneras de organizarse política, social, económica y culturalmente (ASAL, 1994).
- b) *Ampliar participación y representación políticas.* El Estado debe impulsar la *participación y representación políticas local y nacional* de los pueblos indígenas, respetando sus diversas situaciones y tradiciones, y fortaleciendo un nuevo federalismo en la República mexicana (ASAL, 1994).
- c) *Garantizar acceso pleno a la justicia.* El Estado debe garantizar el *acceso pleno de los pueblos a la jurisdicción del Estado mexicano*, con

⁸ Véase: <http://zedillo.presidencia.gob.mx/pages/chiapas/docs/sanandres/acuerdo.html>

reconocimiento y respeto a especificidades culturales y sus sistemas normativos internos, garantizando el pleno respeto a los derechos humanos (ASAL, 1994).

- d) *Promover las manifestaciones culturales de los pueblos indígenas.* El Estado debe impulsar políticas culturales nacionales y locales de reconocimiento y *ampliación de los espacios de los pueblos indígenas para la producción, recreación y difusión de sus culturas*; de promoción y coordinación de las actividades e instituciones dedicadas al desarrollo de las culturas indígenas, con la participación activa de los pueblos indígenas y de incorporación del conocimiento de las diversas prácticas culturales en los planes y programas de estudio de las instituciones educativas públicas y privadas. El conocimiento de las culturas indígenas es enriquecimiento nacional y un paso necesario para eliminar incomprendiones y discriminaciones hacia los indígenas (ASAL, 1994).
- e) *Asegurar educación y capacitación.* El Estado debe asegurar a los indígenas *una educación que respete y aproveche sus saberes, tradiciones y formas de organización.* Con procesos de *educación integral en las comunidades que les amplíen su acceso a la cultura, la ciencia y la tecnología*; educación profesional que mejore sus perspectivas de desarrollo; capacitación y asistencia técnica que mejore los procesos productivos y calidad de sus bienes, y capacitación para la organización que eleve la capacidad de gestión de las comunidades. El Estado deberá respetar el quehacer educativo de los pueblos indígenas dentro de su propio espacio cultural. *La educación que imparta el Estado debe ser intercultural. Se impulsará la integración de redes educativas regionales que ofrezcan a las comunidades la posibilidad de acceder a los distintos niveles de educación* (ASAL, 1994).
- f) *Garantizar la satisfacción de necesidades básicas.* El Estado debe garantizar a los pueblos indígenas condiciones que les permitan ocuparse

de su alimentación, salud y servicios de vivienda en forma satisfactoria y por lo menos un nivel de bienestar aceptable (ASAL, 1994).

- g) *Impulsar la producción y el empleo.* El Estado debe impulsar la base económica de los pueblos indígenas con estrategias específicas de desarrollo acordadas con ellos, que aprovechen sus potencialidades humanas mediante actividades industriales y agroindustriales que cubran sus necesidades y produzcan excedentes para los mercados; que coadyuven a crear empleo a través de procesos productivos que incrementen el valor agregado de sus recursos; y que mejoren la dotación de servicios básicos de las comunidades y su entorno regional (ASAL, 1994).
- h) *Proteger a los indígenas migrantes.* El Estado debe impulsar políticas sociales específicas para proteger a los indígenas migrantes, tanto en el territorio nacional como más allá de las fronteras, con acciones interinstitucionales de apoyo al trabajo y educación de las mujeres, y de salud y educación de niños y jóvenes, las que en las regiones rurales deberán estar coordinadas en las zonas de aportación y en las de atracción de jornaleros agrícolas (ASAL, 1994).

Dichos compromisos deberían cumplirse a partir de cinco principios de las relaciones entre el gobierno federal y los pueblos indígenas:

- a) *Pluralismo.* El trato entre los pueblos y culturas que forman la sociedad mexicana ha de basarse en el *respeto a sus diferencias, bajo el supuesto de su igualdad fundamental.* Como consecuencia, ha de ser política del Estado normar su propia acción y fomentar en la sociedad una orientación pluralista, que combata activamente toda forma de discriminación y corrija las desigualdades económicas y sociales. Así mismo, será necesario *avanzar hacia la conformación de un orden jurídico nutrido por la pluriculturalidad, que refleje el diálogo intercultural,* con normas comunes para todos los mexicanos y respeto a los sistemas normativos internos de los pueblos indígenas (ASAL, 1994).

- b) *Sustentabilidad*. Es indispensable y urgente asegurar la perduración de la naturaleza y la cultura en los territorios que ocupan los pueblos indígenas, según los define el artículo 13.2 del Convenio 169 de la OIT. Se impulsará el reconocimiento, en la legislación, del derecho de los pueblos y comunidades indígenas a recibir la indemnización correspondiente cuando la explotación de los recursos naturales, que el Estado realice, ocasione daños en su hábitat que vulneren su reproducción cultural (ASAL, 1994).
- c) *Integralidad*. El Estado debe *impulsar la acción integral y concurrente de las instituciones y niveles de gobierno que inciden en la vida de los pueblos indígenas, evitando las prácticas parciales que fraccionen las políticas públicas*. Debe, asimismo, propiciar el manejo honesto y transparente de los recursos públicos destinados al desarrollo de los pueblos indígenas, a través de una *mayor participación indígena en la toma de decisiones y en la contraloría social del gasto público* (ASAL, 1994).
- d) *Participación*. El Estado debe favorecer *que la acción institucional impulse la participación de los pueblos y comunidades indígenas y respete sus formas de organización interna, para alcanzar el propósito de fortalecer su capacidad de ser los actores decisivos de su propio desarrollo* (ASAL, 1994).
- e) *Libre determinación*. El Estado respetará el ejercicio de la libre determinación de los pueblos indígenas, *en cada uno de los ámbitos y niveles en que harán valer y practicarán su autonomía diferenciada, sin menoscabo de la soberanía nacional y en el nuevo marco normativo para los pueblos indígenas*. Esto implica respetar sus identidades, culturas y formas de organización social. Respetará, asimismo, las capacidades de los pueblos y comunidades indígenas para determinar sus propios desarrollos. Y en tanto se respeten el interés nacional y público, los distintos niveles de gobierno e instituciones del Estado mexicano no intervendrán unilateralmente en los asuntos y decisiones de los pueblos y comunidades indígenas, en sus organizaciones y formas de representación, y en sus estrategias vigentes de aprovechamiento de los recursos naturales (ASAL, 1994).

En resumen, de acuerdo con los planteamientos de los ASAL, el movimiento del EZLN produjo el sentimiento de que era necesaria una nueva relación del Estado y la sociedad con los pueblos indígenas del país.

El gobierno federal asumió el compromiso de construir, con los diferentes sectores de la sociedad y en un nuevo federalismo, un nuevo pacto social que modificará de raíz las relaciones sociales, políticas, económicas y culturales con los pueblos indígenas. El pacto debía erradicar las formas cotidianas y de vida pública que generarán y reprodujeran la subordinación, desigualdad y discriminación, y debía hacer efectivos los derechos y garantías que les correspondían: derecho a su diferencia cultural; derecho a su hábitat; uso y disfrute del territorio, conforme al artículo 13.2 del Convenio 169 de la OIT; derecho a su autogestión política comunitaria; derecho al desarrollo de su cultura; derecho a sus sistemas de producción tradicionales; derecho a la gestión y ejecución de sus propios proyectos de desarrollo.

La nueva relación entre el Estado mexicano y los pueblos indígenas se basaba en el respeto a la diferencia, en el reconocimiento de las identidades indígenas como componentes intrínsecos de nuestra nacionalidad, y en la aceptación de sus particularidades como elementos básicos consustanciales a nuestro orden jurídico, basado en la pluriculturalidad.

La nueva relación entre los pueblos indígenas y el Estado mexicano debían garantizar inclusión, diálogo permanente y consensos para el desarrollo en todos sus aspectos. No serán, ni la unilateralidad ni la subestimación sobre las capacidades indígenas para construir su futuro, las que definan las políticas del Estado. Todo lo contrario, serán los indígenas quienes en el marco constitucional y en el ejercicio pleno de sus derechos, decidan los medios y formas en que habrán de conducir sus propios procesos de transformación.⁹

Entre los acuerdos, en materia de Educación se establece:

⁹ *Idem.*

- a) La suma importancia de la *creación de institutos indígenas* que estudien, divulguen y desarrollen las lenguas indígenas y que traduzcan obras científicas, técnicas y culturales.
- b) Establecimiento, en el estado de Chiapas, de un *sistema de apoyos y becas para la terminación de los estudios básicos y específicamente para jóvenes indígenas que deseen realizar estudios de nivel medio y superior*. Se recomendará a las instancias nacionales respectivas su extensión al resto de la República.
- c) *Creación de centros de estudios superiores en zonas indígenas con programas especiales* que fomenten el estudio y la divulgación de la riqueza cultural indígena, así como de las inquietudes y necesidades propias de sus culturas. Promoción del estudio y la enseñanza de las lenguas indígenas en las universidades, en especial en el estado de Chiapas.
- d) Los pueblos indígenas, en coordinación con los gobiernos del estado de Chiapas y de la República, realizarán una *revisión y reestructuración profunda de las instituciones y dependencias de desarrollo, educativas y culturales que inciden en su medio*, de acuerdo con sus intereses y tradiciones y en función de fortalecer su participación y dirección en el diseño, planeación, programación, ejecución, manejo y supervisión de las acciones y políticas que inciden en las comunidades, pueblos y regiones indígenas (ASAL, 1994).

A partir de estos acuerdos, el Estado generó una serie de acciones para cumplir con sus compromisos, diseñando políticas públicas en atención a la diversidad e interculturalidad –o al menos así parece–, entre las cuales se hacen notar para el interés de esta investigación las políticas educativas interculturales en atención a la educación superior de los jóvenes indígenas concretadas en la creación de las UI, PUMNM y PAEIIES.

3.2. Universidades Interculturales (UI)

En el contexto de los acuerdos de San Andrés Larraizar, la Secretaría de Educación Pública, a través de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, con la maestra Sylvia Schmelkes del Valle al frente, creó las Universidades Interculturales con el propósito de contribuir al desarrollo de los pueblos indígenas con el fortalecimiento de la cultura, la lengua, los saberes indígenas y el diálogo intercultural.

De acuerdo con Schmelkes,¹⁰ anterior a la creación de las Universidades Interculturales ya se contaba con programas dirigidos a población indígena en universidades convencionales, así como también con universidades de denominación indígena, tanto en el país como en otros países del continente; caso muy notorio en Nicaragua con URACAAN,¹¹ inspiradora de las Universidades Interculturales. La intención en inicio era crear universidades prioritariamente para indígenas. Sin embargo, se optó por la denominación intercultural debido a que:

a) La experiencia en nuestro país había demostrado que la educación segregada –subsistema educativo para indígenas en educación inicial, preescolar y primaria– es muy limitada, “no permite proporcionar una educación pertinente a los indígenas, y ha construido un servicio educativo diferente, que maneja estándares propios e incluso una subcultura magisterial distinta”,¹² incapaz de ofrecer un nivel educativo de calidad entre sus alumnos comparado con el resto de los subsistemas educativos no indígenas.

b) El desarrollo tanto de las regiones como de los pueblos originarios no es exclusivo de los indígenas. Las Universidades Interculturales deben considerar en sus cuadros de formación profesional tanto población indígena como mestiza.

¹⁰Véase. http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-175893_archivo_pdf2.pdf “LAS Universidades Interculturales en México: ¿Una contribución a la equidad en educación superior?”

¹¹“La Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, (URACCAN) surge en el año de 1993, como una reivindicación histórica, a la demanda de la población costeña de un sistema de educación superior que responda a sus particularidades socio- económicas, y político-culturales”. Para mayor información puede consultarse la página electrónica: <http://www.uraccan.edu.ni/uraccan/web/library/library.seam?cid=21607>.

¹² Véase <http://www.mineducacion>. *Op cit*.

c) El Modelo de Universidad Intercultural es el producto del trabajo de la CGEIB que asume una postura propia de educación intercultural, que estipula que el solo hecho de que se haya reconocido constitucionalmente la composición multicultural del país –a partir del año de 1992–, no garantiza la eliminación de la discriminación y el racismo¹³. Es necesaria una interculturalidad en la que los integrantes de diferentes culturas se enriquezcan mutuamente a partir del compartimiento de conocimientos, sobre una base de igualdad y respeto mutuo en la que se vean fortalecidas la cultura y la lengua de cada grupo.

La experiencia en atención a la población indígena en educación superior, a través de universidades convencionales y enfoques de asimilación ha demostrado poca eficacia. En la organización de las universidades convencionales la filosofía educativa ha sido monopolizada por Occidente; el conocimiento que se genera en ellas se apoya en una perspectiva epistemológica europea caracterizada por excluir otros saberes, lenguajes y cosmovisiones de la vida y de las cosas. “La élite política y cultural decide lo que los estudiantes deben aprender, y coordina la forma como los sistemas de reconocimiento del saber (evaluaciones, títulos, acreditaciones, etcétera) deben operar como filtro de selección de los más aptos” (Casillas y Santini, 2006, p. 37). La universidad convencional se sustenta en ideologías y costumbres propias de un esquema de dominación colonial instituyendo pautas normativas que generaron la exclusión de aquellos que eran considerados inferiores.

Por su parte, el enfoque educativo de asimilación de los pueblos indígenas que rigió durante mucho tiempo en nuestro país ha demostrado que lejos de lograr la integración de los indígenas a los beneficios del desarrollo, los ha orillado al desplazamiento territorial y a la marginación.

Con dicha perspectiva, se considera que el modelo de Universidad Intercultural debe promover:

- El reconocimiento al modo ancestral del saber construido de manera colectiva en un contexto determinado.

¹³ *Idem.*

- La transformación de la visión de la cultura hegemónica, que no ha sido capaz de reconocer o ha descalificado los procesos de conocimiento contruidos desde otras perspectivas culturales, sobre la utilidad económica de los saberes.
- El reconocimiento de la diversidad de las tradiciones indígenas para proyectar su derecho a la autodeterminación, esto es, su derecho a construir un mundo de acuerdo con sus necesidades y a tender puentes de comunicación y proyección hacia otras latitudes y culturas (Casillas y Santini, 2006, p.38).

El modelo de Universidad Intercultural contempla la incorporación de expresiones lingüísticas y saberes indígenas en las funciones sustantivas de la universidad – investigación, docencia y difusión– y su consideración en la actividad científica con la finalidad de que estos saberes sean proyectados hacia el resto de la sociedad. A partir del reconocimiento de otras racionalidades es posible contribuir a través del diálogo a las soluciones de los problemas que aquejan nuestra sociedad y construir proyectos educativos que respondan a las necesidades específicas de cada grupo.

Por otra parte, de acuerdo con Schmelkes (2008, p. 329). Otras de las razones que impulsan la creación de las universidades interculturales son las siguientes:

- a) La escasa cobertura de la población indígena en la educación superior que apenas representa 1% de 10% de indígenas a nivel nacional. El Programa Nacional de Educación 2001-2006 reconoce la desigualdad de oportunidades de jóvenes indígenas de acceder a la educación media superior y superior, considerando la creación de la UI en regiones donde hay una mayor concentración de población indígena, acercando la oferta educativa a dicha población que de otra forma no podría tener acceso a ella.
- b) La proliferación de las demandas indígenas tanto en el acceso a la educación básica, capacitación para el trabajo y educación superior, como en las exigencias de una oferta educativa que incluya la enseñanza de las lenguas indígenas y se abra a sus propios aportes culturales. Dichas demandas han conducido a la modificación de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en el año 2002, así como a la emisión de la

Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas en 2003 y a la modificación de la Ley General de Educación en ese mismo año.

- c) El desequilibrio geográfico del desarrollo nacional, que ha desfavorecido notablemente a las regiones donde se concentran las poblaciones indígenas a pesar de que muchas de ellas son ricas en recursos naturales. Pretendiendo que a través de la formación de profesionales en las universidades Interculturales se pueda orientar la oferta educativa y la formación de sus alumnos hacia la solución de los problemas regionales y hacia el fomento del desarrollo integral de la región.

Según los elementos estructurantes de una política educativa y la información obtenida en el portal electrónico de la REDUI,¹⁴ las UI se caracterizan:

De acuerdo con su contenido. Las UI proporcionan educación lingüística y culturalmente pertinente tanto a jóvenes indígenas prioritariamente, como a jóvenes no indígenas que desean cursar la educación superior, e impulsar el desarrollo de los pueblos y comunidades indígenas y en aplicar los conocimientos construidos a contextos diversos, sobre la base de la interculturalidad entendida como una actitud de respeto y reconocimiento. Con el fin de reducir las desigualdades existentes hacia los grupos étnicos, ofertar una educación de calidad, y contribuir al desarrollo cultural y social de los pueblos originarios de México.

De acuerdo con su programa de acciones. Consiste fundamentalmente en la formación de intelectuales y profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social, cultural y lingüístico de las regiones en las que se ubicaban; la adopción de un modelo pedagógico basado en tres pilares: la docencia, la investigación y el servicio a las comunidades de referencia; definir la oferta educativa a partir de las necesidades y de las potencialidades de la región; seleccionar a los aspirantes no por criterios académicos, sino por otro tipo de cuotas y dotar a sus alumnos de las habilidades lingüísticas y superiores de pensamiento necesarias para enfrentar con criticidad los estudios universitarios; y

¹⁴ Véase. <http://www.redui.org.mx/welcome.php>

a través de un vínculo formativamente estrecho con la comunidad de referencia a través de espacios de expresión y consolidación de la lengua originaria y actividades académicas que apoyen la sistematización de las manifestaciones culturales.

La UI favorecerá al rescate y difusión de expresiones culturales diversas y establecerá estrechos vínculos de comunicación directa entre las culturas ancestrales con el mundo moderno, contribuyendo a que los pueblos indígenas establezcan –en una relación paritaria– vínculos de colaboración y contribución al conocimiento científico que, a través de una visión crítica y creativa, facilite la generación de propuestas de desarrollo adecuadas a su cultura, tradiciones, expectativas e intereses y a que se mantengan en contacto dinámico con otras culturas del mundo.

De acuerdo con su orientación normativa. Establecimiento de espacios universitarios de expresión y comunicación interculturales que permitan sistematizar las diversas cosmovisiones en el diseño de proyectos educativos y en la solución de problemas desde diferentes vicisitudes aprovechando la diversidad cultural.

Establecimiento de un vínculo triangular entre docentes, estudiantes y comunidad, en investigaciones que potencialicen el desarrollo de los pueblos originarios. Haciendo hincapié al fortalecimiento de la lengua y la cultura para fortalecer la identidad nacional de dichos pueblos.

La oferta educativa se desarrollará a partir de las necesidades y potencialidades de desarrollo de las comunidades o regiones a las que deberá atender la formación. La oferta educativa inicia con las siguientes licenciaturas, las cuales se extienden las nueve UI y se rotan constantemente para evitar la saturación del mercado: Licenciaturas en: Lengua y Cultura, Desarrollo Sustentable, Comunicación Intercultural, Turismo Alternativo Sustentable, que tendrán sus correspondientes salidas laterales como Profesional Asociado. Cada UI será responsable de ir creando otras licenciaturas según sus necesidades y potencialidades.

Los criterios de integración de la matrícula deberán considerar la posibilidad de establecer cuotas de participación acordes a criterios de equidad de género y por cada uno de los pueblos indígenas presentes en la entidad o región de influencia.

De acuerdo con su factor de coerción. La SEP, representada por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), declara: que la UI es una instancia dependiente de la SEP, que tendrá como propósito asegurar que la educación intercultural y bilingüe responda con un alto nivel de calidad a las necesidades de la población indígena. Así como promover la participación de las entidades federativas, municipios, diferentes sectores de la sociedad, pueblos y comunidades indígenas en el desarrollo de la educación intercultural y bilingüe.

De acuerdo con su competencia social. Abrir nuevos espacios formativos para la educación superior en los estados en que existe una mayor concentración de grupos étnicos, que favorezcan la inclusión y participación de la población indígena –jóvenes en edad de cursar la educación superior– en la construcción de conocimientos y disciplinas científicas que coadyuven a formalizar el proceso de profesionalización de las nuevas generaciones de agentes del desarrollo en las regiones habitadas por estos pueblos.

En términos más específicos la UI propone, de acuerdo con sus principios filosófico-axiológicos, modificar las formas de asumir y comprender la diversidad en las distintas dimensiones de las relaciones sociales de la sociedad mexicana, que han sido afectadas por condiciones históricas que determinaron la desigualdad estructural, polarizando intereses y dividiendo tajantemente a los diferentes sectores que la integran; también pretende revertir el proceso educativo que llevó a eliminar las diferencias de las culturas y que las orilló a mantener bajo resguardo endogámico conocimientos y valores que, de no haberse sumido en el aislamiento, hubieran podido enriquecer sus posibilidades de desarrollo.¹⁵

En estos propósitos de la UI, se distingue un cobro de conciencia por asumir la diversidad de nuestra sociedad de manera más justa, ya que se acepta que otras formas anteriores han sido generadoras de desigualdad estructural y exclusión

¹⁵ *Idem.*

social. Sin embargo, en dichos objetivos se omite dar cuenta de que el proceso histórico del que hemos heredado dicha desigualdad y fragmentación ha sido violento a consecuencia de relaciones de poder que han mantenido dominados a los diversos grupos étnicos, contrario a lo que se postula en los principios rectores de las Universidades Interculturales, desde los cuales parece ser un proceso pacífico.

En cuanto al proceso educativo de la UI, es importante señalar que no sólo se resguardaron conocimientos y valores endogámicamente de los grupos étnicos, sino que también, en consecuencia, los arrastró al empobrecimiento y la exclusión de los beneficios sociales –a los que el resto de la sociedad tiene acceso–, y de su consideración política.

Otro principio que rige al modelo de la UI consiste en: “aprovechar las diferencias en un proceso de complementación de los conocimientos construidos y compartidos con otros sujetos y otras dimensiones de desarrollo (comunidad-región, entidad, nación, mundo),”¹⁶ a partir del cual, la diferencia es considerada una cualidad que implica comprensión y respeto recíproco entre las distintas culturas; propiciando el intercambio de conocimientos y valores en condiciones de igualdad, contribuyendo al desarrollo del conocimiento, de la filosofía y cosmovisión del mundo, tanto de las relaciones que en éste se establecen como entre los diversos actores concurrentes.

No obstante, si realmente se quiere ser *democrático* al reconocer al otro, no sólo se trata de saber sus opiniones sobre el conocimiento a impartir y difundir, sino, de según Luis Villoro (2010), de un reconocimiento radical del poder político, de la cima a la base del Estado, es decir, el reconocimiento de las autonomías de los pueblos que componen la nación; deberán en todos los casos delegarse las competencias políticas y recursos económicos a las células de la sociedad: las comunidades y los municipios, para que determinen libremente su educación según sus necesidades, historia y contexto, y según su forma de organización

¹⁶ *Idem.*

política, a partir de la promoción del bien común que puede unir todas las diferencias.

Las universidades interculturales también desean: “contribuir al rescate y difusión de expresiones culturales diversas y trabajar en el establecimiento de vínculos de comunicación directa entre las culturas ancestrales con el mundo moderno.”¹⁷ Esto contribuirá a que los pueblos indígenas establezcan –en una relación paritaria– vínculos de colaboración y contribución al conocimiento científico que, a través de una visión crítica y creativa, facilite la generación de propuestas de desarrollo adecuadas a su cultura, tradiciones, expectativas e intereses y a que se mantengan en contacto dinámico con otras culturas del mundo.

Es interesante saber que las UI se proponen contribuir al rescate y difusión de las expresiones culturales y establecer un vínculo colaborativo en la contribución del conocimiento. Sin embargo, cuando se habla de establecer dicho vínculo entre los sujetos para la contribución o complementación de conocimientos, se está hablando de un sujeto hipotético, en las mismas condiciones de participación que los demás, no se está considerando el contexto ni el lenguaje de comunicación y que por tal motivo posiblemente se tenga que buscar un interlocutor que los represente en la sociedad occidental, lo que provoca no estar expresando tal cual sus necesidades e intereses personales y colectivos.

Para que pueda ser *justo* este proceso, de acuerdo con Villoro, debe darse a partir de hombres y mujeres concretos, situados en un contexto social; para que dichos sujetos a partir de sus experiencias puedan definir lo que significaría justicia y democracia en un proceso educativo.

Esto porque cada grupo, según su geografía, pasado y situación económica, política, social y posibilidades de interlocución tienen una historia, cosmovisión y formas de vida diferentes; y debería ser que a partir de su experiencia de la injusticia de la que han sido víctimas puedan crear los factores que los ayude a mitigar ese dolor causado injustificadamente por el otro, sin que excluyan a otros por salir de su estado de desprotección y marginación del mundo occidental.

¹⁷ *Idém.*

Otro propósito del modelo educativo intercultural de la UI consiste en:

[...] abrir espacios de expresión y comunicación en las diversas lenguas mexicanas en el ámbito universitario para favorecer: condiciones que permitan recapitular, sistematizar, e impulsar procesos de revitalización, consolidación y desarrollo de las mismas, así como de la filosofía, y cosmovisión de las culturas, y estimular procesos de comunicación propios de las culturas mexicanas y proyectar sus conocimientos y valores hacia el resto de la sociedad y del mundo.¹⁸

La *interculturalidad* vista desde dicho principio no concibe a un sujeto intercultural, es decir, un sujeto capaz de generar competencias tanto en su etnia, en otras etnias, como en la cultura nacional que es compartida en un Estado-Nación, sino que se limita a un mero conocimiento de sus valores y cosmovisiones.

La UI también considera que:

[...] para el ejercicio de la docencia, la Universidad Intercultural, deberá promover métodos y enfoques psicopedagógicos que fomenten la formación de hábitos y actitudes que formen un ciudadano capaz de convertirse en agente consciente de su desarrollo creativo, capacidad de auto-aprendizaje, sentido crítico, disciplina y organización en el trabajo, además con sentido de responsabilidad personal y social.¹⁹

Lo señalado en el principio anterior es de vital importancia en toda universidad, sin embargo no se hace la singularidad de ser una Universidad Intercultural; es decir, una universidad comprometida en la formación de un ciudadano consciente de la composición culturalmente diversa de su población y la consideración positiva de la interculturación de los grupos étnicos en las esferas de poder político, económico y educativo, entre otros, que garantice el desarrollo armónico y el respeto de los derechos humanos hacia los grupos étnicos culturalmente diversos.

En este momento se cuenta con 10 Universidades Interculturales en el país, las cuales integran la REDUI, se atiende alrededor de 5,000 estudiantes de los cuales la mayor parte son del sexo femenino.

Las primeras siete UI fueron fundadas directamente por la CGEIB:

Nombre	Ubicación	Grupos étnicos que atiende.
Universidad Intercultural del Estado de México, <i>fundada</i> en 2004 por la CGEIB.	Cabecera del municipio de San Felipe del Progreso, en zona mazahua.	Mazahuas, otomíes, tlahuicas, matlatzincas y nahuas.

¹⁸ *Idem.*

¹⁹ *Idem.*

Nombre	Ubicación	Grupos étnicos que atiende.
Universidad Intercultural de Tabasco, <i>fundada</i> en 2005 por la CGEIB.	Comunidad de Oxolotán, en el municipio de Tacotalpa.	Indígenas choles de Tabasco y de Chiapas, y en forma secundaria a chontales
Universidad Intercultural de Chiapas, <i>fundada</i> en 2005 por la CGEIB.	San Cristóbal de las Casas.	Indígenas tsotsiles, tseltales, choles, tojolabales, zoques y mames.
Universidad Intercultural de Puebla, <i>fundada</i> en 2006 por la CGEIB.	Cabecera municipal de Huehuetla, en la Sierra Norte de Puebla.	Indígenas nahuas y totonacos.
Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, <i>fundada</i> en 2007 por la CGEIB.	Corazón de la zona maya de la Península de Yucatán	Indígenas mayas.
Universidad Intercultural de Guerrero <i>fundada</i> en 2007 por la CGEIB.	La comunidad de La Ciénega, municipio de Malinaltepec, en la Montaña de Guerrero.	Indígenas nahuas, mixtecos y tlapanecos.
Universidad Indígena Intercultural de Michoacán <i>fundada</i> en 2007 por la DGEIB.	Legendario poblado de Pátzcuaro.	Indígenas purhépechas.

Nota: Tomado de Schmelkes, (S/f).

Las tres universidades restantes son las siguientes:

<p>La Universidad Indígena Autónoma de México creada en 2001, obtuvo reconocimiento en el 2003.</p> <p>Se caracteriza por manejar su propio modelo educativo. Se anexa a la REDUI en el año 2005.</p> <p>Otra Universidad Intercultural depende de una universidad convencional: la Universidad Veracruzana.</p> <p>Inspirándose en la propuesta de la CGEIB, esta Universidad creó el Programa de Universidad Veracruzana Intercultural, y creó cuatro campus en otras tantas regiones indígenas del estado de Veracruz:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En la zona totonaca, en el municipio de Espinal; 2. en la zona náhuatl de las grandes montañas, en el municipio de Tequila; 3. En la región nahua-ñuhu-tepehua de la Huasteca veracruzana; y 4. En la región nahua y de colonización de diversos grupos indígenas del sur del país, en el sur de Veracruz. <p>La Universidad comenzó actividades en sus cuatro campus en 2005.</p>
--

La Universidad Indígena Intercultural Ayuuk.

Es una universidad privada sin fines de lucro, que forma parte del Sistema Universitario Jesuita y recibe apoyo de la Universidad Iberoamericana de la ciudad de México, de la Universidad Iberoamericana de Puebla y del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.

