
CAPÍTULO 9

EDUCACIÓN INTERCULTURAL. UNA EXPERIENCIA FORMATIVA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

*Juan Bello Domínguez**

*Mariana del Rocío Aguilar Bobadilla***

INTRODUCCIÓN

Es necesario reconstruir los vínculos y las relaciones, ante la complejidad de las formas de hacer cultura o el contacto entre imaginarios más allá de las oposiciones entre lo global, regional o local. La experiencia multicultural está modificando radicalmente nociones centrales como igualdad, diferencia y libertad. Necesitamos un principio de igualdad abierto a las diferencias y una noción de libertad, no reducida a la del individuo, sino como necesidad de reconocimiento, al interior de las comunidades y sus tradiciones concretas. La igualdad abierta a las diferencias presupone la aceptación de la igualdad de valor de las diferentes culturas.

* *Profesor investigador de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Centro y de la FES-Aragón de la UNAM. juanbell@hotmail.com

** Profesora investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional Ciudad de México-Norte y de la FES-Aragón de la UNAM.

Las políticas culturales y educativas al poner el acento en las desigualdades, más que en las diferencias, basadas en los indicadores de pobreza, orientan el trabajo de los organismos internacionales hacia la generación de políticas para la atención de los grupos vulnerables, ubicados en el rango de grupos marginados por las carencias que comparten con otros sectores pobres y excluidos de la sociedad.

Las premisas de esta investigación están centradas en comprender cómo las condiciones socioculturales, políticas y económicas derivan en relaciones desiguales entre las sociedades nacionales y los pueblos indios en América Latina; destaca la forma en que el proyecto educativo, por medio de la institución escolar, influye en el conocimiento y la ideología de estos pueblos. Esta situación ofrece elementos para cuestionar los parámetros que subyacen en las políticas públicas para caracterizar a los pueblos indios de los países latinoamericanos, las nuevas formas de dominio que han incorporado y las estrategias que mantienen una tendencia hacia la asimilación en el seno de las políticas para la inclusión.

Uno de los ámbitos para la inclusión, en la perspectiva de los indicadores sociales, es el educativo. En el contexto de la cobertura, la percepción social se ha desplazado a la educación superior. La educación indígena adopta un modelo extendido en el continente, alineado con la educación intercultural bilingüe, pero que reproduce sus limitaciones desde su concepción: toma distancia de la apertura a la alteridad y por tanto, de una educación pertinente para asumir la multiculturalidad.

MULTICULTURALIDAD, DERECHOS E IDENTIDAD

Una forma de explicar y comprender la diversidad cultural ha sido a partir del discurso filosófico y político del multiculturalismo, que aclara y justifica los conflictos de integración de los agentes implicados en las relaciones entre culturas. El término *multiculturalismo* se encuentra aún en discusión debido a su carácter polisémico. Las

corrientes filosóficas y políticas que han intentado teorizar sobre sociedades multiculturales y un modelo multicultural son el liberalismo, relativismo, comunitarismo, pluralismo, etc. Al interior de cada una de estas corrientes existen diversas formas de percibir el citado término (Touraine, 1995; Kymlicka, 2003).

Se han divulgado acepciones que están muy distantes de comprender el fenómeno del multiculturalismo, y tal vez se encuentran más cerca de la defensa de lo monocultural. La primera, identifica la multiculturalidad con la defensa de las minorías y sus derechos. La defensa de las culturas minoritarias puede parecer, a primera vista, una manifestación de multiculturalismo, pero en general, lleva en sentido contrario a una especie de fragmentación y a la hostilidad, ante la coexistencia de culturas diversas. La simple defensa de culturas minoritarias no constituye necesariamente una manifestación o conducta multicultural (Dietz y Mateos, 2011).

La segunda acepción concibe lo multicultural como el inalienable derecho al respeto de la diferencia; una sociedad multicultural desde esta perspectiva, es aquella que no se inmiscuye en “mis” diferencias culturales y las preserva intactas. Es una especie de *laissez faire* cultural, que conduce en las sociedades concretas a un relativismo cultural cargado de conflictos irresolubles. Esta postura termina en un individualismo a ultranza. Defiende la perpetuación de la diferencia cultural, pero no la multiculturalidad (Dietz y Mateos, 2011).

Otra visión concibe la multiculturalidad como la simple coexistencia indiferente entre distintas culturas; desde una tolerancia incorrectamente comprendida, considera que la sociedad multicultural es aquella donde subsisten, en una cierta indiferencia pluralista, varias culturas. No existe interacción entre ellas, sino mera subsistencia irrelevante. Ser multicultural, según esta visión, sería no preocuparse por el destino de las otras culturas de mi entorno (Dietz y Mateos, 2011):

Otra forma de controlar la mirada que sobre mí se vierte consiste en invertir el proceso, elegirme “mirando la mirada del otro”, me situó en el terreno de la

indiferencia y abro el camino hacia el dominio. Anulo al otro, tanto fundamento de mi ser-en-sí y de mi ser-para-otro (Rodríguez, 2004, p. 163).

La última versión de los fenómenos multiculturales es aquella que los asimila con el rechazo a la cultura occidental y las búsquedas antioccidentales. Desde los primeros años de este siglo, está en boga en diversas latitudes y actores sociales un llamado antimoderno y antioccidental, para refugiarse aparentemente en *otras* culturas. Por esto, es ineludible rechazar la polémica entre antioccidentalismo y multiculturalismo.

Estas acepciones de la multiculturalidad se han convertido en un serio obstáculo para comprender la complejidad del mundo cultural actual; se han convertido, en términos de Touraine (1995), en *falsos multiculturalismos*.

La apertura a la alteridad es un requisito de la multiculturalidad. Quien no es capaz de reconocerle a cada cultura sus valores y pretensiones de universalidad, no está preparado para asumir la multiculturalidad. Por ello, el multiculturalismo sólo tiene sentido como la combinación, en un territorio dado, con una relativa unidad social, de una pluralidad de culturas, que mantienen permanentes intercambios y comunicaciones entre actores, que utilizan diferentes sentidos de la vida. La coexistencia o simple convivencia de culturas no expresa necesariamente la condición multicultural (Hammel, 2000; Villoro, 1998; Torres, 2001).

