

¿INTERCULTURALIZANDO LA EDUCACIÓN SUPERIOR?

EN LA DECLARACIÓN Universal sobre Diversidad Cultural de la UNESCO , emitida en 2001 en París sobre todo para hacer frente al expansionismo y predominio mediático de las industrias culturales estadounidenses, la diversidad cultural se define como:

“el patrimonio común de la humanidad, gracias al cual la cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio. Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan los grupos y las sociedades que componen la humanidad. Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, la diversidad cultural es, para el género humano, tan necesaria como la diversidad biológica para los organismos vivos” (UNESCO 2002).

Como ilustra esta declaración internacional, a través de un proceso gradual y accidentado de descolonización cognitiva y académica, tanto las ciencias naturales como las ciencias sociales y humanas, producto de la tradición occidental logocéntrica, binaria y a menudo también monoepistémica, han concebido la diversidad biológica y cultural, respectivamente, primero como un “problema” y obstáculo a vencer, luego como un “recurso” a explotar y finalmente como un “derecho” a reconocer y respetar. Reflejando este tránsito aún reciente hacia el reconocimiento social, político e incluso jurídico de las diversidades biológicas y culturales, las universidades públicas –como centros neurálgicos de construcción y difusión del “conocimiento universal” en la tradición tanto occidental como colonial (Mato 2005)– están comenzando a enfrentar el desafío de la “colonialidad del saber” (Lander 1993, Quijano 1993), *i.e.*: el desafío de generar cauces innovadores para diversificar dicho conocimiento, para relacionarlo con conocimientos locales, “etnociencias” subalternas y saberes alternativos, que en su confluencia pueden y deben hibridarse y fertilizarse mutuamente construyendo nuevos cánones diversificados, “enredados” y “glocalizados” de conocimiento (Mignolo 2000, Escobar 2004).

Este número monográfico de *TRACE* tiene como objetivo básico el escrutinio exploratorio de dichos procesos pioneros de “construcción intercultural de saberes” (García Canclini 2004), de “diversificación epistémica” a partir de diferentes estudios de caso prototípicos provenientes de programas universitarios que tienen en común un afán de institucionalizar en su seno la diversidad cultural y/o la interculturalidad. Con ello, los estudios de

caso aquí reunidos se insertan en la “última generación” de las políticas multiculturales, aplicadas en el contexto latinoamericano como parte de un supuesto “post-indigenismo”.

En las últimas décadas, el multiculturalismo se ha ido convirtiendo en uno de los principales ejes del debate sobre la gestión de la diversidad en el ámbito educativo –principalmente a nivel básico– tanto en Europa como en América Latina (Dietz, Mendoza-Zuany & Téllez 2007). En Latinoamérica, estos programas, que ilustran el autoproclamado “fin del indigenismo”, han puesto de relieve la urgencia de compaginar las ya seculares tradiciones regionales y nacionales de la “educación indígena” a nivel básico con el giro multicultural de las políticas educativas y su extensión hacia niveles de educación media superior y superior (López & Küper 2000, Schmelkes 2003). Como una de las mayores innovaciones institucionales, se han creado novedosas instituciones de educación superior, en ocasiones explícitamente destinadas a las poblaciones indígenas de una determinada región, estado o país –las así denominadas “universidades indígenas”–, mientras que en otros contextos –como “universidades interculturales”– se dirigen al conjunto de la sociedad con el objetivo de “interculturalizar” y descentralizar la educación superior aplicando un enfoque de “interculturalidad para todos” (Schmelkes 2003).

Los estudios de casos aquí reunidos presentan y analizan los aún incipientes proyectos-piloto que están surgiendo en diversas regiones de México. Éstos nos permiten analizar de forma conjunta y comparativa las experiencias de educación superior que se están obteniendo bajo premisas de autoempoderamiento étnico y de transferencia hacia las comunidades indígenas (universidades indígenas, escuelas normales indígenas, bachilleratos comunitarios), de transversalización de la interculturalidad (universidades interculturales o programas interculturales de universidades existentes) así como de anti-discriminación de estudiantes indígenas (unidades de apoyo a estudiantes indígenas en universidades públicas).

¿QUIÉN INTERCULTURALIZA LA EDUCACIÓN SUPERIOR?

