

# Las universidades interculturales en México. Educación superior y neoliberalismo

*Alberto Padilla Arias y Hilario Anguiano Luna\**

## Resumen

En el presente trabajo analizamos el proyecto de las Universidades Interculturales y su implementación en los pueblos originarios, particularmente en el caso de México. El proyecto inició con la fundación de las primeras Universidades Interculturales. Encontramos que la primera fue la de San Felipe del Progreso, Estado de México, con capacidad de atender a 270 jóvenes de las etnias Mazahua, Otomí, Tlahuica y Matlazinca. La segunda se fundó en la zona Mixe, en Oaxaca y la tercera en Chiapas.

Planteamos que esto es parte del modelo neoliberal de las políticas del estado mexicano con efectos en las economías de los pueblos. Para ello utilizamos trabajos previos en los que consideramos que lo que se pretende es el uso de la educación como mecanismo de dominio de los pueblos originarios.

## Palabras clave

Interculturalidad ; Educación indígena ; Universidades bilingües ; Formación multicultural.

## Abstract

In the present work we analyze the project of the Intercultural Universities and their implementation in the native people, particularly in the case of Mexico. The project began with the founding of the first Intercultural Universities. We found that the first was that of San Felipe del Progreso, State of Mexico, with capacity to serve 270 young people from the Mazahua, Otomi, Tlahuica and Matlazinca ethnic groups. The second was founded in the Mixe zone, in Oaxaca, and the third in Chiapas.

We propose that this is part of the neoliberal model of the policies of the Mexican state with effects on the economies of the people. For this we use previous works in which we consider that what is intended is the use of education as a mechanism of domination of native population.

## Keywords

Interculturality, Indigenous education, Bilingual universities, Multicultural education

\* Alberto Padilla es Profesor investigador, Departamento de Educación, Cultura y Procesos Sociales de la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco (UAM-X), México (paaa2211@correo.xoc.uam.mx).

; Hilario Anguiano es Profesor investigador, Departamento de Educación, Cultura y Procesos Sociales de la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco (UAM-X), México (aluna@correo.xoc.uam.mx).

## Las universidades indígenas y su expansión

**E**N MÉXICO, como en otras naciones latinoamericanas, se ha venido promoviendo la fundación de universidades especiales para indígenas, esto nos lleva a cuestionar cuál es su verdadera naturaleza, dado que sus autoridades y fundadores afirman tener las puertas abiertas al ingreso de quienes lo soliciten, sin distinción de origen, raza ni cultura. Muchos de sus egresados han sido indígenas que actualmente destacan en los más diversos ámbitos de la vida nacional, en diversas profesiones y niveles académicos.

El origen de este proyecto, hasta donde sabemos, parece remontarse al *Primer Encuentro Regional de Educación Superior para los Pueblos Indígenas de América Latina*, cuya sede fue la Ciudad de Guatemala en abril del 2002. Posteriormente, el *Segundo Encuentro Regional* tuvo lugar en la antigua Hacienda de San Miguel Regla, en el estado de Hidalgo en México durante el mes de septiembre del 2003. El propósito general se difundió como: “dar continuidad al intercambio de experiencias sobre los múltiples esfuerzos desplegados en diferentes países de América Latina. Orientados a explorar los caminos adecuados y metodologías pertinentes para hacer llegar a los pueblos indígenas del continente, propuestas de formación profesional apropiadas a sus intereses y a sus necesidades de desarrollo” (Schmelkes & Rama, 2004: 12).

El 21 de diciembre del 2004 apareció en la prensa nacional una nota en la que se decía: “En marcha, el proyecto de universidad Mixe. Colocan en Alotepec la primera piedra del Centro de Estudios Ayuuk” (Blanche, 2004: 1); la segunda de ocho que se tenían planeadas, durante la gestión de Silvia Schmelkes, quien en ese entonces era la coordinadora de Educación Intercultural Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el sexenio de Felipe Calderón (2006 a 2012), siendo un proyecto de la SEP (Blanche, 2004).

Tres meses antes se había publicado en el diario *La Jornada* del martes 7 de septiembre de 2004: “Nace la primera universidad intercultural”, y se añade que: “En el Centro Ceremonial Mazahua se inauguraron los cursos de la primera universidad intercultural del país. El Edomex aloja la primera escuela para jóvenes de las etnias mazahua, otomí, tlahuica y matlatzincá” (Herrera, 2004: 20). Esta primera universidad inició con una población de 270 jóvenes de las etnias antes citadas. La universidad está enclavada en la zona de tradición mazahua, y es la primera en su tipo en el ámbito nacional, atendiendo a jóvenes de varios municipios del Estado de México.

El rector de la primera Universidad Intercultural, Felipe González (2004), antropólogo social, explicó en esa ocasión que la escuela fue creada después de 35 años de peticiones de los grupos indígenas del Estado de México con el fin de atender ese sector que históricamente había sido olvidado con el objetivo de revalorizar las culturas y las lenguas indígenas. Ese año él afirmaba que:

La instalación de universidades con pertinencia a la población indígena y tradicional se inscribe con el propósito de hacer visibles distintas formas de conocimientos y saberes, es decir, distintos proyectos civilizatorios. Esta propuesta no sólo consigue proyectar la importancia del conocimiento científico en los jóvenes que pertenecen a alguna comunidad indígena, sino también valora y revitaliza sus propias formas de conocimiento y producción de saberes. Así, el establecimiento de universidades interculturales es plausible si ellas se consideran como plataformas para reflexionar la construcción de una epistemología que incorpore distintos procedimientos intelectuales (González, 2004: 305).

Para la primera generación, los estudiantes podían cursar las licenciaturas de Comunicación Intercultural, Desarrollo Sustentable, así como Lengua y Cultura, con asignaturas como: razonamiento matemático, vinculación comunitaria, expresión escrita, además de inglés e informática. Los alumnos se alojaban en aquel entonces en tres casas de la calle principal de la cabecera municipal, San Felipe del Progreso. Una Universidad dependiente de la SEP a través de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, la institución tenía un presupuesto anual de 6 millones de pesos con aportaciones económicas del Gobierno Federal y Estatal, mientras que el Ayuntamiento daba apoyo en especie.