Al convertirse las sociedades y los individuos en expresiones multiculturales, se plantea como exigencia no simplemente la preservación cultural, sino el urgente reclamo del reconocimiento universal de la equiparación de las diversas culturas (Olivé, 1996):

Pensar que el multiculturalismo refleja una nueva tendencia de comportamientos en las sociedades sería negar no solamente la historia y sus procesos de ocultamiento discursivo, sino ignorar la esencia misma del ser humano, de las civilizaciones en su vastedad que es la diversidad humana. El pluralismo y el multiculturalismo y las demás variaciones del relativismo cultural, aunque

en el fondo no se contradicen con las viejas comparaciones etnográficas, hacen inútiles las negaciones del pasado (Gutiérrez, 2006).

Muchos son los problemas y dificultades que nos arrojan los hilos conductores para la construcción de la multiculturalidad, pero son un camino más fructífero que los *falsos multiculturalismos*.

La noción de lo intercultural parte del hecho de que las culturas no se encuentran aisladas, en su diario acontecer tienden a abarcar espacios que les conducen a relaciones con otras culturas. Y esa relación que se establece entre culturas es lo que se denomina interculturalidad. La interculturalidad puede darse de distintos modos, pero predominantemente, de tres formas: la primera, cuando al entrar en contacto con otras culturas, tiende a hacerlas desaparecer estableciendo relaciones de dominación y falta de reconocimiento. La segunda se da cuando al contactarse dos o más culturas, se parte del reconocimiento del contexto y particularidades de la o las otras culturas, estableciendo una relación de diálogo y respeto, que deviene en modificaciones significativas en los escenarios simbólicos de las culturas que han entrado en interacción. La tercera, en el caso de que se establezcan relaciones de contacto entre dos o más culturas, pero aun cuando existen relaciones de reconocimiento, las culturas interactuantes no resultan afectadas o modificadas por el encuentro o el diálogo.

Por lo anterior podemos sostener que no toda relación de tipo intercultural es necesariamente multicultural, pero toda relación multicultural es necesariamente intercultural.

el concepto de interculturalidad va más allá de la diversidad, el reconocimiento y la inclusión. Releva y pone en juego la diferencia, no solamente cultural sino colonial, a la vez que busca maneras de negociar e interrelacionar la particularidad con un universalismo pluralista y alternativo, la aplicación de lo que se ha convertido en un lema: unidad en la diversidad... Una unidad intercultural que tiende puentes de comunicacionales y apelan cambios profundos en todas las esferas de la sociedad (Walsh, 2002, p. 3).

Para fines de nuestra investigación, partimos de la idea de que toda sociedad es multicultural, como convivencia de diversas culturas (de nacionalidad o de etnia, de género, de religión, etc.) en un plano de desigualdad estructural con caracteres diferenciadores y jerarquizadores de estas mismas. La interculturalidad concebida como el modo en que los diversos grupos sociales gestionan sus diferencias en un marco de participación democrática y, por ende, formalmente igualitario (Lewin, 2000 y 1999).

La interacción entre grupos discurre sobre un marco de relaciones de dependencia, sumisión, exclusión o de discriminación. Dicho marco se alimenta, se ajusta, se actualiza, se define y redefine permanentemente, desde el sustrato cultural, que delimita el juego de relaciones entre grupos. El contacto entre culturas y la conformación de identidades se han convertido en procesos de acercamiento-distanciamiento; en tanto las identidades parecen como irreconciliables.

La organización de las sociedades se ha vuelto más compleja, las estructuras sociales se volatilizan, y la sociedad sólo se entiende por sus procesos, dinámicas, productos, posiciones, lenguaje o sistemas de comunicación; por esa razón, no pueden explicarse en forma independiente de su contexto (Melucci, 1996). La integración pluricultural y multiétnica, la coexistencia de las diferencias sociales y culturales, así como el reconocimiento a los derechos de las personas en torno a la diversidad han evidenciado la proliferación y el recrudecimiento de conflictos multiétnicos, que no han tenido solución por siglos, como es el caso de los grupos étnicos y la consideración de sus derechos en cada país, como una forma de aplicación de la ética como estética (Rodríguez, 2007). Para comprender la complejidad de la organización social es importante estudiar la concepción de identidad, la cual se basa en la relación entre el nosotros y los otros, en la búsqueda de reconocimiento: quiénes somos, de dónde venimos, a dónde vamos (Touraine, 1993).

Para abordar la cuestión de la identidad, no es suficiente señalar la oposición entre lo local, regional y lo global, hay que recuperar

los espacios de intermediación social, cultural y política, y tener en cuenta que no todos los ámbitos y sectores sociales son *tocados* por la globalización con la misma intensidad. Así, con el proceso globalizador se incrementan los intercambios de todo tipo, lo que a su vez dinamiza los procesos culturales, la construcción de identidades y la puesta en común de la multiculturalidad paralelamente a los procesos interculturales (García, 1994).

Como proceso de producción, circulación y consumo de significados de la vida en sociedad, la cultura es un elemento que contribuye a establecer las diferencias entre los sujetos y grupos sociales, es la terraza de las relaciones que se viven y desarrollan en sociedad, lo que las hace diferentes de las otras, propiciando una construcción y reconstrucción permanente de ellas mismas, porque la cultura comprende el conjunto de relaciones, elementos y procesos que conforman el ámbito social, que se traduce en formas de relacionarse, de producir y de vivir.

Las identidades, como construcciones conformadas por elementos de diferentes épocas, articuladas por una perspectiva hegemónica, les dan cierta coherencia a rasgos de permanencia de larga data con los del presente reciente, además de estar sometidas a una construcción y reconstrucción constante, debido al propio proceso de interacción con los otros. La integración multiétnica y la coexistencia de las diferencias sociales y culturales, así como el reconocimiento a los derechos de las minorías, han puesto en evidencia la proliferación y recrudescimiento de conflictos multiétnicos (Stavenghagen, 2000; Bodei, 2007).

¿Cómo se construyen los imaginarios y, a partir de estos conflictos multiétnicos, cómo se concibe la identidad de los otros y la propia? ¿Cuáles son los obstáculos para la conformación de identidades en el proceso de interacción global y las integraciones regionales?