También se inspira en la propuesta de la CGEIB, si bien genera la suya propia. Atiende al grupo indígena ayuuk o mixe, y está ubicada en la comunidad de Jaltepec de Candayoc, municipio de Cotsocón, Oaxaca, e inició operaciones en 2006.

Nota: Tomado de Schmelkes, (S/f).

3.3. Programa Universitario México Nación Multicultural (PUMNM)

El PUMNM surge en respuesta a la problemática de la educación superior indígena y a consecuencia de la redefinición constitucional de nuestro país como una nación pluricultural en el año 2001, en el que se constituye como acuerdo nacional guiar la transformación y adecuación de las instituciones nacionales hacia la cristalización del nuevo proyecto nacional mexicano; en tal sentido, la UNAM asume estas definiciones como una oportunidad para dotar de significados y sentidos a los procesos de reforma universitaria en curso.

Por lo anterior, el 2 de diciembre de 2004, el doctor Juan Ramón de la Fuente, entonces rector de la UNAM, firmó el acuerdo de creación del Programa Universitario México Nación Multicultural (PUMNM), dependiente de la Coordinación de Humanidades de la Universidad, bajo la dirección del etnólogo José del Val Blanco, con la finalidad de cumplir con los compromisos y principios que le atañen a la UNAM, como el propiciar soluciones a problemas de índole nacionales.²⁰

Una de las primeras apreciaciones de este programa es que la sociedad mexicana es multicultural, pluriétnica y multilocal, efecto de su diversidad lingüística, sociocultural, y la movilidad de los grupos humanos hacia el interior y exterior del país en busca de mejores condiciones de vida.

Además, resalta el efecto de la distribución geográfica interna india, que si bien el mayor número de grupos indígenas se ubicaban en el centro, sur y sureste del

²⁰ Véase. <http://www.nacionmulticultural.unam.mx/Portal/Principal/Pumc/pumc01.html>

país (Oaxaca, Chiapas, Veracruz, Yucatán, Puebla, Hidalgo, Guerrero, Quintana Roo, San Luis Potosí, Michoacán, Campeche), también en los últimos años se ha presentado el fenómeno de la migración interna rural-urbana y urbana-urbana, modificando su usual distribución, ampliando sus espacios de residencia al resto del territorio nacional.²¹

Y en consecuencia, el involucramiento de los distintos grupos étnicos en nuevos espacios como en: ciudades industriales, ciudades fronterizas y campos agrícolas, en ciudades y centros turísticos, etcétera, asentándose permanentemente, efecto de sus condiciones económicas, sociales y culturales que los ha mantenido marginados y vulnerables por mucho tiempo.

Según las fuentes de información del PUMNM, por un lado, en la “Primera Encuesta Nacional sobre Discriminación en México, realizada por el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED, 2005), de los 386 municipios considerados de alta marginación en el país, 209 son de población mayoritariamente indígena.”²²

Y por otro lado, un alto porcentaje de grupos indígenas, todavía resienten la ausencia o escasa atención institucional y en general continúan siendo objeto de discriminación y marginación; según el CONAPRED “nueve de cada 10 indígenas piensan que en México hay discriminación por el solo hecho de pertenecer a una etnia, lo que demuestra una escasa relación con la población india, y la poca atención en una relación de igualdad con el resto de la sociedad.”²³

El PUMNM es consciente de que la situación de exclusión y pobreza persiste y mantiene a los indígenas en condiciones de desventaja e indefensión económica y social reflejadas en: la desnutrición, las precarias condiciones de salud, el rezago educativo, los escasos servicios en las viviendas –electricidad, agua, drenaje–, etcétera.

²¹ *Idém.*

²² *Idém.*

²³ *Idém.*

En este panorama, tanto el gobierno federal como el conjunto de instituciones públicas y privadas, organizaciones nacionales e internacionales de apoyo, entre otras, tienen un compromiso con la población indígena: el cabal cumplimiento de sus necesidades fundamentales; el derecho a la educación, a la salud, al empleo, a una vivienda digna; el acceso al desarrollo y reconocimiento y control de sus territorios.

En resumen, considera a la población indígena del país como el actor primordial en esta etapa de cambios y transformaciones de nuestra sociedad en un contexto cambiante y aunque no lo explicita se refiere al contexto globalizado.

No se consideran aspectos de exclusión cultural, de saberes, lenguajes, historia, en general cosmovisiones del mundo y de la vida. Tampoco hay una equiparación con el excluyente que reivindique los derechos de los grupos étnicos en las mismas condiciones de igualdad en la facultad de acceder a valores comunes, sin eliminar las diferencias.

Según los elementos estructurantes de una política educativa y la información obtenida en el portal electrónico del PUMNM,²⁴ éste se caracteriza:

De acuerdo con su contenido. Formar mexicanos capaces de enfrentar los retos que tenemos como nación, en especial, el de proponer, promover y difundir las alternativas que hagan posible el desarrollo con autonomía y dignidad de los Pueblos Indígenas de México.

De acuerdo con su programa de acciones. Vincular esfuerzos intelectuales, metodológicos y técnicos de personas y grupos que trabajan temas relacionados con la composición multicultural indígena de la nación mexicana, dentro y fuera de la UNAM; apoyar y fomentar la docencia, la investigación y difusión de temas culturales de los pueblos indígenas de México al mismo tiempo que se proporcionan elementos necesarios para el conocimiento y la transformación positiva de las relaciones entre las diversas culturas de nuestro país.

²⁴ *Idém.*

De acuerdo con su orientación normativa. Fomentar y difundir las investigaciones disciplinarias o interdisciplinarias orientadas al estudio de la multiculturalidad; organización y promoción de conferencias, mesas de trabajo y seminarios vinculados al programa con invitados nacionales y extranjeros; desarrollar programas de formación de recursos humanos; organizar encuentros entre universitarios y organizaciones de la sociedad civil tanto nacional como internacional que permitan el desarrollo de la comunicación intercultural equitativa en el seno de nuestras sociedades; proporcionar asesoría teórico-metodológica en lo que se refiere a los planes y programas de bachillerato, licenciatura y posgrado; gestionar la obtención de recursos externos para apoyar las distintas actividades del PUMNM; promover el establecimiento de acuerdos y convenios de colaboración con los organismos e instituciones nacionales e internacionales interesados en el tema; proponer, desarrollar y monitorear un sistema de becas para miembros de los pueblos indígenas originarios de México, que garanticen su participación equitativa en todos los ámbitos del quehacer universitario.

De acuerdo con su factor de coerción. Es un programa creado por la UNAM bajo los márgenes de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y del Programa Nacional de Educación 2001-2006.

De acuerdo con su competencia social. Está destinada a la población indígena matriculada en las unidades que pertenecen a la UNAM.

Por lo que se puede apreciar, el PUMNM se enfoca más a la elevación de un estatus que a la preocupación de la educación de los grupos étnicos del país, pero no en las vías posibles de solución que propicie una educación justa y pertinente para ellos.

3.4. Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES)

Este programa fue diseñado en el marco de la política educativa en atención a los grupos indígenas y atiende los objetivos estratégicos de acceso, equidad, cobertura y calidad en la educación superior, así como de manera específica la necesidad de fortalecer los recursos académicos de las instituciones de educación

superior participantes en el programa, para responder a los requerimientos de los estudiantes indígenas inscritos en ellas y ampliar sus posibilidades de buen desempeño académico en el nivel de licenciatura.

El Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES) inicia en México en el año 2001, bajo la coordinación de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) con donativos otorgados por la Fundación Ford, los cuales permitieron impulsar el trabajo y consolidar las Unidades de Apoyo Académico de 16 IES hasta el primer semestre de 2010.

Para 2010, la Coordinación del Programa logra obtener recursos por parte de Banco Mundial (BM) y de la SEP los cuales apoyan a la continuidad de los compromisos que ha adquirido el PAEIIES con las IES afiliadas y da la oportunidad de abrir una IV Convocatoria del Programa.²⁵

Durante el proceso de selección realizado a través de la primera convocatoria, en los años 2001-2002, se integraron las siguientes instituciones:²⁶

- Universidad Tecnológica Tula-Tepeji.
- Universidad Pedagógica Nacional.
- Universidad Autónoma del Estado de México.
- Universidad Autónoma Chapingo.
- Universidad Veracruzana.
- Instituto Tecnológico Tuxtla Gutiérrez.

En una segunda convocatoria en los años 2002-2003, ingresan:

- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Universidad de Guadalajara.
- Centro de Estudios Superiores del Estado de Sonora.
- Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Universidad de Quintana Roo.

En una tercera convocatoria, en 2005, se suman las siguientes universidades:

²⁵ Véase. <http://paeiies.anuiies.mx/index.php?pagina=saap.html>

²⁶ *Idém.*

- Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca.
- Universidad de Occidente.
- Universidad Autónoma de Guerrero.
- Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Universidad Autónoma de Nayarit.
- Universidad de Sonora.

Finalmente en la cuarta convocatoria, en 2009, se integran las siguientes universidades:

- Universidad Tecnológica de la Huasteca Hidalguense.
- Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Universidad Autónoma de Chiapas.
- Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Universidad Tecnológica de la Selva.
- Universidad Autónoma de Yucatán.
- Universidad Autónoma de Campeche.
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Hasta el momento el PAEIIES se encuentra implementado en 24 instituciones públicas de educación superior afiliadas a la ANUIES, ubicadas en 18 entidades federativas: Sonora, Chihuahua, Sinaloa, Nayarit, Jalisco, Michoacán, Tlaxcala, Guerrero, Estado de México, Hidalgo, Puebla, Distrito Federal, Veracruz, Oaxaca, Campeche, Yucatán, Chiapas y Quintana Roo.²⁷

En el PAEIIES están representados 49 grupos étnicos de los cuales los que tienen mayor representación son: huasteco, huichol, matlatzinteco, maya, mazahua, mazateco, mixe, mixteco, náhuatl, otomí, popoluca, purépecha, totonaca, tzeltal, tzotzil y zapoteco.²⁸

El PAEIIES, reconoce que, históricamente, la población indígena ha carecido de estándares mínimos de calidad académica desde su educación inicial. Por un lado porque las escuelas a las que logra tener acceso no son suficientes ni adecuadas

²⁷ *Idém.*

²⁸ *Idém.*

a la diversidad lingüística del país y, por el otro, porque los profesores tampoco cuentan con una formación técnica y pedagógica idóneas. Y en consecuencia el proceso de acceso a la educación superior para los estudiantes indígenas que logran llegar a este nivel, es muy difícil y la desventaja social, económica y académica más.

De acuerdo con el PAEIIES en la educación superior la inequidad es tan evidente que “mientras en la población urbana de mediano ingreso, el 80% de los jóvenes tiene acceso a la educación superior, en la población rural sólo el 3% puede aspirar a ella, pero sólo el 1% ingresa a instituciones de educación superior y menos del 0.2% egresan y se titulan”²⁹.

También, según estadísticas que el PAEIIES presenta en su portal, “la población indígena en México está conformada por más de 13 millones de personas, de un total de casi 105 millones que tiene el país, y está ubicada en 871 municipios indígenas, o con presencia de población indígena, de 2,443 que constituyen la República Mexicana³⁰.

Los 68 pueblos indígenas en los que se dividen estos 13 millones, históricamente han carecido de accesos a los servicios más elementales, entre ellos la educación.”³¹ Su ingreso se ve frenado por la centralización de la infraestructura educativa en las zonas de mayor desarrollo urbano.

El PAEIIES, también reconoce que los estudiantes indígenas en el proceso educativo, enfrentan problemas que impiden su permanencia y conclusión de estudios. Entre los problemas que obstaculizan su proceso educativo, se encuentran:

- Falta de infraestructura educativa adecuada en sus regiones de origen.
- Necesidad de emigrar tanto a los estados como hacia el Distrito Federal y área metropolitana para la continuación en su formación académica.

²⁹ Véase: <http://paeiies.anuiies.mx/index.php?pagina=cobertura.html>

³⁰ Véase: <http://paeiies>. *Op. Cit.*

³¹ Véase: <http://paeiies>. *Op. Cit.*

- Incorporación al mercado de trabajo a muy temprana edad debido a la falta de otorgamiento de becas.
- Pérdida de la identidad comunitaria durante su proceso educativo como consecuencia de la ausencia de programas orientados a la educación intercultural, etcétera.

Según los elementos estructurantes de una política educativa y la información obtenida en el portal electrónico del PAEIIES,³² éste se caracteriza por:

De acuerdo con su contenido. Fortalecer los recursos académicos de las Instituciones de Educación Superior (IES) participantes en el programa, para que respondan a las necesidades de los jóvenes indígenas; generando así mayor ingreso, permanencia y egreso de estudiantes indígenas en las universidades inscritas en el PAEIIES.

De acuerdo con su programa de acciones. Apoyar la creación de acciones afirmativas que promuevan mayor ingreso de estudiantes indígenas; impulsar políticas institucionales que favorezcan la permanencia, egreso y titulación de los estudiantes indígenas inscritos en la universidad; diseño de políticas institucionales que fomenten el reconocimiento cultural, junto con la equidad social.

Las Unidades de Apoyo Académico (UAA) ofrecen servicios de: tutoría, cursos de nivelación, orientación profesional, información y difusión de actividades de las IES, cursos de nivelación, complementarios y talleres, cursos de formación de tutores para estudiantes indígenas, cursos de preparación para examen de ingreso, gestión de becas, vinculación con áreas de la institución, apoyo académico-administrativo, promoción de actividades extracurriculares, conferencias, servicio social comunitario, actualización educativa y canalización a servicio médico y atención psicológica.

Pretende promover la vinculación de los alumnos a sus comunidades mediante proyectos de investigación docente–alumno, el servicio social y comunitario; así

³² Véase: <http://paeiies>. *Op. Cit.*

como impulsar al interior de las IES la interculturalización de la currícula universitaria.

De acuerdo con su orientación normativa. Institucionalizar el PAEIIES. Garantizar que todas las IES del Programa cuenten con un área que atienda las necesidades académicas de los jóvenes indígenas y que la Unidad de Atención se encuentre ubicada en un área estratégica de la institución. La institucionalización del programa debe ser aprobado por el Órgano Máximo de la Institución, con lo cual se garantiza el funcionamiento de la Unidad de Atención de Estudiantes Indígenas y las acciones que busca realizar el programa.

Mayor índice de egreso y titulación con la creación del Programa de Estancia para la Titulación; el PAEIIES genera líneas de acción que permiten crear los apoyos para que los estudiantes egresados puedan obtener su grado académico. El reto es obtener mayor apoyo para dar seguimiento al programa e incrementar con ello el número de egresados titulados.

De acuerdo con su factor de coerción. Este programa opera bajo los marcos legales e institucionales del Sistema Educativo Mexicano y de cada institución que integran dicho programa. Particularmente, se apega a la normatividad presupuestal SEP-ANUIES y de operación de las UAA en el marco de los acuerdos ANUIES–IES.

De acuerdo con su competencia social. Está dirigido a estudiantes indígenas y actualmente también a no indígenas.

Por lo que se puede apreciar, el PAEIIES se ve limitado a ser un mero nivelador académico, que sólo se preocupa por mantener e impulsar el egreso de estudiantes indígenas en las IES participantes, no considera procesos democráticos en los que se involucren los intereses de los grupos étnicos y mucho menos en reestructurar el currículum en atención a necesidades específicas tanto de los grupos étnicos como los no étnicos.

No obstante el PAEIIES entre sus principales retos que se plantea considera que el programa se ha modificado en el transcurso de ocho años, y actualmente no busca tan sólo la nivelación académica, sino la interculturalización de los espacios

educativos, lo cual beneficia a la comunidad universitaria en general, y no sólo a los estudiantes indígenas.

Para hacer de la interculturalidad un eje temático dentro de las IES, y generar en ellas acciones que fomenten la equidad (de género, cultural, social, etcétera), que combatan el racismo velado dentro de las instituciones, o la discriminación que muchas veces se reproduce en la vida cotidiana de manera inconsciente, se requiere de algo más que la nivelación académica, se necesita evaluar la pertinencia de los programas académicos y sus contenidos, y acercar a todas las áreas académicas el tema de la multiculturalidad de nuestro país; no sólo para que las autoridades escolares acepten esa diversidad cultural sino para que la atiendan correctamente.

El PAEIIES reconoce que es importante romper la inercia que hoy día existe en los alumnos indígenas que consiguen llegar a la educación superior: “entre mayor formación, mayor distanciamiento del estudiante hacia su grupo y comunidad de origen”.³³ De ahí que se busque imprimir en los alumnos una reflexión valorable de querer volver a sus comunidades de origen.

A continuación, en forma sintética se expone un cuadro comparativo de los componentes de política educativa que caracterizan a la UI, el PUMNM y el PAEIIES:

Componentes de la Política Educativa	UI	PUMNM	PAEIIES
Contenido	Proporcionar educación superior lingüística y culturalmente pertinente a jóvenes indígenas en sus comunidades de origen.	Apoyar económicamente a los alumnos indígenas inscritos en las licenciaturas que ofrece la UNAM para elevar los índices de titulación.	Impulsar políticas institucionales que fortalezcan la permanencia, egreso y titulación de los estudiantes indígenas inscritos en las universidades participantes.

³³ Véase <http://paeiies>. *Op. Cit.*

Componentes de la Política Educativa	UI	PUMNM	PAEIIES
Acciones	<p>Consisten básicamente en: complementación de conocimientos construidos y compartidos con otros sujetos y otras dimensiones de desarrollo (comunidad-región, entidad, nación, mundo); el rescate y difusión de expresiones culturales diversas, y vínculos de comunicación directa entre las culturas ancestrales con el mundo moderno.</p>	<p>Radican en: vincular esfuerzos intelectuales, metodológicos y técnicos; planear y apoyar el desarrollo de actividades de investigación sobre temas culturales de los pueblos indígenas de México; y promover la docencia, de manera que aporte los elementos para el conocimiento y la transformación positiva de las relaciones entre las diversas culturas de nuestro país.</p>	<p>Básicamente las Unidades de Apoyo Académico (UAA) ofrecen servicios de: tutorías, cursos de nivelación, orientación profesional, cursos de nivelación, conferencias, servicio social comunitario, actualización educativa, entre otros.</p>
Orientación normativa	<ul style="list-style-type: none"> -Oferta educativa acorde a las necesidades de las comunidades. -Ciclos de formación rotatorios, a fin de evitar saturar el mercado de trabajo. <ul style="list-style-type: none"> - Selección de estudiantes no por criterios de desempeño académico convencional sino por cuotas de participación acordes a criterios de equidad de género y por cada uno de los pueblos indígenas presentes en la entidad o región de influencia. -Los recursos 	<ul style="list-style-type: none"> -Las investigaciones disciplinarias o interdisciplinarias orientadas al estudio de la multiculturalidad se hacen con recursos existentes en la UNAM y apoyo económico otorgado por instituciones públicas y privadas. -La beca que se les otorga a los alumnos se acompaña por un programa de tutorías. 	<p>Las Universidades que desean formar parte del programa, se integran a través de convocatorias mediante las cuales la ANUIES las invita a participar,</p> <p>-Los recursos son públicos, privados y del BM.</p>

Componentes de la Política Educativa	UI	PUMNM	PAEIIES
	económicos son públicos, ya que depende de la SEP y de la DGEIB.		
Factor de Coerción	La SEP, representada por la DGEIB, declara: que es una instancia dependiente de la SEP, que tiene como propósito asegurar que la educación intercultural y bilingüe responda con un alto nivel de calidad a las necesidades de la población indígena.	Es un programa creado por la UNAM bajo los márgenes de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y del Programa Nacional de Educación 2001-2006.	Este programa opera bajo los marcos legales e institucionales del Sistema Educativo Mexicano y de cada Institución que integran dicho programa. También responde a la normatividad de la ANUIES y de las UAA.
Competencia Social	Grupos de jóvenes indígenas en los lugares en los que existe una mayor concentración de éstos.	Esta destinada a la población indígena matriculada en las unidades que pertenecen a la UNAM.	Esta dirigido a estudiantes indígenas de instituciones de educación superior inscritas en el programa de ANUIES y fundación Ford.

Fuente: elaboración propia, a partir de la información vertida en este apartado.

CAPÍTULO 4. JUSTICIA SOCIAL, DEMOCRACIA E INTERCULTURALIDAD EN POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA JÓVENES INDÍGENAS: UI, PAEIIES Y PUNMM

En este capítulo se presentan los resultados de la reflexión provocada por la conversación sostenida con los líderes académicos de tres programas educativos dirigidos a jóvenes indígenas: la maestra Sylvia Schmelkes del Valle, el doctor Christopher Martin, y el etnólogo José del Val, quienes participaron respectivamente en la formulación del Modelo Educativo de la Universidad Intercultural (UI), el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES), y el Programa Universitario México Nación Multicultural (PUMNM).³⁴

4.1. La influencia de los Acuerdos de San Andrés Larraizar en el diseño de las políticas educativas: UI, PAEIIES y PUMNM

La estructura socio-política y económica prevaleciente en nuestro país inspirada en la lógica del Estado nacional, caracterizada por su uniformidad cultural y lingüística, ha demostrado ser una estructura injusta, discriminatoria y antidemocrática para los grupos vulnerables y desprotegidos; caso muy particular para los grupos étnicos a quienes se les ha intentado incorporar en esta lógica de manera subordinada.

Una subordinación en la que los indígenas han sido desprovistos de los beneficios que la estructura del Estado-Nación provee, y a los que constitucionalmente deberían tener acceso; beneficios como el derecho a la educación, a una educación que responda a sus necesidades, situación que no se ha llevado a la práctica de manera favorable tras los intentos fallidos de una educación de asimilación y compensación anteriores a los acuerdos políticos de San Andrés Larraizar, firmados en 1994 entre el gobierno federal y el EZLN.

Acuerdos, que reclaman una política sustentable más justa y democrática que preserve los territorios, los recursos naturales y las identidades culturales y

³⁴ Véanse las entrevistas en los anexos 1, 2 y 3.

lingüísticas de los pueblos originarios, que se han visto amenazados y dañados por la visión capitalista y su sistema productivo que le es propio, en su afán por obtener ganancias ilimitadas. Se exige la construcción de una nueva estructura social, económica, política y cultural que incluya a todos los mexicanos en condiciones de libertad e igualdad, que garantice: **a)** acceso pleno a la justicia, reconociendo y respetando especificidades culturales y sistemas normativos internos; **b)** espacios para la producción, recreación y difusión de sus culturas y **c)** acceso a una educación lingüística y culturalmente pertinente en todos los niveles educativos incluyendo la educación superior, que permita la integración de sus egresados en las esferas de poder político y económico, así como la participación intercultural en la construcción de proyectos nacionales y locales (ASAL, 1994).

Ante tales exigencias el gobierno federal se comprometió en varias dimensiones, organizadas como sigue: **a)** garantizar el derecho a la libre determinación de los pueblos indígenas; **b)** impulsar la participación y representación políticas local y nacional respetando especificidades; **c)** asegurar una educación que respete y aproveche sus saberes, tradiciones y formas de organización, así como el acceso a la ciencia y a la tecnología; **d)** impartir una educación intercultural que permita el desarrollo tanto individual como colectivo de los indígenas; y **e)** crear centros de estudios superiores en zonas indígenas con programas especiales que fomenten el estudio y la divulgación de la riqueza cultural indígena, así como de las inquietudes y necesidades propias de sus culturas.

Bajo este marco de peticiones y compromisos que representan los ASAL, el gobierno federal según entrevista a Sylvia Schmelkes (Schmelkes, 2012), responde en materia educativa con la creación de las Universidades Interculturales a través de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) con el objetivo de proporcionar a los jóvenes indígenas en edad de cursar la educación superior una formación que responda a sus características culturales y lingüísticas y que fortalezca sus identidades culturales, permitiendo su difusión tanto en sus comunidades como con el resto de la sociedad para que los conozca, los respete y los valore.

El PAEIIES, sobre todo en su origen, también es resultado, aunque de manera indirecta de los ASAL, especialmente por el hecho de que el dirigente en ese tiempo de la oficina en la Fundación Ford en México, Pablo Farías, vivía en Chiapas, en San Cristóbal –de acuerdo con el relato de Martín (Martín, 2012)–, muy interesado tanto en lo que sucedía como en la oportunidad para estructurar políticas educativas dirigidas a población indígena. Para ello contaba desde luego con el financiamiento de la Fundación Ford.

En la concepción del PUMNM, el contexto sociopolítico y cultural de los ASAL no es determinante para el etnólogo José del Val Blanco (ver entrevista a Del Val, 2012). Esta política a través del programa universitario, se reconoce como una iniciativa propia de la universidad preocupada por su relación con los pueblos indígenas de México. Del Val destaca el origen peculiar del programa: el PUMNM es un programa universitario fundado en un principio epistemológico y filosófico que analiza la ubicación de los pueblos indígenas en la estructura de la sociedad mexicana; establece una diferencia respecto del análisis indigenista tradicional, el cual históricamente produce una visión fragmentaria y segmentada de los pueblos; dicho principio asume que eso no es cierto, **“no hay marginación y olvido sino un acoso sistemático”** (ver entrevista a Del Val, 2012).

4.2. Elementos valorables de justicia social en: UI, PAEIIES y PUMNM

De acuerdo con la postura de justicia de Luis Villoro, la cual tomo como principio de interpretación, “la vía negativa de la justicia” (Villoro, 2011), deben existir ciertos criterios que contribuyan a la existencia de una justicia social más aceptable para los grupos en desventaja:

- A diferencia de la tesis de la justicia de Rawls (2011), que para los fines interpretativos de este trabajo es “la vía positiva”, en donde es posible el consenso entre sujetos racionales, libres e iguales. La injusticia debe ser concebida como la negación del bien común o el incumplimiento de normas universales, a saber: la percepción de la injusticia real debe proyectar aquello que podría remediarla.

- Se deben considerar las condiciones que permitan su aplicación: el mandato ético de una política no debe circunscribirse a dictar una ley o norma generales como en la categoría conceptual en “la posición original” de la tesis de la Justicia de Rawls (2011), en la que se considera a los sujetos como fines –el bien común–. El fin moral radica en la voluntad de realizarlo en acciones concretas.
- No es necesario partir de un sujeto de la razón práctica hipotético e igual en toda persona, abstraídos de sus deseos y actitudes particulares como sucede en la categoría conceptual del “velo de la ignorancia” en Rawls (2011). Podemos partir de la experiencia personal de hombres y mujeres concretos situados en un contexto social.
- Reconocer los derechos de grupo y formas de organización propios.
- Delegación de poder para auto-gobernarse, lo que implica la difusión radical del poder político, de la cima a la base del Estado.

Bajo este marco conceptual, la medida en que el diseño tanto de las Universidades Interculturales, como del PAEIIES, y el PUMNM han contribuido a la construcción de una justicia social en términos educativos para los jóvenes indígenas de los diversos grupos étnicos ha sido la siguiente:

4.2.1. La idea de justicia social en el modelo de Universidad Intercultural

En el modelo de UI, según información obtenida en entrevista a Schmelkes (2012), se reconocen cuatro injusticias:

- 1)** La discriminación de los jóvenes indígenas en la educación superior. La población indígena representa 12% de la población nacional y si el sistema educativo fuera equitativo se tendría que tener 12% en todos los niveles del sistema, y resulta que en el nivel superior sólo hay entre 1 y 3 por ciento.
- 2)** La deficiente calidad educativa a la que tienen acceso los grupos indígenas en todos los subsistemas educativos. Sobre todo cuando están en comunidades rurales, porque tienen acceso a un sistema educativo indígena que es el peor valorado, el que menos resultados tiene, y que resulta ser un obstáculo para los

aspirantes indígenas a cursar la universidad en el momento en que son evaluados por un examen que supone que el sistema educativo es equitativo. Este proceso de selección, supone que los jóvenes indígenas recibieron la misma calidad educativa que cualquier otro grupo social y entonces lo que sucede es que reprobaban el examen, con lo que se logra “hacer culpables a las víctimas de un sistema educativo desigual” (ver entrevista a Schmelkes, 2012).

3) Los contenidos. La educación proporcionada a los indígenas no es intercultural ni lingüísticamente pertinente, por lo mismo no permite que su cultura se fortalezca, que crezca, que se vaya sistematizando, lo que es injusto porque a lo que se tiende es a “la destrucción en última instancia de las culturas y lenguas indígenas” (ver entrevista a Schmelkes, 2012), lo que resulta indigno porque si una lengua y una cultura es tan válida como otra porque sólo se privilegia una.

4) La aculturación del sistema educativo. Sobre todo en la uniformidad de sus egresados, esperando que todos ellos puedan competir en el mismo mercado de trabajo, impidiendo que los pueblos originarios de esos alumnos se vayan desarrollando, porque esos egresados se van a quedar en las ciudades y van a tener empleos como cualquier otro, pero se van a olvidar de sus comunidades de origen y, en consecuencia, esas comunidades van perdiendo sus mejores elementos y se van deteriorando.

De acuerdo con lo expuesto, la UI distingue un cobro de conciencia por asumir la diversidad de nuestra sociedad de manera más justa, ya que se acepta que el sistema educativo en sus diferentes niveles y subsistemas han sido generadoras de desigualdad estructural y exclusión social. Sin embargo, se omite dar cuenta de que el proceso histórico del que hemos heredado dicha desigualdad y fragmentación ha sido violento a consecuencia de relaciones de poder que han mantenido dominados a los diversos grupos étnicos, contrario a lo que se postula en las percepciones anteriores de justicia, desde los cuales parece ser un proceso pacífico.

Ante tales injusticias según entrevista a Schmelkes (2012) la UI propone:

1) Proporcionar una educación acorde a sus características lingüísticas y culturales; los programas de estudio que ofrece la UI se idearon en función tanto de las necesidades como de las potencialidades de la región, o “al menos así sucedió con la primer UI en el Estado de México y por economía de esfuerzos se copiaron las mismas carreras en las demás –aunque no era resultado de un diagnóstico que las priorizara de alguna manera– con la intención de que posteriormente se crearan nuevas” (ver entrevista a Schmelkes, 2012). Carreras que se rotan constantemente para no saturar el mercado laboral.