Antolín Celote, coordinador de investigación del primer plantel, consideraba que la estigmatización hacia los indígenas provocaba la desaparición de las tradiciones, por ello se debía luchar y mantener las lenguas madres (Celote, 2013). La realidad de estas lenguas es que ya no hay nuevas generaciones de hablantes, debido a la situación de estigmatización que ha existido hacia los indígenas, pues frente a esta situación la opción que les queda ha sido la de ocultar su identidad. Por su parte los académicos destacaban que a través de la educación se trataba de desarticular las estigmatizaciones heredadas desde la colonia hacia los indígenas y cambiar la forma en que los jóvenes se ven a sí mismos.

Según Silvia Schmelkes (Schmelkes & Rama, 2004), en ese tiempo coordinadora general de Educación Intercultural Bilingüe de la SEP, manifestó que había ocho proyectos en marcha, obviamente con diferentes modelos y con diferentes grados de factibilidad financiera. Los estados más adelantados eran: Guerrero, Tabasco, Chihuahua, Puebla, Quintana Roo y Yucatán, aunque el secretario Reyes Tamez Guerra había comprometido diez Universidades Interculturales.

Durante el 2005 inició sus actividades la Universidad Intercultural de Chiapas, ubicada en San Cristóbal de las Casas, como se había previsto, ya que se firmó un convenio financiero con el gobierno del Estado. Lo mismo debía suceder en Tabasco y los otros estados. El Gobierno Federal manifestó estar dispuesto a aportar el 80 por ciento del financiamiento de estas universidades. Según Schmelkes, se calculaba para en el centro del país que sólo 7% de los 900 mil estudiantes de licenciatura eran indígenas.

Es bajo este panorama específico que pretendemos iniciar el análisis con la finalidad de entender el sentido o propósito subyacente de este tipo de instituciones universitarias.

## El impacto de la globalización en la economía y la educación

En otros trabajos (Padilla, 1996) hemos sostenido que el impacto de la globalización en la economía mundial está orientado a tratar de recuperar la capacidad de acumulación de la economía capitalista, con lo que se pretende una reedición de las formas neocoloniales para extraer la mayor riqueza posible de los países con un bajo desarrollo tecnológico frente a las potencias mundiales. Poco se ha teorizado al respecto, aunque sí se ha escrito mucho en pro y en contra de ese modelo. Ya al principio, en los países con economías globalizadas se comienzan a presentar los síntomas de lo que en el futuro significará la *catástrofe anunciada* por los llamados *globalifóbicos* —concepto empleado por el ex presidente de México Ernesto Zedillo para designar, de manera peyorativa, a los opositores al proceso de globalización—. Dicho debate alcanzó una gran difusión en la prensa; planteamos los síntomas en siete puntos y algunos comentarios.

- Primero, bajo ese modelo lo que encontramos inicialmente es *el fin del trabajo* para amplios sectores medios de las economías más desarrolladas, así como salarios de hambre para los trabajadores de los países con las economías más débiles.

- Segundo, la apropiación de las riquezas de los países pobres por las potencias económicas rectoras del proyecto globalizador a través de las empresas transnacionales.
- Tercero, dominio de los mercados de mercancías por las potencias económicas y distribución desigual para las economías débiles, que deberán de conformarse con productos de menor calidad y en proceso de eliminación dentro de esas economías.
- Cuarto, control de los mercados de capitales, tanto para la especulación como para la renta, a través de préstamos con altos intereses por medio del Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo o el Fondo Monetario Internacional, por parte de las potencias económicas.
- Quinto, control de las decisiones a escala mundial respecto de la explotación y uso de los recursos de todo tipo, pero en particular los estratégicos como el petróleo, los mares territoriales, las fronteras, la emisión de contaminantes, la distribución de los desechos tóxicos, el control de los mercados de las drogas y de productos biotecnológicos.
- Sexto, control de las decisiones sobre la energía nuclear, las armas y los conflictos de carácter bélico. Así como la primacía en la distribución de los armamentos a escala mundial y el control del Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas.
- Séptimo, la capacidad de las potencias económicas para definir los criterios de la destrucción en el planeta de animales, plantas y cualquier forma de vida, incluyendo los seres humanos, por la emisión de gases, sustancias o productos tóxicos, resultado de la producción industrial.

Noam Chomsky en su trabajo *Democracia y mercados en el nuevo orden mundial* ha señalado que existe una nueva imagen convencional a cerca de la nueva era en la que estamos entrando y las promesas que esto implica (Chomsky & Dieterich, 1996). Además afirma que este modelo ha dejado a una tercera parte de la población mundial virtualmente sin medios de subsistencia, es la gran explosión del capital financiero no regulado desde que el sistema de Bretton Woods fue desmantelado hace veinte años, con quizás un billón de dólares fluyendo diariamente. Su constitución ha cambiado también de manera radical. Antes de que el sistema fuese desmantelado por Richard Nixon. Alrededor del 90% del capital en intercambios internacionales era para inversión y comercio, el 10 por ciento para la especulación.

También Chomsky afirma que:

Un estudio de la OCDE del año 1992 concluye que la competencia oligopólica y la interacción estratégica entre empresas y gobiernos, antes que la mano invisible de las fuerzas del mercado, condicionan en la actualidad las ventajas competitivas y la división internacional del trabajo en las industrias de alta tecnología, tales como la agricultura, farmacéuticos, servicios y otras áreas importantes de la economía en general. La gran mayoría de la población mundial, que está sujeta a la disciplina del mercado e inundada con odas a sus milagros, no debe escuchar esas palabras; y pocas veces las oyen (Chomsky, 1996: 46-47).

De acuerdo con Hirsch (2006), la globalización implica varios niveles: el técnico, la implantación de nuevas tecnologías y la rapidez en la información; en lo político la victoria de la democracia liberal; en lo ideológico la universalización de modos de vida y la generalización del modelo de consumo capitalista; en lo económico la liberalización del tráfico de mercancías, servicios, dinero y capitales, internacionalización de la producción y dominio de multinacionales.