La sociedad es un espacio en el que existen puntos de coincidencia y otros de alejamiento entre culturas; es un espacio que se comparte e interacciona no sólo al interior de lo local, sino de lo regional,

así como relaciones que se han modificado en tanto se establecen los vínculos intracomunitarios y con otras regiones que finalmente se da a nivel de intercambios en todas las escalas de bienes, productos, mensajes e ideologías; estos intercambios definen las relaciones que se establecen y las condiciones de éstas, aunque en general son relaciones de subordinación y dominación debido a la estructura del sistema actual de intercambios desiguales. *Toda práctica cultural es una política con los imaginarios que nos hacen creer semejantes* (García, 2000, p. 107).

La cultura se conforma de manera articulada al contexto social y político en el que se desarrolla, donde el aspecto simbólico permite el despliegue y realimentación de esta dimensión. Así, cultura e identidad son elaboraciones colectivas en transformación continua. Es decir, la cultura no se puede reducir a la identidad de un grupo, parte de ésta se constituye por mecanismos de identificación de los individuos con el grupo, entonces la cultura es la organización de las diferencias al interior del grupo, sino caeríamos en la uniformidad –tan anhelada por nuestros modernizadores–, esto es, la identidad no significa uniformidad.

La etnicidad debe verse como un proceso cuyos significados sólo pueden comprenderse en un contexto determinado, evolucionando en el curso de la historia, en circunstancias sociales específicas a un pueblo dado. Aún más, el desarrollo de procesos étnicos y de clase en la misma formación social, se añade a la complejidad de la naturaleza procesal de la etnicidad (Bartolomé, 2001). No se puede entender la etnicidad como simple producto de la activación de “sentimientos primordiales” vagamente definidos, sino como fenómeno histórico subordinado a las contradicciones y como un elemento que opera en la dialéctica cultural (Stavenhagen, 2000).

Abordar la problemática étnica implica presentarla tanto en el plano teórico, considerándola al interior de los movimientos sociales e históricos, como en el plano práctico, entendiéndolos como caminos para la acción en el marco de los Estados y en el curso de los procesos globales. No se puede continuar analizando

el problema étnico siguiendo las líneas impuestas por el discurso sociológico-antropológico tradicional (Maybury-Lewis, 1997).

En las tradiciones antropológicas nacidas en Europa y Estados Unidos la categoría de etnicidad se colocó por encima o divorciada de los procesos estructurales económicos y políticos, llegó a transformarse en clave para explicar situaciones sociales, sin tomarse en cuenta lo estructural del factor étnico (las diferencias y las relaciones étnicas) en momentos históricos y en sociedades específicas. Las orientaciones teóricas de estas tradiciones buscaron una guía en las obras de los liberales occidentales, que les indicara los principios del constitucionalismo liberal en un Estado multinacional. Sin embargo, la tradición liberal, únicamente ofrecería consejos confusos y contradictorios.

El pensamiento liberal acerca de los derechos de las minorías, ha pecado demasiado a menudo de supuestos etnocéntricos, de generalizaciones excesivas de casos particulares, o bien, de mezclar la estrategia política contingente con el esfuerzo de un principio moral. Todo ello se refleja con claridad en la amplia gama de políticas adoptadas históricamente por los Estados liberales respecto a los grupos étnicos y nacionales, políticas que van desde la asimilación obligada hasta la segregación forzosa, desde la conquista y la colonización hasta el federalismo y el autogobierno (Godelier, 1997). Se han derivado a menudo graves injusticias contra las minorías étnicas y nacionales en muchas democracias occidentales. El fracaso a la hora de desarrollar un enfoque consistente y basado en los principios de los derechos de las minorías, puede conllevar costes aún mayores en las nuevas democracias emergentes (Kymlicka, 2003).

En los criterios definitorios del concepto de etnia, la cultura como sistema de valores y significados tiene importancia indudable pero no puede desvincularse de los fenómenos de estructura que subyacen a ella. No puede concebirse un grupo étnico sin cultura propia. En la medida en que la cultura es factor dinámico y sujeto a cambios por múltiples razones, los cambios culturales

condicionan también la identidad y viabilidad de los grupos étnicos (Giménez, 1994 y 2007).

La organización social es aquel conjunto de instituciones y relaciones sociales, que da consistencia a un grupo étnico como tal, más allá de la identidad de cada uno de sus miembros. En la medida en que los miembros de una etnia participan en la organización social de su grupo, aumenta su dependencia respecto a éste y a sus valores colectivos. La organización social establece los límites del grupo, constituye el marco de referencia para distinguir el *nosotros* del *ellos*, los *propios* y los *ajenos*, los *miembros* y los *extraños*.

El hecho de que muchos busquen hoy redefinirse a sí mismos encarnando identidades fuertes de origen pre-moderno ... contribuye a recordar no sólo que en muchas partes del mundo falta a este modelo occidental el carisma de la universalidad, sino también que el enlace del Yo con el Nosotros no ha dejado de existir jamás en ninguna parte y que el lastre institucional estabilizador sólo modifica su peso y traslada su centro de gravedad (Bodei, 2007, p. 489).

La cultura, en su sentido amplio, constituye un conjunto de elementos distintivos de las etnias: sistemas de valores, símbolos, significados, normas y costumbres, que distinguen a los de *adentro* de los de *afuera*. En el terreno de la comunicación, se ha transformado la circulación de lenguajes, mensajes y productos. El sistema comunicativo por definición es diverso, disperso y fragmentado, tiene como misión la reorganización de la vida cotidiana y los saberes para impactar la información, el trabajo y el intercambio de bienes y mensajes.

Los límites entre las culturas son flexibles y cambiantes. Se encuentra una diversidad de culturas que corresponden a grupos sociales diversos aun cuando se comparten rasgos culturales comunes al interior.

La globalización, lejos de haber conducido a superar las diferencias, las ha intensificado; amén de las fronteras territoriales ha

creado otra referidas a la desigual producción, circulación y distribución de bienes. Es decir, los movimientos que genera son de dos tipos: uno integrador y homogeneizador, y otro, de dispersión y diferenciador; este último llega hasta el exceso de la exclusión y pone en la palestra problemas que parecían ya superados, dando la impresión de su resurgimiento, problemas permanentemente irresueltos, pero que no ocupaban el centro de la atención de los teóricos y políticos, como es el caso de los conflictos interétnicos (Beck, 2001 y 2004; Cohen, 2001; Ianni, 1999 y 1996).