2) Garantizar el derecho a la educación, al seleccionar a sus aspirantes no con criterios académicos. Se aceptan a todos y si se tiene que seleccionar se hace por cuotas de género, de etnia, de región, o por municipio. Se destina un primer año que ya es universitario a desarrollar aquello que la educación previa no les dio – lenguaje, comprensión de lectura, manejo de tecnología, pensamiento matemático, manejo del inglés, etcétera–, situación que los alumnos han demostrado superar con gran esmero; tanto, que se ha pensado que un año es demasiado, que con seis meses basta, e “incluso en algunas universidades quitaron ese año y se incorporó transversalmente en el currículum para no prolongar la duración de la carrera” (ver entrevista a Schmelkes, 2012).

3) “Las UI están pensadas para que los alumnos se queden en sus comunidades de origen, darles los elementos para que puedan vivir de procesos sobre todo de autoempleo y creación de empresas colectivas, y con su trabajo ayuden a desarrollar esas regiones, esas culturas, esas lenguas y esos pueblos” (ver entrevista a Schmelkes, 2012).

4) La consideración de las formas de vida y de gobierno de los grupos étnicos fue limitada, debido a que son cosas difíciles de saber desde un escritorio, en todo caso las conocen los pueblos indígenas y muchas veces no las tienen sistematizadas, por esa razón lo que se hizo fue poner en el corazón de la universidad “la investigación sobre la cultura y la lengua propias, y que sea la

propia investigación al respecto la que vaya permitiendo sistematizar estas cosas e ir las incorporando al modelo” (ver entrevista a Schmelkes, 2012).

Estas acciones se preocupan más por las necesidades específicas de los grupos étnicos que conforman la sociedad en la que se ubican y la divulgación de sus culturas, y no en procesos de transculturación e interacción con otras culturas que promuevan el diálogo y la construcción de proyectos educativos, políticos, económicos, etcétera, en los que puedan interactuar de manera justa y democrática, lo cual es de suma importancia para el desarrollo cultural de los pueblos indígenas, pero además debería incluir las necesidades nacionales, de lo contrario se estaría hablando de una educación multicultural, enfocándose sólo a necesidades específicas, concibiendo a las culturas como estáticas y alejadas de los intereses del resto de la sociedad y de la nación.

4.2.2. La idea de justicia social en el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior

En el caso del PAEIIES –de acuerdo con el relato de Martin (2012)- la identificación de las injusticias educativas fueron muy superficiales en el sentido de que se desconocía el proceso histórico del que han sido víctimas los indígenas en nuestro país, lo que sí se conocía era la importancia de los ASAL que hacía visible la discriminación social y económica del que eran víctimas los indígenas en todos los niveles educativos y especialmente en el acceso a la educación superior.

Ante tal reconocimiento “la Fundación Ford, debido a que contaba con excelentes fondos para trabajar en materia educativa fuera de los Estados Unidos, enfocó su atención en la educación superior” (ver entrevista a Martin 2012).

Los criterios que consideró la Fundación Ford en el diseño del PAEIIES, Según entrevista a Martin (2012), fueron los siguientes:

- 1)** Trabajar en universidades ya existentes donde hay gente indígena estudiando, y lograr que fueran más incluyentes.
- 2)** Abrir el sector universitario a los jóvenes indígenas contemplando su participación y orientación en el programa, así como también la participación del

sector educativo: SEP, CONACYT, ANUIES, grupos de paz, líderes indígenas, y el apoyo de la CDI e INALI.

3) Distribuir el apoyo económico a través de concursos, en el que las universidades presentaran sus propuestas en términos de justicia, inclusión y calidad, con la condición de que “hubiera representación de los grupos indígenas dentro de la universidad como a nivel de programa y que rindieran cuentas de lo que estaban haciendo” (ver entrevista a Martin, 2012).

4) Los recursos económicos fueron orientados principalmente al cambio institucional, para que a través de éste los recursos llegaran a los estudiantes en forma de equipos, de espacios, de oportunidades, de intercambio estudiantil, de cursos propedéuticos, etcétera.

5) No se consideraron las formas de vida y de gobierno propias de los grupos étnicos debido a que “se corría el riesgo de que se excluyeran aquellos grupos que no estaban lo suficientemente organizados y sistematizados y en consecuencia se obtuviera un tipo de educación superior de dos niveles: un nivel para los más logrados y otro para gente que hasta ahora no tiene prácticamente nada” (ver entrevista a Martin, 2012).

Los beneficios que presenta el PAEIIIES residen principalmente en la implementación de medidas para incluir poblaciones previamente excluidas, “no sólo por razones de justicia social sino también para enriquecer la vida universitaria y nacional por las contribuciones culturales e intelectuales que tienen esas poblaciones” (ver entrevista a Martin, 2012).

El PAEIIIES se diseñó con la intención de obtener programas abiertos, amigables y de promoción indígena dentro de las universidades. Determinado en gran medida por “la influencia de los derechos humanos como parte decisiva por todos los elementos en la Fundación Ford, y los derechos culturales en el sentido de que los grupos étnicos tienen derecho a mantener su cultura” (ver entrevista a Martin, 2012).

No obstante, en esta investigación se considera que el PAEIIIES se ve limitado a un mero nivelador académico, que sólo se preocupa por mantener e impulsar el

egreso de estudiantes indígenas en las IES participantes; no considera procesos democráticos en los que se involucren los intereses de los grupos étnicos y mucho menos en reestructurar el currículum en atención a necesidades específicas tanto de los grupos étnicos como los no étnicos.

4.2.3. La idea de justicia social en el Programa Universitario México Nación Multicultural

En términos de justicia, en el PUMNM, según información obtenida en entrevista a José Del Val (2012), se convocó a una reunión de los principales líderes indígenas históricos de todo el Continente Americano. Se convocó a: “Mirna Cunningham, Carolina Pacari, Rigoberta Menchu, Luis Macas, Víctor Hugo Cárdenas”, y se les preguntó qué relación querían con las universidades públicas, reunión denominada “El pacto del Pedregal”. Y se acordó que si bien no se puede garantizar el acceso a la universidad porque hay que hacer un examen de admisión; sí se puede, una vez que ya hayan ingresado, proporcionar un apoyo continuo a través de un sistema de becas para miembros de pueblos indígenas.

Apoyo económico que no maneja el sistema general de becas de la universidad, sino que lo gestiona directamente el programa manteniendo el control en todas las fases, además “se caracteriza por ser la beca más alta de la universidad, el apoyo es de 2,400 pesos para los alumnos de prepa y de licenciatura” (ver entrevista a Del val, 2012), y cuenta con un sistema de tutorías muy cerrado, donde los alumnos mantienen un contacto continuo con su tutor.

También se les da un seguimiento académico, se identifican las materias en donde tienen problemas y se les apoya con cursos especiales de los temas que les resultan más complicados.

En términos generales, la política que rige al PUMNM, “es una política de equidad y compensación, reflejada en el hecho de que la beca que reciben los jóvenes indígenas es más alta que la de otros alumnos en la universidad, al igual que el sistema de tutorías es mucho más intenso intentando compensar su formación hasta donde sea posible” (ver entrevista a Del val, 2012).

Lo que se pretende en la concepción PUMNM es:

1) “Formar una masa crítica de profesionistas indígenas en todas las áreas del conocimiento que les permita apropiarse del conocimiento occidental y al mismo tiempo desarrollar su propio conocimiento” (ver entrevista a Del Val, 2012).

2) “Corromper la dicotomía teórica donde hay indios y no indios, indios y mestizos, y comprender la complejidad cultural real, donde no hay indios, no hay cultura indígena, no hay lengua indígena, sino que hay muchas culturas y muchas lenguas” (ver entrevista a Del val, 2012). Y eso implica empezar a producir un reconocimiento de la diversidad verdadero, no creer que la diversidad significa que hay indios y no indios. La idea de mestizo es una idea racial y todo concepto racista produce racismo, entonces “un principio fundamental del programa es acabar con la lógica de la construcción racista, acabar con los términos que utilizan a la raza como elemento constitutivo” (ver entrevista a Del val, 2012).

3) El programa se presenta como una alternativa para los jóvenes de los grupos étnicos en pro de mejorar sus condiciones de desarrollo marginales y de apertura a una integración social más aceptable y participativa tanto con el resto de la sociedad como en el acceso a las esferas de poder, económico y político, en la medida en que se están formando.

Y se están formando en más de 70 especialidades diferentes para 550 alumnos matriculados en el programa y se pretende que sean 1,000 y en un corto tiempo 2,000 o 3,000 mil profesionistas, “pero no es para que regresen a su comunidad, los alumnos primero tienen que entrar en la estructura de la sociedad y ocupar cargos en la política, en la economía, etc., para luego afectar positivamente sus territorios” (ver entrevista a Del Val, 2012).

4) En el programa no se consideraron las formas de vida ni conocimientos étnicos, bajo el argumento de que “los conocimientos los tienen que construir los propios alumnos y para construirlos necesitan los elementos de construcción” (ver entrevista a Del val, 2012). Para poder incorporar conocimientos propios de los indígenas –su propia epistemología– la tienen que construir y para construir una epistemología se requiere otro tipo de conocimientos, de lo contrario, “la idea es

que los pueblos indígenas tienen que ser campesinos pobres autosuficientes o costumbristas y si pierden esas categorías pierden su identidad, pierden su cultura, lo que es una mentira, no pierden nada, la cultura es constitutiva a la identidad y a la lengua” (ver entrevista a Del val, 2012).

Como puede observarse no se consideran aspectos de exclusión cultural, de saberes, lenguajes, historia, en general cosmovisiones del mundo y de la vida. Tampoco hay una equiparación con el excluyente que reivindique los derechos de los grupos étnicos en las mismas condiciones de igualdad en la facultad de acceder a valores comunes, sin eliminar las diferencias. Y mucho menos el reconocimiento del otro hacia una ética concreta.

No obstante, el PUMNM reconoce la composición culturalmente diversa de la población y la movilidad de los grupos étnicos en el resto del territorio nacional y su necesaria –aunque no lo hace explícito– interacción con otros grupos étnicos y no étnicos.

La *injusticia* de la que se percatan en el PUMNM, se ve limitada en la exclusión de los indígenas en el acceso a la educación y a cuestiones de índole material. De acuerdo con Villoro (2011) “la experiencia de la exclusión debería ser entendiendo el daño no sólo como la falta sino sufrimiento causado por un agente ya sea este personalizado o impersonal como la sociedad, el sistema, la clase dominante, etc.,”, cosa que explícitamente no se reconoce. Y que se da por entendido abiertamente.

Por otra parte, el programa sólo considera los esfuerzos de grupos de trabajo relacionados con el tema de la multiculturalidad y no los esfuerzos de los grupos étnicos y sus demandas educativas detectadas a partir de su experiencia de injusticia. Esta situación reclama la no consideración de un sujeto hipotético como el que implícitamente se está considerando, se debe partir de un sujeto real que intenta eliminar una carencia específica y satisfacer una necesidad propia, así como el reconocimiento de una diferencia (Villoro, 2010).

La comparación de los elementos valorales de justicia social en las tres políticas estudiadas, permite afirmar que: **1)** existe en menor o mayor medida la percepción

de la injusticia de la que han sido víctimas los indígenas por el sistema educativo y la estructura social; **2)** los tres programas parten en gran medida de un sujeto hipotético; **3)** las acciones contempladas en la concepción de los programas difieren en gran medida. Mientras la UI se enfoca en garantizar el acceso, permanencia y egreso de los alumnos y ofrecer una educación cultural y lingüísticamente pertinente que garantice su permanencia en sus comunidades de origen con el objeto de contribuir a su desarrollo, el PAEIIES y el PUMNM sólo se enfocan en alumnos indígenas que se encuentran dentro de las instituciones de educación superior ubicadas en las ciudades, que presumen haber superado obstáculos de discriminación como el examen de admisión, entre otros.

No obstante, es criticable la idea de las UI de estar coartando la libertad de los individuos al orillarlos a quedarse en sus comunidades cuando eso es una cuestión de libertad individual, contrario a lo que pretende el PUMNM: de formar profesionales críticos para que ocupen un lugar en la estructura político-económica del país y posteriormente puedan afectar positivamente el desarrollo de sus comunidades.

En términos de la justicia social, ninguna de las tres políticas atiende la necesidad de garantizar la libre determinación de los pueblos indígenas reflejada en la administración de sus propios sistemas y contenidos educativos.

Entendiendo por autodeterminación el abandono de políticas hegemónicas y la creación de nuevos espacios en los que los grupos étnicos gestionen su educación acorde con su reproducción sociocultural. Estableciendo una relación paritaria entre el gobierno federal y las autoridades tradicionales, o lo que lo mismo: la difusión radical del poder político, de la cima a la base del Estado.

Una política educativa intercultural exige que los grupos étnicos afirmen su propia identidad cultural en su relación con otras culturas, mediante un proceso justo en el que todos puedan definir y discutir el proyecto educativo que más les convenga. En el momento en que un grupo social no vea reflejada su cultura, su lengua, sus tradiciones y formas de vida en el proyecto escolar y los perciba de menor

importancia que la de otros grupos, nos enfrentamos a un problema de igualdad de oportunidades.

Cabe mencionar que una política educativa intercultural también debe reconocer en su estructura las distintas situaciones sociales y repertorios culturales presentes en las aulas y las relaciones de poder que existen entre los grupos culturalmente diversos, reconocer a los grupos étnicos en el currículum, conformar una cultura común, más justa, democrática y hacia la interculturalidad bajo un proceso justo y democrático en que las distintas racionalidades puedan participar activamente en la creación de significados y valores (Apple,1996).

4.3. Elementos valorables de democracia en: UI, PAEIIES y PUMNM

De acuerdo con la postura interpretativa de democracia comunitaria que se asume de Luis Villoro (2011) como vía alterna a la democracia representativa cuya práctica en nuestro contexto ha demostrado tener efectos negativos para los grupos étnicos, se tendrían que comprender los siguientes criterios:

- Ofrecer medios de interlocución ampliamente participativos y activos, en los que todas las racionalidades culturales puedan intervenir, aportar y decidir un proyecto educativo común.
- Reconocer el multiculturalismo, la diversidad cultural y la interculturalidad.
- Revalorizar formas de vida e instituciones comunitarias.
- Reconocer las autonomías de los pueblos que componen la nación, en todos los casos la delegación de las competencias políticas y recursos económicos a las células de la sociedad: las comunidades y los municipios.
- Promover el bien común que puede unir a todas las diferencias.

Ante los criterios acabados de mencionar, la forma en que el diseño de la UI, PAEIIES y PUMNM, han contribuido a tal democracia se ha dado de la siguiente manera.

4.3.1. La idea de democracia en el modelo de Universidad Intercultural

La democracia que propicia el modelo educativo intercultural según entrevista a Sylvia Schmelkes (2012) está fincada en el reconocimiento de la diversidad

cultural, si no hay pluralidad no se entiende la democracia; si todos pensáramos igual no se necesitaría de ella y precisamente porque pensamos diferentes, porque somos diferentes es que la demandamos. “Se intenta propiciar la democracia profunda, aquella donde no solamente se reconoce al otro, el que tiene derecho de opinar y de votar, sino a que haya un interés por cómo opina, cómo vota esa otra persona” (ver entrevista a Schmelkes, 2012).

En cuanto a la consideración de las opiniones e interlocución de grupos étnicos base de un proceso democrático, sobre sus necesidades educativas en la creación de las universidades interculturales, se considera que fue insuficiente por ambas partes, tanto del gobierno como de los grupos indígenas. Se efectuó una consulta con las organizaciones indígenas de la región y de la localidad, porque era uno de los criterios para poder hacer el estudio de factibilidad de la universidad, sin embargo no fue suficiente, “por el lado de las organizaciones porque no habían tales, no estaban suficientemente organizadas para presentar una voz fuerte, articulada, una demanda clara respecto de lo que querían de la universidad, y las consultas en consecuencia acabaron siendo opiniones individuales” (ver entrevista a Schmelkes, 2012); eso fue en los inicios, y ya en el desarrollo, la ausencia completa de las organizaciones indígenas.

La organización se presentó después en la disidencia como en el caso de UNISUR de Guerrero, al considerar ajenas a las UI, argumentando que no se habían hecho consultas y que “representaban una traición a lo que era verdaderamente un movimiento auténtico de los indígenas –los ASAL– y lo consideraron así porque los planteamientos que ellos hacían no pudieron ser aceptados por las autoridades educativas” (ver entrevista a Schmelkes, 2012), limitando sus expectativas de universidad, debido a que les presentaba una propuesta en la que tenían ciertas restricciones y ellos querían más libertad de decisión y el Estado no lo aceptó.

No obstante, en un intento precario por traducir la democracia al interior de las universidades, se crean estructuras colegidas conformadas por: “**a)** un comité directivo que más que colegiado es político, porque el gobernador tiene su propio representante, quien toma las decisiones en ese comité directivo; y **b)** una

representación del comité de vinculación conformado por indígenas locales al cual se le consulta obligatoriamente antes de tomar una decisión, aunque ese comité de vinculación no tenga poder de decisión” (ver entrevista a Schmelkes, 2012).

En inicio se pretendía que fuera la propia estructura universitaria la que nombrara a su rector, asunto que no se pudo llevar a cabo y siguiendo los lineamientos oficiales actualmente “el rector es nombrado por el gobernador” (ver entrevista a Schmelkes, 2012).

También se intentó institucionalizar una asociación de alumnos, que está reglamentado pero que en la práctica no funciona, y cuando los alumnos quieren hacerse escuchar lo tienen que hacer por otra vía, no por la vía institucional establecida, lo cual es pésimo porque entonces se expresan a través de paros y toma de instalaciones. Con lo que se deja ver que tenemos un sistema educativo no democrático que se refleja en la manera como se establecen los reglamentos para que funcionen las universidades y entonces se tiene una limitación estructural muy fuerte. Prueba de lo anterior son las disidencias de los pueblos del sur, que ante la incompatibilidad de opiniones deciden crear una universidad fuera del gobierno (Ver entrevista a Schmelkes, 2012).

En mi opinión, la disidencia es efecto de la falta de medios de interlocución a través de los cuales los grupos étnicos pudieron haber expresado sus necesidades e intereses particulares en el concepto de UI. Y no como se llevó a cabo, partiendo de un sujeto hipotético. Los grupos étnicos no quieren una democracia representativa sino una democracia que permita su participación permanente tanto en la construcción como en la gestión de proyectos educativos propios que reflejen sus necesidades e intereses personales y colectivos.

De acuerdo con la postura interpretativa de Luis Villoro (2011) debe partirse de hombres y mujeres concretos, situados en un contexto social; para que a partir de sus experiencias puedan definir la justicia y la democracia en un proceso educativo. Cada grupo, según su geografía, pasado y situación económica, política, social y posibilidades de interlocución tienen una historia, cosmovisión y formas de vida diferentes.

4.3.2. La idea de democracia en el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior

La democracia en el PAEIIES –de acuerdo con el relato de Martin (2012)- era instalar en las universidades, instancias de participación especialmente indígena, donde la población tuviera voz en su propia educación, de tal manera que cualquier universidad que solicitara fondos a la Fundación Ford tenía que cumplir con este criterio.

En el diseño del PAEIIES, como proceso democrático, se consideró mucho la opinión de grupos étnicos sobre sus necesidades educativas y lo que se espera de este programa. “De hecho se arrancó el programa con mucha consulta de líderes indígenas como Isaías Aldaz, por ejemplo, y la opinión de líderes educativos en poblaciones indígenas” (ver entrevista a Martin, 2012).

El único problema en este sentido fue decidir en dónde ubicar el programa porque los grupos indígenas al menos en aquel tiempo no tuvieron ni gozaron de una red nacional para poder instalar el programa en una manera neutral y con sus intereses, entonces lo que se tuvo que hacer es ir consultando en reuniones no solamente aquí en México sino también en Centro América con grupos indígenas para que ellos aconsejaran qué tipo de programas buscar, qué orientación se necesitaba y qué tipo de instituciones se podían incluir en la propuesta y en el lanzamiento del proyecto (Ver entrevista a Martin, 2012).

“La interlocución con líderes indígenas se hizo a través de ANUIES, reconociendo que no era una elección idónea, porque no tenía experiencia de haber trabajado con grupos indígenas. Lo que se hizo, como estrategia administrativa del programa se puso en ANUIES porque así se podían canalizar fondos tanto de la Fundación Ford como otros fondos que se pudieron conseguir a través de la SEP y del Banco Mundial” (Ver entrevista a Martin, 2012).

La idea inicial era –de acuerdo con el relato de Martin (2012)– encargarle a la ANUIES que administrara el dinero bajo la superintendencia de la Fundación Ford, conjuntamente con otras instituciones como CIESAS (Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social) y grupos como Servicios Educativos

Mixe, y varias otras organizaciones en el país que se pudieron consultar; era muy importante que una vez poniéndolo en ANUIES se continuará la representación de grupos indígenas, para que ellos pudieran aconsejar. También se incluyó en todas las reuniones de política a la CDI (Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas), y al INALI (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas) para que pudieran orientar un poco más sobre el asunto.

No obstante, el diálogo con los líderes y grupos indígenas sobre la orientación del programa “fue difícil porque en el año 2000, prácticamente no había organizaciones indígenas en estos asuntos, actualmente existe un grupo fabuloso que se llama el Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural; el problema es que era algo nuevo y aún ahora mismo hubiera sido muy difícil que ellos tuvieran los recursos administrativos para lograrlo” (ver entrevista a Martín, 2012).

El PAEIIES, como ya se ha hecho notar, tiene una orientación muy notoria respecto a proporcionar ayuda a los jóvenes indígenas inscritos en las universidades participantes en el programa; sin embargo, no se preocupa por revalorizar formas de vida e instituciones comunitarias, por la autonomía de los pueblos indígenas y por la revalorización de conocimientos étnicos, base de un proceso educativo democrático.

De acuerdo con Daniel Mato (2009), favorecer la construcción de procesos sociales más democráticos, implica que los sistemas educativos sean pertinentes con la diversidad propia de cada sociedad, e incentivar la formación de ciudadanos conscientes de ella y comprometidos con la construcción de sociedades interculturalmente equitativas.

4.3.3. La idea de democracia en el Programa Universitario México Nación Multicultural

En el PUMNM, –según información obtenida en entrevista a José Del Val (2012)– la democracia recae principalmente en lograr que los alumnos participen en igualdad de condiciones con todos y en todos los sitios en la universidad, teniendo acceso equitativo a toda la información y al conocimiento.

La manera en que el PUMNM consideró la opinión de los grupos étnicos sobre sus necesidades educativas y lo que se esperaba de éste se llevó a cabo a partir de dos estrategias:

1. “El pacto del Pedregal” que ya se había mencionado anteriormente, estableciendo un vínculo constante con el liderazgo continental indígena.
2. “El devenir de los pueblos” a partir del cual se crea el vínculo con las organizaciones indígenas mexicanas, estableciendo un trabajo continuo y sistemático, donde a través del diálogo permanente se plantean las demandas (ver entrevista a Del val, 2012).

A partir de estos dos proyectos o estrategias se lleva a cabo la interlocución, se recogen las demandas y se cristalizan en proyectos que se vuelven a centrar. Se trata de un trabajo tanto con las comunidades como con líderes indígenas e investigadores.

Las tres políticas en su diseño como parte de un proceso democrático, procuraron medios de interlocución, reconocen la diversidad cultural como un principio fundamental de su estructura. Sin embargo no revalorizan formas de vida e instituciones comunitarias, así como tampoco la delegación de las competencias políticas y recursos económicos a las células de la sociedad, ni la promoción del bien común que unifique todas las diferencias.

Una política educativa intercultural debería reconocer en su estructura las distintas situaciones sociales, repertorios culturales y relaciones de poder existentes entre los grupos culturalmente diversos; y establecer condiciones que promuevan la igualdad de oportunidades educativas y de participación activa, en la sociedad y en la transformación de la cultura, articulando la igualdad con la identidad.

También debe permitir la autonomía política y económica de los grupos étnicos en materia educativa posibilitando el ejercicio pleno de sus derechos históricos, estableciendo una nueva relación con el Estado en la actividad política, provocando que la estructura socio-política que predomina reconozca las formas de gobierno tradicionales en sus respectivas jurisdicciones, como lo reclaman los ASAL.

4.4. Elementos valorables de interculturalidad en: UI, PAEIIES y PUMNM

Para los efectos de esta tesis la interculturalidad, entendida como aquella propuesta que busca mejorar la comunicación y la convivencia política entre comunidades de distintas culturas a través de nuevos ordenamientos del Estado y de la sociedad y que en materia educativa valora la diversidad cultural estableciendo los mecanismos de diálogo, respeto e enriquecimiento entre culturas (Villoro (2011), debe cumplir con los siguientes criterios:

1. Identificar una cultura tanto en su singularidad como en su semejanza y diferencias con otras culturas en las dimensiones del poder y del valor.
2. Valorarla tanto en sus cualidades como en sus limitaciones.
3. Evaluar la cultura en cuanto a su: **a)** autonomía; **b)** criterio de autenticidad, una cultura cumplirá mejor sus funciones si y sólo si es expresión real de las disposiciones de los miembros de la comunidad; y **c)** criterio de finalidad, una cultura cumplirá su función sólo si es capaz de señalar fines y establecer valores preferenciales.

La medida en que la UI, el PAEIIES, y el PUMNM se proponen la interculturalidad es la siguiente.

4.4.1. La idea de interculturalidad en el modelo de Universidad Intercultural

En la UI –según entrevista a Sylvia Schmelkes (2012)– la interculturalidad se aborda a partir del fortalecimiento de la identidad lingüística y cultural de los pueblos indígenas por medio de investigaciones comunitarias y regionales y su retorno a las mismas en su lengua, así como de servicios comunitarios por parte de los alumnos a través de proyectos de desarrollo cultural, lingüísticos y productivos.

Estableciendo que en la medida en que se fortalece la identidad indígena, permite establecer relaciones interculturales con los otros desde posiciones de igualdad – una relación con el otro de tú a tú y sin dejarse dominar–. Situación que empieza a darse en el sentido de competir con los conocimientos que se producen en otras universidades permitiendo el diálogo de saberes, participación en ponencias y en congresos nacionales e internacionales.

La diversidad cultural, entendida desde la UI es omnipresente, no es únicamente algo que se manifiesta a través de las diferentes etnias sino que cada comunidad es diversa y lo que exige la diversidad es: **1)** la apertura a su conocimiento; **2)** el respeto; y **3)** enriquecer y enriquecerse. Desde esta perspectiva la diversidad cultural es positiva, permite que cada quien pueda aportar, se aprovecha lo que los alumnos ya saben, lo que interpretan, y lo que valoran (ver entrevista a Schmelkes, 2012).

La UI se propone formar ciudadanos interculturales, que ante los problemas sociales –cívicos, climáticos, etcétera- donde se tiene que responden participativamente, pueden traer a colación los saberes propios, ajenos y el fruto de la relación entre los dos y eso va enriquecer la solución de los problemas (ver entrevista a Schmelkes, 2012).

Son importantes las pretensiones de la UI sobre todo en la atención de incorporar expresiones lingüísticas y saberes de los pueblos indígenas en las funciones de docencia, investigación y difusión.

No obstante, estas pretensiones no resuelve el problema de la comunicación y la convivencia política entre comunidades de distintas culturas; la interculturalidad implica una transformación esencial del paradigma referente a la construcción social en las sociedades multiétnicas, pluriculturales y multilingües, a partir de una nueva interpretación del Estado y de la sociedad que busca dejar en el pasado la visión que condujo a nuestros países a estructurarse como Estados-Nación sin la consideración histórica de las sociedades multiétnicas.

Por lo que no puede dejarse sólo en una incorporación, sino que debe tratarse de una reconstrucción del paradigma educativo del Estado-Nación, capaz de cambiar las actuales estructuras y crear relaciones más horizontales inter-étnicas y romper con el viejo esquema de dominación de saberes útiles desde la perspectiva hegemónica y dominante, con el fin de dar fluidez al diálogo e intercambio de saberes comunes e enriquecedores y desarraigar aquellos que entran el conflicto con valores universales concentrados en un proyecto de desarrollo histórico de cada grupo unido al proyecto nacional.

4.4.2. La idea de interculturalidad en el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior

En el caso del PAEIIES, -de acuerdo con el relato de Martin (2012)–, la forma de atender la diversidad varía de universidad a universidad, según los intereses y preocupación particulares de cada universidad participante en el programa, por ejemplo: “en la Universidad de Artes y oficios en Chiapas en Tuxtla Gutiérrez se enfatizó mucho la parte de la promoción de las artes y la cultura en su propia institución –el arte y la música indígena–, y consiguió fondos excepcionales; la Universidad Pública de Puebla y también la Universidad de Guadalajara (UAG) se enfatizaron más las actividades para promover la seguridad, la participación de grupos indígenas en áreas más convencionales, sobre todo en el acceso de grupos indígenas a la universidad porque se identificó que la gente debido a todo el papeleo y la cuestión burocrática en la UAG era muy excluyente. Y la forma de estar aprovechando la diversidad en el interior de las universidades es poner a los indígenas al centro del discurso, la docencia y la investigación ante grupos étnicos” (ver entrevista a Martin, 2012).

En el PAEIIES, respecto a la parte de discriminación, se asegura hacer diferente la vida universitaria de los jóvenes indígenas para que puedan realizar su potencial y tengan más opciones en la vida.