Este modelo se traduce para la educación en un proceso de privatización, en el sentido de conducción, comercialización y de orientación del proceso educativo; los valores de competencia, productividad y limitación de la responsabilidad estatal; para Hugo Aboites (2001), son los efectos de este modelo en las políticas de educación. Estas implicaciones de la globalización en la educación suponen que los indígenas deben de alcanzar, igual que el resto de la población, los mínimos que les permitan ser productivos e incorporarse al desarrollo económico del país.

Ahora bien, se hace necesario tener en cuenta que existen grandes diferencias entre las comunidades indígenas en el campo y los niveles y calidad de vida en las ciudades, las primeras se mantienen marginadas. De la misma manera, es desigual el desarrollo entre los estados de la República Mexicana (norte y sur) y las diferencias entre los propios municipios de cada estado.

La globalización implica que los individuos tengan herramientas acordes con el manejo de nuevas tecnologías (como la computadora y el internet) para ser competitivos y poder acceder a empleos mejor remunerados que ofrece el mercado laboral. En este tenor, las comunidades indígenas se encuentran en gran desventaja debido a las condiciones de marginación, lo que dificulta aún más su acceso a los servicios educativos y a la apropiación de nuevas tecnologías. Así, la población indígena se ve obligada a buscar

medios de subsistencia y capacitación para el trabajo, pero sólo tienen la opción de tener un empleo precario en sus comunidades o ir en busca de mejores oportunidades a las ciudades.

La educación superior en México presenta rezagos, pues sólo se atiende a un 28% de los jóvenes que la requieren (Ocegueda, 2014), mientras que la cobertura de educación básica se extiende y ha alcanzado en primaria un aproximado de 98.4% y 86.2% para la secundaria (INEE, 2017) como si con ello se pretendiera que la mayoría de la población alcance los conocimientos mínimos para incorporarse a la vida productiva.

Para la población indígena es claro el dilema, el perfil deseado es de gente competitiva para afrontar los retos de los bloques regionales. Esto se hace más evidente con la entrada de México al Tratado de Libre Comercio con América del Norte, el país se tiene que ajustar a las condiciones de intercambio comercial. Se contempla a la educación como estrategia de modernización.

De esta manera la escuela se torna cada vez más discriminadora al ser más accesible a los que cumplen con el perfil requerido por las recomendaciones de los organismos financieros internacionales. En la mayoría de los casos la educación impartida a los indígenas es deficiente debido, entre otros factores, a la carencia de infraestructura y a la escasa preparación de los instructores comunitarios.

Conviene destacar que si bien, por una parte, con la globalización se pretende imponer una visión única, ésta favorece en el consumo de productos a una minoría, segregando a la mayoría de este supuesto derecho universal. Con ello, los indígenas forman parte de la población que ha quedado excluida del desarrollo económico y social, aunque sus reclamos han estado más orientados al reconocimiento de su autonomía que a la demanda de igualdad.

### Implicaciones de la globalización en educación superior indígena.

Hemos señalado la forma en cómo se configuran en México las políticas neoliberales, con los gobiernos tecnócratas, lo que marca la tendencia a la diversificación de la educación universitaria.

Así, observamos que a principios de la década de los noventa y con el supuesto fin de responder a las necesidades de cada región y país, se crearon las Universidades Tecnológicas (SEP, 2000) que mediante programas de corto plazo y de *alta calidad profesional*, debían atender los requerimientos

de la industria para el desarrollo regional. De hecho, su creación obedece al resultado de un convenio de corresponsabilidad entre los tres niveles de gobierno: federal, estatal y municipal, con la participación de representantes de los empresarios locales, lo cual debía permitir que estas instituciones se adecuasen a las necesidades de la región y tuviesen un impacto favorable en el desarrollo de la localidad. Para fines de esa misma década ya existían 36 Universidades Tecnológicas distribuidas en 19 entidades federativas.

Villaseñor (2004) comentaba que uno de los objetivos que había detrás de la orientación técnica y tecnológica de la educación superior impulsadas por los gobiernos tecnocráticos y neoliberales de México, no era otra que lograr consonancia con las políticas internacionales, a fin de asociar este nivel educativo con el denominado *mundo del trabajo*, así como la diversificación de la educación.

Según Villaseñor (2004), en este año las Universidades Tecnológicas en el país ya sumaban 48, a las que había que añadir las 16 proyectadas. Las primeras con una cobertura al momento de 50 mil alumnos, lo que representó para ese año 3% de la población universitaria del país. Las otras 32 universidades *tradicionales* públicas cubriendo el resto de la población estudiantil total. Durante la administración de Fox, la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC) empezó en el 2002 a promover las *universidades politécnicas* a fin de que los egresados de las Universidades Tecnológicas pudiesen adquirir un título universitario.

La misma fuente señalaba que se pretendía, entre ambos subsistemas (Universidades Tecnológicas y Politécnicas) sumar 64 planteles. La meta para el 2006 era contar con 150 mil alumnos, incluyendo a los que se pudiesen formar en las universidades tradicionales, también se pretendían realizar reformas a los planes de estudio para estandarizarlos con los técnicos superiores universitarios.

Finalmente, Villaseñor (2003), de modo atinado, señalaba que todo esto abriría el camino para que la investigación y el desarrollo tecnológico nacional se orientasen decididamente al cumplimiento de los fines prácticos de un desarrollo competitivo en la órbita de la globalización neoliberal, con sus evidentes repercusiones en la orientación de la función social de la ciencia y tecnología de las universidades públicas tradicionales del país.

Miguel de la Madrid en el Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988 se proponía fortalecer las instituciones democráticas, vencer la crisis, recuperar la capacidad de crecimiento, iniciar los cambios cualitativos que, en su



momento, requería el país en sus estructuras económicas, políticas y sociales (Delgado, 2007). En el año 1982 se puso en práctica el Programa Inmediato de Reordenación Económica (PIRE), que se propuso para enfrentar la crisis económica, contar con mayor austeridad, disciplina, honestidad y productividad en el gasto público, todos ellos planteamientos que fertilizan la acción de políticas neoliberales, conservadoras. En este marco, la política de educación indígena se orientó a ampliar el sistema de educación bilingüe y bicultural, con el fin de atender las demandas de los grupos étnicos, buscando finalmente su integración a la sociedad.