Las primeras definiciones del sujeto de acción indigenista partían, en gran medida, de la influencia de patrones de acción individualista donde los grupos autóctonos se encontraban sujetos a una definición legal en reservaciones, y los marginaba de la vida económica y cultural. Las dificultades prácticas para operar dicha definición en los países mestizo-americanos se tornaron insuperables, de tal forma que debió abandonarse la idea y definición individual, para intentar otra de tipo social y comunitaria. Es así como se desarrolla una conceptualización de los grupos étnicos que ha caracterizado el análisis de dichos grupos.

No existe ya pueblo alguno que no esté formalmente incorporado (aunque sea sólo por su localización geográfica) en algún territorio que un Estado reclama como propio. Las estructuras y políticas del Estado determinan con frecuencia la naturaleza y la dinámica del fenómeno étnico, aun entre aquellas etnias que no logran consolidarse en torno de un estado territorial propio, y a las que, en consecuencia, no se les conoce como *naciones* (Barabás, 2001).

El análisis de la relación jerarquizada y desigual conduce al enfrentamiento de los ámbitos local, regional y nacional, en torno a una visión que pretende erigirse como *única*, donde el ámbito nacional supone ser la síntesis del local y el regional, como unidades subordinadas, situación que se hace extensiva a los grupos e individuos que los conforman.

SOCIEDAD, EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD

Es notable cómo en los últimos años se ha mostrado un creciente interés en la educación por parte de los gobiernos y grupos sociales relacionados con la vida productiva de los países, fincada en los sistemas educativos para dar un nuevo impulso al desarrollo económico.

El proceso de globalización modificó la institucionalidad económica, social, cultural y educativa de la sociedad, para atender las necesidades de los grupos menos favorecidos. El final del siglo XX se ha descrito como la *era de la migración*, porque cantidades importantes de personas atraviesan las fronteras, haciendo que prácticamente todos los países sean más o menos poliétnicos. En consecuencia, las normas establecidas de la vida política se ven cuestionadas por una nueva *política de la diferencia cultural*. Con el final de la guerra fría, las reivindicaciones de los grupos étnicos y nacionales han pasado al primer plano de la vida política, tanto en el ámbito interno como en el ámbito internacional (Kymlicka, 2003).

Al Estado le incumbe, entre otras cosas, atender, promover e intervenir ámbitos en los que el mercado no opera por su escasa rentabilidad, pero en los que están en juego los intereses de grupos sociales más desvalidos que forman parte de la agenda para institucionalizar los “beneficios” del capital (Offe, 1990; Beck, 2004).

En un Estado en el que la participación ciudadana sea posible, se pueden afrontar cuestiones tan urgentes como el reconocimiento de la diversidad cultural, así como la importancia política y moral de este proyecto en la tarea de profundizar en la democracia, asegurar y garantizar la igualdad y la justicia social (OIT, 1989; UNESCO, 1990 y 1994; ONU, 1995).

Un Estado democrático tiene obligación política y moral de atender también a estos colectivos minoritarios y minorizados, en dos dimensiones: 1) lograr que los grupos mayoritarios y hegemónicos comprendan a sus nuevos vecinos y pueblos, los acepten, integren y asuman sus deberes de justicia y solidaridad para con

ellos; y 2) ayudar a estos grupos a no renunciar a su identidad, ni abandonar sus referentes culturales, para poder gozar de los mismos derechos y deberes de ciudadanía. Estos colectivos necesitan garantía de acceso a todos los servicios educativos de que dispone la sociedad que les acoge; asegurar los recursos para socializarse y crecer sin perder su identidad como miembros de sus pueblos de origen (Giroux, 2003).

El paradigma de cambio y evolución social que sustentaba el desarrollo de los pueblos, en el plano educativo, se tradujo en una serie de postulados concretos y la concepción sobre la educación se configuró mediante la articulación de una triple caracterización:

- a) La educación como factor de desarrollo, postulado que se desdobló en dos tipificaciones: la educación como inversión en capital humano y su condición formadora de cuadros profesionales o recursos humanos calificados.
- b) La educación como mecanismo de transformación social, función que se desagrega en dos caracterizaciones: la educación como medio de selección y ascenso social y la educación como instrumento de progreso técnico.
- c) Los soportes humanos, fundamentalmente el tipo de maestros que requiere la educación para cumplir su papel en el crecimiento económico (Granja, 1997, p. 172).

Durante las políticas de expansión educativa propias del modelo desarrollista, estas teorías fundamentaron el quehacer educativo, cuyo objetivo central fue generar el acceso a la escuela de todos los sectores de la sociedad; pero lejos de lograrlo, se demostró que el sistema de educación no tenía la capacidad de absorber a los sectores mayoritarios de la población, especialmente, al rural e indígena.

Las persistentes brechas sociales incrementaron la proporción de personas que viven en la pobreza y la distribución desigual de la riqueza; dichas brechas se convierten en limitantes de productividad y de crecimiento económico regional y demoran los procesos de democratización. Los altos índices de repetición y fracaso escolar se concentran en la población vulnerable.

Las tendencias políticas, económicas, sociales y culturales demandan mayor atención al sector educativo, de lo contrario, se estarían generando las condiciones para mayores contradicciones que pueden derivar en conflictos sociales. Para trascender y superar la problemática del sector educativo no bastan las buenas intenciones, el optimismo excesivo –como otra visión–, no contempla los efectos negativos; en el terreno educativo las oportunidades proporcionadas a algunos, refuerzan y agravan las desigualdades sociales mediante la discriminación positiva y la acción afirmativa (CEPAL, 2008; Sartori, 2007).

La situación en que se encuentra la educación no sólo es producto de sus propias contradicciones, sino también se debe a las generadas y reproducidas por la sociedad. Así, tener un buen sistema educativo no es suficiente para acabar con la desigualdad, ya que ésta tiene que ver con la inequitativa distribución de la riqueza, y por lo tanto, del poder y de las oportunidades; sin embargo, lograr una buena educación para las mayorías puede ayudar a combatir la desigualdad; el que la enseñanza pública fracase, la reproduce (UNESCO, 1997).