Lo que se espera es que las universidades sean más abiertas a la diversidad, que contribuyan a que en México se entienda la importancia de la diversidad cultural e intelectual de nuestro país y por supuesto que los estudiantes indígenas lleguen a tener cargos importantes de dirigencia en todos aspectos de la vida. También se intenta concientizar a las autoridades educativas para que dejen de pensar que rejuvenecer, renacer, sostener, proteger, conservar o desarrollar un idioma indígena es un desperdicio de tiempo, porque muchos piensan que esos idiomas van a desaparecer y aun muchos indígenas mismos no están interesados o supuestamente no están interesados en aprenderlos o conservarlos. No es un desperdicio de tiempo, el objetivo es que los idiomas se rescaten porque aportan

mucho al mundo, especialmente a México, además del valor agregado que otorga a las competencias cognitivas a un sujeto plurilingüe.

Por lo tanto, las acciones que busca implementar el PAEIIES siguen el objetivo de fortalecer lo ya hecho hasta hoy (visibilizar la matrícula indígena, fomentar la nivelación académica y asegurar el egreso y titulación), pero ahora también, busca promover la vinculación de los alumnos a sus comunidades, mediante proyectos de investigación docente–alumno.

4.4.3. La idea de interculturalidad en el Programa Universitario México Nación Multicultural

El PUMNM, –según información obtenida en entrevista a José Del Val (2012)– considera la interculturalidad como un diálogo equitativo, un diálogo entre diferentes, lo que no tiene que ser es un diálogo entre desiguales porque entonces lo que se tiene es una interculturalidad subordinante, una interculturalidad subvalorante y entonces no hay equidad.

En el diseño del PUMNM se consideró a la equidad por encima de la interculturalidad, es decir, la condición de equidad fue el principio fundamental que guío, porque “la idea de interculturalidad es un discurso vacío y si no es equitativo carece de sentido. Interculturalidad ha habido siempre, el problema es con qué características se ha dado. Ahora se usa en los discursos políticos y se crean UI, y se tiene una Dirección de Educación Intercultural y Bilingüe, pero eso no cambia absolutamente nada, es un engaño” (ver entrevista a Del val, 2012).

Lo que el PUMNM pretende es desarrollar una interculturalidad equitativa en la que los grupos étnicos tengan derecho a todo no sólo a ser indios, y se les reconozca como lo que son, por ejemplo: tojolabal y a la vez mexicano, raramuri y mexicano, acabar con la ideología racial del mestizo, discurso ideológico que está justificando la diferenciación entre ricos, pobres y muy pobres.

Según información obtenida en entrevista a José Del Val (2012)–, lo que se intenta lograr con los jóvenes indígenas a través del PUMNM es que se inserten en la sociedad de tal manera que puedan tener un impacto en todos los campos, no sólo en sus regiones, sino en todos los campos de la realidad, en el poder

legislativo, en el poder ejecutivo, en el poder judicial, en todos, y en todas las estructuras del Estado. Se considera que el carácter multicultural de México implica todo y hay que hacer modificaciones en todos los campos; hasta ahorita el reconocimiento del país como pluricultural, multiétnico y la educación bilingüe intercultural es insuficiente respecto de la dimensión que tiene la construcción verdaderamente de una sociedad intercultural equitativa, o sea, que tengamos ya un país donde en el Valle de México se hable en náhuatl y en español, en la zona maya se hable maya y español, es decir, que sea una sociedad verdaderamente multicultural y equitativa.

Conclusiones

El hecho de que actualmente en nuestro país se diseñen políticas educativas en educación superior dirigidas a jóvenes indígenas, tales como el PAEIIES, PUMNM y UI, es producto en gran medida, directa o indirectamente, de la presión ejercida por los acuerdos políticos de San Andrés Larraizar firmados entre el Ejército Zapatista de Liberación Nacional y el gobierno federal en 1994. Acuerdos, que evidencian en términos generales muchas de las carencias de nuestro sistema social, político y económico en su relación con los indígenas, y que, en particular, ponen al descubierto las carencias del sistema educativo para atender las necesidades lingüísticas y culturales de los grupos étnicos.

Los acuerdos políticos hacen evidente que se trata no sólo de un problema étnico, sino de un fenómeno estructural con sus respectivas secuelas sociales. Un problema de representación de intereses e ideas de grupos culturalmente diversos, los cuales no tienen cabida en las políticas educativas actuales, cuya concepción tiende a ser única, globalizada y universal presidida por la primacía del mercado y como parte de ella por un orden político, económico, social, y de conocimiento.

Por muchos años, se ha impuesto un modelo educativo que no es representativo de las realidades culturales existentes en nuestro país, las cuales son ocultadas o marginadas del ámbito educativo público y del que es considerado importante y en consecuencia mantiene a los grupos étnicos aislados de los beneficios a los que el resto de la sociedad tiene acceso. Es evidente que se tiende a una progresiva uniformización de las expresiones culturales y que en este proceso se sesga la realidad cultural, evitando una interacción en verdaderas condiciones de justicia social y democracia.

Ante tal situación, el enfoque de la interculturalidad como un elemento central en el diseño de políticas educativas y sus consecuentes factores de justicia y democracia en el PAEIIES, PUMNM, y UI, representa una de las vías para la transformación de las actuales estructuras, instituciones y relaciones de la sociedad. La interculturalidad busca desarrollar una interrelación equitativa más

justa y democrática entre pueblos, personas, conocimientos, y prácticas culturalmente diversas, una interrelación que parte del conflicto inherente en las asimetrías sociales, económicas, políticas y del poder. La interculturalidad no es algo que se da de facto, por el contrario, es un proceso continuo en constante construcción, y de convivencia social donde la diferencia e igualdad puedan empezar a entretrejerse.

Sin embargo, en dichas políticas todavía se deja ver que éstas se rigen por enfoques de asimilación, compensación o de orden multicultural evidentes en su diseño, que si bien es cierto que parten de la pluralidad étnico-cultural y el derecho a la diferencia, también cierto que operan por el reconocimiento y la inclusión dentro de lo ya establecido.

Las políticas educativas deben estar regidas por un enfoque más justo y democrático de orden intercultural que abra paso a la transformación de la relación entre grupos culturalmente diversos, así como también del Estado, de sus instituciones sociales, políticas, económicas, jurídicas, y políticas públicas. Y actualmente, con la creación de las universidades interculturales, se tendría que extender al campo epistemológico, siempre y cuando la creación de dichas universidades no signifique la parcelación de la ciencia en indígena y no indígena; por el contrario que signifique emprender un diálogo teórico desde la interculturalidad, la construcción de nuevos marcos teóricos y metodológicos desde donde abordar los problemas nacionales y se generen nuevos conocimientos.

Las políticas educativas interculturales tienen que respetar la condición de la realidad humana y de la cultura, desde una postura educativa justa y democrática, de inclusión social. Esto significa una oposición al dominio de las totalidades únicas del pensamiento moderno que en su afán por universalizar el pensamiento occidental y de mercado, provocan el sometimiento de lo que es diverso al distribuirlo en categorías propias de algún tipo de clasificación, ya sea asimilando aquello que es diferente a patrones únicos o, bien, segregándolo en categorías fuera de la racionalidad dominante.

Es preciso plantear las políticas educativas interculturales como políticas contra-fácticas, contra-hegemónicas, lo que exige realismo, cuestionamiento y reflexión sobre la forma como se diseñan, se aplican y se evalúan las políticas públicas en nuestro país.

Una política educativa justa, democrática y de carácter intercultural tiene necesariamente que crear un espacio político, que comporte un aumento real de las personas y de los grupos culturalmente diversos que puedan acceder a la adopción de decisiones sobre sus propios proyectos escolares, a posiciones tanto individuales como comunitarias, y a la posibilidad real de afirmar, pedir y reclamar sus derechos económicos, sociales, culturales, así como a una educación que sí responda a sus necesidades contextuales.

La educación intercultural es un enfoque propositivo y expresa en sí misma un proyecto: el establecimiento de un marco de relaciones donde se facilite la interacción cultural en un plano de igualdad. Construir la interculturalidad requiere de la posibilidad de afirmar la propia identidad cultural en su relación con otras culturas, y que esta afirmación se realice mediante un proceso en el que todos podamos aportar y donde todas estas aportaciones sean objeto de intercambio y de valoración crítica.

Una política educativa intercultural justa y democrática debe ser una línea de acción específica del Estado dirigida al ámbito educativo que reconozca la composición culturalmente diversa de la población y la interacción positiva y enriquecedora entre los grupos de las distintas culturas, a través de mecanismos y espacios de interlocución libres, contributivos, democráticos y justos, en los que las diversas culturas, sobre todo étnicas, participen activamente y en igualdad de condiciones en la creación de significados y de valores concretados en proyectos educativos; una política, que refuerce el pluralismo cultural y erradique los prejuicios y discriminación hacia los grupos étnicos, a partir de la promoción de los derechos humanos y del bien común, partiendo del respeto mutuo entre las culturas.

Toda persona tiene derecho a una educación, pero una educación que le permita vivir mejor, que le enseñe a criticar, pensar, cuestionar y, sobre todo, a transformar su realidad. En otras palabras, a una educación concientizadora, diversa e intercultural. La educación tiene que dejar de ser vista como algo solamente escolar y considerar que en todo momento nos estamos educando. Tenemos que generar políticas que nos permitan mejorar la situación escolar, pero también, controlar las condiciones extraescolares para que nuestro país pueda crecer con base en una sociedad educada.

Desafortunadamente, el pensamiento moderno impulsado por el mercado y su sistema que le es propio han traído para nuestro país y sobre todo para la educación el privilegio de la racionalidad del capital y de inversión específica, a costa del bienestar individual y colectivo; ha propiciado la formación de una mentalidad centrada en el lucro, que valora a las personas por lo que tienen y no por lo que son, al igual que la conformación de una cultura estandarizada y globalizadora en detrimento de las identidades culturales que diferencian a los pueblos.

Es por eso que la educación debe consistir en sembrar en las almas aquello que nos da fuerza para vivir: la dignidad, la libertad y el valor.

La educación deberá transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos diversos e interculturales, adaptados a la civilización cognoscitiva, y también a través de las artes generadoras del desarrollo creativo.

Bibliografía

- Aguilar, L. F. (2000). *El estudio de las políticas públicas (estudio introductorio y edición). Antologías de política pública*, vol. 1. México: Porrúa.
- Apple, M. W. (1996). *Política cultural y educación*. Madrid, España: Morata.
- Balcázar, P., et al. (2005). *Investigación cualitativa*. México: UAEM
- Baumann, G. (2001). *El enigma multicultural. Un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas*. Barcelona, España: Paidós.
- Bertely, M. (2008). "Educación intercultural para la ciudadanía y la democracia activa y solidaria. Una crítica de la Otra educación al multiculturalismo neoliberal y comunitarista" en Dietz, G., et al. *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas*. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Bobbio, N. (2010). *El futuro de la democracia*. México: FCE.
- Candau, V. M. (2007). "Derechos Humanos y educación intercultural" en Prats (coord.). *Multiculturalismo y educación para la equidad*. Barcelona, España: OCTAEDRO-OEI.
- Casillas, M. L y Santini, L. (2009). *Universidad Intercultural. Modelo educativo*. México: SEP-DGEIB
- Chomsky, N. y Heinz, D. (2003). *La sociedad global. Educación, mercado y democracia*. México: Joaquín Mortiz-Contrapuntos.
- Crespo, J. A. (2006). *Para entender el Estado*. México: NOSTRA Ediciones.
- Dahl, R. A. (2002). *La democracia y sus críticos*. Barcelona España: Paidós
- Delors, J. (1996). "Los cuatro pilares de la educación" en *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid España: Santillana / UNESCO.
- Díaz-Polanco, H. (2006). *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México: Siglo XXI.

- Didou, S. y Remedi, E. (2009). *Los olvidados: acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación superior en América Latina*, México: Juan Pablos Editor y CIEA del IPN.
- Flores, Crespo P. y Barrón, J. C. (2006). *El PAEIIES Programa de apoyo a estudiantes indígenas: ¿Nivelador académico o impulsor de la interculturalidad?*, México: ANUIES.
- Kant, I. (1998). *Crítica de la razón práctica*. Traducción directa del alemán por E. Miñana y Villagrasa. Salamanca España: Ediciones Sígueme.
- Kvale, S. (2011) *Las entrevistas en Investigación Cualitativa* (trad. Del Amo T. y Blanco C.). Madrid España: Ediciones Morata, S.L.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía Multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. México: Paídos.
- Lander, E. (2005). “Modernidad, colonialidad y postmodernidad” en Lander, E. (comp). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- López, L.E. (2007). “Trece claves para entender la interculturalidad en la educación latinoamericana” en Prats (coord.). *Multiculturalismo y educación para la equidad*. Barcelona España: OCTAEDRO-OEI.
- López, M. (2001). “La cultura de la diversidad o el elogio de la diferencia y la lucha contra las desigualdades” en Sipán A. (coord.). *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. España: Mira editores.
- Mandel, E. (1979). *El capitalismo tardío*. México: ERA.
- Mato, D. (2009). *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones, y desafíos*. Caracas Venezuela: UNESCO- IESALC.
- Merino, M. (2010) “La importancia de la ética en el análisis de las políticas públicas” en Mauricio, M., et al. *Problemas, decisiones y soluciones. Enfoques de política pública*. México: CIDE-FCE

- Mertens, L. (1990). *Crisis económica y revolución tecnológica*. Venezuela: Nueva Sociedad.
- Ortiz, S. (2010). "Sociedad civil" en Villareal, E. y Martínez V. H. (coord.). (*Pre*) *textos para el análisis político. Disciplinas, reglas y procesos*. México: FLACSO.
- Parsons, W. (2009). *Políticas públicas. Una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*. México: FLACSO.
- Pedró, F. y Puig, I. (1998). *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. España: Paidós.
- Rawls, John. (2011). *Teoría de la Justicia*. Trad. Dolores González María. México: FCE.
- Richa, R. (1974), *La civilización en la encrucijada*. Madrid: Ayuso.
- Rubio, J. (2006). *La política educativa y la educación superior en México*. México: SEP-FCE.
- Sagastizabal, M. (2004). *Diversidad cultural y fracaso escolar, educación intercultural: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Salcedo, J. A. (2001). *Multiculturalismo. Orientaciones filosóficas para una argumentación pluralista*. México: Plaza y Valdez Editores
- Sales, C. A. y García, R. (1997). *Programas de Educación Intercultural*. España: Desclée De Brouwer
- Sartori, G. (1989). *Teoría de la democracia 1.El debate contemporáneo*. México: Alianza Editorial Mexicana-Alianza Universidad.
- Sartori, G. (2001). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Traducción de Ruiz de Azúa, M. A. España: TAURUS
- Schmelkes, S. (2005). "La Interculturalidad en la Educación Básica", en la Conferencia presentada en el Encuentro Internacional de Educación Preescolar: *Currículum y Competencias*, organizado por Editorial Santillana y celebrado en la Ciudad de México, los días 21 y 22 de enero del 2005.

- 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. Experiencias en América Latina*. Caracas Venezuela: UNESCO- IESALC.
- Taylor, C. (2009). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: FCE.
- Touraine, A. (2006). *¿Podemos vivir Juntos? Iguales y diferentes*. México: FCE.
- Velasco, S. (2010). "Los efectos del multiculturalismo en México". En González, R., et al. *Una caja de herramientas para el análisis de las políticas educativas*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Villoro, L. (2010). *Los retos de la sociedad por venir*. México: FCE.
- Wayne, P. (2009). *Políticas Públicas. Una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*. México: FLACSO.
- Yuni, J. A. y Urbano C. A. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela: investigación etnográfica e investigación-acción*. Argentina: Brujas.

Referencias electrónicas.

Acuerdos de San Andrés Larraizar:

<http://zedillo.presidencia.gob.mx/pages/chiapas/docs/sanandres/acuerdo.html>

Escarbajal, Andrés (2010). *Interculturalidad, mediación y trabajo colaborativo*.

Madrid. Colección sociocultural. Página consultada el 14 de mayo del 2011:

http://books.google.cm/books?id=UPyfLiEHfRUC&pg=PA51&dq=educaci%C3%B3n+multicultural&hl=es&ei=oybPTfCOOaTh0QGg35DuDQ&sa=X&oi=book_result&ct=bookthumbnail&resnum=8&ved=0CGYQ6wEwBw#v=onepage&q=educaci%C3%B3n%20multicultural&f=false

Estrach, Nuria. *La Máscara del Multiculturalismo. Migración y Cambio social*, en Scripta Nova, Revista electrónica de geografía y ciencias sociales. Universidad de Barcelona. No 94 (104), 1 de agosto de 2001. Número extraordinario dedicado al III Coloquio Internacional de Geocrítica (Actas del Coloquio). Página consultada el 19 d abril del 2011:

www.ub.edu/geocrit/nova.htm o bien <http://www.ub.edu/geocrit/sn-94-104.htm>

Godenzzi, J. C. (1997). "Equidad en la diversidad. Reflexiones sobre educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía" en Godenzzi, J. C. y Calvo J. (comps). *Multilingüismo y educación bilingüe en América y España*, Cusco. CBC. Página consultada el 18 de abril del 2011:

www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Godenzi1.pdf

Schmelkes, S. (s/f). "Las universidades interculturales en México: ¿Una contribución a la equidad en educación superior?":

http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-175893_archivo_pdf2.pdf

Žižek, S. (1997). *Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional*. Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales. Página consultada el 23 de abril del 2011:

www.cholonautas.edu.pe/modulo/.../S%20Zizek%20Multiculturalismo.pdf

Página electrónica de la Red de Universidades Interculturales (REDUI):

<http://www.redui.org.mx/welcome.php>

Página electrónica del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior:

<http://paeiies.anuies.mx/index.php?pagina=saap.html>.

Página electrónica del programa Universitario México Nación Multicultural:

<http://www.nacionmulticultural.unam.mx/Portal/Principal/Pumc/pumc01.html>

Página electrónica de La Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, (URACCAN):

<http://www.uraccan.edu.ni/uraccan/web/library/library.seam?cid=21607>.

Página electrónica del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas:

<http://www.inali.gob.mx/>

Página electrónica del XII Censo General de Población y Vivienda 2000:

<http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/ccpv/cpv2000/default.aspx>

Hemerografía

Gómez, J. T. y Hernández, J.G. en *Revista de la Escuela Nacional de Antropología e Historia Cuicuilco* No. 48 enero-junio 2010. México: CONACULTA- INAH.

Guitart, M. E. (2007). "Las Universidades Interculturales en México Historia". En *Revista de Enseñanza de La Psicología: Teoría y Experiencia* (2007), 3 (1). Un modelo de educación superior.

Periódico *El País*, lunes 19 de febrero de 2007, p. 46.

Documentos.

CGEIB- SEP (2004). *Marcos Formales para la educación intercultural y Bilingüe*. México.

SEP (2006). Programa Sectorial de Educación.

UNESCO (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. Paris, Francia.

Entrevistas

Del Val, J. J. Entrevista personal / R. Cedillo. 26 de marzo del 2012

Martin J. C. Entrevista personal / R. Cedillo. 22 de Marzo del 2012

Schmelkes S. Entrevista personal / R. Cedillo. 29 de Febrero del 2012

Anexo 1

Entrevista a la maestra Sylvia Schmelkes del Valle, actual directora del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana. Ciudad de México, 29 de febrero de 2012

La maestra Sylvia Schmelkes del Valle, investigadora nacional nivel 3, realiza además de las actividades de investigación, trabajos de gestión y de diseño de políticas educativas. Tiene una experiencia de 32 años en investigación educativa. Entre los temas actuales de su interés se encuentran el campo de la educación de adultos, la calidad de la educación básica y la educación valoral.

En la presente entrevista se pone de relieve su participación en el diseño de políticas educativas interculturales cuando encabezó la Dirección General de Educación Intercultural y Bilingüe (DGEIB) entre 2001-2006. De esta etapa surge la propuesta de Universidad Intercultural, sobre la cual aborda algunos aspectos.

La entrevista se efectuó bajo las siguientes circunstancias: la maestra Sylvia Schmelkes me citó amablemente en la Universidad Iberoamericana, ubicada al poniente de la Ciudad de México, en Prolongación Paseo de la Reforma 880, Lomas de Santa Fe. Me concedió una hora de su tiempo para hablar sobre tres temáticas de interés para la investigación concernientes a la justicia, la democracia y la interculturalidad.

La interculturalidad en México a partir de los Acuerdos de San Andrés Larraizar

R.C. ¿En qué medida el contexto sociopolítico y cultural propiciado por los Acuerdos de San Andrés Larraizar dio origen a la formulación de la interculturalidad como objetivo de política educativa, especialmente en la creación de las Universidades Interculturales?

S.S. Fue definitivo, el levantamiento zapatista y sobre todo su concreción planteada en las exigencias propiamente educativas fue absolutamente determinante para definir la interculturalidad como objeto de política educativa, y que no se limitara sólo a la educación primaria sino que se extendiera a todos los

niveles educativos, incluyendo a la educación superior, lo que constituye una demanda explícita de los Acuerdos de San Andrés Larraizar.

Conforme a los Acuerdos de San Andrés Larraizar, y concretamente hablando de las demandas indígenas, algunas de las cuales están plasmadas ahí con toda claridad, se desprenden tres en materia educativa: 1) la posibilidad de tener una educación que responda a sus características culturales y lingüísticas; 2) la necesidad de que toda la población conozca a los indígenas en todos los niveles educativos para que los pueda llegar a respetar y valorar; y 3) que los propios indígenas puedan administrar sus sistemas educativos. Esas son las tres demandas que en materia educativa considero son determinantes y que se responden desde el Estado asumiendo la importancia de lo intercultural, de la lengua y de la ley de los derechos lingüísticos, que igualmente, es resultado de los Acuerdos de San Andrés Larraizar.

Mi opinión crítica al respecto reconoce que si bien hemos intentado responder a las primeras dos demandas, la tercera no ha sido tocada en lo más mínimo, es decir, el asunto de que los indígenas sean quienes administren y definan sus propios sistemas educativos; pero sí hay intentos de ir cumpliendo las primeras dos demandas, sobre todo desde la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe a partir de la cual se definen las Universidades Interculturales. La coordinación fue instituida para responder a las demandas de los indígenas en general y, concretamente, a las expresadas en los acuerdos de San Andrés Larraizar.

Los elementos conceptuales y valorables más importantes de justicia social, democracia y de la propia interculturalidad en el diseño del modelo de la Universidad Intercultural

R.C. ¿Qué elementos de justicia, democracia, e interculturalidad se consideraron en la creación de las Universidades Interculturales?

S.S. Por el lado de la justicia y concretamente la justicia educativa, era muy claro que había y sigue habiendo una terrible injusticia con los indígenas a través del sistema educativo a nivel universitario que es como el culmen de esa pirámide que

discrimina, es excluyente, lo cual se manifiesta en el hecho de que si la población indígena representa 12% de la población nacional y si el sistema educativo fuera equitativo, tendríamos que tener 12% de indígenas en todos los niveles del sistema educativo, y cuando tú ves cuántos indígenas hay en nivel superior, pues te das cuenta de que, en primer lugar, no sabemos, porque a nadie le ha preocupado conocer esto, porque la gente no pregunta, porque no hay un censo escolar que dé cuenta de ello, y porque en todo caso lo que sabemos es a través del censo: cuántos indígenas han llegado a la educación superior pero no cuántos han terminado; segundo que, por estimaciones, andamos entre 1% y 3%, muy lejos de 12%, entonces ahí hay una injusticia muy clara.

Una segunda injusticia que está detrás del modelo de las universidades interculturales es la deficiente calidad de la educación a la que tienen acceso los grupos indígenas, sobre todo cuando están en comunidades rurales, porque tienen acceso a un sistema educativo indígena que desgraciadamente es el peor valorado, el que peores resultados educativos tiene en todos los subsistemas, lo cual está comprobado; tienen acceso a las telesecundarias que también es la modalidad educativa que menos resultados educativos produce entre sus alumnos y lo mismo sucede en telebachilleratos en los estados donde los hay, porque no en todos los estados los hay, o en bachilleratos de muy mala calidad, y en los demás simple y sencillamente por el lugar donde se encuentran, entonces cuando quieren llegar a la universidad—eso se presenta de hecho desde bachillerato porque ahí también hay exámenes—, les presentan un examen que supone que el sistema educativo es equitativo, o sea, que les dieron lo mismo que le dieron a cualquier otro y entonces lo que sucede es que reprueban el examen, porque como bien es un sistema educativo desigual pues no pasan ese examen, entonces están haciendo culpables a las víctimas de un sistema educativo desigual; eso es, digamos, la otra gran injusticia, o sea, que mediante procesos meritocráticos de selección en los diferentes niveles educativos superiores están suponiendo un sistema educativo equitativo, cuando ese sistema educativo no lo es y están victimizando, es decir, culpando a las víctimas de ese sistema educativo desigual,

por eso en el modelo de Universidades Interculturales nosotros dijimos: no vamos a seleccionar de acuerdo a criterios académicos porque eso sería muy injusto

Una tercer injusticia tiene mucho que ver con los contenidos, o sea, la educación que se les proporciona a los indígenas no es una educación interculturalmente permitente, así como tampoco lo es lingüísticamente, por lo mismo no acrecienta su propia cultura, es decir, no es algo que permite que la cultura se fortalezca, que vaya creciendo, que se vaya sistematizando, que vaya encontrando las causas de las cosas que conoce de sus propios saberes, y pues eso es terriblemente injusto, porque finalmente lo que provoca es la destrucción en última instancia de las culturas, y si no se habla la lengua también se orilla a las culturas indígenas a perderla, porque la lengua está siendo desprestigiada y porque no va a haber manera de que esa lengua tenga un lugar en los espacios de prestigio como son las instituciones educativas, incluyendo las universidades, lo cual es una terrible injusticia porque si una lengua es tan válida como otra, una cultura tan válida como otra, porqué nada más privilegiamos una. Desde ahí hay una clara orientación para luchar en contra de esa injusticia, entonces yo creo que más allá de eso también están los efectos esperados de la educación; es decir, si tú metes a todo el mundo en el mismo carril y entonces aculturas como consecuencia de un proceso educativo y esperas que las personas que egresan de ese sistema educativo sean iguales a las otras, que todas sean iguales y puedan competir en el mismo mercado de trabajo y demás, no estás permitiendo que aquellas regiones donde están los pueblos originarios de esos alumnos sean regiones que se vayan desarrollando, y a la larga eso es lo que no va a ocurrir porque esos egresados se van a quedar en las ciudades y van a tener empleos como cualquier otro, pero se van a olvidar de sus comunidades de origen y esas comunidades van perdiendo a sus mejores elementos, y al final van entrando en un proceso de deterioro; entonces, la universidades Interculturales lo que pretenden es que los alumnos no se vayan sino que se queden, al darles los elementos para que efectivamente puedan hacer una vida digna en sus regiones con sus pueblos, no necesariamente que se enriquezcan, pero sí que puedan vivir de procesos sobre todo de autoempleo, porque de empleo va haber poco, pero que sí puedan vivir

una vida digna y que con su trabajo puedan desarrollar esas regiones, esas culturas, esas lenguas y esos pueblos. Esas son las cuatro injusticias fundamentales.

R.C. Al parecer ese concepto sí se aleja más de la política de asimilación y compensación que se había dado antes de los acuerdos de San Andrés.

S.S. Pretende ir bastante más allá, pretende ir a la injusticia cultural que los otros no habían tocado nunca.

R.C. ¿Se consideró en la creación de las Universidades Interculturales la opinión de grupos étnicos sobre sus necesidades educativas y lo que se espera de ellos? Si fue así, ¿a partir de qué medios se llevó a cabo la interlocución?

S.S. Yo creo que aquí faltó y faltó de los dos lados. Sí hubo consulta, de hecho uno de los criterios para poder hacer el estudio de factibilidad de la Universidad, es decir, uno de los elementos del estudio de factibilidad de las universidades, de todas ellas, fue una consulta con las organizaciones indígenas de la región y de la localidad. Creo que nos faltó de los dos lados porque tendría que haber sido mucho más importante esa consulta, pero también creo que faltó del lado de las organizaciones porque no había tales, no estaban suficientemente organizadas para presentar una voz fuerte, articulada, una demanda clara respecto de lo que querían de la Universidad, y las consultas en consecuencia acabaron siendo expresadas en términos individuales, por ejemplo: “yo opino”, “a mí me parece”, y cada quien hablaba y aunque sí estaban ahí los indígenas presentes nunca fue una voz de los indígenas, una única voz de los indígenas con algunas disidencias, fueron voces individuales, opiniones, eso fue en los inicios, y ya en el desarrollo la ausencia completa de las organizaciones indígenas que a mí me hizo una falta terrible, me hizo de verdad mucha falta, pero las organizaciones indígenas vieron las Universidades como algo ajeno, que yo creo que fue consecuencia de que no fueron suficientemente consultados. Está el caso de la Unisur, que consideró que la Universidad Intercultural había sido una especie de traición a lo que era verdaderamente un movimiento auténtico de los indígenas y ¿por qué lo consideraron así?, porque los planteamientos que ellos hacían no pudieron ser

aceptados por las autoridades educativas, limitando sus expectativas de universidad, a través de algo así como, por ejemplo: si quieres una Universidad Intercultural te la doy pero siempre y cuando hagas esto y esto, y ellos decían no queremos eso y eso, sino que queremos otra cosa; eran bastante más radicales en sus planteamientos culturales. A mí me hubiera encantado hacer eso, pero la subsecretaría de educación superior, el Estado como tal, no podían aceptar hacer de una cosa así una universidad pública, entonces estuvieron ausentes en las que creamos y presentes en su disidencia; sólo en un caso.