En esta época se realizó el Primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe y Bicultural y el Tercer Congreso Nacional de Pueblos Indígenas. Con base en los planteamientos de la educación indígena de 1988 (García, 2004), se reconoce que este tipo de educación debe desarrollarse en función de las necesidades concretas de las etnias, otorgándole un lugar a la diversidad del país, sus raíces pluriétnicas y la necesidad de resguardar lo autóctono. Para lograrlo se extenderían los servicios de educación bilingüe y “se ejercería la docencia en la propia lengua”, pero siempre salvando los contenidos educacionales que estarían por encima de las diferencias, esto es “castellanizar sin perder los lenguajes vernáculos”. Sin embargo, volvemos al viejo camino que impusieron los evangelizadores franciscanos, dominicos, agustinos y jesuitas, llegar a los grupos indígenas cruzando el puente del idioma, manteniéndolo y al mismo tiempo brindándoles la oportunidad, mediante el idioma español, de incorporarse a la comunidad nacional.

En 1990 el gobierno mexicano adoptó el convenio 169 de la OIT (1989), que ha enfatizado el derecho de los pueblos indígenas de contar con garantías para aprender a leer y escribir en su propia lengua, así como derecho al acceso de conocimientos generales que les permitan participar en la vida de la comunidad nacional, eliminando los prejuicios. De hecho, la modernidad salinista estuvo permeada por un discurso que destacaba el derecho de las comunidades de los pueblos originarios a programas compensatorios que brindaran atención prioritaria a la población indígena marginada. Por lo que respecta a la política educativa de la población indígena, estuvo encaminada a equiparar sus servicios al resto de la sociedad, mejorando la eficiencia terminal y fortaleciendo la especificidad cultural de los grupos étnicos.

Fue en este momento en que se sustituyó el concepto de *bicultural* por el de *intercultural*, plasmado en el artículo cuarto de la Constitución mexicana, donde se reconoce la composición multicultural del pueblo

mexicano, sustentado en los pueblos indígenas y el deber del Estado de promover el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y organización.

Ya en pleno auge de la globalización, a principios de 1994, el movimiento neozapatista (el Ejército Zapatista de Liberación Nacional) reclama el reconocimiento de derechos culturales y autonomía que siempre han sido negados a las poblaciones indígenas. Entre estos reclamos, el ingreso al Tratado de Libre Comercio, el asesinato del candidato oficial del Partido Revolucionario Institucional (PRI) y una profunda crisis económica, se inaugura el gobierno de Zedillo. Su Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000 (PND, 1995), con un profundo contenido neoliberal, se propuso en el discurso, extender las oportunidades de superación individual y comunitaria, así como mejorar la calidad de los servicios básicos, incluir en la educación elementos regionales y establecer un sistema nacional de formación, actualización y superación del magisterio.

Por su parte, la acción educativa hacia los pueblos indígenas se desarrolló en dos planos discursivos: la prestación de servicios educativos, primero destinados a los grupos indígenas que se adaptaran a sus demandas y necesidades, cultura y lengua, y luego a reconocer las aportaciones que han hecho a la vida del país, valorando su contribución a la historia nacional. Zedillo, quien fuera secretario de educación pública, por un tiempo durante el sexenio de Salinas continuó con la política de éste, dando prioridad a la educación básica y favoreciendo la integración de los pueblos indios al desarrollo nacional. En el PND 1995-2000 se dedica un apartado a los pueblos indios en el que se contempla una relación basada en el respeto, conocimiento y reconocimiento de la diversidad cultural de la nación, aunque esto no pasó del discurso, como veremos más adelante.

El Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo (PIARE, 1995), trató de generar mecanismos compensatorios para los sectores marginales, incluyendo la educación indígena. Al siguiente año se funda el Congreso Nacional Indígena (CNI) como instancia que pretendía concretar la idea zapatista de promover un movimiento indígena nacional que luchara por el cumplimiento de los acuerdos de San Andrés Larrainzar, sin embargo, la iniciativa presidencial pretendió restringir el ejercicio de los derechos de los pueblos indígenas al ámbito comunal, para favorecer su atomización y aislamiento.

Durante el mal llamado *gobierno del cambio* (2000-2006) se profundizaron las políticas neoliberales se expandió el proceso de globalización,

que bien podía ser definido por la *continuidad neoliberal tecnocrática*. La alternancia entre el Partido Revolucionario Institucional y el Partido Acción Nacional (PRI-PAN) está a la vista. En el gobierno de Fox el Programa Nacional de Educación (PNE) se pensaba como el eje fundamental, con esto se emprendería una revolución educativa para todos, multiplicando las oportunidades de educación no formal para tomar en cuenta la pluralidad lingüística y étnica que permitiese eliminar el rezago en poblaciones indígenas.

Se considera que estos grupos son los que cuentan con menor atención de educación. La deserción y reprobación son mayores en los grupos étnicos. Se termina reconociendo que existe una gran desarticulación entre los esfuerzos compensatorios y otros programas de combate a la pobreza, y que los servicios se prestan con una calidad diferenciada que se manifiesta en los problemas de repetición e ineficiencia.

Así, mientras que por un lado se reconoce que las relaciones entre cultura e identidad no son mecánicas, que la nación mexicana es heterogénea y que los indígenas son reconocidos como *sujetos políticos*, es decir, como capaces de proponer y participar en los asuntos públicos, por el otro, con el rechazo a los acuerdos de San Andrés, las decisiones quedan centralizadas de nueva cuenta en el Estado.

La Dirección General de Educación Indígena (DGEI) fue creada en los setenta para contribuir a solucionar los problemas en cuanto a educación indígena. El fin era promover normas pedagógicas, contenidos, planes, programas de estudio, métodos, materiales para evaluar el aprendizaje de educación indígena cuidando que tuviesen una orientación bilingüe y bicultural; promoviendo las lenguas, costumbres, recursos y formas específicas de organización. Y uno de los compromisos más importantes de la DGEI ha sido la conformación de un diseño curricular que incluya: contenidos étnicos específicos, que son los elementos de la naturaleza, sociedad y cosmovisión de cada grupo, los valores de cada etnia, sus conocimientos, habilidades y capacidades. Contenidos étnicos generales, esto es, elementos culturales que los grupos indígenas comparten entre sí, y los contenidos nacionales y universales que incluyen los conocimientos, producto del desarrollo científico y técnico de la sociedad moderna, de la cultura nacional y universal.