A veces lo *pluri* o *multi* está utilizado como término principalmente descriptivo, ... Empero sus raíces y significados no se encuentran en la descripción, sino en las luchas en contra de la colonialidad pasado y presente y de la violencia simbólica, estructural y cultural que esta colonialidad se produce, en las luchas no por el reconocimiento estatal (como que con eso los pueblos empiezan a existir), sino por la reparación a la exclusión (Walsh, 2002, p. 2).

En los años ochenta surgió la educación bilingüe intercultural (EBI) –también llamada educación intercultural bilingüe (EIB)– como un paso adelante en el proceso bilingüe que comentamos, si bien continúa coexistiendo con la educación bilingüe bicultural, esta propuesta alternativa concibe lo bilingüe y lo intercultural en una doble y complementaria dimensión de un mismo proceso educativo (Muñoz, 1998).

La educación intercultural es definida por algunos Estados nacionales (de manera reduccionista), como sinónimo de “bicultural”, con el fin de despojarla de la connotación de enfrentamiento entre dos culturas y aproximarla más a la noción de pluralismo cultural (Lluch y Salinas, 1992).

Los proyectos bajo la etiqueta de bicultural, por lo general, no han cumplido sus objetivos, ya que lo bicultural presupone la existencia de dos sistemas culturales, que pueden tener un nivel de relación en un plano de igualdad, y no es éste el tipo de relación entre las etnias indígenas y el sistema cultural mestizo occidental, ello implica la relatividad del término cultural, ya que en realidad se trata de la existencia de múltiples expresiones culturales en búsqueda de su referente principal. En este tránsito, el sistema cultural dominante tiene relaciones fundamentalmente bilaterales con las etnias indígenas, al promover la fragmentación y retardar históricamente el proceso de interculturalización sin dominación ni dependencia (Hernández-Díaz, 2000).

La interculturalidad en el proceso educativo bilingüe, se plantea como el manejo de dos o más códigos que posibilitan desenvolverse sin problemas en las respectivas culturas, es decir, una educación orientada principalmente a mantener abiertos los canales de transmisión, adquisición y reproducción de la cultura indígena y, en forma paralela, a favorecer la adquisición de otros códigos de comunicación, conocimiento y comportamiento; así como la ampliación del código de referencia, mediante la adopción de elementos indispensables para afrontar los cambios inevitables que tienen lugar por el contacto o choque entre culturas, así como por las dinámicas propias. En este caso, la educación sería el proceso que facilitaría la articulación armónica e integral de lo nuevo a partir de una matriz cultural propia.

La modalidad antes señalada es bilingüe, ya que los niños desarrollan el conocimiento de su propia lengua y se instruyen a través de ella, al mismo tiempo que aprenden una segunda lengua, generalmente, la oficial del país respectivo. Es intercultural porque

parte de la cultura propia de los educandos, para su revalorización y promoción, y de ese modo conseguir la plena identificación con ella, al mismo tiempo que facilita la apropiación de técnicas y prácticas pertenecientes a otros pueblos. De esta forma, se consigue una capacidad propia y libre en los educandos, para la selección y generación de respuestas acordes con sus concepciones de vida y en respuesta a sus necesidades cotidianas de supervivencia y desarrollo.

Una vez asumido el carácter global e integrador de la cultura, la interculturalidad trasciende el sistema escolar y también el ámbito educativo, sin poder reducirse sólo a él y sin responsabilizar de ésta únicamente a la población indígena, sino que ha de involucrar a toda la sociedad, para poder fomentar un auténtico conocimiento y comprensión recíproca.

UNIVERSIDADES INTERCULTURALES.

UN ACERCAMIENTO HISTÓRICO EN CONSTRUCCIÓN

Una de las primeras experiencias registradas en los procesos formativos de la población indígena en el nivel superior, sería en 1979, cuando el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) diseñó la Licenciatura en Etnolingüística “para formar profesionistas de diversas etnias para que se encarguen de impulsar los procesos de desarrollo étnico y lingüístico de los pueblos indios” (Cabrera, 1992, p. 65). La Licenciatura en Ciencias Sociales del Centro de Investigaciones e Integración Social (CIIS) “que había sido fundada en Oaxaca para ayudar a la preparación de maestros indígenas que pudieran alimentar el subsistema” (Cabrera, 1992, p. 65), fue otra de las experiencias pioneras.

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) ha participado de manera fundamental en este intento por asistir las necesidades del medio indígena y, en 1982, trazó la Licenciatura en Educación Indígena, siguiendo los mismos criterios que determinaban la

estructura curricular de otras carreras de la Universidad, que consiste en tres áreas: Área de Formación Básica, Área de Integración Vertical y Área de Concentración Profesional, donde las dos primeras eran comunes a todas las licenciaturas y la tercera, la que determina la formación específica de los estudiantes:

si bien va dirigida a docentes del medio indígena tiene como objetivo primordial la formación de cuadros técnicos a nivel medio ... este programa repercute en la estructura administrativa del subsistema más que directamente en la práctica docente (UPN, 1992, p. 18).

Los administradores del subsistema de educación indígena reconocen esta carencia y señalan:

La Universidad Pedagógica Nacional, desde hace algunos años creó, por demandas de organizaciones indígenas, la Licenciatura en Educación Indígena, a la que han accedido maestros bilingües. Sin embargo, esta carrera no ha podido extender su beneficio a los diferentes estados, toda vez que no se ha elaborado un esquema curricular que permita el desarrollo de la misma, bajo modalidades semiescolarizadas (DGEI, 1990, p. 37).

Las acciones y metas del capítulo tercero del Programa para la Modernización Educativa (PME), referido a la Formación y Actualización de Docentes señalaba: “participar en la revisión y diseño de sus planes y programas de estudio, así como dar una mejor respuesta a las necesidades de actualización de los maestros de educación básica en servicio” (SEP, 1992, p. 67).

La UPN inició la instrumentación de una nueva licenciatura que satisficiera las necesidades de los maestros indígenas bilingües. Se conformó una comisión especial por parte de la Academia de Educación Indígena de la UPN y de la Dirección General de Educación Indígena de la SEP (DGEI), con el propósito de elaborar una propuesta de Plan de Estudios, dirigida a los maestros de educación indígena en servicio.