Como demuestran los artículos presentados en *¿Interculturalizando la educación superior? Universidades indígenas en América Latina*, la gestión de la diversidad en el ámbito educativo a nivel superior se ha centrado fundamentalmente en subsanar las deficiencias en el acceso y la calidad de la educación que reciben estudiantes indígenas. Este ámbito es un reflejo de las desigualdades observadas en la sociedad mexicana y que están íntimamente relacionadas con la pertenencia a un grupo étnico. Las acciones tendientes a corregir la grave desigualdad que enfrentan los indígenas para acceder y culminar exitosamente sus estudios de educación superior provienen de varios frentes: el Estado, los pueblos indígenas, las universidades, el magisterio y ONG nacionales e internacionales son los principales actores que desarrollan estos novedosos programas de “acción afirmativa” para promover el acceso de los jóvenes indígenas a la educación superior (ANUIES & Fundación Ford 2005).

Desde el sexenio pasado, el Estado mexicano ha comenzado a enarbolar oficialmente el multiculturalismo como eje de la gestión de la diversidad de la sociedad mexicana. Ello se inicia en la década de los 1990, cuando las reivindicaciones de los pueblos indígenas por el respeto de sus derechos se fortalecieron y visibilizaron nacional e internacionalmente. Simplificando un tanto, se puede constatar que los pueblos indígenas demandaban autonomía, mientras que el Estado ofrecía interculturalidad (Dietz 2005). Las implicaciones de este multiculturalismo “a la mexicana” se observan en el plano jurídico, político y educativo, principalmente a través del abandono del indigenismo asimilador y la entrada a lo que algunos han llamado una versión *light* y neoliberal de la gestión de la diversidad. La educación intercultural ha sido orientada fundamentalmente a la atención a los pueblos indígenas, con una visión acotada de la diversidad y del concepto de cultura. Paulatinamente se ha hablado de la transversalización de la interculturalidad y de la necesidad de ofrecer educación intercultural para todos en ámbitos que incluyan también a la educación superior.

Sin embargo, esta versión atenuada ha determinado la forma de interculturalizar la educación superior sin dejar suficientes espacios para que, por ejemplo, los propios pueblos indígenas tomen decisiones sobre la educación que quieren y requieren. ¿Quién interculturaliza la educación superior? Esta es una pregunta central, y su respuesta implica que no sólo el Estado debe participar en dicha tarea para que el proyecto interculturalizador sea legítimo y efectivo.

En segundo lugar, un actor fundamental en la interculturalización de la educación superior ha sido el magisterio. Este es un actor que ha jugado roles diversos, tomando en cuenta su diversidad interna y las facciones que lo caracterizan. Sin embargo, han sido facciones disidentes y marginadas del magisterio las que han impulsado proyectos alternativos concretos. Dichos proyectos buscan formar educadores conscientes de la necesidad de educación pertinente para sus usuarios y sus realidades sociales y culturales.

Actores clave en este proceso son los pueblos indígenas, que han insertado sus propuestas de interculturalización a través de los intelectuales indígenas que han accedido al magisterio, a las Secretarías de Educación y a las universidades. Como colectivos, y también como individuos, los indígenas han incidido en la definición de los currículos y de los sentidos que pueden atribuirse a una educación intercultural, ya sea en las escuelas normales, ya sea en las universidades públicas que cuentan con programas de acción afirmativa.

Obviamente, las universidades y diversos actores académicos son protagonistas clave en estos procesos de interculturalización institucional. Desde distintos posicionamientos, que van desde la creación de unidades de apoyo para estudiantes indígenas, hasta la creación de una “universidad intercultural” dentro de su propia estructura preexistente, las instituciones de educación superior están intentando visibilizar la diversidad cultural, los diferentes saberes y su valoración por los miembros de la comunidad universitaria (De Souza Santos 2005).

En el apoyo a las universidades en estos procesos, por último, se encuentran involucradas organismos nacionales e internacionales como la

Fundación Ford, la ANUIES, la Universidad de Granada, por mencionar sólo algunos ejemplos que se analizan en este número monográfico.

¿CÓMO SE INTERCULTURALIZA LA EDUCACIÓN SUPERIOR?