Otras tareas que debía tener a su cargo la DGEI eran: actualizar las normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudio, incorporar a la educación indígena los cambios e innovaciones de planes y programas e instrumentos para la evaluación del aprendizaje que se lleva

a cabo regularmente en la educación básica; diseñar contenidos educativos, materiales didácticos acordes con la comunidad a que se dirigen para apoyar los planes de estudio de la educación indígena. En ese tiempo se atendía a 47 pueblos indígenas en los servicios de educación inicial y de educación básica en 24 estados de la República.

### El surgimiento de la educación universitaria indígena

El mundo indígena fue minimizado, devaluado y subordinado; los indígenas mexicanos fueron aislados, despojados de sus creencias, de su religión y, en la mayoría de los casos, de su lenguaje y cultura. Los grupos étnicos se han mantenido oprimidos por otras clases sociales según las circunstancias que predominen en algún momento dado, como lo han señalado, Carlos Montemayor, Bonfil Batalla, Dussel o Freire (Dussel, 1994).

La conquista, la colonia y la independencia han sido momentos cruciales para los indígenas, víctimas de un acelerado proceso civilizatorio. Por medio de la educación se institucionalizó la discriminación, ya que los procesos de alfabetización constituyeron el mejor mecanismo para transmitir el supuesto progreso y los significados de la cultura hegemónica, impuesta por el Estado. El papel de la escuela fue, durante mucho tiempo, el de legitimar la imposición de la cultura dominante para asegurarse la subordinación de esta parte de la población.

La educación para los indígenas se inició desde la colonia en la Real y Pontificia Universidad de México y en el Colegio de Santiago Tlatelolco, continuando en el siglo xx, después de la Revolución, a través de la escuela rural mexicana. De hecho, algunas escuelas rurales funcionaron como internados indígenas en donde se les alimentaba y vestía. En 1932 se clausuró la Casa del Estudiante Indígena, porque en vez de que los estudiantes regresaran a sus comunidades, se quedaban en la ciudad para obtener mejores empleos; por esta época se impulsaron las normales en pueblos indígenas y se crearon en 1933 los Centros de Educación Indígena.

Tanto José Puig, como Bassols (Solana *et al.*, 1981) contemplaron la educación rural como vía para incorporar a los indígenas por medio de la lengua a la cultura hegemónica, llamada nacional, sin tomar en cuenta la demanda expresa o sentida del retorno a las raíces del México profundo. Pareciera que con ello se pretendiera pasar de lado la cultura de los pueblos originarios y superarla por un supuesto atraso y olvidarla, o simplemente asumirla como parte del pasado de la historia de México.

Durante el cardenismo aparece la procuración por la educación de obreros, campesinos e indígenas: la denominada educación del pueblo y para atender los problemas de estos últimos, se organizó el primer Congreso Indígena Interamericano. En este contexto, se funda en 1936 el Departamento de Asuntos Indígenas (DAI) y una Dirección de Educación Regional con el fin de atender los aspectos educativos de la población indígena.

Más adelante, aparece la educación socialista que era considerada como el medio por el cual los niños proletarios lograrían la emancipación contribuyendo a eliminar el lastre de la religión. En ese sentido el cardenismo introdujo el bilingüismo en la educación indígena con miras a preservar su propias culturas y lenguas. Además, apoyando a esta tarea se encontraba el Instituto Lingüístico de Verano como un esfuerzo para la incorporación de los indígenas. La idea era que la eficiente incorporación de los indígenas a la nación se lograría aprendiendo su propia lengua y de esta manera podrían educar a sus hijos.

Con Ávila Camacho la educación se orientó a la unidad nacional, por lo que se creó el Departamento de Educación Indígena, el cual introdujo publicaciones en lenguas nativas y la extensión de una educación popular; se puede decir que el cardenismo se propuso mexicanizar al indio, dotándolo de conocimientos mínimos que le llevaran a ser mexicano y se siguió una enseñanza en el idioma vernáculo. En este sentido, el indigenismo fue un apoyo parcial a los pueblos originarios, ya que se siguió subestimando a los grupos étnicos nacionales. Durante la gestión de Torres Bodet (1943) se impulsó la lucha contra el analfabetismo. Para cumplir con esta misión se continuó con la instrucción de los indígenas en su idioma y se editaron libros en maya, náhuatl, otomí, tarahumara y tarasco.

Durante el gobierno de Miguel Alemán, se fundó el Instituto Nacional Indigenista (INI) y su secretario de educación, Vidal, continuó la campaña contra el analfabetismo e inició las Escuelas Prácticas de Agricultura, los Centros de Capacitación para el Trabajo Agrícola (CECATA) y las secundarias agropecuarias para impulsar el desarrollo agrícola y la industrialización. Enseguida, durante el gobierno de Ruiz Cortines se organizaron brigadas de mejoramiento indígena. Y en el segundo período de Torres Bodet, durante el gobierno de López Mateos, dentro del Plan de Once Años se impulsó la creación del ciclo secundario con la Escuela Normal Rural para jóvenes indígenas bilingües que hubiesen terminado la primaria. Además, se fundaron los centros de capacitación para el trabajo agrícola y de la mano de obra en el campo. El sexenio de Díaz Ordaz, con Yáñez al frente de la SEP,

se fusionan en la Dirección General para el Desarrollo de la Comunidad Rural los internados de la dirección de primera enseñanza y los de la dirección de asuntos indígenas, así como las brigadas del mejoramiento indígena y la procuraduría indígena.

En síntesis, este período puede perfilarse por las acciones que procuraron extender la educación para los indígenas, siempre como estrategia para eliminar el analfabetismo y enseñar el español, para hacer que el problema de la heterogeneidad lingüística y cultural fuera superado. Aún con el impulso que se le dio a la educación indígena, la educación para los grupos étnicos aun hoy es considerada en función de superar la diferencia, ya que lo indígena es visto como una piedra en el camino para la homogeneización y la unidad nacional.