Los propósitos de esta licenciatura pretendían orientar la conceptualización teórico-metodológica de la práctica docente del maestro indígena, caracterizado por la vinculación que tiene con la comunidad y la vida cotidiana. Como no satisfacía los requerimientos técnico administrativos que exigían las autoridades de la UPN y la DGEI, además de no apearse a los requerimientos de la Modernización Educativa, se optó por iniciar otra propuesta curricular acorde con los requisitos antes planteados por la burocracia educativa (Salinas, 2000).

Se iniciaba así otro proceso más en la larga historia de la educación indígena, pero parecido a muchos anteriores. Esta nueva propuesta se organizó: “conforme al modelo, ya probado, de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria Plan 1985 de la UPN” (UPN, 1992, p. 6).

Las presentes licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena, Plan de Estudios 1990 (LEPEPMI, 1990), se estructuran con base en la experiencia desarrollada por la institución, respecto a la formación de docentes en servicio (Salinas, 2000; Cisneros, 2000 y Cabrera, 1992): “Las licenciaturas del Plan 1990 comparten características, orientaciones y fundamentos plasmados en los planes anteriores” (UPN, 1992, p. 32). Sin embargo, la misma propuesta reconocía sus propias limitantes:

Si bien, hasta el momento no se cuenta con estudios que ofrezcan evidencias precisas sobre la práctica docente del maestro en educación indígena, hay experiencias e investigaciones que aportan elementos para reconocer y describir algunos de los problemas centrales de su trabajo y en ese sentido, la pertinencia de organizar el currículum en torno al conocimiento de la práctica docente (UPN, 1992, p. 36).

Aun cuando la propuesta consideraba elementos diferentes y específicos para el medio indígena, habría que considerar que esta licenciatura asumió la misma estrategia metodológica de las licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria ya

implementadas por la UPN desde 1985, con la modalidad semi-escolarizada, que implica asistir los sábados a las asesorías de hora y media por cada una de las cuatro materias en el semestre. Resultó paradójico que aún sin contar con una evaluación de los planes de estudio de las licenciaturas del plan 85 (UPN, 1992), operados por las 74 Unidades UPN en el país, se considerase la misma estrategia metodológica para esta licenciatura, que se caracterizaba por:

conjuguar en su propuesta tanto el estudio individual, el trabajo grupal y el taller integrador... Las tres situaciones planteadas constituyen de esta forma, la estrategia pedagógica a seguir para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje y que pretende coadyuvar en la construcción de un saber específico acerca de la práctica docente (Cabrera, 1992, p. 57).

La instrumentación y aplicación de la LEPEPMI 1990, dirigida a los profesores en servicio del Subsistema, enfrentó un conjunto de retos en las Unidades de la UPN al interior de la República: inexistencia formal de un grupo de asesores (profesores) con conocimiento específico del subsistema de Educación Indígena y Desarrollo Curricular, por lo que se inició con la planta de asesores con la que contaban las licenciaturas anteriores de la UPN. El material (antologías de apoyo) para llevar el proceso en la licenciatura, se construyó paralelamente a la implementación de esta misma (Salinas, 2000).

Las evaluaciones realizadas a la LEPEPMI 1990, confirmarían las contradicciones que ya dejaban entrever las reuniones anteriores en la UPN, donde se enfatizaban las limitantes de los maestros indígenas:

al ser bachilleres la gran mayoría de los maestros estudiantes de la LEP y LEPMI 1990, el principal referente en su trabajo docente es la forma en como ellos aprendieron, y que mucho tiene que ver con la negación de las lenguas y culturas de los pueblos indígenas y la sobrevaloración del español y los contenidos nacionales (Salinas, 2000, p. 190).

La LEPEPMI 1990 formó parte de la estrategia para fortalecer el subsistema de Educación Indígena por parte de la Modernización Educativa, hasta convertirse en uno de sus pilares (Jorda, 2000). Para 1997, la LEPEPMI 1990 había atendido a profesores de 23 entidades donde se ofrece el servicio de educación preescolar y primaria indígena, en 73 sedes de la UPN (unidades y subsedes), con aproximadamente 570 asesores (Salinas, 2000, p. 192).

A pesar del incremento en el número de maestros contratados, no implicó necesariamente que la enseñanza respondiera a las condiciones histórico-culturales de los pueblos indios.

Finalmente, en 2002 se inició la reformulación de la Licenciatura en Educación Indígena Plan 1990, como parte de la conformación de un proyecto alternativo para los pueblos indios.

Por otro lado, en el marco de las nuevas funciones de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), se llevaría a cabo la revisión de los planes y programas de estudio de las licenciaturas en educación preescolar y primaria de las escuelas normales, por lo que en el año 2002, un equipo interinstitucional –conformado por personal de la Dirección General de Normatividad, la DGEI y la Coordinación General– inició la revisión del plan y programas de estudio de las licenciaturas en educación preescolar y primaria que rigen la formación inicial para la docencia de las normales regulares del país.

Esta revisión abarcó los propósitos generales, los rasgos deseables del nuevo maestro, perfiles de egreso, los criterios y orientaciones para la elaboración del plan y la organización de las actividades académicas, el mapa curricular, además de una revisión de cada asignatura a fin de analizar y cuidar la congruencia de los contenidos y actividades con los aspectos señalados anteriormente. La CGEIB reportó su culminación, contando como producto dos documentos, uno referido a educación preescolar y otro a educación primaria, en los que se puntualizan las fortalezas y las debilidades del plan y programas de estudio respecto a la noción de la transversalidad en el currículo (CGEIB, s/f).

La CGEIB exploró modalidades de formación profesional diferentes, para atender a jóvenes indígenas aspirantes a cursar el nivel de educación superior y promovió la creación de las universidades interculturales.

Al interior de este proceso modernizador se construyeron nuevos centros de concertación, negociación y rupturas. La orientación de los modelos económicos actuales han promovido un conjunto de reformas que responden sobre todo a coyunturas políticas nacionales o a ideales educativos apegados a estos modelos económicos; los proyectos compensatorios se instalaron como aquellos que promoverían la equidad, calidad y sustentabilidad en proyectos productivos, incluyendo en torno a estos, los proyectos educativos sin necesariamente lograrlos.

Después de las elecciones presidenciales del 2 de julio de 2000, el equipo de transición de Vicente Fox asumió como uno de los ejes a trabajar en el ámbito educativo, la educación bilingüe intercultural; el 5 de diciembre se recibió en el Congreso la Iniciativa de Reforma Constitucional en Materia Indígena presentada por el Presidente Vicente Fox al H. Congreso de la Unión (Instituto de Investigaciones Legislativas del Senado de la República, 2002).