R.C. ¿La Universidad Intercultural es una alternativa para los jóvenes de los grupos étnicos en pro de mejorar sus condiciones de desarrollo marginales y de apertura a una integración social más aceptable y participativa tanto con el resto de la sociedad como en el acceso a las esferas de poder económico y político?

S.S. Yo siempre dije que las Universidades Interculturales eran una alternativa para la formación superior de los indígenas, una nada más, no la única, y todavía lo sigo pensando. Yo creo que es muy importante que los indígenas tengan mucho mayor acceso a las universidades convencionales y que ahí ocupen lugares y que como consecuencia ocupen después sitios en la política, en la medicina, en la ciencia, en la administración de la justicia. Me parece sumamente importante que esto ocurra, por eso la presencia de los indígenas en las universidades convencionales es absolutamente fundamental, complementario a la otra vía; y la tercera es la posibilidad de asegurar que los indígenas tengan los apoyos necesarios, así como lo hace el programa de la ANUIES, el PAEIIES, proporcionando los apoyos necesarios para que no tengan que abandonar sus estudios, es decir, debe haber apoyos tanto económicos como académicos para que no tengan que abandonar. Las tres cosas para mí son absolutamente indispensables y complementarias, pero las Universidades Interculturales sí tienen una orientación para que los alumnos se queden ahí, considerando que no es la única alternativa, no puede ser la única alternativa para la educación superior, y aunque es una alternativa sí busca que los estudiantes se quedan ahí, obviamente no les va impedir que salgan a estudiar maestrías y doctorados, y después regresen y si no quieren regresar tampoco va a pasar nada, pero la orientación de la Universidad

es que no se vayan, que sigan fortaleciendo la región, la lengua, la cultura, sus propios pueblos, y que el conocimiento se devuelva a su región.

R.C. ¿A partir de qué criterios, y quién(es) definieron los contenidos de los programas de estudio que ofrece la universidad intercultural?

S.S. Lo que nosotros hicimos fue decir que, a diferencia de los estudios donde definen la oferta educativa en otras universidades, nuestra definición de oferta educativa iba a estar más en función tanto de las necesidades como de las potencialidades de la región, eso es lo que iba a definir qué tipo de oferta educativa se iba a tener, entonces se hacía un estudio tanto de necesidades como de potencialidades y en función de eso se definía qué carreras; pero tú me vas a decir: ¿y por qué son las mismas carreras en todas?, yo te diría que eso se hizo muy seriamente para la primera, pero después se dijo que con la segunda, la tercera y la cuarta era más fácil copiar eso que también respondía a necesidades existentes, aunque no era resultado de un diagnóstico que las priorizara de una manera, era más fácil hacer eso que empezar carreras nuevas, porque es muy complicado crear carreras tan innovadoras, tan diferentes, y que todas ellas son enteramente distintas, entonces por economía de esfuerzos empezamos con las mismas, pero la idea era empezar a crear nuevas inmediatamente, cosa que no se hizo. Entonces la idea es que esas carreras estén rotando de manera continua porque tú no puedes tener la misma carrera más de tres generaciones porque saturas el mercado regional, entonces tienes que estarlas modificando y no ha habido capacidad en la coordinación para estar generando nuevas alternativas, ahora son las universidades las que empiezan.

También te diría que había necesidades que nosotros descubríamos, por ejemplo: la necesidad de crear la carrera de medicina, sobre todo medicina intercultural, pero no nos fue permitido desarrollar un programa, los médicos en México se rigen por la existencia de una reglamentación que dice que cualquier programa que forme personal de salud en cualquier nivel, enfermeras o médicos –que pueda recetar–, tiene que ser aprobado por una comisión –que por el momento no recuerdo el nombre– que es mixta entre salud y educación, cuyos miembros

dijeron que no, que la salud intercultural no servía para nada y que ellos no estaban de acuerdo. Nosotros no íbamos a hacer una carrera de medicina tradicional porque no era la idea, sino la de crear una Universidad Intercultural que tuviera diálogo de saberes y que sistematizara los saberes auténticos, autóctonos, y entonces tuvimos que detener el proyecto. Posteriormente la Universidad Intercultural del Estado de México propuso la carrera de medicina y parece que ya pudo abrir brecha. Eso es ya un avance importante, pero sí te diría que hubo necesidades detectadas que no pudieron ser atendidas, y en cuanto a las potencialidades es más difícil de descubrir, o sea, esta región para qué tiene vocación, para qué podría ser útil –que en este momento no se está haciendo–, es muy difícil hacer eso si no tienes especialistas en características orográficas, topográficas, hidrológicas, y todo eso, cosa que nosotros no tuvimos, entonces creo que esa parte de las potencialidades se quedó coja y habría que establecerlo de alguna manera; pero como toda la orientación de la universidad es para que esa región se desarrolló, entonces lógicamente las carreras se ofrecen para servir a las necesidades y potencialidades de esa región.

R.C. ¿Qué democracia propicia el modelo educativo intercultural de la Universidad Intercultural?

S.S. Más allá de la clara intuición de que una verdadera democracia es aquella que se finca en la diversidad del país, porque yo estoy absolutamente convencida de eso, que la democracia está fincada en la pluralidad, sino hay pluralidad no se entiende la democracia, si todos pensáramos igual no necesitaríamos de la democracia, porque pensamos diferentes porque somos diferentes es que necesitamos de una cosa que se llama democracia y entonces sí existe la democracia, la democracia tiene que estar establecida en la diversidad del lugar en donde está, en la medida en que tú fortalezcas esa diversidad vas a fortalecer tu democracia, es decir, si haces que esa diversidad sea mucho más, que se exprese mucho más, que se vea mucho más, que tenga mayor voz esa diversidad, entonces vas a tener una democracia mucho más fortalecida. Detrás de toda esta idea también está la concepción de la democracia profunda que es aquello que no solamente te lleva a reconocer que el otro tiene derecho de opinar y de votar, sino

a que te intereses por cómo opina, cómo vota esa otra persona, porque eso te va iluminar a ti, o sea te va informar acerca de como tienes que votar tú, eso es la democracia profunda sobre todo cuando lo haces con personas que no están siendo beneficiadas por el estado de cosas, entonces a ti te interesa saber qué piensan ellos, porque sino la democracia no va a ser un motor de transformación social. Aquí también existe la posibilidad de fortalecer vía educación la voz de los indígenas en materia democrática, que eso era muy importante, y la capacidad de que otros escuchen esa voz y se iluminen con esa voz de la diversidad. Esta es la filosofía detrás de las universidades interculturales, es decir, se intenta traducir en una democracia al interior de las universidades, en otras palabras, si eso lo quieres para el país pues tendrías que ser consecuente y tener una vida democrática realmente interna, y entonces, de hecho, se crean unas estructuras colegidas en todos los casos, hay estructuras colegidas, hay un comité directivo respecto del cual no tuvimos mucho que decir que es colegiado, pero que es político, o sea, donde está el gobernador; tiene su propio representante, la federación tiene su representante, ese es más político, y es quien toma las decisiones en ese comité directivo. Hay una representación del comité de vinculación, que para mí es el más importante porque el comité de vinculación sí está conformado por los indígenas locales y entonces hay una representación del comité y el comité de vinculación es consultivo, se le tiene que consultar obligadamente, o sea, no puedes tomar ninguna decisión universitaria sin consultar a ese comité, no tiene capacidades decisorias pero sí tiene que ser consultado y para mí es el más importante de todos. Quizá debería tener más peso del que pudo tener en la estructura universitaria porque eso está muy definido por la manera como funcionan las universidades en este país, es decir, como están estructuradas, ahí hay poco margen de maniobra, por ejemplo: una de las cosas que nosotros queríamos es que fuera la propia estructura universitaria la que nombrara a su rector, y no se puede, en estas universidades el rector es nombrado por el gobernador, y hemos tenido muchos problemas por eso. En este momento en la UNICH en Chiapas acaban de hacer una imposición, le pidieron la renuncia a Andrés Fábregas y acaban de imponer a un rector que es un racista,

que lo primero que llegó a decir a la UNICH fue: y ustedes porqué se están gastando tanto dinero en enseñarles a estos indios su lengua. Llegó con esta actitud porque el gobernador lo nombró porque lo tenía que hacer, era amigo del secretario de educación pública, se peleó con él su esposa, no se entendieron, y entonces como premio de consolación le dan la UNICH. Ese es el tipo de dificultades serias que estamos teniendo cuando no es la propia estructura universitaria la que nombra a su propio rector.

En el caso de Puebla tuvimos un problema relativamente similar en el que el rector que se nombró es un operador político del gobernador, priista, por lo cual cuando llegaron las elecciones, las primeras elecciones, los maestros y los alumnos tuvieron que ir a hacer proselitismo a favor del PRI, a eso no se le puede llamar universidad porque no pudimos hacer que la estructura universitaria democráticamente eligiera a su rector, sino que tuvimos que seguir los lineamientos; y como estas cosas hay como muchas limitaciones.

También pensamos en crear una asociación de alumnos con bastantes prerrogativas, proyecto que trataron de frenar los rectores porque lo que menos quieren es que los alumnos luchen y reclamen sus derechos; está instituido, está reglamentado, pero en muchos lugares no funcionan y cuando los alumnos quieren hacerse escuchar lo tienen que hacer por otra vía, no por la vía institucional establecida, lo cual es pésimo porque entonces se llevan a cabo paros, toma de oficinas, toma de instalaciones, y no va por ahí el asunto. Eso ya también se ha dado en el caso de Guerrero, pues también tuvo un problema fuerte en ese sentido, entonces, yo te diría que tenemos un sistema educativo no democrático que se refleja en la manera como establece los reglamentos para que funcionen las universidades y ahí tienes una limitación estructural muy fuerte. Es lo mismo que te decía con en el caso de UNISUR, te encuentras ante una situación en la que si tú quieres una universidad intercultural tienes que seguir los lineamientos oficiales y estos son los lineamientos oficiales y ahí hay muchas limitaciones, o sea, que tenía que haber habido una vida democrática mucho más fuerte o que lo que está instituido como vida democrática realmente tuviera vida porque ahorita no tiene vida.

R.C. ¿Cuál es el beneficio de la Universidad Intercultural respecto de la justicia, democracia e interculturalidad?

S.S. Todavía es muy temprano para hacer ese juicio, yo creo que es más histórico, ahorita resulta muy complicado hacer una evaluación sobre el impacto real; sin embargo, yo tengo la absoluta confianza de que sí hay un impacto sobre la justicia, que muchos de los alumnos que están ahí no hubieran tenido dónde estudiar, y que probablemente si hubieran tenido dónde estudiar no hubieran terminado; contrario a lo que ocurre en este momento en el que sí están siendo formados y, en muchos casos, muy bien formados; que están teniendo dificultades para conseguir trabajo, eso también hay que reconocerlo porque las universidades no eran para emplearse, porque sabíamos que en esas regiones no hay empleo, la idea realmente es preparar para el autoempleo y para la creación de empresas colectivas y ese tipo de cosas, lo cual no está sucediendo, por eso los alumnos se están teniendo que ir y el proyecto no está repercutiendo como quisiéramos. No obstante hay muchos que se quedan, sobre todo las mujeres, y con ellas sí se están viendo resultados porque estas universidades son especialmente femeninas, concretamente 66% mujeres; eso significa que son los hombres los que se van y la mujer es la que se queda en su localidad, y cuando tienes una universidad ahí pues es la única oportunidad que tienes de estudiar la universidad, porque los que se van son los hombres, se van a trabajar o se van a estudiar o se van a lo que quieras pero se van; las mujeres se quedan y muy probablemente después de estudiar se van a seguir quedando porque se van a casar, o lo que sea, y ese es su lugar de referencia. Muchas de ellas van a salir, pero muchas se van a quedar, más que los hombres, porque además a todas estas mujeres les costo muchísimo trabajo llegar a la universidad, digamos que el paso difícil fue llegar, convencer a sus papas de que las dejaran ir a la universidad, eso también las hace perseverar, y esas mujeres con esa capacidad de lucha, con esa capacidad de determinación, con esa formación, van a transformar sus regiones, estoy absolutamente segura de que eso va empezar a ocurrir porque además están formadas para hacerlo y no sólo eso, sino que sus familias van a ser distintas, la crianza de sus hijos va a ser diferente y su contribución a la

comunidad, que por cierto siempre han contribuido, va a ser también de otra calidad. Creo que puede haber grandes cambios por la vía de las mujeres; pienso que de alguna manera con todos se está haciendo justicia desde ese punto de vista.

¿Qué repercusiones tiene sobre la justicia más amplia? Pues yo creo que eso no lo hemos visto todavía, o sea, creo que es muy pronto para verlo pero sí creo que las universidades le van a dar más voz a los indígenas y que eso mismo tendrá que repercutir después en una mayor justicia para los pueblos indígenas por la vía de la democracia o por otras vías, pero que si es por la vía de la democracia, que es lo que todo mundo quisiera, que no tuviera que ser por la vía violenta, pues entonces estamos fortaleciendo la democracia y yo creo que si los egresados de estas universidades es gente que asume la democracia con toda la seriedad que se merece, entonces es gente participativa, responsable cívicamente, que va estar favoreciendo la participación de sus vecinos, por lo tanto creo que la democracia, desde ese punto de vista, también se va a ver fortalecida. Respecto de la interculturalidad tenemos una enorme cantidad de anécdotas. Una primera cosa que pasó es que los universitarios, los muchachos cuando llegaban a la universidad, por ejemplo, tú les preguntabas si hablaban una lengua indígena y te decían que no y les preguntabas seis meses después y te decían que sí, entonces el asunto de la identidad fue muy importante. Cuando se reconoce y se valora la identidad propia entonces la posibilidad de establecer relaciones interculturales con los otros desde posiciones de igualdad se fortalece mucho y eso ayuda; es decir, el fortalecimiento de la identidad con poblaciones indígenas es el primer paso para la interculturalidad, porque tienes que tener esa autovaloración para permitir la relación con el otro de tú a tú, sin dejarte dominar, sin dejarte hacer menos, sino que al revés, y creo que eso empezó a darse desde muy al principio. Te estoy contando el caso de la intercultural del Estado de México que fue la primera. Cuando entraron los muchachos 40 dijeron que sabían, que hablaban, y al primer semestre cuando se terminó y se volvió a encuestar a los mismos, 80 dijeron que si, o sea, lo doble o más; y en el centro de México la lengua ya se perdió, muchos de ellos no la hablan pero están recuperando esas lenguas con los

estudios y ya la empiezan hablar entre ellos, hay una enorme valoración de la cultura propia y creo que es el primer paso de la interculturalidad y está dado. Creo que también está empezando a suceder que la producción de conocimientos por parte de la universidad comienza ya a competir con los conocimientos que se producen en otras universidades y eso te permite el diálogo de saberes y eso es interculturalidad. Tú ves más ponencias de las universidades interculturales en congresos nacionales e internaciones, ves participación en premios en donde muchos han ganado, y ese tipo de cosas, por eso ya es diálogo de saberes porque están poniendo el saber indígena, porque sí son saberes indígenas sistematizados a nivel de los otros, Y lo otro que ha sucedido es que al principio la gente decía: “para qué vas a una universidad de indios”, y con el tiempo las universidades se han logrado consolidar y ahora se les empieza a ver con respeto, porque, además, no solamente es una universidad seria sino que también los alumnos están haciendo en las comunidades algo que se ve con muy buenos ojos porque como el modelo implica la vinculación con la comunidad desde el principio a través de proyectos de desarrollo cultural, lingüístico o productivo, o lo que sea, es muy visible la universidad en las comunidades, entonces ahora más bien hay un enorme aprecio en el medio por las universidades, y por lo tanto eso también favorece mucho la interculturalidad, lo cual sucede poco a poco pero a fin de cuentas por ahí va.

Evaluación de la implantación del modelo de universidades interculturales en los últimos 10 años

R.C. ¿Qué impacto cree que ha tenido la REDUI desde su creación en la atención a las necesidades educativas de los jóvenes indígenas?

S.S. Déjame que te diga algo antes de eso, antes de contestarte sobre la REDUI, porque la REDUI es la red, la red es como la asociación de universidades en la que se prestan ciertos servicios, es decir, la REDUI es la asociación de rectores de las Universidades Interculturales y en sus estatutos se establece que se van a prestar servicios de evaluación, acreditación, desarrollo curricular, formación de profesores, y nada de eso ha sucedido, lo único que ha sucedido, la única cosa

que ha hecho la REDUI como red de rectores, es negociar con la Cámara de Diputados para que les den más presupuesto y eso sí lo ha hecho y lo ha logrado, pero si tú dices REDUI parece que estás hablando de la red y no es la red, o sea, son las universidades interculturales. Ahora sí, respondiendo a tu pregunta, no se ha evaluado, nosotros hicimos una evaluación cuando yo todavía estaba en la coordinación que era muy pronto y ahí lo que queríamos era evaluar justamente –por esto que te decía de la justicia respecto de la educación inicial anterior–, dijimos nosotros no vamos a seleccionar con criterios académicos, vamos a aceptar a todos y si tenemos que seleccionar no va a ser con criterios académicos, va a ser por cuotas de género, por cuotas de etnia, por cuotas de región, por municipio, o por lo que sea, pero no va a ser por criterios académicos porque no vamos a culpar a los estudiantes indígenas por una mala educación que recibieron, que no es culpa de ellos, entonces vamos a destinar un primer año que ya es universitario, no es propedéutico, no después de ese año voy a ver si te quedas o no te quedas, sino que te voy a destinar un primer año a desarrollar aquello que la educación previa no te dio, que fundamentalmente son habilidades superiores, y entonces ahí eran lenguajes como: de comprensión, de lectura, redacción, manejo de la tecnología educativa, manejo del inglés, pensamiento matemático; en ese año, y entonces pensábamos que con ese año, pues ya se nivelaban como para poder enfrentar estudios universitarios a buen nivel y queríamos ver si eso había sido cierto y entonces hicimos una evaluación de ese primer año y entonces que sí, que en efecto los alumnos habían podido lograr mucho de lo que nosotros esperábamos y que los maestros estaban muy contentos con sus resultados, es más, llegamos a la conclusión de que un año era demasiado, que con seis meses bastaba, incluso en algunas universidades quitaron ese año y dijeron vamos a incorporar estas habilidades transversalmente en el currículum desde el principio para que no se tengan que esperar un año más porque si la carrera se hacía un año más resulta más larga, pero que sí vayamos desarrollando esas habilidades superiores, entonces eso fue lo único que pudimos evaluar y fue muy interesante porque sí tenemos los datos del examen porque sí hacíamos un examen “exani I” y “exani II”, pero no con fines de selección, sino con

finés de informaci3n, y sí estaban muy debajo del promedio nacional, o sea, sí había dificultades, lo cual era nuestra hipótesis, pero efectivamente atendiendo este tipo de cuestiones, o sea, desarrollando la capacidad de escribir para que te entendieran, de argumentar, de poder leer un par de libros y compararlos, de poder leer tres libros y tener tu propia postura y poder defenderla, y este tipo de cosas eran las intenciones de este primer año y que sí sirvió y que los alumnos estuvieron perfectamente capacitados para seguir estudios universitarios juzgados por sus propios docentes, y que además eso les permitía interactuar con otros alumnos universitarios de cualquier lado. Entonces esa fue la evaluación que hicimos, pero yo te voy a decir que eso fue en el año 2006, o sea, teníamos como dos años de haber empezado la primera, entonces fue muy pronto, y que yo sepa, yo salí en el año 2007 a principios, que yo sepa de aquí, de allá para acá no se ha hecho ninguna evaluación de las Universidades Interculturales, no tenemos datos duros para saber qué es lo que ha estado sucediendo, no hay seguimiento de egresados, nosotros estamos haciendo uno pero no solamente de las interculturales porque cuando empezamos nada más la intercultural del Estado de México tenía egreso, ahora ya son muchas las que tienen egreso, pero no hay un estudio de seguimiento de egresados, entonces yo no te puedo decir, o sea, no tengo bases para responderte esta pregunta porque no conozco ninguna evaluación de las Universidades Interculturales, lo que tenemos son especulaciones y muchas esperanzas, pero datos duros no.

La concepción del sujeto –ciudadano– y de la sociedad que subyace a partir del modelo educativo de la universidad intercultural

R.C. ¿Se consideró en algún momento la necesidad de formar un sujeto capaz de actuar oportuna y eficazmente ante las exigencias de una economía mexicana globalizada?

S.S. Sí, yo creo que sí, o sea, lo peor que te puede suceder es que tú consideres que si estás formada para quedarte en tu región no estás formado para la globalización, lo que está equivocado. No estamos en la época glocal como dicen y entonces estar formado para ser un excelente promotor de la transformación de

tu propia región, es estar formado para la globalización, no están opuestos y sería un terrible error que alguien lo entendiera así y entonces que tratara de hacer simplemente local el conocimiento, o sea, definitivamente no, los alumnos que salen de aquí tendrían que poder seguir estudiando cualquier maestría en cualquier parte del mundo, lo cual es un poco el objetivo, pero tendrían que tener una orientación valorar de querer volver, pero definitivamente sí es para la globalización, no se oponen, no se puede oponer e incluso tú tienes que traer todo al mundo global para poder influir en el desarrollo local porque de otra manera pues no vas a poder difundirlo, o sea, el desarrollo local no va a tener ningún tipo de resultado.

R.C. ¿Qué se espera obtener de los sujetos –ciudadanos– que forma la Universidad Intercultural en la sociedad?

S.S. Ciudadanos interculturales, eso es lo que estamos queriendo formar, que lo vamos a formar con los estudiantes de las Universidades Interculturales con toda la intencionalidad, o sea, son ciudadanos interculturales que valoran su propia cultura y que son capaces de interactuar de tú a tú con cualquier otra cultura y de enriquecer y de enriquecerse con la otra cultura, eso es lo que yo entiendo por interculturales, son ciudadanos interculturales, que por lo mismo ante un problema, que son los problemas ciudadanos en donde uno tiene que responder participativamente, pueden traer a colación estos saberes interculturales, digamos los propios y los ajenos, y el fruto de la relación entre los dos y que eso va a enriquecer la solución de los problemas, los problemas ciudadanos, los problemas cívicos, los problemas hidráulicos, los problemas climáticos, tendrán que ser vistos de una manera completamente distinta porque estás formando un ciudadano intercultural que tiene ganas, tiene toda la intención de participar cívicamente, pero lo va a hacer desde una perspectiva intercultural, o sea, tomando lo que se conoce de la cultura propia y tomando lo que se conoce de la cultura universal y aprovechando la relación entre estos dos conocimientos; por lo tanto, se trata de un ciudadano intercultural y lo mismo en el asunto de las relaciones porque todo ciudadano tiene que tender, no a evitar los conflictos, pero sí a resolverlos pacíficamente y la interculturalidad te lo permite porque si tú eres una persona que

fuiste formado interculturalmente y puesto que la base de la interculturalidad es el respeto del otro, entonces a través del diálogo vas a poder enfrentar conflictos de una manera no violenta, por consiguiente también desde la perspectiva actitudinal tiene que formar ciudadanos distintos, y esto que yo te estoy diciendo respecto de los egresados de las interculturales tendría que ser cierto respecto de los egresados de cualquier institución, o sea, de bachillerato porque ya son ciudadanos cuando salen o de universidad; es decir, lo ideal sería que todos los ciudadanos fueran interculturales, absolutamente todos, también los mestizos que fueran interculturales pero cuando menos con las Universidades Interculturales, creo que sí es una cosa que se persigue con toda intencionalidad.

R.C. ¿Qué pretende la Universidad Intercultural a través de su modelo educativo intercultural, una movilidad social en la que los jóvenes indígenas renuncien a su cultura o viviendo y enriqueciendo su propia cultura?

S.S. Indudablemente hay una opción ahí muy clara, es la segunda, o sea, que ojalá eso te permita una movilidad, no una movilidad social, pero sí te permite una vida digna, te permite una vida de calidad, ojalá que eso te lo permita, pero sino de todos modos la opción es por lo segundo y eso ha sido objeto de muchas críticas, aquí mismo, en el interior de mi institución, me critican muchísimo por eso, me dicen que yo no puedo orientar a los indígenas para que acepten su propia identidad indígena, que eso es un asunto de libertad individual y que con una cosa como éstas tan fuerte, digamos, vamos a llamar una orientación tan fuerte hacia esto, pues yo estoy restándoles libertad. No se si has leído los estudios que se han hecho sobre el PAEIIES, pero de este proyecto se dice lo mismo. Como hay una serie de apoyos que son solamente para los indígenas pues los indígenas se ven forzados a identificarse como indígenas cuando a lo mejor no lo quisieran hacer y entonces esto se interpreta como coartarles su libertad, a pesar de eso, a pesar de todas esas críticas, aquí sí fue clarísima, es una opción política [indiscutiblemente] va por ese lado. No te aseguro que eso se pueda lograr pero la opción fue esa.

Derechos humanos y culturales vistos desde la interculturalidad de la educación superior

R.C. ¿Se consideró en algún momento las formas de vida y de gobierno propias de los grupos étnicos en la educación impartida por las UI?

S.S. Si, nosotros lo que dijimos, porque muchas de estas cosas es imposible que las sepamos desde un escritorio, o sea, no se conocen en todo caso, las conocen los pueblos indígenas y muchas veces no las tienen sistematizadas, lo que vamos hacer es poner en el corazón de la universidad la investigación sobre la cultura propia, y que sea la investigación sobre la lengua y la cultura propia la que vaya permitiendo sistematizar estas cosas y entonces ir las incorporando al modelo, porque en este asunto de las formas culturales de gobierno hay tantas como grupos étnicos hay, y a veces dentro de un mismo grupo étnico hay diferentes y es imposible que nosotros las conozcamos, pero entonces la universidad las tiene que conocer y, claro, una vez conocidas pues hay que incorporarlas a su propia vida interna, pero lo mismo sucedía con la medicina, por ejemplo, los médicos que no querían que pusiéramos la medicina nos decían: es que miren, la medicina tradicional funciona, sí funciona cómo no, sí cura y todo lo demás, pero el problema es que no sabemos porqué y mientras no sepamos porqué no la podemos hacer objeto de estudio, tampoco sabemos cuáles son sus consecuencias secundarias, entonces mientras no sepamos cuáles son sus consecuencias secundarias no podemos enseñar medicina tradicional, entonces, claro, tú dices a lo mejor tienen razón, vamos a empezar con una investigación de eso, o sea, vamos a empezar por saber porqué curan y cuáles son las consecuencias secundarias de toda la medicina tradicional y eso te permite fortalecer el conocimiento local porque, imagínate, eso lo estás devolviendo a la comunidad, no te lo estás extrayendo, eso lo estás haciendo ahí mismo dentro y una vez que tienes esa experiencia sistematizada puedes efectivamente empezarla a reproducir vía una carrera, vía la educación, y entonces lo mismo yo te diría respecto del asunto de las formas de gobierno; yo sí conozco por ejemplo formas de gobierno maravillosas de los tseltales que a mí me hubiera encantado poderlas incorporar como forma de gobierno al interior de las universidades

porque además han sido sistematizadas, por ejemplo: los tseltales, los tsotsiles, también los tojolabales, o sea, es como más de las culturas mayenses y creo que Mesoamérica en general; pero ahí se ve con muchísima claridad, las decisiones las toman por consenso y nunca toman una decisión por votación, no hay dictadura de mayorías ahí, es consenso y el consenso implica convencer y convences con argumentos, entonces a mí me hubiera encantado que en las universidades ese fuera el caso, cuando menos en esa universidad en la UNICH en Chiapas, que la manera como se tomaran las decisiones ya incorporaran esas formas tradicionales de gobierno, y lo mismo la administración de la justicia, administrar justicia pidiendo la reparación del daño, y una vez que se repara el daño se vuelve aceptar a la persona en la comunidad. No podemos administrar la justicia al interior de las universidades de esa manera, pero era necesario que se pasara por el proceso en donde las propias instituciones conocieran y sistematizaran ese conocimiento para después irlo incorporando.

En primer lugar no hubo recursos para fortalecer la investigación, lo hicimos a través de la vinculación, y como la vinculación era indispensable desde el primer momento, y el primer paso de la vinculación era la investigación, entonces primero conocías tu comunidad, conocías cuáles eran sus intereses, sus necesidades, armabas un proyecto, el proyecto te seguía profundizando el conocimiento, entonces eso se iba sistematizando pero no hubo recursos para hacer el centro de investigación que yo quería que fuera como el corazón de las universidades y tampoco hay evidencias todavía de cómo esto que se va sistematizando del conocimiento comunitario va regresando a permear la vida de la universidad, pero eso sería la esperanza de alguna manera. A mí me tocó visitar una Universidad Intercultural cuando estaba recién iniciando el primer semestre y entonces a los alumnos se les había pedido que en equipo hicieran una investigación en su comunidad sobre alguna de las tres temáticas que eran: medicina tradicional, festividades y ritos, y no me acuerdo cual era el tercero y además que lo tradujeran en su lengua, y entonces los alumnos en ese primer año en ese primer semestre se juntaron en grupos de dos o tres y fueron a las comunidades y se pusieron a investigar sobre eso y cuando regresaron era un grupo de 30 alumnos

que tenía un conocimiento impresionante sobre las comunidades alrededor de la universidad, y dices este es el primer semestre, imagínate lo que puede ser el resultado de generaciones y generaciones que están haciendo lo mismo, que están recogiendo información, que la están sistematizando, que la están traduciendo, que la están devolviendo a las comunidades, porque la traducción era para devolverlas, entonces yo digo: pues eso sí necesariamente te tiene que estar generando un conocimiento mucho más profundo, y pues al rato tú tienes que buscar congruencia, o sea, porque sí sería un absurdo que sabiendo cómo son las cosas tú actúes de una manera distinta, situación que hasta el momento no se ha dado, pero puede darse.