La interculturalización de la educación superior puede llevarse a cabo de múltiples maneras. La pregunta clave que reaparece a lo largo de todos los estudios de caso es: ¿se debe interculturalizar desde arriba o desde abajo? Ello obviamente está estrechamente relacionado con las diferentes visiones que cada actor y cada proyecto tenga de la interculturalidad. Aquellos proyectos que parten de la necesidad de visibilizar y empoderar antes que nada a los actores y protagonistas locales, optan por una noción esencializadora de interculturalidad, estrechamente asociada a la recuperación y reivindicación de la “comunalidad” (Maldonado 2002) indígena. Se trata de un “esencialismo estratégico” (Hall 1996), reivindicado como necesario para afianzar y consolidar los actores y las instituciones emergentes de una educación propia y autónoma. En estos casos, la educación intercultural defendida se asemeja a proyectos de “autoeducación” y “endoeducación” de orientación preferencialmente intracultural y no tanto intercultural (Heckt 2003, Dietz 2007).

Por otra parte, en proyectos que pretenden desarrollar una “educación intercultural para todos” (Schmelkes 2003) se opta por una definición transversalizadora de la interculturalidad, entendida como la adquisición y el despliegue de competencias y habilidades que van más allá de lo étnico-indígena y que trascienden la disyuntiva entre “lo propio” y “lo ajeno” con el objetivo de ampliar el abanico de referentes, saberes y cánones culturales para posibilitar un “diálogo intercultural” (Mendoza-Zuany 2006) entre los diversos actores implicados. Esta noción transversalizadora de la interculturalidad, sin embargo, es a menudo percibida como exógena, producto de una “migración discursiva” proveniente del debate europeo acerca de la educación intercultural y no de la tradición propia de la educación indígena (Mateos Cortés 2007).

En este sentido, en diversos proyectos aquí analizados por primera vez, se trasluce un creciente parteaguas entre aquellos que “desde abajo” se apropian del discurso intercultural para refuncionalizarlo como parte de un proyecto de empoderamiento étnico y de resistencia cultural (Mendoza-Zuany 2008), por un lado, y aquellos que “desde arriba” instrumentan políticas de “interculturalización transversal” para promover el acceso, rendimiento y la calidad del sistema educativo, por otra parte. Se detallarán ejemplos que muestran cómo organizaciones como la Fundación Ford introducen una visión de la interculturalización educativa relacionada con cuestiones muy específicas como los indicadores de mejoramiento del desempeño académico de los estudiantes indígenas. En cambio, la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO) en Oaxaca adopta todo un discurso político sobre la comunalidad de los pueblos indígenas de Oaxaca para aplicarlo a su institución como una forma de organización educativa comunal, caracterizada por una auto-esencialización y una resistencia explícita a los discursos hegemónicos sobre la interculturalidad.

De esta forma, coexisten a la fecha en este emergente campo de la educación superior discursos crecientemente hegemónicos sobre la interculturalidad y propuestas contrahegemónicas, de índole comunalista. Esta coexistencia es complejizada aún más por las mencionadas migraciones, importaciones y adaptaciones de discursos continental-europeos tanto como anglosajones sobre multiculturalismo e interculturalidad, que son adaptados a la diversidad mexicana para diseñar planes de acción que oscilan entre la interculturalización como acción afirmativa para un colectivo específico y una acción formativa transversal para todos.

LOS ESTUDIOS DE CASO

En el artículo *¿Promoviendo relaciones interculturales? Racismo y Acción Afirmativa en México para indígenas en Educación Superior*, Juan Carlos Barrón Pastor (University of East Anglia) presenta un balance del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES), llevado a cabo por la Asociación Nacional de Universidades y Escuelas de Educación Superior (ANUIES) y la Fundación Ford en coordinación con 16 instituciones educativas. Dicho programa constituye una acción afirmativa para promover la nivelación académica y la promoción de relaciones interculturales en universidades públicas ante las demandas de los pueblos indígenas, que por el hecho de serlo han sufrido desigualdades de acceso a la educación superior. El autor analiza la dimensión intercultural del programa que propugna por el respeto a la diversidad cultural, para indagar sobre su efectividad para combatir el racismo. Delinea una serie de problemas que se plantean en dicho programa y que se refieren a la definición de la identidad, el privilegio a una minoría, el reconocimiento de la diversidad, la promoción de una convivencia intercultural y finalmente la ruptura con las dinámicas del racismo. El autor propone la identificación de discursos que legitiman la desigualdad y exclusión, el diálogo profundo con los pueblos indígenas, la construcción de una interculturalidad “desde abajo” por medio de la participación ciudadana y activa de los indígenas y el reforzamiento de programas de acción afirmativa para promover una ciudadanía intercultural. En este sentido, interculturalizar implica hacerlo “desde abajo”, dando espacio para la participación y la voz de los actores principalmente involucrados en estos programas: los indígenas.