A partir de Echeverría (Solana *et al.*, 1981), el indigenismo adopta la modalidad participativa. Se crea el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). Su política indigenista consistió en otorgar más presupuesto al INI, crear 58 centros coordinadores indigenistas, el Consejo Nacional de Pueblos Indígenas (CNPI) y los Consejos Supremos de 56 etnias reconocidas con el fin de organizar una estructura corporativa indígena, además del servicio de promotores culturales y maestros bilingües.

Con López Portillo se impulsaron innovaciones como la audio-primaria, la casa-escuela, programas para niños migrantes y castellanización bilingüe y bicultural. En 1977 se crea la Coordinación General del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados (Coplamar), en donde quedan incluidos desde luego los pueblos originarios. Fue una época en que la política hacia los grupos étnicos tendió a ser coherente con el discurso democrático, en el que se manifestaba de manera incipiente la necesidad del reconocimiento a la participación de los indígenas en estos procesos.

Una de las primeras instituciones de educación superior rural ha sido el Centro de Educación Superior para el Desarrollo Rural (CESDER) fundado en 1982, una escuela de técnicos y profesionistas campesinos ubicada en Zautla, Sierra Norte de Puebla, funciona como una institución privada; inició con estudios secundarios y luego de nivel medio superior, para llegar en 1989 a operar una licenciatura en Planeación para el Desarrollo Rural. En la actualidad atiende a una proporción significativa de indígenas de la región y otras entidades de la República. Su modelo es semipresencial con concentraciones mensuales de cinco días a cinco semanas y un curso de verano escolarizado.

A su vez, el Centro Universitario Regional del Totonacapan, Veracruz, surgido de un grupo de profesionistas de la región que encontró eco en el

gobierno municipal, ofrece cuatro licenciaturas: Derecho, Administración, Contaduría y Pedagogía con orientación a los problemas locales. El plan incluye la enseñanza de la lengua indígena, la cultura local y saberes tradicionales (que se imparten extracurricularmente). A tres años del inicio del proyecto cuenta con 368 alumnos, de los cuales la mayoría son de comunidades rurales y colonias periféricas y de la Sierra Alta del Estado de Veracruz.

Al norte de la República se encuentra la Universidad Autónoma Indígena de México, en Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa. Se trata de una universidad pública descentralizada del gobierno del estado de Sinaloa para indígenas de México y Latinoamérica o mestizos. Esta institución ofrece las siguientes licenciaturas: Turismo Empresarial, Sociología Rural, Ingeniería en Sistemas Computacionales, Etnopsicología, Contaduría, Derecho, Ingeniería en Sistemas Forestales, Ingeniería en Sistemas de Calidad, Periodismo y Gestión Fiscal; las maestrías en Educación Social, Ventas, Economía y Negocios y el doctorado en Estudios para la Paz y el Conflicto. Esta universidad atiende actualmente a dos mil alumnos de 21 etnias. El diseño curricular articula lengua y cultura, así como saberes tradicionales y vínculos con la modernidad.

En San Luis Potosí se encuentra la Universidad Comunitaria de SLP, que opera desde el año 2001. Ofrece diez licenciaturas que abarcan las siguientes áreas: Ciencias Humanas y Sociales, Socio-Administrativas, Ciencias de la Salud e Ingeniería. El modelo educativo apoya el desarrollo de las lenguas y la cultura, así como el étnico y regional. La estructura universitaria es de ocho Colegios de Educación Superior en nueve municipios de San Luis Potosí. La matrícula estaba conformada por 829 alumnos, de los cuales más del 70 por ciento estaban inscritos en el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior.

En el sureste de la República Mexicana se encuentra en proceso de constitución la Unidad Académica de la Zona Maya de la Universidad de Quintana Roo la cual fue diseñada para potenciar las habilidades y conocimientos de los grupos originarios. Se propone desarrollar los siguientes programas: Manejo de Recursos Naturales, Agroecología, Gestión y Defensoría de los Pueblos Indígenas, Salud Comunitaria, Comunicación Indígena, Turismo Alternativo y Estudios Mayas Contemporáneos.

El Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe convocó a la Primera Reunión de Universidades y Centros de Formación Superior con experiencia e interés en formar recursos humanos

provenientes de pueblos indígenas y de etnias de la Región, con la finalidad de crear la Universidad Indígena de América Latina y el Caribe. En principio se ha creado la Red de Centros Asociados, la cual se ha constituido y dispone de capacidad para desarrollar cinco programas universitarios. Las actividades que se proponen son: la Cátedra Indígena Itinerante, Investigación Comparada, Investigación de Materiales Educativos de Apoyo (y otras publicaciones virtuales o impresas), el Sistema Virtual de Apoyo al Aprendizaje y a la Investigación.

### La educación universitaria indígena, actualidad y perspectivas

La creación de las universidades interculturales en México se dio en el marco de las políticas que ha impulsado el gobierno federal para la atención en materia de educación superior a los pueblos indígenas, a fin de dar cumplimiento al criterio de equidad. La estrategia ha sido llevar las instituciones universitarias a las regiones con alta densidad de población indígena y ofrecer una educación *pertinente*.

La misión de estas universidades ha sido el formar intelectuales y profesionales comprometidos con el desarrollo de sus pueblos y sus regiones; se crearon con el objetivo de ofrecer la ventaja pedagógica que da la relación entre culturas. Así la presencia indígena en los terrenos universitarios permitirá difundir los conocimientos y la cultura indígena al resto del mundo.

La Asociación de Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), cuenta con un Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas (promovida por Fundación Ford) para coadyuvar a su mejoramiento integral y permanente. Su objetivo es fortalecer los recursos académicos de las instituciones de educación superior que participan en el programa, con la finalidad de responder a las necesidades de los estudiantes indígenas y ampliar sus posibilidades de buen desempeño académico en este nivel, su acceso y permanencia al nivel de posgrado.

Ha sido en estas condiciones que dio inicio el proyecto de desarrollar las primeras universidades indígenas, las cuales siguen funcionando. El compromiso surgió en el marco del “Segundo Encuentro Regional sobre la Educación Superior para los Pueblos Indígenas de América Latina” convocado por la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) de la SEP de México y el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IIESALC) de la UNESCO, con



sede en Venezuela. Se invitó a las instituciones, organismos, académicos e intelectuales comprometidos con la formación profesional de los pueblos indígenas.