R.C. ¿Qué se entiende por diversidad cultural en el modelo educativo de la Universidad Intercultural?

S.S. La diversidad cultural se entiende como omnipresente, o sea, no es únicamente algo que se manifiesta a través de las diferentes etnias sino que cada comunidad es diversa y lo que te exige la diversidad es: primero, la apertura a su conocimiento; después, el respeto; y por último, el que te dejes enriquecer y que la enriquezcas. Es una visión muy amplia de la diversidad cultural porque incluso puede llegar a ser hasta individual y llegar a ser una ley, y te vas a encontrar con que los alumnos todos ellos son distintos, cada quien puede aportar, entonces, si tú aprovechas eso y partes de lo que los alumnos ya saben y de lo que interpretan, y de lo que valoran, y eso lo pones con una reflexión, enriqueces, y ahí estás realmente sacándole provecho a la diversidad, que de eso se trata, o sea, una universidad diversa es riquísima, una universidad homogénea como ésta, pues es muy pobre realmente es muy pobre, entonces se entiende eso, que en la diversidad está la riqueza, o sea, que si todos somos iguales vamos a poder aprender muy poco uno del otro, y en la medida que somos muy diferentes pues vamos a poder aprender mucho, entonces hay que sacarle provecho a esa diversidad sabiendo que va a ser conflictiva, eso también, la diversidad siempre genera conflictos porque son maneras distintas de ver el mundo, de priorizar valores, de una serie de cosas, pero ese conflicto lo tienes que aprovechar porque el conflicto que generes te quita tus certezas y te hace abrirte a nuevos

conocimientos, entonces esa diversidad cultural es algo que se tiene que potenciar pedagógicamente y aprovecharlo.

R.C. ¿De qué manera los derechos humanos y los derechos culturales influyeron o determinaron la creación de las Universidades Interculturales, específicamente el modelo educativo?

S.S. Están justamente detrás, si hay derechos humanos fundamentales, uno es el derecho a la educación, lo estábamos violentando con los indígenas y pues no es posible, hay que hacer efectivo el derecho a la educación, a una educación de calidad con resultados equivalentes, no iguales porque respetamos la diversidad, y el asunto de los derechos de los pueblos indígenas y de los derechos culturales pues muy a la base, o sea, como que no es una universidad como cualquier otra, es una universidad intercultural, por lo que está favoreciendo el desarrollo actual y futuro de los derechos que son propios de los pueblos indígenas.

Opinión sobre la interculturalidad en los programas: Programa Universitario México Nación Multicultural (PUMNM) y el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES)

R.C. ¿Considera que otras respuestas del gobierno y las instituciones en atención a las necesidades de los jóvenes indígenas en educación superior, tales como el Programa Universitario México Nación Multicultural (PUMNM), que promueve la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES), que promueve la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), propician una política intercultural justa y democrática?

S.S. Yo creo que en principio sí. El PUMNM es un programa de primera calidad, yo creo que la oportunidad que da de conocer la diversidad al interior de la universidad es enorme y también la manera como se está abriendo a favorecer la participación de indígenas al interior de la UNAM, pues también es una cosa sumamente importante. Yo no enfocaría la interculturalización de una universidad convencional de la manera como ellos lo están haciendo porque es involuntaria, o sea, como que si a ti te interesa te ofrezco el seminario y ven e inscríbete, y hay

mucha gente que lo está tomando, pero yo lo metería en el currículum y además transversalmente en todas las asignaturas aprovechando las que más se prestan para deberás hacer educación intercultural, entonces no lo haría involuntario, sino a todos, de alguna manera a todos, y aprovecharía la presencia de los indígenas en la universidad para que realmente hubiera la posibilidad de una manifestación continua de las expresiones culturales de los indígenas y del diálogo intercultural, pero yo no lo enfocaría así, a mí parece que tendríamos que ser más decisivos, digamos no dejarlo a lo voluntario sino realmente decir: aquí lo que queremos es que todos los alumnos salgan siendo ciudadanos interculturales y entonces bueno para eso hay que tomar las medidas curriculares y extra-curriculares necesarias, pero de todos modos me parece que lo que salva al programa a pesar de que no tiene esto, es la calidad de sus productos, tiene unos productos extraordinarios, yo estoy absolutamente segura que esos seminarios, nunca he tomado uno, pero que esos seminarios que da al interior de la universidad son excelentes, que son capaces de involucrar a la gente, su calidad los salva, sus producciones son maravillosas, entonces seguramente hay más gente leyendo estas cosas y eso pues también abona digamos a una mayor interculturalidad, a un país más intercultural. Respecto del PAEIIES, el problema es que no es intercultural, o sea, es un programa de apoyo a estudiantes indígenas que no ha sabido aprovechar la diversidad al interior, porque no ha sabido lo que tiene. La operación del PAEIIES es mucho más paternalista y mucho menos intercultural, en la operación cotidiana te das cuenta finalmente, yo lo que tengo que hacer es brindarle el apoyo a los estudiantes indígenas, entonces tengo que identificarlos, tengo que juntarlos, tengo que darles asesoría y que accedan a computadoras, y un lugar para que se reúnan y platicuen, pero no es un espacio que los aproveche. El PAEIIES no trabaja nada con el resto de los alumnos, se trabaja con los estudiantes indígenas, pero no con el resto de los alumnos como para decirles dense cuenta que aquí tenemos una riqueza que es la diversidad cultural, eso no lo hacen ni con los maestros, entonces es como un “chipotito” en el interior de la universidad que tiene sus elementos de justicia, o sea, eso lo tiene pero no es intercultural tal y

como opera, en la concepción original yo creo que sí pero como yo lo he visto operar no es intercultural.

R.C. ¿Qué elementos interculturales de justicia y democracia sí se consideran en las Universidades Interculturales a diferencia del PUMNM y PAEIIES?

S.S. Yo creo que fundamentalmente están en la intencionalidad, las Universidades Interculturales explícitamente se proponen la formación de ciudadanos interculturales, explícitamente se proponen el fortalecimiento de la valoración de la cultura y la lengua propia y mayor dominio de la lengua, explícitamente se proponen la vinculación con las comunidades, o sea, están en otro lado. Yo no digo que la UNAM y el PAEIIES lo puedan hacer porque están ubicados en las ciudades y muchas de esas cosas no las podrían hacer, pero las universidades interculturales aprovechan su ubicación, aprovechan que están en el sitio y que son mayoritariamente indígenas, pueden trabajar el asunto indígena con toda libertad.

R.C. ¿Le gustaría agregar algo más?

S.S. Quizás nada más decir que construir las Universidades Interculturales y probablemente también el PAEIIES, no es fácil, no ha sido fácil, ha sido como una lucha continua, como que no se entiende que a alguien se le ocurra y entonces se haga de inmediato, fue un asunto sumamente difícil, hubo que remar contra corriente, en muchísimos aspectos hubo que enfrentar este racismo como incrustado en las instituciones, en las organizaciones y no siempre fue sencillo, y hubo espacios en donde simple y sencillamente no se pudo, o sea, no se pudo trascender digamos ciertas barreras como estas estructurales de las universidades, por ejemplo, y que el hecho de que la universidad intercultural ya exista de ninguna manera dice que el conflicto ya se acabó, o sea, que mantenerlas es una dificultad igualmente grande y mantenerlas con su espíritu original todavía más, como que sí son vulnerables las Universidades Interculturales y se prestan a manipulaciones políticas, se prestan a cambios en las orientaciones como lo que te decía del caso de la UNICH, a manipulación de todo tipo de los propios alumnos, y yo creo que sí se necesita una entidad fuerte

que lo cuide, y que desde mi punto de vista quien debe cuidarlo son las propias organizaciones indígenas, no hay otros, o sea nadie más va cuidar ese modelo que las propias organizaciones indígenas, y pues yo sí creo que su presencia ha hecho falta, y que en el futuro tienen que tener un papel más activo y un papel mucho más decisivo y eso para mí es vital.

Anexo 2

Entrevista con el doctor Christopher James Martin, uno de los líderes en el diseño del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES) quien fungió durante el proceso como Miembro del Comité de Gestión del Programa y Asesor para el Área de Educación y Becas Fundación Ford. México, 22 de marzo de 2012

Entreviste al doctor Christopher Martin, a través de Skype desde la Universidad de Guadalajara donde se desempeña como asesor educativo. El doctor Martin de forma muy gentil me dedicó una hora y cuarto de su tiempo sobre tres temáticas de interés para la investigación concernientes a la justicia, la democracia y la interculturalidad.

Para solicitarle la presente entrevista tuve en cuenta, particularmente, su participación en el diseño de políticas educativas dirigidas a jóvenes indígenas en Educación Superior, cuando fungió en la Fundación Ford en México como asesor principal en el diseño del PAEIIES en el año 2001; además, de que actualmente es asesor de Educación para México y Centro América.

La interculturalidad en México a partir de los Acuerdos de San Andrés Larraizar

R.C. ¿En qué medida el contexto sociopolítico y cultural propiciado por los Acuerdos de San Andrés Larraizar dio origen a la formulación de la interculturalidad como objetivo de política educativa, especialmente en la creación del PAEIIES?

C.M. Obviamente hay una conexión entre lo que pasó en Chiapas, los acuerdos de San Andrés y lo que hicimos nosotros, creo que era un camino largo en cierta forma, largo en el sentido en que había muchos pasos, no tanto largo en términos de tiempo, lo que pasa es que cuando yo entré en la Fundación Ford, vimos que este fue un campo fértil para apoyarse no solamente por razones de justicia social que fue obviamente lo más importante, pero también vimos que había varios elementos de la vida en México que proporcionaron y que favorecieron muy bien

un avance en materia de educación indígena e intercultural, entonces cuando yo tomé mi lugar en la Fundación Ford pues lo vi como un campo muy fértil para trabajar y entonces entramos, pero la conexión directa con los acuerdos era a través del conocimiento y el hecho, tal vez importante, de que mi jefe en ese tiempo, Pablo Farías, un mexicano que dirigió la oficina en la Fundación Ford en México, vivía en Chiapas en San Cristóbal y también tenía muy buenas relaciones pues trabajaba en Ecosur en Chiapas, entonces él estaba ante una situación muy importante, entonces cuando yo llegué, por lo que yo había conocido y por el apoyo de mi jefe en aquel tiempo, sí fue importante desarrollar este programa.

Los elementos conceptuales y valorables más importantes de justicia, democracia y de la propia interculturalidad en el diseño del PAEIIES

R.C. ¿Qué elementos de justicia, democracia e interculturalidad se consideraron en la creación del PAEIIES?

C.M. Hay que reconocer una cosa muy importante, PAEIIES era la versión mexicana de un programa global que se lanzó a nivel internacional de la Fundación Ford, básicamente, Roberto, lo que pasa, tú te acuerdas, parece que fue hace muchos años, pero en los noventa muchas de las fundaciones tenían muy buenos rendimientos, las inversiones eran muy rentables, entonces el fondo de la Fundación Ford creció, y se buscó a nivel internacional qué tipo de programas debíamos apoyar, y fue evidente que uno de los programas, unas de las áreas donde no se había trabajado mucho era la educación fuera de los Estados Unidos; se había trabajado mucho a nivel de educación superior en los colegios negros, en dos universidades con énfasis en la población afro-descendiente en los Estados Unidos, pero muy poco fuera, salvo en la oficina de Brasil donde había una persona mayopu que era muy activo en este aspecto, pero cuando yo entré en el año 2000 había mucho empuje en la cuestión de educación, entonces tu servidor tenía y tengo algo de experiencia en este ramo, pues entonces busqué programas, busqué gestionar fondos para programas de esta índole y encontré que había un apoyo muy grande para este programa, tenía como cuatro y punto y tantos

millones, no es cierto, era mucho más, no sigas esta cifra, era más, bastante más, pero había varios millones de dólares para apoyar a nivel global poblaciones vulnerables y discriminados en todas partes del mundo, entonces en México buscamos cómo hacerlo, vamos a buscar mujeres, vamos a buscar personas con menos recursos económicos, vamos a buscar poblaciones vulnerables por sus motivos, y decidimos por lo que acabas de decir en la primera pregunta que la población que tenía más necesidad de apoyo por razones económicas, políticas y totalmente discriminación social, que más merecía ese tipo de programas eran las poblaciones indígenas, entonces, la parte de justicia social surgió de nuestro reconocimiento que era una población sumamente discriminada en términos de todos los niveles educativos pero especialmente de educación superior, entonces, esta fue la parte de justicia y antidiscriminación

Segundo, democracia, sí, porque lo que tratamos de hacer en el programa PAEIIES era instalar en las universidades instituciones de participación especialmente indígena, entonces no fueron oficinas creadas simplemente por las universidades para que ellos atendieran a los indígenas, buscamos oficinas en donde la población indígena tenía voz en su propia educación. Esta fue precisamente la parte que buscamos en cualquier universidad que se nos acercara para pedir fondos, tenía que tener este elemento que no consiste solamente es un programa condescendiente o de apoyo como el que le brinda un padre a un niño, se trataba de buscarlas universidades que tuvieran poblaciones indígenas con voz y voto y que a través de estos apoyos consiguieran mejorías y más difusión.

Y justamente en este momento estaba muy consciente de lo que estaba haciendo Sylvia Schmelkes que obviamente tuvo un papel absolutamente crucial en todo el auge de estos tanto en el gobierno de transición entre Zedillo y Fox, pero además, dentro de su papel en la fundación. Ella me habló mucho de la interculturalidad, inclusive me orientó bastante en este momento explicando que ellos tuvieron límites de lo que podían hacer exclusivamente en educación indígena, pero sí podían apoyar mucho programas que reconocieran este enfoque de

interculturalidad, yo no sabía mucho de esto, yo sabía de multiculturalidad pero respecto de la interculturalidad como una cosa más activa no había encontrado mucho. Entonces me puse a estudiar eso y en el programa de PAEIIES que nosotros lanzamos aquí en México pues obviamente la parte de interculturalidad era muy importante, no solamente se trató de que las personas indígenas aprovecharan una atención mayor o una atención más igual en sus estudios, sino que ellos mismos podían educar a la población más mestiza sobre su cultura, sus necesidades, sus enfoques, sobre educación superior, entonces buscamos que ellos fueran activos, que la interculturalidad no quedara en el sector indígena sino que influyera y permeara en toda la vida universitaria, yo sé que, como Sylvia misma reconoció, esto sí es una propuesta de largo plazo, pero es que fue la atención del programa.

R.C. ¿Se consideró en la creación del PAEIIES la opinión de grupos étnicos sobre sus necesidades educativas y lo que se espera de ellos?

C.M. Claro que sí, inclusive lo arrancamos con mucha consulta con líderes indígenas como Regina, por ejemplo, se me fue su primer nombre pero varios líderes incluyendo a Isaías Aldas en Oaxaca, tú debes conocerlo porque era jefe en aquel tiempo, que murió allá en Pakistán, pero Izáis Saldas y varios otros líderes educativos en poblaciones indígenas, pues los consultamos con ellos y pactamos mucho con ellos, de hecho tuvimos un problema en México, en dónde ubicar el programa porque los grupos indígenas, a menos en aquel tiempo no tuvieron, no gozaron de una red nacional para poder instalar el programa de una manera neutral y con sus intereses, entonces lo que tuvimos que hacer es ir consultando en reuniones no solamente aquí México también en Centro América con grupos indígenas para que ellos nos aconsejaran qué tipo de programas buscaban, qué orientación necesitaban y qué tipo de instituciones era necesario incluir en la propuesta y en el lanzamiento del proyecto.

R.C. Si así fue ¿a partir de qué medios se llevó a cabo la interlocución?

C.M. Pues finalmente lo tuvimos que hacer por ANUIES, no sé cómo decir, no era nuestra elección idónea porque ANUIES no tiene impacto, no tenían casi ninguna experiencia de trabajar con grupos indígenas, entonces lo que hicimos fue que la parte administrativa de este programa lo pusimos en ANUIES porque así se podían canalizar fondos tanto de nosotros pero también otros fondos que finalmente conseguimos a través de la SEP y del Banco Mundial que finalmente entró en esto, pero en aquel tiempo la idea era encargarle a ANUIES que administrara el dinero bajo la superintendencia de nosotros como la Fundación Ford conjuntamente con otras instituciones como CIESAS y como grupos como Servicios Educativos Mixte y varias otras organizaciones en el país que pudimos consultar. Fue muy importante que una vez poniéndolo en ANUIES no quitamos la representación de grupos indígenas, porque la dificultad es tener esta representación y tener acceso a estos grupos para que ellos nos pudieran aconsejar, claro que cuando más o menos yo terminé con eso ya habían encontrado muchos grupos y ellos participaron con regularidad, pero también incluimos en todas nuestras reuniones de política a la CDI, también al INALI, que en aquel tiempo estaba en pañales todavía, pero especialmente CIESAS para que ellos nos pudieran orientar un poco más sobre el asunto, pero sí era un poco difícil porque como tú bien sabes estamos hablando del año 2000 y prácticamente no había organizaciones indígenas en eso, ahora hay un grupo fabuloso que se llama el Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural, el problema es que esto era también muy nuevo y aún ahora mismo hubiera sido muy difícil que ellos tuvieran los recursos administrativos para lograrlo, aunque siempre nos ayudaron en la orientación de nuestras políticas.

R.C. ¿El PAEIIES es una alternativa para los jóvenes de los grupos étnicos en pro de mejorar sus condiciones de desarrollo marginales y de apertura a una integración social más aceptable y participativa tanto con el resto de la sociedad como en el acceso a las esferas de poder económico y político?

C.M. Es una pregunta muy larga pero la respuesta es sí, esto sí es la intención.

R.C. ¿A partir de qué criterios, y quiénes definieron los principios rectores que fundamentan la creación del PAEIIES?

C.M. Es muy importante reconocer que en el momento en que lanzamos PAEIIES, a nivel mundial se hizo eso en diferentes partes del mundo, por ejemplo, en Brasil se enfatizó mucho más la parte tanto indígena como negra, y todavía sigue este enfoque, en Rusia el énfasis era incluir a mujeres, en Chile y Perú, en los Andes de Sudamérica no estaba limitado a grupos indígenas, estaba dirigido a cualquier población que se reconoció en desventaja, entonces en este momento todas las oficinas de la Fundación Ford trabajaban con grupos en desventaja y nosotros decidimos limitarnos a grupos indígenas por razones que tú bien sabes que son justificables, al mismo tiempo que lanzamos este programa también había otro programa que a lo mejor también tú conoces que se llama o se llamaba, porque ya terminó, Programa de Becas, Programa de Apoyo de Becas indígenas, no recuerdo bien pero estaba centrado en CIESAS y entonces la idea es que las becas para individuos son muy importantes para los grupos indígenas; sin embargo, simplemente rectifican las injusticias de la parte de acceso a educación superior específicamente, pero la pregunta era cómo llegan personas de raíces indígenas a estos programas, muy difícilmente, porque no hay universidades locales, no hay, y por eso el programa de Sylvia era muy importante porque ella iba por el otro lado, por la parte de crear universidades que iban directamente a las poblaciones indígenas y entonces había como tres ramos, el programa de Universidades Interculturales de Sylvia, el Programa de Becas para gente indígena ya bastante logrado y el programa de nosotros del PAEIIES, entonces la idea de nuestro programa era cómo hacemos para que personas indígenas que aspiran a la universidad puedan ir y qué hacen después, entonces la idea es que las universidades deben ser más amigables para que estos grupos pudieran seguir a nivel licenciatura y luego seguir con sus propios estudios.

Los criterios eran puestos por la Fundación Ford, hay que abrir el sector universitario a las poblaciones en desventaja, ese fue el principal motivo del programa puesto a nivel general de la Fundación Ford, a nivel internacional,

segundo criterio aquí en México y Centroamérica, cómo activamos esta posibilidad de apoyo a nivel México, pues ya te expliqué que decidimos que a través de dirigir este programa de antidiscriminación a los grupos indígenas a nivel México, este fue el segundo criterio; el tercer criterio que fuera participación y orientación con los mismos grupos indígenas no solamente con el sector educativo como en la SEP o Conacyt o ANUIES, también nos orientaban grupos de paz indígena y líderes indígenas para que no estuviéramos imponiendo algo que no fuera relevante, también otro criterio es que hay que tener apoyo de, en aquel tiempo, el CDI e INALI que son profesionales que tienen conocimientos que nosotros necesitamos para orientar el programa, entonces, básicamente para lanzar el programa y desarrollarlo era muy importante que tuviéramos este tipo de guía; respecto a cómo distribuir el dinero, esto fue a través de concursos, cada universidad en la República, cualquier universidad pública y algunas privadas, pero especialmente públicas, podían concursar con propuestas sobre lo que iban a hacer y nuestro trabajo en conjunto con todos estos grupos que acabo de mencionar era decidir según criterios de justicia, de inclusión, de la calidad, de lo que se ofrecía y la imaginación también, porque la imaginación es muy importante, es pensar un poco fuera de lo normal, qué criterios, qué programas podían ser acuñados y pues había muchos, bueno, en primer lugar no había muchos concursos, había hasta que tuvimos que casi rogar a las universidades que pusieran sus propuestas, pero a través del tiempo ya empezaron a incluirse cada vez más, más universidades y propuestas mucho más imaginativas. Un ejemplo de una muy imaginativa propuesta era la de la Universidad de Guadalajara que tiene el programa UAEI, que es la Unidad de Apoyo a Estudiantes Indígenas, que existía antes de que nosotros lanzáramos nuestro programa, pero era un centro ideal para aterrizar el programa en la Universidad de Guadalajara, y ellos hicieron propuestas muy buenas realmente y con mucha imaginación; y otro criterio es que las propuestas sean abiertas, que respondan a estos criterios de justicia, calidad e inclusión y que haya representación de los grupos mismos indígenas dentro de la universidad, tanto como en las universidades como a nivel de programa, y hacia fuera que rindieran

cuentas también, que al final tuvieron que manifestar lo que estaban haciendo, y ANUIES era muy bueno en eso, tengo que reconocer que fueron muy buenos.

R.C. ¿Qué democracia propicia el PAEIIES?

C.M. Obviamente todo lo que te estoy diciendo Roberto tiene un año o dos, te estoy diciendo lo que conozco hasta más o menos 2008 y 2009, no más porque yo aunque estoy muy en contacto con la UAG aquí en Jalisco desconozco de otras áreas, pero en lo que conozco respecto a cómo propicia la democracia es muy difícil contestar porque yo creo que varía mucho. Obviamente la propuesta que sea democrática, pero que las universidades una vez que tengan el dinero a pesar de que tuvimos monitoreo, yo no sé si siempre han seguido a la letra lo que se buscaba o espíritu del programa. Yo he oído comentarios variados sobre que algunas cosas lo han institucionalizado mucho en el sentido de que los reglamentos son muy firmes, y a lo mejor son más cerrados de lo que deben de ser, y sí hay mucho más inclusión, creo que la UAG tiene un poco de lo mismo, pero honestamente Roberto es difícil que conteste eso, la propuesta trataba de poner apoyos o criterios y hasta condiciones para que se mantuviera ese tipo de democracia, pero es difícil que comente, yo creo que en eso sí tienes que hablar con estudiantes principalmente en lugares donde están funcionando y si les puedo ayudar, al menos aquí en Jalisco, lo hago con gusto.

R.C. ¿Se consideró en el proceso de construcción del PAEIIES a la interculturalidad como un elemento central del programa?

C.M. Absolutamente, la Fundación Ford en aquel tiempo, por estar establecida en un país anglosajón, en los Estados Unidos, no tenía mucho conocimiento y experiencia en lo que se llama interculturalidad y a lo mejor tú eres experto en eso, lo que yo conozco es que el sentido de interculturalidad es mucho una aportación latinoamericana al mundo, también he visto algo de eso en países del Oriente como en Tailandia, en Vietnam, y hay países donde sí se utiliza este concepto. En los Estados Unidos no había mucho conocimiento de esta palabra, interculturalidad, entonces era una aportación mucho de Latinoamérica.

Afortunadamente cuando se lanzó el programa en 2000, ya había expertos, gente como Sylvia, gente como Sylvie Didou, que trabaja en DIE-CINVESTAV y otros que estaban acercándose a este concepto y obviamente muchos más escritores que tú vas a saber. Nosotros sí estábamos muy enterados y en un momento dado yo me acuerdo que platiqué con Sylvia y ella insistió mucho que para tener éxito hay que hacer mucho hincapié en la interculturalidad, no solamente en la cuestión puramente indígena. La idea es que todo el país tiene que reconocer su pluralidad y trabajar para construir puentes entre diferentes grupos, puentes activos y para que sostenga la democracia y la antidiscriminación, y para que intercambien entre culturas. Estoy casi seguro que desde el principio habíamos incluido la palabra y el concepto en nuestra forma de trabajar.

R.C. Entonces, al parecer, ¿está más presente el multiculturalismo como tal que la interculturalidad?

C.M. A nivel internacional sí, pero a nivel de México y Centro América el concepto intercultural era muy central en nuestro trabajo.

R.C. ¿Por qué el PAEIIES solamente muestra preocupación por ayudar a los jóvenes indígenas inscritos en las universidades participantes en el programa, y no en revalorizar formas de vida e instituciones comunitarias, la autonomía de los pueblos indígenas, y revalorización de conocimientos étnicos, base de un proceso educativo democrático?

C.M. Muy buena pregunta, yo creo que la respuesta consiste en dos partes, la primera es que tuvimos una limitación de fondos y en aquel tiempo, aunque conocíamos algunas instituciones de este tipo, hay uno por ejemplo en la Sierra Norte de Puebla cerca de Zautla y otro en Chiapas, no conocíamos mucho el proyecto mixe en Oaxaca, no era muy desarrollado, aunque sí era un proyecto que conocíamos, entonces teníamos que pensar cómo podemos alcanzar de alguna manera, arbitraria, a todos los grupos indígenas.

Entonces, sí estábamos conscientes de proyectos propios pero había limitaciones de fondos y supimos que esos proyectos se desarrollaban, como digo, en varios

lugares pero no en todos. Si hubiéramos apoyado unos centros comunitarios o unos proyectos propios, hubiéramos corrido el riesgo de que excluyéramos grupos en donde no surgió esta oportunidad, por ejemplo, en la Sierra en Chihuahua donde los grupos raramuri sí se organizaron pero hubieran quedado fuera los grupos mayu, yaki y otros en el centro del país, hubieran quedado muy fuera de eso y entonces hay que reconocer que en el año 2000 todavía cualquier logro que habían logrado muchos grupos indígenas no fueron conocidos realmente, era trabajo de investigación nuevo y había que ser más equitativos, pues porque no lanzamos dentro de las universidades en donde sí hay ya gente indígena trabajando y estudiando, entonces empezar de lo que tenemos en universidades que son excluyentes y además nos gustó mucho la idea de tratar de transformar instituciones públicas, trabajar con lo que existía y tratar de cambiar la mentalidad y la forma de trabajar de sus universidades, transformarlas desde adentro en vez de hacer una bifurcación entre las universidades que ya tenían reputación y muchos avances durante cien años o más y los grupos que todavía no tenían mucho para mí hubiera sido una forma de discriminación y yo me acuerdo precisamente argumentando eso, que si nos concentramos en lo que existe corremos el riesgo de un tipo de educación superior de dos niveles: un nivel para los más logrados y otro para gente que hasta ahora no tiene nada o prácticamente nada, entonces hay que trabajar con los que sí existen pero no son tan incluyentes; ese fue la primera parte de mi respuesta.

La segunda parte de mi respuesta es que ya supimos del trabajo que estaba haciendo Sylvia Schmelkes, entonces decidimos que había un tipo de empatía y sinergia al natural entre su esfuerzo por parte de la Fundación y nosotros por parte de la Fundación Ford, y vimos una colaboración y nos apoyamos mutuamente durante todo este tiempo reconociendo el valor cada uno del otro. Por parte de Sylvia promoviendo esfuerzos propios y nosotros trabajando con estudiantes indígenas que todavía fueron discriminados en instituciones que ya existían.

R.C. ¿De qué manera ve y se maneja la diversidad cultural en el PAEIIES?

C.C. Obviamente varía de universidad a universidad porque, por ejemplo, yo me acuerdo claramente de la propuesta de una de las universidades en Chiapas, no la UACH, porque curiosamente no entró, muy interesante, nunca en mi tiempo hicieron la propuesta, creo que hasta el final; en cambio, una de las universidades tecnológicas, que está en el centro de Tuxtla Gutiérrez, sí propuso uno muy bueno. Lo que ellos propusieron comparado con lo que propuso Tula Tepeji, en la universidad tecnológica, y la Universidad de Guadalajara, eran muy distintos. Entonces varía según la universidad pero, por ejemplo, para darte una idea, en la Universidad de Artes y Oficios, en Chiapas, en Tuxtla Gutiérrez, enfatizaron mucho la parte de la promoción de las artes y la cultura en su propia institución y consiguieron fondos excepcionales, yo creo que parte de subrayar el arte indígena, la música indígena, y también conciertos dentro del pueblo para que también, dentro de Tuxtla Gutiérrez, hacer que la población en general conociera las contribuciones culturales de los grupos que estuvieron representados en esta universidad. Utilizaron mucho la parte de las artes y también el fortalecer carreras no muy convencionales que existían, estas nuevas universidades, por otro lado, como contraste la Universidad de Puebla, la Autónoma, la Universidad Pública de Puebla y también la Universidad de Guadalajara, enfatizaron mucho más actividades para promover la seguridad, la participación de grupos indígenas en áreas más convencionales, por ejemplo, en la UAG dieron mucho apoyo en la parte del acceso de grupos indígenas a la universidad porque encontramos que debido a todo el papeleo y la cuestión burocrática en la UAG, era muy excluyente, la gente no sabía cómo llenar las formas, y además la distancia de grupos, por ejemplo, huicholes que no tenían acceso a muchos de los beneficios que tenía la gente de las ciudades, por ejemplo, entonces trabajaron mucho en el camino de sus áreas indígenas a la universidad. Este fue un énfasis muy diferente y cómo provee la diversidad eso, claro abriendo el camino para que estos grupos pudieran entrar en la universidad, pero una vez dentro de la universidad hay muchos trabajos para actividades también culturales, pero también en cuestiones de leyes, a lo mejor tú sabes que aquí en Jalisco había grupos muy activos en cuestiones de derechos y

había un grupo que se llamaba Ajallinque ya no existe desafortunadamente, pero en todo el aspecto de las leyes del idioma también se enfatiza mucho porque había un experto aquí Jalisco en el idioma binalca, entonces ellos trabajaron mucho la cuestión de desarrollar materias y la gramática y todo eso y el uso del idioma dentro de la universidad y fomentar la investigación sobre eso.