Como ejemplo monográfico de estos programas de acción afirmativa, el siguiente artículo *El papel de la Universidad ante las demandas de los pueblos indígenas: el caso de la Unidad de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas de la Universidad de Quintana Roo*, de Ever Marcelino Canul Góngora, Yesenia Fernández Hernández, María Elena Cruz Cáceres y Wilbert Gabriel Ucan Yeh (Universidad de Quintana Roo), detalla una experiencia de interculturalización realizada a través de mecanismos de acción afirmativa por iniciativa externa de organizaciones como la Fundación Ford y la ANUIES. La creación de una unidad de apoyo enfocada en mejorar el acceso a poblaciones marginadas y su rendimiento escolar, se apoya en mecanismos concretos como tutorías, cursos y asesorías. Los autores hacen hincapié en la importancia de ampliar los mecanismos de

interculturalización a través de la atención a toda la comunidad universitaria, haciendo cambios y flexibilizando los currículos académicos, propiciando una construcción de saberes que incorpore los saberes de las minorías bajo criterios de pertinencia cultural. Este artículo presenta un caso específico de interculturalización de una universidad convencional en un estado diverso, mayoritariamente indígena, que cuenta con una importante inmigración nacional e internacional y que da sus primeros pasos en torno al reconocimiento de la diversidad y de la necesidad de transformar la institución universitaria para atender esta nueva realidad.

En tercer lugar, en su artículo *Interculturalización fallida: desarrollismo, neoindigenismo y universidad intercultural en Yucatán, México* Genner de Jesús Llanes Ortiz (University of Sussex) evalúa una experiencia calificada por el autor como ejemplo de “interculturalización fallida” en el proceso de definición y arranque de una universidad intercultural en Yucatán. En un contexto en el cual prima la indefinición y confusión al hablar del concepto de interculturalidad y en el cual el desarrollismo y el neoindigenismo se constituyen como ideologías que enmarcan la construcción y definición de las universidades interculturales, el autor analiza lo que implica la construcción real de la interculturalidad. Para hacer un análisis crítico del surgimiento de universidades interculturales, el autor analiza en primer lugar el rol y el posicionamiento de los actores involucrados (el Estado en sus diferentes niveles, los pueblos indígenas y sus representantes, las ONGs, los partidos políticos, etc.); en segundo lugar, analiza las formas de negociación que se dan a lo largo de la interculturalización de la educación superior; como tercer paso, contrasta esta negociación con el papel que juegan el poder y sus asimetrías en la construcción real de los nuevos espacios educativos interculturales, para, por último, distinguir la noción de interculturalidad que se maneja en este tipo de proyectos, ya sea como producto-objetivo, como proceso-método, como un concepto que esencializa la cultura y que está asociado a una visión desarrollista. Para el autor, el neoindigenismo y el desarrollismo han determinado la forma de interculturalizar la educación superior –se ha tratado de una interculturalización desde arriba donde el diálogo “intercultural” se ha realizado en un contexto asimétrico de poder que ha llevado al fracaso a intentos como el de una universidad intercultural en Yucatán–.

En el subsiguiente artículo *Configuración de actores y discursos híbridos en la creación de la Universidad Veracruzana Intercultural*, Adriana Ávila Pardo y Laura Selene Mateos Cortés (Universidad Veracruzana) analizan la migración de discursos del ámbito indigenista al nuevo ámbito intercultural en el espacio institucional de la educación superior en Veracruz. Las rutas y trayectorias de esta migración de discursos pasan por procesos de apropiación, resignificación, contextualización e hibridación de dichos discursos acerca de la interculturalidad –basadas en ideologías indigenistas, multiculturalistas de corte anglosajón e interculturalistas de origen europeo– que inciden en la construcción de opciones de educación superior como el de la nueva Universidad Veracruzana Intercultural (UVI). Las autoras se sumergen en los sentidos contradictorios y antagónicos de la interculturalidad en sus vertientes política –institucionalizada por la Secretaría de Educación Pública (SEP)– y académica, –al interior de las

universidades– y que son influidas por las características de los actores, sus itinerarios académicos y las correspondientes migraciones discursivas. El caso que presentan las autoras ejemplifica cómo se configuraron los actores institucionales, indígenas y/o organizaciones del ámbito nacional como del internacional, en la fase de planeación y diseño de la UVI, creada como un espacio donde se replantea la noción de la universidad convencional y de equidad, inclusión y participación de los pueblos indígenas en el ámbito político.