La política educativa referida históricamente de la educación indígena, no registra un cambio cualitativo de tal magnitud. Los cambios referidos en la educación indígena fueron de tipo cuantitativo. Aunque el discurso de la educación intercultural bilingüe, se enuncia a partir de 1996, se llevó de manera significativa.

Por otro lado, en la sesión de la Comisión Permanente del Congreso de la Unión, celebrada el 18 de julio de 2001, y previa aprobación de las Cámaras de Diputados y de Senadores, así como de la mayoría de las Legislaturas de los Estados se declaró Aprobado el Decreto de Reformas en Materia de Derechos y Cultura Indígenas por el que se adicionaban un segundo y tercer párrafos al Artículo Primero; se reformó en su integridad el Artículo Segundo, y se derogó el párrafo primero del Artículo Cuarto; se adicionó un sexto párrafo al Artículo 18; un último párrafo a la fracción III del

Artículo 115, todos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (DOF, 14 de agosto de 2001).

El interés de una educación intercultural, se confirma con el reconocimiento de la diversidad cultural a partir de la creación de la CGEIB que “tendrá como propósito asegurar que la educación intercultural bilingüe responda con un alto nivel de calidad a las necesidades de la población indígena” (DOF, 22 de enero 2001). El Programa Nacional de Educación 2001-2006 (SEP, 2001), promovió la coherencia de un discurso, pero no la claridad de la voluntad política para atender las necesidades educativas básicas de la población indígena, en particular, y del federalismo educativo en lo general y el siguiente postulado:

El sistema educativo deberá lograr esos objetivos en toda su población: indígena y no indígena, así como infantil, juvenil y adulta, tanto mediante modalidades educativas tradicionales, como a través de los medios masivos de comunicación y en otros espacios educativos (SEP, 2001, p. 46).

En torno a la educación indígena, se insiste en el desarrollo de un modelo educativo que atienda la calidad en la atención y servicios, bajo la premisa y concepción del desarrollo impulsado por el Estado. “Se promoverá el desarrollo de un modelo pedagógico de atención intercultural bilingüe en la educación básica, para mejorar la calidad educativa en las poblaciones indígenas” (SEP, 2001, p. 47).

Destaca la aspiración de alcanzar los objetivos nacionales como prioridad. “Atender a los grupos indígenas con calidad y pertinencia cultural, de manera que alcancen los objetivos nacionales de la educación básica, logren un bilingüismo oral y escrito efectivo, y conozcan y valoren su propia cultura” (SEP, 2001, p. 47). Entre las líneas de acción se establece:

- A. Mediante el impulso a la educación intercultural bilingüe, mejorar la oferta educativa a las poblaciones indígenas.

- B. Ampliar la oferta de educación inicial, preescolar y enseñanza primaria para incorporar a la educación intercultural bilingüe a una mayor proporción de niños y jóvenes indígenas.
- C. Lograr que las escuelas que ofrecen educación intercultural bilingüe operen adecuadamente, y se mejore sensiblemente el logro de los aprendizajes del currículo básico nacional, del bilingüismo oral y escrito, y del conocimiento y valoración de la cultura propia.
- D. Adecuar los planes y programas de educación primaria para incorporar la lengua indígena como asignatura en esta modalidad.
- G. Ofrecer una educación secundaria que tenga características de interculturalidad y bilingüismo para alumnos de procedencia indígena.
- H. ... logro de objetivos educativos nacionales; bilingüismo oral y escrito efectivo; y conocimiento y valoración de la cultura propia (SEP, 2001, p. 47).

El postulado de las líneas de acción no es la panacea, se insiste en un propósito general de todo sistema educativo; se pretende dar cuenta del incremento de la matrícula para legitimar procesos de equidad; logro de los aprendizajes del currículo básico nacional y adecuación del Plan y Programa de educación primaria para incorporar la Lengua Indígena como asignatura, sin considerar ésta como la forma de pensar y hacer, y no sólo para ser remitida y reducida a una asignatura. Finalmente, después de una década de establecer la obligatoriedad de la educación secundaria, ofrecer una educación secundaria alineada con la interculturalidad y el bilingüismo.

Como parte de las políticas de reconocimiento de la diversidad cultural en el sexenio foxista, se crea la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, que en materia educativa plantea:

Capítulo I. Disposiciones Generales.

ARTÍCULO 11. Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural... Asimismo, en los niveles medio y superior,

se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos (DOF, 2003, p. 3).

En la última década, los movimientos y sujetos sociales emergentes, conquistaron espacios, recursos y procesos políticos, sociales y culturales inherentes a la construcción de la sociedad nacional. Las bases jurídicas emanadas de movimientos políticos forjaron políticas públicas de acuerdos sociales y se consolidaron proyectos alternativos en procesos institucionales.

El ámbito de la educación superior se caracterizó por la búsqueda de proyectos alternativos, emergentes y prospectivos, por parte de los nuevos sujetos sociales, con el propósito de revertir buenas intenciones institucionales pero limitadas en su acervo conceptual y metodológico.

En México, datos referentes al año 2000 señalan que sólo el 3,5% de la población indígena de ese país es profesional, mientras que esta proporción es del 11% en el caso de la población total ... Complementariamente puede tomarse en cuenta que según un estudio publicado en 2003 por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en México: “sólo el 1% de los jóvenes indígenas de entre 18 y 25 años ingresan a instituciones de educación superior y de ellos, uno de cada cinco egresa y se titula, en contraste con el 22,55% de los jóvenes de esa misma edad del país que acceden a dicha educación, egresando y titulándose la mitad de esos estudiantes” (Mato, 2008, p. 33).

En el 2010, el sector de población de 12 años y más, está conformado por 84 567 538 personas, de éstas sólo 15.28% registra escolaridad hasta el nivel superior; de la población hablante de lengua indígena (5 763 811) 3.54% acredita este nivel, y respecto a la población de 12 años y más total, 0.24% (INEGI, 2011).