R.C. ¿Es la forma de estar aprovechando esa diversidad en el interior de las universidades conjuntamente con los maestros y alumnos no indígenas?

C.M. Exactamente, situando a los indígenas y el asunto indígena al centro del discurso, la docencia y la investigación ante grupos étnicos, y como digo, para mí el mejor ejemplo es el trabajo de Rodrigo sobre el idioma y las varias personas indígenas que no solamente han cursado, han apoyado, han hecho temas e investigaciones, pero a raíz de esto ya uno de ellos está en programas de apoyo, en las tesis indígenas, creo que está con Sylvia, esta persona se llama Salvador, entonces sí, es como acabas de decir exactamente, Roberto.

R.C. ¿Cuáles son los criterios para asignar el apoyo económico a los jóvenes indígenas?

C.M. En la época en que yo estuve era así, la universidad tenía que meter una propuesta y concursar sobre algunos criterios, no fuimos demasiado estrictos sobre los criterios porque queríamos que la gente lo pensara como algo mucho más abierto, pero obviamente promoviendo la inclusión, que fueran propuestas de calidad y varias otras cosas que mencioné antes, pero fuimos bastante abiertos sobre su propia decisión de cómo hacerlo; segundo, una vez que se aprobara la propuesta la idea es asegurarnos de que hay la infraestructura y los procesos supuestamente transparentes para poder pasar estos concursos a los centros de atención a estudiantes, lo que sí es muy importante enfatizar, Roberto, es que nunca dimos becas, este programa no era para becas y este fue excluido a nivel internacional porque la Ford dijo que tenemos un programa de becas y aunque son becas para estudiantes a nivel posgrado, aquí en México, como tú bien sabes, supuestamente había becas de la SEP, de CECYT, en aquel tiempo, el de Julio

Rubio, había becas para estudiantes indígenas y también del CDI y también de varios otros lados; entonces nuestra idea es en parte concentrar los pocos recursos que tuvimos en el cambio institucional, no individual, y a través del cambio institucional obviamente los recursos llegaron a los estudiantes y les llegaban en forma de equipos, de espacios, de oportunidades, tal vez de intercambio, cursos propedéuticos y cosas de este tipo, pero no en las voces individuales de los estudiantes

R.C. Hasta donde tengo entendido las becas solamente se les otorga a los jóvenes indígenas, ¿verdad?

Sí, las becas sí, este otro programa de becas que se llama IFP, sí este fue, pero del programa PAEIIES ningún centavo supuestamente llegó a estudiantes indígenas a través de becas porque fueron absolutamente excluidos de nuestras posibilidades, esa fue una política a nivel de la Fundación Ford internacional, entonces no pudimos argumentar eso, era absolutamente excluido de la discusión, becas no porque tenemos el programa de becas aparte.

R.C. En términos de justicia, ¿qué política rige al PAEIIES, una política de equidad o una de igualdad?

Es muy bonita la pregunta, yo creo que las dos, y voy a tratar de fundamentar mi respuesta, tú puedes decir que más bien es equidad porque estamos buscando lo que se llama inversiones o justicia social, pero sí fuimos más lejos, porque encontramos que la principal injusticia era la desigualdad tanto de recursos económicos como acceso de oportunidad educativa, encontramos no me acuerdo bien la cifra, pero claramente en el año 2001-2002, que como el 20% de la población en general de la edad universitaria entraron en universidades. Esta fue una cifra de Julio Rubio, no sé si es correcto, pero es lo que nos dijeron, aunque de toda la población general, entonces la población rural fue como 5% y respecto a los indígenas menos de 1% llegaron a la universidad, entonces eran más del 20%, eran 20 veces discriminados comparado con la población en general, por eso decimos que la desigualdad es la base de nuestra preocupación por la

inequidad y por eso digo esto, más dos cosas, porque tú puedes decir: si tú y yo tuviéramos una riña y llamamos al policía, pues tú y yo somos a lo mejor iguales en cuestiones económicas, de estudio o lo que sea, pero a lo mejor la policía me trata mejor a mí por ser extranjero, tal vez, o ti porque eres mexicano, pero no es cuestión de desigualdad de, por ejemplo, recursos; en cambio, en la cuestión indígena sí tiene que ver con recursos, sí tiene que ver con la negligencia o el abandono de esas poblaciones, y esto es la base de la injusticia que queremos rectificar o contribuir a rectificar.

R.C. Esto es muy importante. Supongo que conoce a John Rawls, uno de los teóricos del siglo pasado, uno de sus postulados decía que cierto grado de desigualdad en la distribución de la riqueza puede ser necesario para permitir que todos podamos vivir mejor y, por lo tanto, la injusticia no consiste en que haya desigualdades, sino en que haya desigualdades que no benefician a todos y por eso me llama mucho la atención esto.

C.M. Exacto, cuando estaba platicando pensaba en John Rawls y pensaba en la crítica que le hizo, una crítica muy positiva, a Makellesene, este hindú que escribió la idea de justicia, que nunca va llegar una justicia perfecta, pero hay que ir trabajando desde la base, mejorando cada vez más, pero estoy de acuerdo con lo que acabas de decir, fue exactamente lo que estaba detrás de mi pensamiento.

R.C. ¿Cuál es el beneficio del PAEIIES respecto de la justicia, democracia e interculturalidad?

C.M. Yo diría, a parte de lo que te he dicho, que está en las medidas para incluir poblaciones previamente excluidas y no solamente por razones de justicia social, sino también, como tú lo estás indicando, para enriquecer la vida universitaria y nacional por las contribuciones culturales e intelectuales que tienen esas poblaciones, que seríamos más pobres si sus ideas y sus tradiciones no estuvieran incluidas en nuestra vida, pero precisamente PAEIIES trató de hacerlo para obtener programas abiertos, amigables y de promoción indígena dentro de las universidades. Entonces se mira a los dos lados: uno, rectificar la injusticia,

pero por otro lado enriquecer la vida universitaria, yo creo que esa es la contribución. Obviamente, Roberto, en esto insisto, estoy hablando de la política y lo que tratamos de hacer, pero solamente tú o tus colegas o tus compañeros son los únicos que pueden verificar si de verdad se está actuando, pero esta fue la idea que tuvimos.

La concepción del sujeto –ciudadano– y de la sociedad que subyace a partir del PAEIIES

R.C. ¿Se consideró en algún momento la necesidad de apoyar la formación de un sujeto capaz de actuar oportuna y eficazmente ante las exigencias de una economía mexicana globalizada?

C.M. Esta también es una pregunta muy interesante, también tiene dos aspectos: primero, lo más sencillo es decir que en el detalle del que tú estás hablando, ahí no fue considerado en este nivel de PAEIIES. Tuvimos una idea básica de inclusión, viendo la situación por la parte de discriminación, decimos que lo más que podemos asegurar es que tratamos de hacer la diferencia en la vida universitaria de esas personas para que puedan ellos realizar su potencial y tengan más opciones en la vida, en términos de la construcción de un sujeto en la manera que está planteando, creo que pensamos mucho más en eso en el programa de becas, al decidir cuáles fueron los estudiantes más propensos, con más potencial, según su elección de una carrera, te digo un ejemplo: yo me acuerdo claramente que en uno de los concursos, el programa de becas, no el de PAEIIES, que llegó un estudiante de Guatemala y estaba fascinado por un curso, curiosamente en mi país de origen, que es Inglaterra, en una universidad no muy conocida para estudiar arqueología forense, muy interesante, no sabía mucho, y es una de las pocas universidades del mundo que estudia eso; obviamente con un enfoque de paz respecto de las comunidades indígenas, entonces él estudiaba eso; en el programa PAEIIES no entramos mucho en esto y creo que en parte era porque todo nuestro esfuerzo estaba dirigido a rectificar lo más posible los dos retos que acaba de mencionar la justicia y el enriquecimiento de la vida universitaria, no entramos

mucho en eso salvo cuando dimos en las universidades cursos en donde los estudiantes indígenas podían encontrar su propio camino pero yo creo que no podemos decir que consideramos mucho este aspecto, era como vagamente presente, pero no en el detalle que tú estás hablando.

R.C. ¿Qué se espera obtener de los jóvenes indígenas a los que apoya el PAEIIES?

C.M. Pues lo que esperamos es que se abran las universidades cada vez más, que contribuyan a que en el mundo y en México entiendan la importancia de la diversidad cultural e intelectual de este nuestro país, y que por supuesto lleguen a tener puestos importantes de dirigencia en todos aspectos de la vida. Una cosa muy particular que a mí me gustaría que pasará es que las autoridades dejaran de pensar que rejuvenecer, renacer un idioma o sostener, proteger, conservar, desarrollar un idioma indígena no es un desperdicio de tiempo porque muchos piensan que esos idiomas van a desaparecer, y aún muchos indígenas no están interesados en su idioma. Eso no es un desperdicio de tiempo, nuestro objetivo es que no, es muy importante que los idiomas se rescaten porque agregan mucho al mundo, especialmente en México, y además hay tantos buenos ejemplos en donde se conservan idiomas tradicionales en todo el mundo en Sudáfrica, en muchas partes de Europa, en mi propio país el galés estaba casi muerto, hasta que hicieron una promoción de idioma en el idioma galés y pues ya el 30% de la población ya lo habla. Entonces sí es posible y queremos que nuestros estudiantes que han pasado por el programa sientan el orgullo y la confianza y capacidad de llevar este mensaje y ser libres en el país.

R.C. ¿Qué pretende el PAEIIES, una movilidad social en la que los jóvenes indígenas renuncien a su cultura, o una movilidad que les permita mejorar tanto su vida propia como la de sus comunidades?

C.M. Las dos cosas, por supuesto, no es lo uno o lo otro, son las dos cosas.

Derechos humanos y culturales vistos desde el PAEIIES

R.C. ¿Se consideró en algún momento las formas de vida y de gobierno propias de los grupos étnicos en el PAEIIES?

C.M. El PAEIIES estaba abierto a conocer estos aspectos, pero no creo que fuera algo explícitamente, estoy seguro que no fueron explícitamente incluidos en algo, en parte, Roberto, porque no nos correspondía, nos correspondía aprender de los que nos aconsejaron y aprender de los estudiantes que hicieron sus propios caminos y carreras en la universidad, pero esto, lo que tú estás diciendo, creo que fue mucho más estudiando en lo de Sylvia en las universidades interculturales, el único aspecto donde se consideraron estas formas que acabas de mencionar, formas culturales-políticas-tradicionales indígenas en PAEIIES, se abordó a partir de una búsqueda acerca de cómo llegan los estudiantes indígenas, los cambios en el currículum, entonces si se tratara de, una carrera convencional, Ciencias Políticas, por ejemplo, en la UAG, quisimos que a través de PAEIIES los estudiantes incidieran en que las carreras se abrieran más a sus propias tradiciones, pero si me preguntas que este fue el aspecto principal de los programas que apoyamos no creo, aunque creo que había un par de programas, no me acuerdo las universidades, yo creo que posiblemente en el Estado de México, no me acuerdo, pero uno o dos de las universidades sí incluyeron la parte que tenía que ver con el currículum, pero en el sentido de que era un programa que promueve cambios en una materia más que supusieran algo totalmente nuevo, y no tanto que los estudiantes fueran protagonistas en eso, pero no, sí es cierto que fueron protagonistas, pero es difícil aun para ANUIES incidir en las políticas de las universidades como bien tú sabes, era más como que los estudiantes indígenas a través de algunos programas de PAEIIES en algunas universidades actuaron como grupos de presión dentro de las universidades pero sería falso decir que esto fue sumamente afectivo, la verdad no sé.

R.C. ¿De qué manera los derechos humanos y los derechos culturales influyeron o determinaron la creación del PAEIIES?

C.M. Respecto a los derechos humanos, representan uno de los cuatro elementos, según lo que me acuerdo, los derechos humanos son absolutamente cruciales en la Fundación Ford, en ese sentido sí, pero derechos culturales obviamente es un aspecto mucho más complejo porque, como tú sabes, hay mucha exclusión sobre si se puede desglosar derechos humanos a nivel cultural, es todo una discusión, definitivamente los derechos humanos son fundamentales en la creación de PAEIIES y en el reconocimiento de pluralidad, diversidad y a través de nosotros en Latinoamérica para reconocer la interculturalidad, pero derechos culturales como palabra no creo que fuera parte del discurso de la Fundación Ford, pero derechos culturales en el sentido de que los grupos étnicos tienen derecho a mantener su cultura sí, en ese sentido sí, pero que fueran diferentes derechos de los derechos generales humanos, como tú bien podrías reconocer, eso es otra cosa, pero derecho de existir un grupo cultural y desempeñarse en su propia cultura, aprender su propia cultura, llevar a cabo sus propias tradiciones culturales, absolutamente, cien por ciento.

De hecho, mucho del trabajo de la Fundación Ford en los Estados Unidos está dirigido precisamente a esos grupos, no solamente los grupos inmigrantes étnicos, también los grupos nativos de los Estados Unidos, los indios de los Estados Unidos, y esto sí lleva años en la Fundación Ford.

Opinión sobre la interculturalidad en los programas: PUMNM y el Modelo Educativo de las Universidades Interculturales

R.C. ¿Considera que otras respuestas del gobierno y las instituciones en atención a las necesidades de los jóvenes indígenas en educación superior, tales como el Programa Universitario México Nación Multicultural (PUMNM) que promueve la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Modelo Educativo de las Universidades Interculturales, promueven una política intercultural justa y democrática?

C.M. Para hacer la respuesta muy sencilla, aunque tu pregunta es muy compleja, yo diría que hay muchos esfuerzos incluyendo el de la UNAM y conozco el trabajo de Del Val, inclusive platiqué mucho con él, yo creo que todo es excelente y creo que su programa tenía su propia constitución, mucho de esos esfuerzos son muy buenos y yo creo que inclusive, pues podrían ser algunos programas ambiciosos, aunque yo he visto mucho menos empeño en el gobierno que fuera del gobierno y cuando dijo fuera del gobierno no estoy hablando de la fundación, porque la fundación tiene su semiautónoma, y yo he visto mucho más en las instituciones semiautónomas como el INALI, como la CDI por ejemplo y CONAPRED [Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación], por su puesto, ese tipo de instancias y aún más iniciativa en las organizaciones independientes como el congreso que mencioné antes de educación intercultural. Mi respuesta sería que el programa, para mí no es que las propuestas de los programas sean injustos, no, mi problema es que no se llevan a cabo, es simulación, mucho es simulación, entonces dicen que están haciendo, un ejemplo muy claro que a lo mejor conoces, tú sabes de la demanda de un director de Chiapas de un lugar cerca de Ocosingo que hizo en contra de ENLACE [Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares] por su discriminación hacia gente indígena, y prosperó hasta después de mucho esfuerzo, en el sentido de que CONAPRED decidió en favor del director de la escuela. Ahora estamos nosotros y varios otros grupos involucrados en las acciones y la fundación está apoyando mucho, el problema es que no tenemos confianza de que una mención tan fuerte como esa se va llevar a cabo, aunque es transparentemente claro y quedó evidenciado en el juicio que ENLACE es discriminatoria, pero una cosa es ver el papel en donde está escrito, ver la decisión, y otra cosa es llevarlo a cabo, cuáles son las implicaciones. Nuestra opinión como parte de grupos de las ONG es que deben suspender inmediatamente la prueba ENLACE en áreas indígenas, pero dicen que es imposible, entonces ellos van a seguir aplicándolo a pesar de que, según la resolución del juicio, es discriminatorio hasta que tengamos una propuesta alternativa, y yo creo que debe ser inverso, debe de suspenderlo hasta que tengamos una propuesta, eso sería un ejemplo de lo que estoy hablando. Una

cosa es tener un programa, una cosa es tener apoyo de las instituciones, y otra que la constitución mexicana y las palabras, las propuestas, las políticas del gobierno, son en muchos casos muy positivas pero no se llevan a cabo, por ejemplo, en el año de 1993, o si no antes, el himno nacional se interpreta en cada idioma de los pueblos en México, sin embargo ahora me dices cuántos libros de texto hay en estos idiomas para que los niños puedan aprender en su propio idioma, pues poquísimos y entonces esto para mí es el problema, no son las políticas que son malas, es que no se aplican, y una política como una ley no importa que exista o no exista sino hay medidas para implementarla y monitorear su implementación, es un desperdicio de tiempo hacerlo.

R.C. ¿Qué elementos de justicia, democracia e interculturalidad sí se consideran en el PAEIIES a diferencia del PUMNM y de las Universidades Interculturales?

C.M. Creo que la parte más significativa es su actitud, que ya comprende todas sus universidades, según lo que entiendo, y toda la parte de trabajar la misión nuevamente es que ya existen universidades públicas en donde supuestamente son abiertas al público, según, supuestamente son abiertas democráticamente a cualquier aspirante, entonces qué está pasando para que no vayan o no prosperen estudiantes de otras entidades en estas universidades, y nosotros identificamos información, falta de información, falta de acceso, tramites tan burocráticos que son imposibles a veces, una cultura dentro de la universidad que es excluyente,, si no discriminatoria y luego una falta de reconocimiento de las culturas propias del país dentro de las universidades, su vida, sus cubículos, sus planes de estudio y hasta la forma en que llevan a cabo sus estudios, entonces esto lo consideramos en todo y la idea del PAEIIES era transformar instituciones que ya existen, es un poco cómo la participación ciudadana puede transformar la escuela a través de los consejos escolares de participación social, sabemos que no existen estos en realidad, existen en papel pero la idea era transformar y nosotros pensamos lo mismo, hay que reconocer que la gran mayoría de los estudiantes indígenas van a ir, van a aspirar a universidades públicas normales, convencionales y algunas de las nuevas, pero cómo podemos hacer para que estas instituciones, sin reconstruir absolutamente nada físicamente, en donde ya

existen miles de estudiantes indígenas actúen, y encontrar una manera para que un estudiante indígena pueda acceder, pueda saber de ellas, pueda entrar y pueda sentirse orgulloso de quien es, en vez de ocultar su propia identidad en las universidades, cómo podemos hacer que pase eso, y yo creo que era la actitud y la misión de transformar las instituciones desde el sector independiente que marca la diferencia, y como digo, nosotros pues trabajamos con instituciones al menos semiautónomas y especialmente con instituciones independientes, entonces pensamos que podíamos utilizar nuestro dinero para poner atención sobre instituciones públicas para que se cambiarán sus prácticas, esto fue para mí lo esencial.

Anexo 3

Entrevista con el etnólogo doctor José Juan del Val Blanco, director del Programa Universitario México Nación Multicultural (PUMNM) que promueve la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Ciudad de México, 26 de marzo de 2012

El etnólogo José Del Val es investigador profesor (INAH-SEP), por concurso de oposición desde 1983; titular "B" adscrito al Museo Nacional de las Culturas.

Para solicitarle la presente entrevista tuve en cuenta particularmente su participación en el diseño del Programa Universitario México Nación Multicultural y del que actualmente es coordinador adscrito a la Coordinación de Humanidades desde enero 2005; su papel como representante de la Universidad Nacional Autónoma de México ante el Consejo Consultivo de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de junio a julio de 2004; su desempeño como asesor político de la titular de la Oficina de Representación para el Desarrollo de los Pueblos Indios de la Presidencia de la República de enero de 2001 a junio de 2003.

La entrevista se efectuó bajo las siguientes circunstancias: el etnólogo José del Val me citó de manera muy cordial en las oficinas del PUMNM, ubicadas en avenida Río Magdalena 100, colonia La Otra Banda, CP 01090, delegación Álvaro Obregón. Me concedió 50 minutos de su tiempo sobre tres temáticas de interés para la investigación concernientes a la justicia, la democracia y la interculturalidad.

La interculturalidad en México a partir de los Acuerdos de San Andrés Larraizar

R.C. ¿En qué medida el contexto sociopolítico y cultural propiciado por los Acuerdos de San Andrés Larraizar dio origen a la formulación de la interculturalidad como objetivo de política educativa, especialmente en la creación del PUMNM?

J.V. Los acuerdos tienen que ver, pero el programa es posterior a los acuerdos, en la universidad el contexto de los acuerdos políticos es importante pero el programa es una demanda propia de la universidad sobre una pregunta esencial que es la

que da origen a este programa: ¿cuál es la relación entre la universidad nacional y los pueblos indígenas de México?, esa es la pregunta inicial y entorno a eso desarrollamos toda una estrategia que tiene varios campos específicamente. Ahora, para desarrollar la estrategia, primero se notará que no creamos un programa universitario de pueblos indígenas, sino que creamos un Programa Universitario Nación Multicultural esto tiene un principio epistemológico y filosófico que establece que para analizar la realidad de algún sector de la sociedad mexicana de los pueblos indígenas hay que analizar su ubicación en la estructura de la sociedad mexicana, la historia nos había demostrado que el análisis indigenista lo que producía era una especie de visión fragmentaria y segmentada de los pueblos, es decir, como entidades independientes de la sociedad, marginados, olvidados, etcétera, y no es cierto eso, no hay marginación y olvido sino que hay un acoso sistemático y hay un desplazamiento continuo, en fin son otro tipo de fenómenos los que determinan las características que tienen los pueblos indígenas, entonces ese era el primer elemento, surge el término de interculturalidad pero hay un problema, hay una novedad del término interculturalidad pero es una novedad tardía porque ya Aguirre Beltrán, en 1955, cuando hizo su análisis, habló de la situación de salud en regiones interculturales, o sea, la idea de interculturalidad está en el indigenismo mexicano desde los años cincuenta, de pronto se reflejó en México a partir de universidades interculturales, pero sin embargo el problema que padece es que le asigna una connotación positiva al término intercultural y la interculturalidad es la relación entre culturas, pero no asigna qué características tiene, o sea, que la condición intercultural es si México es un país multicultural ha tenido interculturalidad siempre, lo que pasa es que ha sido una interculturalidad explotadora, negativa, etcétera, entonces el sólo uso del término intercultural no garantiza absolutamente nada porque las relaciones interculturales las tuvieron en la colonia, en la conquista los pueblos originarios, ahora las tienen y no cambian sus condiciones porque sean interculturales; entonces a mí me parece que hay un uso declarativo frívolo, qué tiene que ver con los acuerdos de San Andrés, no creo que tengan que ver directamente con los Acuerdos de San Andrés, porque en los Acuerdos de San

Andrés no aparece la palabra interculturalidad como un elemento constitutivo del discurso, sino que es una aportación después para intentar hacer una reforma de la Dirección General de Educación Bilingüe, Intercultural, ahora le ponemos, y la creación, la salida rápida, de Universidades Interculturales, universidades que no tienen ni los recursos, ni el potencial, ni los elementos elementales para desarrollarse, pero ya tenemos Universidades Interculturales, aquí hay un problema digamos de fondo de simulación enorme efectivamente porque los costos de montar una universidad son enormes y no lo está haciendo el gobierno, sino que agarran tres, cuatro cuartos, ahí en un sitio y a eso le llaman Universidades Interculturales, nombran ahí dos o tres personas y ahí que los muchachos hagan lo que puedan, evidentemente es una trampa enorme lo de las Universidades Interculturales. Entonces nosotros nos planteamos el problema del carácter intercultural de la sociedad en la interculturalidad en México, hay que modificarla hay que generar una interculturalidad equitativa, democrática, explícita, dialógica en ese sentido, y para nosotros el carácter dialógico se convirtió en esencial porque no decidimos a un conjunto académico y vamos hacer un programa universitario, sino que dijimos, vamos a preguntarles a los líderes indígenas qué es lo que opinan, entonces lo que nosotros hicimos fue que convocamos a una reunión de líderes indígenas de todo el Continente Americano, que es el origen de este programa, a la que vinieron Mirna Cunningham, Carolina Pacari, Rigoberta Menchú, Luis Macas, Víctor Hugo Cárdenas, o sea, los principales líderes históricos estuvieron reunidos en México y de ahí les preguntamos qué relación quieren con las universidades públicas, entonces de ahí salió lo que nosotros denominamos el Pacto del Pedregal que está en nuestros materiales, en el origen de los materiales, donde se define acceso garantizado a la universidad, pero nosotros no podemos garantizar el acceso a la universidad, porque hay que hacer un examen de admisión, pero ya adentro de la universidad un apoyo continuo, entonces es lo que hicimos fue un sistema de becas para miembros de pueblos indígenas con características muy particulares; primero, es un sistema que no maneja el sistema general de becas de la universidad, sino que lo maneja el programa directamente, nosotros tenemos el control en todas las

fases, administrativo también, entonces es la beca más alta de la universidad, ahorita son 2 mil 400 pesos para los muchachos de prepa y de licenciatura, y a parte cuenta con un sistema de tutorías muy cerrado, o sea, qué quiero decir con muy cerrado, los muchachos tienen contacto una vez por lo menos al mes con su tutor, cuando menos son dos porque vienen a cobrar también aquí, entonces tienen un contacto continuo, también existe la idea de relativa flexibilidad porque los muchachos se enfrentan a problemas que no se enfrentan los otros, de pronto algún muchacho tiene que ir a su pueblo porque hay un problema con las tierras y si no van van a perder, entonces le suspendemos la beca, no lo eliminamos del sistema, le suspendemos la beca y cuando regresa se le vuelve a levantar la beca, entonces le da continuidad, estamos viendo en qué materias tienen problemas, estamos con mucha vigilancia de eso y creamos condiciones con cursos especiales de matemáticas o inglés, de los temas que más complicados se convierten, entonces se desarrolla esa estrategia, la idea no es formar, la mayoría de los programas de formación de profesionistas indígenas son pequeños proyectos de alta densidad con muchos recursos para formar cuadros así, pero muy poquitos, la Fundación Ford y todos, son poquitos, nosotros no, nuestra estrategia es formar una masa crítica de profesionistas indígenas en todas las áreas del conocimiento que les permitan apropiarse del conocimiento occidental y al mismo tiempo desarrollar su propio conocimiento, en ese sentido, ese sería parte del contexto del programa.

Los elementos conceptuales y valorables más importantes de justicia, democracia, y de la propia interculturalidad en el diseño del PUMNM

R.C. ¿Qué elementos de justicia, democracia e interculturalidad se consideraron en la creación del PUMNM?

J.V. De principio un poco que había que romper la dicotomía esa en México teórica donde hay indios y no indios, indios y mestizos, eso es una ideología digamos, no es una consideración, entonces la única forma es una consideración real de la complejidad cultural, de lo que significa la complejidad cultural, no hay indios, no hay cultura indígena, no hay lengua indígena, hay muchas culturas y

muchas lenguas, entonces eso implica un poco empezar a producir un reconocimiento de la diversidad verdadero, no creer que la diversidad es que hay indios y no indios, entonces estamos perdidos, luego se opone a los indios la categoría de mestizos entonces lo que no nos damos cuenta es que aunque los antropólogos hayan sido responsables y aquí también Aguirre Beltrán presumía que habíamos sido los antropólogos los que habíamos ubicado al mestizo como el símbolo étnico de la identidad nacional, la idea de mestizo es una idea racial y todo concepto racista produce racismo, entonces nos parecía un poco un principio fundamental para acabar con la lógica de la construcción racista, acabar con los términos que utilizan a la raza como elemento constitutivo ese es un elemento específico y la interculturalidad como eso es un diálogo equitativo, es un diálogo entre diferentes, lo que no tiene que ser es un diálogo entre desiguales porque entonces lo que hemos tenido siempre es una interculturalidad subordinante, una interculturalidad subvalorante y entonces no hay equidad.

R.C. Se consideró en la creación del PUMNM la opinión de grupos étnicos sobre sus necesidades educativas y lo que se esperaba de ellos?

Si así fue, ¿a partir de qué medios se llevó a cabo la interlocución?