La identificación de proyectos y experiencias orientados a alcanzar ese fin en América Latina ha favorecido el desarrollo de acciones de intercambio entre los promotores y actores involucrados en ellos. Gracias a este intercambio se han podido identificar las preocupaciones, planteamientos y rumbos coincidentes, y se ha planteado la necesidad de sumar ideas y conjuntar esfuerzos para enriquecer la base sobre la que se construyen alternativas de atención educativa en el nivel superior para la población indígena.

En el caso del gobierno de México, la representación de la Secretaría de Educación Superior e Investigación Científica del Gobierno Federal refiere algunas estrategias de políticas públicas para la atención de la cobertura con equidad y calidad de la educación superior que encontramos desde el Programa Nacional de Educación 2001-2006.

En el año 2001, se establecieron dos programas básicos para ofrecer nuevos espacios de atención en el nivel superior, como son: el Programa Nacional de Becas (Pronabes) para estudiantes de escasos recursos y el Programa de Ampliación de la Oferta Educativa, que ofrece condiciones para abrir nuevos programas de formación profesional, así como la creación de nuevas instituciones. Con esta política, el gobierno mexicano pretende mayor equidad para jóvenes de sectores desfavorecidos, entre los que se encuentran los indígenas que desean realizar estudios universitarios. Todo ello responde a la irrupción de movimientos indígenas que han reclamado sus derechos (Baronnet, 2011) y han exigido respuestas por parte de los estados de varios países, en el caso de México, desde luego el más destacado es el movimiento del EZLN.

En la segunda mitad del 2004 se llevó a cabo la Segunda reunión de trabajo del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en las Instituciones de Educación Superior que fue apoyado por la ANUIES y la Fundación Ford (ANUIES-Fundación Ford, 2005). Durante la reunión, el subdirector de Cooperación de la ANUIES presentó el informe de los avances e impactos del Programa, destacando aspectos como: el incremento que tuvo la matrícula de estudiantes indígenas en las instituciones involucradas en el programa, al pasar de 1,309 estudiantes registrados en el 2001 a 3,550 en el 2004. Además de que el promedio académico subió de 7.9 (en 2001) a 8.4 (en 2004). También se informó que los pueblos que parti-

cuparon fueron 43. Se ha ido incrementado el porcentaje de mujeres que actualmente (en 2018) es casi de 55%, en tanto que el de los hombres es de 45 por ciento.

La información más reciente se encuentra reportada por la Dirección de Educación Media Superior y Superior de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la SEP. La matrícula total de las Universidades Interculturales durante el período escolar 2015-2016 fue de 14,007 estudiantes, de los cuales 7,551 (54%) son mujeres y 6,456 (46%) son hombres. Para el siguiente ciclo estos datos no cambiaron mucho, pues observamos que la matrícula reportada es de 14,784 estudiantes conformada por 6,665 hombres y 8,119 mujeres, que actualmente son mayoría y las Universidades Interculturales reportadas son once (Ver Cuadro 1).

Cuadro 1. Matrícula por Universidades Interculturales en México

Ciclo Escolar 2016-2017			
Universidad	Mujeres	Hombres	Total
Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa	2,837	2,447	5,284
Universidad Autónoma Intercultural de Chiapas	988	1,078	2,066
Universidad Autónoma Intercultural del Estado de Hidalgo	91	102	193
Universidad Autónoma Intercultural del Estado de México	875	430	1,305
Universidad Autónoma Intercultural del Estado de Guerrero	214	216	430
Universidad Autónoma Intercultural del Estado de Puebla	345	256	601
Universidad Autónoma Intercultural Indígena de Michoacán	293	277	570
Universidad Autónoma Intercultural Maya de Quintana Roo	314	343	657
Universidad Autónoma Intercultural de San Luis Potosí	1,358	1,021	2,379
Universidad Autónoma Intercultural de Tabasco	576	357	933
Universidad Veracruzana Intercultural	228	138	366
<b>Total</b>	<b>8,119</b>	<b>6,665</b>	<b>14,784</b>

Fuente: Elaboración propia con datos de <http://eib.sep.gob.mx/universidades-interculturales/> Fecha 28-06-2018

## Conclusiones

Si bien en principio resulta loable el esfuerzo del gobierno de México por conformar estas universidades interculturales, preocupa el apresuramiento de su constitución en un lapso tan breve. También es cuestionable la calidad de los planes de estudio de las licenciaturas que se han iniciado, pero más preocupante aún es la orientación de su carácter intercultural. Esto es, nos podemos preguntar si efectivamente estas universidades interculturales pretenden favorecer la recuperación de los valores culturales locales: lengua, costumbres, cultos y valores, o en realidad se quiere formar una fuerza de trabajo *ad hoc* como lo vienen haciendo las llamadas Universidades Tecnológicas y politécnicas.

Dadas las condiciones en que el Estado neoliberal en el marco de la globalización se encuentra apoyando el Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA), el surgimiento del Plan Puebla Panamá (PPP), nos inclina a suponer otra tendencia que no se ajusta necesariamente a los intereses de los pueblos originarios, sino a la avanzada de las empresas transnacionales y de intereses económicos ajenos al bienestar popular. Reiteradamente se ha confesado una actitud anti populista de la presente administración, lo cual sería razonable, pero la forma en que se han tomado las decisiones respecto a las universidades para indígenas, esto apunta aun hoy día a un paternalismo igualmente peligroso o, lo que resulta más probable por la presencia de intereses ajenos a las comunidades, con una actitud francamente colonialista.

Los antecedentes que hemos analizado, no nos llevan a pensar que las cosas vayan en otro sentido, si bien los actores involucrados parecen bien intencionados, los efectos no están muy claros. Así tenemos el trabajo y responsabilidad de Silvia Schmelkes, la intervención de Miguel León Portilla en actos inaugurales, la participación decidida de algunos líderes comunales en los proyectos no es cuestionable, más bien la duda se teje a partir de la diversificación de la naturaleza de las instituciones de educación superior públicas, durante los gobiernos neoliberales que se catalogan como tradicionales, tecnológicas, politécnicas, y ahora también indígenas o interculturales.