El artículo *Formar en la diversidad: el caso de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO)*, de Saúl Reyes Sanabria y Bulmaro Vásquez Romero (ENBIO), cuestiona el discurso hegemónico de la interculturalidad por no ser construido “desde abajo” por los pueblos indígenas partiendo de sus aspiraciones y necesidades. Se propone la construcción de una concepción de interculturalidad a partir de la experiencia de Oaxaca y de sus propias formas de vivir la diversidad. Esta visión revela un paralelismo entre el concepto de interculturalidad y la noción de comunalidad propuesta por Floriberto Díaz Gómez, intelectual mixe, y Jaime Martínez Luna, intelectual zapoteco. Se trasladan los elementos fundamentales de la vida comunal a la vida de la institución educativa con el objetivo de interculturalizar la educación de los futuros docentes. Para los autores, la interculturalidad implica la recuperación, revaloración y enseñanza de la cultura indígena propia, lo cual incide en la lucha contra la imposición de una cultura dominante. Dicha visión de la interculturalidad enfatiza las fronteras étnicas y la distinción entre “lo propio y lo ajeno”. En conclusión, la interculturalización de la escuela normal implica fortalecer las identidades indígenas para que desde éstas se realice el diálogo y la relación con los no indígenas y con aquellos elementos que los hacen mexicanos.

Por último, Bruno Baronnet (El Colegio de México y Université Paris III) aporta en su artículo *La Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek: movilización étnica y autonomía negada en Chiapas* un caso ilustrativo de los límites a la autonomía de los que gozan los proyectos de educación intercultural surgidos desde el propio magisterio indígena. Su análisis pone en evidencia los mecanismos de negociación que implica la autonomía, como lo serían una combinación de fuerzas “desde arriba” y “desde abajo” para lograr proyectos viables financiera y académicamente. El autor presenta una visión en la que el magisterio, en su facción disidente e históricamente marginada, busca erigirse como protagonista de la interculturalización de sus opciones formativas y se enfrasca en un proceso de negociación y lucha con otros actores como el Estado –fundamentalmente con la SEP– y con otras facciones del magisterio. Esta contribución pone en evidencia la complejidad de los procesos autonómicos, las relaciones de poder etnopolíticas, magisteriales y estudiantiles, la marginalidad de las propuestas indígenas, los límites impuestos desde el Estado, las visiones para reformar el sistema educativo “desde adentro” –en negociación con el Estado– o “desde afuera de la oficialidad” –por medio de estrategias autónomas así como las opciones pragmáticas que orientan a la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek (ENIIB) a actuar “desde dentro” para lograr metas de menor envergadura– pero que impliquen al menos un avance en relación a su situación anterior. El Estado es mostrado

en este artículo como un actor que controla y limita por medio de la política educativa la autonomía en materia educativa que los pueblos indígenas demandan, lo cual introduce el factor de diálogo y negociación como una constante necesaria.

Tanto en México como en los demás países latinoamericanos, la interculturalización de la educación superior es, a la vez, una asignatura pendiente de las reformas educativas y un emergente campo de articulación de la nueva relación entre el Estado y los pueblos indígenas. De ahí se deriva la compleja concatenación de factores políticos, pedagógicos e identitarios que los estudios de caso aquí presentados revelan sobre las llamadas universidades interculturales y sobre los aún accidentados procesos de diversificación estudiantil, curricular y epistémica que éstas están recién emprendiendo. Lejos de pretender “evaluar” este nuevo fenómeno político-pedagógico, somos conscientes de que los pioneros análisis empíricos aquí ofrecidos constituyen solamente un primer paso para el necesario análisis futuro acerca de quiénes, cómo y por qué diversifican e interculturalizan los sistemas educativos con criterios de pertinencia cultural y con afanes de descolonización académica. El debate está abierto...

Gunther Dietz & Rosa Guadalupe Mendoza Zuany
Universidad Veracruzana