J.V. Ahí es lo que te dijo del Pacto del Pedregal que se llama originalmente y posteriormente tenemos un vínculo constante, hay otra estrategia que llamamos, pero el pacto del Pedregal es nuestra relación con el liderazgo continental indígena, y tenemos uno que se llama El Devenir de los Pueblos, que ese es el vínculo que tenemos con las organizaciones indígenas mexicanas, que tenemos un trabajo continuo sistemático donde en el dialogo permanente ellos nos van planteando qué demandan específicamente, por ejemplo: en el caso de nivel continental ya elaboramos una primera evaluación del decenio de los pueblos indígenas que se presentó en Naciones Unidas, ahorita acabamos de terminar un estudio sobre los indicadores de cómo se manejan los pueblos indígenas a nivel internacional, estamos terminando un estudio sobre la salud a nivel panamericano de México con la OMS, estamos en eso y ahorita me acaban de decir que vamos a Nueva York en mayo para tratar el tema de la educación superior, sobre el que yo

tengo con Mirna mucho trabajo anterior, ella fue directora de Huracán de la Universidad de Nicaragua por esto, por una crítica un poco a los modelos de formación que están proliferando de Universidades Interculturales y no producen nada, por ahí en ese sentido, ahora hay una cosa, nosotros operamos permanentemente, es una de las características del programa que todas las ideas, o sea, no son las ideas de los investigadores las que definen los proyectos, lo que nosotros hacemos es una interlocución y recogemos la demanda dispersa, la cristalizamos en proyectos que volvemos a centrar. Actualmente estamos haciendo un estudio a profundidad, estamos ya en la tercera fase a punto de terminar sobre empresas indígenas en México, son 5 mil empresas con encuestas, cuestionarios y vamos acabar con un centro de formación empresarial indígena en Oaxaca, esa es la terminación de este proyecto. También estamos haciendo, por ejemplo, un análisis a profundidad con investigaciones económicas sobre las remesas indígenas, pues resulta ser que los primeros cálculos nos demuestran que los pueblos indígenas meten a México al año 7 mil millones de dólares, eso son como 100 mil millones de pesos, todo lo que les da el gobierno mexicano con la CDI y todo son 55 mil millones de pesos, o sea, los pueblos indígenas meten el doble de lo que el gobierno les da a ellos, ellos lo meten a México, y efectivamente no podría entenderse la situación de México en este momento si no es por el dinero de migrantes indígenas que están metiendo a todas las comunidades con lo que la gente come, repara, etcétera, o sea, el gobierno presume de mantener y estar mantenido por ellos mismos y ahora hay una ofensiva monstruosa de las últimas concesiones que firmó el criminal este de Calderón, que firmó 750 concesiones mineras, de las cuales el 30% están en territorios indígenas y van a causar una confrontación permanente, ya empezamos con huicholes, ya empezamos con tarahumaras, ya empezamos en todas partes, en fin es complicado el asunto, ahora lo importante sobre la pregunta si nosotros trabajamos con ellos no, no somos un instituto de investigaciones en donde los investigadores investigan lo que les da la gana, en dónde quieren y se van, por ejemplo: estamos terminando los estados del desarrollo de Guerrero (del pueblo de Guerrero), estamos haciendo el de Chiapas, estamos terminando el de

Michoacán, estos son estudios a largo plazo, cinco años duro el de Guerrero y en este estudio nosotros trabajamos con todos los investigadores, con las comunidades, hay diagnósticos comunitarios, hay consultas comunitarias, hay transferencia de la información, después se las damos a las comunidades y en cada uno de estos estudios están involucrados aproximadamente 130 o 140 investigadores tanto nacionales como extranjeros de todos lados, o sea, recopilamos todo lo que se ha hecho y montamos un sistema de información que puedes a través de internet manejar, efectivamente son tareas de profundidad, ahorita estamos operando, nosotros somos muy pequeños, pero estamos operando con 500 investigadores en todos los trabajos que estamos haciendo en ese sentido nacionales e internacionales, y es otro de los temas que trabajamos, o sea, crear las condiciones de información necesarias, luego hay temas muy específicos que nos preocupan, temas de los pueblos negros, la negativa reiterada del INEGI hasta que logramos destaparla, ahorita precisamente está en reunión en Oaxaca por primera vez el INEGI con los grupos de Oaxaca para ver ya las categorías para que entren en el censo, para lograrlo nosotros estuvimos haciendo muchas demandas y organizamos una encuesta demográfica que hicimos trabajando, para lo cual se montaron 10 equipos de muchachos en la Costa de Pinotepa hasta Río de Salina Cruz a Puerto Escondido, las comunidades fueron como 100 muchachos que se montaron, se les dotó de equipo técnico, de capacitación, e hicieron una encuesta sobre la población negra y ya tienen los datos para negociar con el INEGI. Este un tema que nos demandaron ellos a nosotros y nosotros construimos, entonces trabajamos así, sobre la demanda de los pueblos es la que hace que nosotros construyamos procesos, en términos de organismo somos ya reconocidos a nivel internacional precisamente por esa práctica diferencial; aquí tienes cientos de investigadores en todos los centros de investigación que investigan y cuando juntamos a los 120 que estudian Guerrero ni se conocían entre ellos y la gente de Guerrero no conocía a los investigadores que los han investigado y han publicado libros de ellos, dices ... es la locura, porque es que la lógica de la investigación es que yo soy investigador, defino qué quiero investigar, voy y lo hago, me voy y publico un libro y ya, y dices no, eso no,

nosotros vamos con otra lógica completamente diferente o sea creando estructuras institucionales y de relación de interculturalidad equitativa.

R.C. ¿El PUMNM es una alternativa para los jóvenes de los grupos étnicos en pro de mejorar sus condiciones de desarrollo marginales y de apertura a una integración social más aceptable y participativa tanto con el resto de la sociedad como en el acceso a las esferas de poder económico y político?

J.V. Sí, yo creo que sí en la medida en que se están formando además, o sea, cuando me dicen en cuántas carreras se forman contesto que son como 70 especialidades diferentes para 550 muchachos que tenemos ahorita, y quiero que sean mil. Ahorita le estaba diciendo a la maestra que pensemos la reestructuración, qué tenemos que hacer para llegar a mil becarios para producir en un corto tiempo dos mil o tres mil profesionistas indígenas, pero no es para que regresen a su comunidad porque al principio me decían eso, pero van a regresar a su comunidad, y yo, pero porqué tienen que regresar a su comunidad, porqué a ninguno de nosotros nos exigen que regresemos a nuestro barrio a trabajar, porqué ellos sí, o sea, qué culpa tienen ellos de esa lógica de que yo sé lo que es bueno para ellos y lo que quieren y te voy a formar pero si regresas a tu comunidad, porqué, o sea, no se regresa así, la gente tiene que entrar en la estructura de la sociedad y ocupar un montón de cargos para luego afectar positivamente sus territorios, es muy difícil que te formes como licenciado y regreses a tu comunidad y puedas servir para algo, para no ser cacique a lo mejor sí, porqué, pues porque no es así, entonces siempre me estoy peleando con la gente cuando dice pero es que tú garantizas que regresen, y la otra es, pero pierden su cultura, y digo, espérate, la gente tiene una idea de cultura un poco frívola, la cultura es constitutiva del ser, o sea, si el señor nació tojolabal es tojolabal toda su vida, aunque se vaya a vivir a Noruega, que no viva como tojolabal, pues no, porque no hay tojolabales, o sea, eso se da en tu territorio, donde podemos establecer la legitimidad de la expresión cultural es en los territorios, no en las personas, porque aquí ahorita los dueños de sus derechos lingüísticos son las personas, pero si una persona es de Oaxaca y se va a Durango, no puede pedir que le enseñen su lengua, en cambio en su territorio sí,

si el sujeto de los derechos fuera el territorio y no las personas estaría muy claro lo de los territorios bilingües, todas las escuelas tendrían que ser bilingües, no escuelas para indios y escuelas para los otros, y el desarrollo lingüístico al momento en que México se haga democrático, intercultural, pues van a florecer las lenguas, seguramente en las mesetas tarascas se habla el purépecha, y en la zona maya se habla el maya, y aquí se habla el náhuatl y el español también; pero si en España, que cabe en Chihuahua, se hablan siete lenguas y no pasa nada, aquí lo que pasa es que el Estado nos ha construido para que no podamos, o hacemos esta falacia que es la educación bilingüe, de que escuelitas para indios donde los niños aprendan hablar, ¿para qué?, para hablar con su abuelita porque si bajan a la banqueta ya no pueden hablar su lengua, eso es un acoso sistemático pues evidentemente los padres ya no quieren que sus hijos aprendan una lengua que no les sirve para nada porque la sociedad no la acepta, es decir, aquí todas las lenguas van, todas las escuelas van a ser bilingües y todos, si dices los mayas el 50% de la población que vive en la zona maya habla maya, no hay una secundaria en maya, una prepa en maya, una universidad en maya, entonces, ¿cuál educación bilingüe multiculturales?, es mentira, o sea, por eso es un fracaso absoluto la DGEIB, perdón, absoluto fracaso porque pues porqué no hay, o sea, el contexto en el que los maestros trabajan y se desarrollan es irrelevante no les sirve para nada.

R.C. ¿A partir de qué criterios, y quién(es) definieron los principios rectores que fundamentan la creación del PUMNM?

J.V. Fue un diálogo intercultural equitativo, efectivamente; nosotros dijimos, qué es lo que ustedes dicen que necesitan y eso es lo que vamos a hacer.

R.C. ¿Qué democracia propicia el PUMNM?

J.V. Pues precisamente eso, que los muchachos participen en igualdad de equidad con todos en todos los sitios en la universidad y en todas partes, o sea, es decir ahí tienen acceso equitativo a toda la información y al conocimiento.

R.C. ¿Se consideró en el proceso de construcción del PUMNM la interculturalidad como un elemento central del programa?

J.V. Por supuesto, pero lo que pasa es esto, a la equidad por encima de la interculturalidad, o sea, la condición de equidad fue el principio fundamental que guió porque la idea de interculturalidad es un discurso vacío, si no es equitativo es vacío, o sea, ahora es una Dirección General de Educación Bilingüe e Intercultural y ¿qué significa?, ¿qué cambio?, nada, el rollo, el rollo y el rollo, ahora somos interculturales, ¿qué es eso?, intercultural lo somos siempre, lo hemos sido siempre, el problema es con qué características se da la interculturalidad, o sea, el término de interculturalidad es un término perverso asumido, esta des-adjetivación de la sustentativación de las categorías que se producen en el mundo contemporáneo les quita todo peso.

R.C. ¿Qué se entiende desde el PUMNM por multiculturalismo e interculturalidad?

J.V. Es que multiculturalismo para nosotros es un tipo de estrategia, nosotros somos una nación multicultural, eso es un hecho fáctico y vamos a desarrollar una interculturalidad equitativa, ese es el tema, pero multiculturalismo canadiense eso nos importa un bledo, eso no nos interesa a nosotros, ni es multiculturalista el programa, es México nación multicultural, estamos estableciendo de facto la condición multicultural del país. Ahora el problema, como esa multiculturalidad es el tema, ahí es donde, la interculturalidad, digamos la colonización es una forma intercultural, o sea, no había república de indios y una república de españoles, eso era una interculturalidad colonial, entonces la interculturalidad no garantiza nada, vamos a decir, es más, no hace más que reconocer una obviedad, o sea, que hay diversas culturas, claro que a México le costó hasta el año de 1992 poder reconocer que era un país pluricultural, lo reconoció pluricultural reconociendo a los indios como grupo y entonces les da derechos a los indios, pues ahí están los zapatistas callados hace 14 años, ellos no querían derechos para ser indios, querían derechos para todo, acceso a todo, porque además, es lo que llevo 30 años viendo, discutiendo con líderes indígenas, y cuando les digo qué quieren me dicen: pues todo, ¿cómo?, sí, tú chamarra, tu coche, viajar por el mundo,

pasaporte, pues sí, oye, pero ¿tú cultura?, a ti no te importa eso, o sea, nosotros por defender la cultura del otro le retiramos el acceso a todo, cuando el otro lo que está diciendo es a mí dame acceso a todo, lo de mi cultura déjame, eso es mi asunto, yo hago con mi cultura lo que me da la gana, además el Estado no se debe meter en el campo de la cultura, es un asunto de los portadores, entonces ¿por qué están callados los zapatistas?, pues porque no tienen con quién hablar, porque además de los derechos que les dimos, no sólo no tienen nada que ver con los Acuerdos de San Andrés, sino que simplemente pueblos indios, pues sí, pero el problema es que no son indios, el señor es tojolabal, es tseltal, es tsotsil, es raramuri, entonces porqué a los catalanes y a los vascos no les decimos indios si son igual que los indios, o sea, tienen su cultura, tienen su lengua en fin, ¿porqué?, les decimos catalanes, les decimos vascos, pues este país va a ser multicultural, realmente equitativo, en el momento en que reconozcamos al tojolabal, reconozcamos al purépecha, así abiertamente y sepamos y no indios.

R.C. ¿Se ha considerado en algún momento en el PUMNM propiciar la Interculturalidad a partir del currículum, transversalmente en todas las asignaturas aprovechando las que más se prestan a tal finalidad?

J.V. Lo que hemos hecho nosotros es montar una materia, es la única materia transversal en la universidad, que atraviesa a todas las carreras, nuestra idea sería que en cada una de las carreras este hecho promoviera más modificaciones, pero eso está muy difícil, la Facultad de Derecho no tiene todavía una materia de derechos indígenas y tiene 400 años, y nosotros damos cursos todos los semestres, o sea, nosotros tocamos aproximadamente a mil 100 muchachos cada semestre y de todas las facultades, eso es lo que estamos haciendo, o sea, la interculturalidad no es un problema de los pueblos indígenas, es un problema del resto de la sociedad que tienen que ver quién, no quiénes son los indígenas, sino quiénes son ellos, el problema son ellos porque los indígenas saben quiénes son, el señor tojolabal sabe que es tojolabal, es mexicano y tojolabal, ahora tú qué eres, mestizo, bueno pues si no soy indio entonces mestizo, no me sirve como categoría, quién eres y hasta que no haya esta redefinición de quiénes somos

nosotros entonces no va haber la posibilidad de construir una sociedad verdaderamente multicultural.

R.C. ¿Por qué el PUMNM muestra más preocupación por ayudar a los jóvenes indígenas inscritos en la UNAM y en que éstos concluyan su licenciatura, que en revalorizar formas de vida e instituciones comunitarias, la autonomía de los pueblos indígenas y la revalorización de conocimientos étnicos, base de un proceso educativo democrático?

J.V. Lo que pasa es que a los conocimientos étnicos los tienen que construir ellos y para construirlos necesitan los elementos de construcción también, o sea, nosotros valoramos la autonomía por supuesto, no sólo la valoramos sino que nos parece que es esencial, pero no sólo para los pueblos originarios sino para toda la sociedad mexicana, requeriríamos autonomía aquí en el DF, que no tenemos nada, no tenemos ni derechos políticos básicos, no hay municipios, no hay nada, aquí es una basura ciudadana, esto es lo que vivimos nosotros, pero no nos parece eso, el problema es, por ejemplo, que le hemos dado una enorme importancia a la medicina tradicional, esta se digitalizó en la biblioteca tradicional, tenemos un trabajo continuo con médicos tradicionales, estamos trabajando con los médicos tradicionales en Totonicapán, es más, está el doctor Carlos Gómez, y se va preparar un manual de enseñanza, estamos tratando de conectar a los viejos médicos tradicionales, no hay una generación intermedia con jóvenes para que esa medicina no se pierda, o sea, estamos en ese campo, pero sobre todo formando a los muchachos para que asuman la responsabilidad de esas; todas las ciudades están muy preocupadas por los indígenas, por su autonomía, o sea, así no se preocupen, que la gente pueda asumir su autonomía, que tenga los elementos, el conocimiento tradicional pero el conocimiento tradicional puede ser muy bonito enunciado en abstracto, pero en concreto a qué nos estamos refiriendo y cómo se consolida eso y cómo se consolida el conocimiento agrícola, pues tenemos a los muchachos que tienen que formarse como ingenieros para recomponer y reconstruir su propio conocimiento, pero van a ser ellos los que lo van a reconstruir, no una idea abstracta de afuera, o sea, es que tienes un poco eso, la autonomía de los pueblos indígenas es su propio conocimiento, su propia

epistemología, pues sí pero no tienen una epistemología construida, y la tienen que construir y para construir una epistemología se requiere otro tipo de conocimientos porque sino la idea es que los pueblos indígenas tienen que ser campesinos pobres autosuficientes o costumbristas y si pierdes esas cuatro categorías pierden su identidad, pierden su cultura, no es cierto, no pierden nada eso, no se pierde eso, es constitutivo a mi identidad, mi lengua y mi cultura, mis tradiciones, y ya yo decido. Aquí por ejemplo cuando empezaron a emigrar de Oaxaca para México empezaron a trabajar en la basura y en correos en los años cincuenta del siglo pasado, ¿ya desapareció su identidad?, ahorita hay escuelas de zapoteco en Nezahualcóyotl, escuelas de mixteco en Nezahualcóyotl, las fiestas, pues es que eso no se quita, lo que pasa es que cuando dices un porcentaje importante de los indígenas se ven que son urbanos ya, pero en la lógica de la concepción de los indios, la autonomía, el campo, el rigor y todo no pueden ser urbanos, o sea, y no es cierto y van a ser urbanos la mayoría con sus costumbres y su cultura, además va a florecer todavía, no la conocemos ahorita lo que conocemos son las raíces profundas de esa cultura en condiciones de subordinación, de marginación, de desinformación toda, en la medida en que esa gente se informe tiene cultura, etcétera, su cultura va a florecer de otra manera.

R.C. ¿De qué manera ve y se maneja la diversidad cultural en el PUMNM? y ¿en qué forma el PUMNM aprovecha la diversidad cultural al interior de la universidad tanto con los alumnos indígenas y mestizos y los maestros?

J.V. Pues por eso estamos ahí con eso, primero no consideramos mestizos, en más, por ejemplo, tenemos una categoría que hemos construido y hemos hecho varias reuniones: “los mexicanos que nos dio el mundo”, por decir, bueno alguien dice que Zabludovski no es mexicano, pues nos conoce el centro como nadie, pero es judío, tiene tradiciones judías, se casa con judíos y tiene familia de judíos, y ¿Slim es mexicano?, claro que es mexicano, pero son libaneses, se casaron con libaneses, o sea, hay libaneses mexicanos igual que raramuris mexicanos, judíos mexicanos, o sea, la complejidad cultural de México es enorme, y cuando analizamos las tradiciones de los diversos migrantes que han entrado a México y su papel en la estructura social dice uno mestizos, no, no son mestizos, por eso

digo que el término mestizos es un término racial, no sirve para identificar nada, es decir, me puedes decir tú que Carlos Slim es mestizo y que Jacobo Zabludovski son mestizos, pues sí, no son indígenas, son mexicanos, pues son mestizos, no existe una complejidad cultural, por eso nosotros como programa estamos como horadando apenas en una enorme base cultural histórica, ideológica, o sea, por ejemplo: yo me quejo de que les reparten a los niños de secundaria laberintos olvidados de Octavio Paz para que se identifiquen con lo mexicano, ¿qué tipo de mexicano saca Octavio paz en momentos olvidados?, un ser taimado, enmascarado, simulador, y dice uno porqué la gente nos vamos a identificar con eso, este es un discurso ideológico que está pesando sobre México, la idea de que el problema mexicano, del mestizo mexicano, es que tiene una abuelita indígena y un abuelito español y no ha logrado articular eso, son tonterías, lo que trae jodido a México es la desigualdad que es brutal y los pueblos indígenas siempre están en la base de la desigualdad, y ahorita que son los ricos porque resulta que tienen el 35% de los bosques de México y el treinta y tantos por ciento de las tierras, resulta que ahora los van a despojar con las nuevas iniciativas estas mineras, y no se qué, en vez de decir, pues vamos asociarnos con ellos y todos nos desarrollamos, no, y es despojo, expropiación, dices no, y todo en un discurso cultural como muy reconocido, ¡sí mucho interés intercultural, mucho interés!, no es cierto, es enmascarado, enmascara un modelo de nación que esconde la desigualdad, la pobreza,, porque la pobreza es una resultante de la desigualdad porque México es rico, riquísimo, es un país rico en todo, tenemos la principal cementera del mundo, acero, vidrio, costas, ruinas, todo, dices pues deberíamos vivir bien todos, dices porqué viven mal 60 millones están en el hambre casi, está mal hecho México y todo este discurso ideológico de los mestizos es el que está justificando ideológicamente esta diferenciación: es natural que los mexicanos indígenas sean pobres, porqué, y mestizos, cuanto más mestizos sean pobres también, porqué, o sea qué discurso está sosteniendo esta desigualdad un poco legitimada racial y racistamente, ese es racismo, ese es el combate que tenemos que dar aquí dentro, luego a las chavas les digo: a ver racismo cómo se expresa y dicen pues muchas veces no se expresa enfáticamente no te señalan,

simplemente, por ejemplo, hacen fiestas y no nos invitan, pues es que dices es una forma racista de te separo pero no te digo, ¡no!, no es como en Estados Unidos ¡negro! y eso, aquí es una forma muy sutil de racismo.

R.C. Hasta donde tengo entendido hay ciertos criterios para asignar la beca, entre ellos que tienen que ser indígenas, de escasos recursos, hablar una lengua indígena y tener un buen desempeño académico en alguna institución precedente, pero no será que ¿el hecho de ser de bajo desempeño académico está correlacionado con el hecho de tener escasos recursos?

J.V. No, lo que pasa es esto, que nosotros no juzgamos cómo vienen, o sea, preferentemente una lengua indígena, ahí están algunos que no hablan la lengua, pero hay un comité, un comité de selección, y el comité de selección está integrado por varios indígenas, está Natalio Hernández, está Ema Pineda, o sea, son cinco indígenas y cuatro no indígenas en el comité de selección y tienen unas discusiones acaloradas para tratar cada uno de los casos efectivamente y se analiza el caso completamente, el asunto, es decir, tenemos un índice de deserción que es el más bajo del mundo, yo creo que tenemos como el 5% o 6% de deserción, quiere decir que la gente se recibe, ya se han recibido 115, 120 muchachos, y este año se van a recibir otros 100, y cuando tú ves cómo se reciben, con las calificaciones y mención honorífica, dices pues qué paso, cuando tienen condiciones para desarrollarse, apoyo continuo, efectivamente, la desigualdad de entrada la puedes compensar, nada más compensar efectivamente, ahora el nivel, si ves las listas de los recibidos, las tesis que han hecho y las calificaciones que tienen, hay uno que me pidió por favor que si le dejaba renunciar a una materia porque tenía nueve en esa materia y quería tener 10 corrido, actuario y mixe, cómo no, dije, renuncia, o sea, cuando entras a la universidad tienes las condiciones, es decir, no tienes problemas de alimentación, tienes un cuarto donde dormir, para comprar un libro y están vigilantes contigo, están viendo qué problemas tienes, son problemas canijos, o sea, la vida de cada uno de ellos en sus pueblos, tenemos expedientes de cada uno, son gente que se esfuerza mucho más que cualquier clase media mexicana aquí, indudablemente, pero te digo, el resultado ha sido extraordinario, o sea, en pocos años vamos a

tener 500 muchachos recibidos y yo pienso que en cinco, seis años, tendremos mil recibidos que van a impactar en sus regiones y fuera de sus regiones y en otros niveles de la realidad, el hecho ya que tengan el conocimiento universal necesario para reconstruir su conocimiento propio, valioso propio, pero sino tienes elementos cómo.

R.C. ¿En términos de justicia social que política rige al PUMNM, una política de equidad o de igualdad?

J.V. De equidad esencial, esencial, la equidad es esencial y la claridad compensatoria, o sea, porque la beca es más alta que la de otros muchachos en la universidad, el sistema de tutorías es mucho más intenso que el de otros muchachos en la universidad, ¿por qué? pues porque tienen una condición de origen mucho más limitada, entonces hay que compensar en la formación hasta donde se pueda.

R.C. De acuerdo con los postulados de John Rawls en Teoría de la Justicia, cierto grado de desigualdad en la distribución de la riqueza puede ser necesario para permitir que todos podamos vivir mejor, en consecuencia la injusticia no consiste en que haya desigualdades sino en que haya desigualdades que no benefician a todos. ¿Qué opina al respecto desde el PUMNM?

J.V.- No, en ningún sentido la desigualdad, toda desigualdad implica una apropiación indebida de alguien, de algo, entonces no, lo que pasa es que ese tipo de sociedad no la tenemos, tenemos una sociedad profundamente desigual y México es de los países más desiguales del mundo.

Evaluación de la implantación del PUMNM desde su creación

R.C. ¿Qué impacto cree que ha tenido el PUMNM desde su creación en el año 2004 a la fecha en la atención a las necesidades educativas de los jóvenes indígenas?

J.V. Limitada evidentemente porque, digamos, si nosotros calculamos que el 3% o 4% de los estudiantes que llegan a la universidad son indígenas serían 4 mil, y nosotros tenemos un programa para 500, o sea, vamos a irlo creciendo pero compensatoriamente tendríamos que llegar a cubrir hasta 4 mil, ahora no se

quedan muchos muchachos sin beca de los que solicitan, es prácticamente automática, o sea, si tienes ganas de estudiar, o de pronto hay uno que dice dónde me depositan el dinero para que pase yo a recogerlo, pues no es así, no se trata de eso, no es una beca así, son becas de verdad, entonces es un proceso formativo complejo, y el resultado son los muchachos recibidos y que en la universidad ya se habla de la temática, ya tienen espacios, tenemos el festival de las lenguas de América, ahora va haber un festival con raramuris, va haber otro festival de los negros, o sea, vamos creando conciencia universitaria de la interculturalidad mexicana abriendo el espacio a la comprensión de todos del tema.

La concepción del sujeto –ciudadano– y de la sociedad que subyace a partir del PUMNM

R.C. ¿Se consideró en algún momento la necesidad de apoyar la formación de un sujeto capaz de actuar oportuna y eficazmente ante las exigencias de una economía mexicana globalizada?

J.V. Pues sí, aquí lo que se intenta es formar cuadros altamente capacitados para ser capaces de enfrentar los grandes problemas nacionales, locales y regionales, o sea, no para integrarlos al mercado de trabajo, eso ya es con otras universidades, aquí el objetivo es muy claro, ser capaces de enfrentar y confrontar los grandes problemas nacionales, no estamos creando profesionales altamente capacitados para incorporarse al mercado de trabajo ¡no!, eso es otra cosa, eso son las universidades privadas y que quieren que la universidad sirva para sus empresas directamente, aquí estamos formando gente de otra dimensión, de una dimensión cultural mucho más amplia, mucho más comprensiva.

R.C. ¿Qué se espera obtener de los jóvenes indígenas que apoya el PUMNM?

J.V. Pues que se inserten en la sociedad, de tal manera que puedan tener un impacto en todos los campos, no sólo en sus regiones, sino en todos los campos de la realidad, en el legislativo, en el ejecutivo, en el judicial, en todos, y en todas las estructuras del Estado porque el carácter multicultural de México implica todo y hay que hacer modificaciones en todos los campos, hasta ahorita el

reconocimiento del país como pluricultural, multiétnico y la educación bilingüe intercultural no es nada respecto de la dimensión que tiene la construcción verdaderamente de una sociedad intercultural equitativa, o sea, que tengamos ya un país donde en el Valle de México se hable en náhuatl y en español, en la zona maya se hable maya y español, el purépecha y así, que sea una sociedad verdaderamente multicultural, equitativa.

R.C. ¿Qué pretende el PUMNM, una movilidad social en la que los jóvenes indígenas renuncien a su cultura, o una movilidad que les permita mejorar tanto su vida propia como la de sus comunidades?

J.V. Más que movilidad social, o sea, porque eso es digamos ahí ya estás entrando, formar seres humanos capaces, o sea, culturalmente universales, ese es un poco el punto, estamos en la universidad entonces aquí hay conocimiento universal, queremos que se incorporen sus conocimientos a la universidad, pero en la medida en que estén formados van a incorporar sus conocimientos a esta universidad o a otras efectivamente.

Derechos humanos y culturales vistos desde el PUMNM

R.C. ¿Se consideró en algún momento las formas de vida y de gobierno propias de los grupos étnicos en el PUMNM?

J.V. Por supuesto, hay que consolidarlos, además apoyamos mucho las cakrets de Guerrero, nosotros consideramos que la única alternativa para controlar la seguridad en estos años, el único eficiente han sido las cakrets que disminuyeron la criminalidad enormemente y mantienen un control de su territorialidad autónomo bien y es una zona enormemente conflictiva y hay narco y hay todo, pero han logrado mantener las cosas de cierta manera, o sea, por supuesto que sí, no sólo eso sino que debemos aprender la lección de los zapatistas de autonomizarse, o sea, lo que requeriríamos aquí sería hacer un estado libre y soberano con municipios y tomar las determinaciones locales nosotros aquí, y crear o un nuevo México o rehacer México completamente.

R.C. ¿De qué manera los derechos humanos y los derechos culturales influyeron o determinaron la creación del PUMNM?

J.V. Aquí había más interés en los derechos económicos sociales, o sea, el discurso de los derechos humanos nos preocupa porque simplemente subordina el otro conjunto de derechos necesarios para ejercer los derechos humanos, o sea, se habla de derechos humanos en general, y hay toda una estrategia de derechos humanos, pero no hay una estrategia de derechos económicos sociales, entonces a nosotros nos preocupa más que tengan el derecho al acceso a la educación, a la salud, a la alimentación y luego ya vemos, esos son derechos humanos pero el discurso de los derechos humanos está coartando a la sociedad.

Opinión sobre la interculturalidad en el PAEIIES y en el Modelo Educativo de las Universidades Interculturales

R.C. ¿Considera que otras respuestas del gobierno y las instituciones en atención a las necesidades de los jóvenes indígenas en educación superior, tales como el PAEIIES que promueve la ANUIES y Fundación Ford, y el Modelo Educativo de las Universidades Interculturales, promueven una política intercultural justa y democrática?

J.V. No, de ninguna manera, están todos cerrados, ya te digo la Dirección General de Educación Bilingüe e Intercultural no ha entendido que el sujeto de los derechos lingüísticos es el territorio no son las personas, y entonces tiene esa forma y otros son pequeños programas pilotos enormemente costosos pero además que duran un periodo y se acaban, efectivamente forman a un pequeño grupo de gente y se acabó, a mí me parece irrelevante, eso es demostrativo e irrelevante.

R.C. ¿Qué elementos interculturales, de justicia y democracia si se consideran en el PUMNM a diferencia del PAEIIES y de las Universidades Interculturales?

J.V. Pues simple y sencillamente eso, que tenemos respeto por la cultura de las personas pero no entramos en la lógica de determinar qué características son, es un asunto de ellos y se les da una formación equitativa e igualitaria efectivamente.