Los grupos indígenas ha sido una población marcadamente excluida de la educación superior; son pocos los que logran ingresar, pero son menos los que logran culminar sus estudios (Velazco, 2010). Además de sus escasos recursos también deben enfrentar otras dificultades que les impone su cultura, porque al salir de su entorno enfrentan una situación

completamente distinta a la que han estado acostumbrados. También están las actividades que les imponen los programas y planes de estudio. Es por ello que se ha pretendido atenderles en su propio espacio cultural. Es muy probable que existan intereses privados cuyas verdaderas intenciones sean alentar la formación de cuadros para aquellas industrias locales que están requiriendo fuerza de trabajo calificada.

Evidentemente todo proyecto educativo es también un proyecto político y este parece pretender atajar los movimientos de inconformidad indígenas con propósitos autonomistas como el que promueve el EZLN.

No podemos dejar de recordar el intento de los colonizadores en el siglo XVI por cooptar a los líderes indígenas para sumarlos a la conquista espiritual dentro de las cátedras como ocurrió en la Real y Pontificia Universidad de México. Sin embargo, consideramos que los pueblos y sus líderes hasta ahora no se han equivocado, de ahí que hayan logrado sobrevivir culturalmente. Sus líderes, sus intelectuales tienen muy claro hacia dónde han de caminar. Ojalá se pudieran construir nuevas universidades, verdaderamente interculturales, en donde al promoverse la cultura propia, a través de la enseñanza de sus saberes tradicionales, su lengua, valores, conocimientos en medicina y cultura agrícola, entre otros, puedan apropiarse del conocimiento y saberes verdaderamente universales. Como lo señala Natalio Hernández en su obra *El despertar de nuestras lenguas* (2002), para poder derivar la viabilidad de universidades con una visión plural de las culturas nacionales y que sean capaces de incluir saberes tradicionales que serán de gran aprecio, en lo material, social, moral y estético.

Es evidente que la lucha de los pueblos originarios tiene que continuar, no se puede bajar la guardia, son demasiados los intereses que están en juego en este proceso. Así, bajo el presente análisis de las condiciones actuales, consideramos que nuestra propuesta de la necesidad de un nuevo modelo de universidad verdaderamente multicultural sigue sin resolverse.

## Referencias

- Aboites, H. (2001). Globalización y universidad, en *El dilema: La universidad mexicana al comienzo del siglo*. México: UAM/UCLAT, pp. 145-163.
- ANUIES-Fundación Ford. (2005). Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior, en Memoria de Experiencias (2001-2005). México: ANUIES.

- Baronnet, B. (2011). *Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*. Chiapas: CIESAS-UAM-UCH.
- Blanche, P. (2004). En marcha, proyecto de universidad mixe, en *La Jornada* (martes 21 de diciembre de 2004), sección 1ª y contraportada, p. 2.
- Celote, A. (2013). *El nacimiento de la primera universidad intercultural de México*. México: SEP.
- Chomsky, N. & Dieterich, H. (1996). *La sociedad global. Educación, Mercado y Democracia*. México: Joaquín-Mortiz.
- Delgado, G. (2007). *Historia de México vol. II, de la era revolucionaria al sexenio del cambio*. México: Pearson Educación.
- Dussel, E. (1994). *Historia de la Filosofía y filosofía de la liberación*. Bogotá: Nueva América.
- García, S. (2004). De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural, en *Revista Mexicana de Investigación educativa*, vol. 9, núm. 20, pp. 61-68.
- Gobierno de la República (1995). *Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000*. México: Gobierno de la República. Recuperado el 5 de junio de 2018 de: <http://zedillo.presidencia.gob.mx/pages/pnd.pdf>.
- González, O. (2004). La construcción de un modelo de educación superior intercultural. Universidad Intercultural. *CIENCIA ergo-sum, Revista Científica Multidisciplinaria de Prospectiva*, vol. 11, núm. 3, pp. 303-307.
- Hernández, N. (2002). *El despertar de nuestras lenguas. Queman tlachixque totlahtolhuan*. México: Editorial Diana, Fondo Editorial de las Culturas Indígenas.
- Herrera, C. (2004). Nace la primera Universidad Intercultural, en *La Jornada*. Martes 7 de septiembre. Sección Rayuela, p. 20.
- Hirsch, J. (1996). *Globalización, capital y Estado*. México: UAM-X.
- INEE (2017). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2017; educación básica y media superior*. México: INNEE.
- Organización Internacional del Trabajo (1989). *Convenio 169, Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*. Ginebra: ONU.
- Ocegueda, J. M. (2014). La educación superior en México: un estudio comparativo, en *CIENCIA ergo-sum, Revista Científica Multidisciplinaria de Prospectiva*, núm. 21.
- Padilla, A. (1996). *Formación de profesores universitarios en México: 1970-1985, una proyección hacia el año 2000*. México: UAM-X.

- Schmelkes, S. & Rama, C. (2004). Educación superior para los pueblos indígenas de América Latina. *Memorias del segundo encuentro regional*, p. 12. México: UNESCO-SEP.
- Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Planeación y Coordinación. (2000). Perfil de la educación en México, 3ª Ed. México: SEP.
- Solana, F., Cardiel, R. & Bolaños, R. (1981). Historia de la educación pública en México. México: Fondo de Cultura Económica.
- Velasco, S. (2010). La inclusión de estudiantes indígenas en las universidades públicas de México. El caso de dos programas de acción afirmativa, en XIV Encuentro de latinoamericanistas españoles, Congreso Internacional, SEP. 2010, Santiago de Compostela, España. pp. 2557-2578.
- Villaseñor, G. (2003). Las políticas en educación superior. Durante los dos primeros años de Fox, vol. 1, núm. 1, pp. 51-56. México: SITUAM.
- , (2004). La sociedad del conocimiento y la pertinencia de la educación superior, vistas desde América Latina, en *La Educación, Superior en América Latina, globalización, exclusión y pobreza*, pp. 40-53. Argentina: Editorial Libros en Red.