La CGEIB, para explorar modalidades de formación profesional pertinentes para atender a jóvenes indígenas aspirantes a cursar el nivel de educación superior, promovió la creación de las

universidades interculturales. Algunos lineamientos básicos para el diseño del modelo educativo propuesto y para proyectar el proceso de planeación de sus funciones derivan de un análisis de la problemática de desarrollo educativo de los jóvenes pertenecientes a comunidades indígenas y de un análisis de las diversas estrategias de atención que, en materia de educación superior para estos sectores, se han emprendido en América Latina.

Una de las instituciones pioneras en la adopción de este enfoque es la Universidad Intercultural del Estado de México, cuya creación fue aprobada por la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, en agosto de 2003. El “Decreto de Creación” se publicó en la *Gaceta de Gobierno del Estado de México*, con fecha del 10 de diciembre. En ese marco, esta universidad inició actividades el 6 de septiembre de 2004 con una gran aceptación entre la población destinataria y se proyecta como una nueva institución de educación superior pública en México, orientada a ofrecer formación y servicios a los jóvenes pertenecientes a comunidades indígenas y que estará abierta también a jóvenes de diverso origen geográfico, social o cultural, que estén interesados en compartir la misión y los propósitos de la nueva institución, esto es, impulsar el desarrollo de los pueblos indígenas de México (*Gaceta del Gobierno del Estado de México*, 2003).

Se han propuesto algunos programas formativos que, de acuerdo con los estudios realizados, podrían considerarse pertinentes. De esta manera, la oferta educativa prevista iniciará con tres carreras de *licenciatura*. La CGEIB propuso integrar, a mediano plazo, una *red de universidades interculturales* con aquellas instituciones de nueva creación que adopten estos principios, para que puedan compartir experiencias, aprendizajes y se retroalimenten en la definición de procesos de: desarrollo curricular; formación de docentes; estrategias de fortalecimiento, consolidación y desarrollo de las lenguas y culturas indígenas de los diversos pueblos de México; desarrollo de materiales educativos; establecimiento de criterios de evaluación y procesos de acreditación adecuados a su misión (CGEIB, s/f).

Los indicadores de diferencia en el trato a las universidades interculturales se presentaría como en otros proyectos y como en otros momentos históricos de México, cuando se excluyó a las universidades interculturales del Fondo de Apoyo Mutuo; del Proyecto Integral de Fortalecimiento Institucional, y del Programa de Mejoramiento Profesional (Promep) destinado al desarrollo de la infraestructura institucional en educación; proyectos de las universidades para su fortalecimiento y programa para apoyar la formación en posgrado de los académicos de las instituciones universitarias, respectivamente (Schmelkes, 2008).

Entre los factores que refieren la desigualdad están la distribución del ingreso, el trabajo asalariado y el nivel medio de educación; respecto de este último en América Latina: las áreas urbanas presentan indicadores más altos que las rurales y la desigualdad intragrupal proviene principalmente del estrato educacional más alto (CEPAL, 2008).

La exclusión se manifiesta con el incremento de los niveles de vulnerabilidad de amplios grupos de la población que se ubican apenas por encima del umbral de satisfacción de necesidades básicas. En los niveles de pobreza extrema, estos grupos carecen de apoyo y servicios sociales institucionales, este escenario “debilita” la cohesión social y es proclive al conflicto social, sin embargo:

las expectativas de movilidad social entre los más pobres, que se vinculan más a las percepciones sobre el futuro de la economía, lo que constituye un indicio de que los más pobres reaccionarán positivamente ante nuevas oportunidades. De este modo, las políticas sociales deben reducir la pobreza y al mismo tiempo promover la inclusión social y afianzar el sentido de pertenencia (CEPAL, 2008, p. 82).

Esta es la apuesta de las políticas para la inclusión que están presentes en las agendas de todos los gobiernos para hacer coincidir las aspiraciones de movilidad social con la percepción de la inclusión y aproximar a las personas a los estándares económicos, sociales y culturales de la inclusión.

CONCLUSIONES

La percepción social de la inclusión radica en el acceso a la satisfacción de las necesidades básicas y el bienestar, este último se relaciona con las destrezas para participar del conocimiento, la información y los requerimientos para el mercado de trabajo.

No debemos olvidar que la educación se desarrolla a partir de objetivos, contenidos y actividades, las cuales constituyen la síntesis de los proyectos académicos, políticos e ideológicos impulsados por diversas fuerzas que actúan en la sociedad; por lo tanto, expresa e integra ciertas demandas sociales y las organiza de acuerdo con una racionalidad. Así, la educación formal —que se encuentra bajo la directriz del Estado—, promueve el sentimiento de individualidad, con ello, los intereses personales están por encima de los de la colectividad; se pierde el sentimiento de solidaridad, el sentido de colaboración.

El desarrollo de la educación indígena en México seguirá limitado mientras la congruencia e integración de los subsistemas educativos no encuentren la equidad para la atención de lo diverso. Asimismo, no se garantizará la calidad de la educación sólo por señalar retóricamente el incremento cuantitativo en los indicadores de alguno de los niveles educativos para enfatizar la eficiencia, la eficacia y la calidad en el ámbito indígena. El avance se visualiza en materia de política educativa; sin embargo, ésta se reduce a los modelos académicos de formación, los cuales se orientan de manera limitada a las necesidades de los Pueblos Indígenas.

REFERENCIAS

- Barabás, A. (2001). Territorialidad, santuarios y peregrinaciones. *Diario de campo. Cuadernos de Etnología*, 34, julio, México: Conaculta/INAH.
- Bartolomé, M. (1998). Procesos civilizatorios, pluralismo cultural y autonomías étnicas en América Latina. En M. Bartolomé y A. Barabás (coords.). *Autonomías étnicas y Estados nacionales*. México: Conaculta/INAH.

- Bartolomé, M. (2001). Etnias y Naciones. La construcción civilizatoria en América Latina. *Diario de campo. Cuadernos de Etnología*, marzo. México: Conaculta/INAH.
- Beck, U. (2001). Sociedad de riesgos mundiales y sociedad de ciudadanos mundiales: acerca de la dinámica de los peligros globales. En M. C. Camacho, M. Calvillo y J. Mora. (comps.) *Democracia y ciudadanía en la sociedad global*. México: UNAM-FES Aragón.
- Beck, U. (2004). *Poder y contrapoder en la era global. La nueva economía política mundial*. Barcelona, España: Paidós.
- Bodei, R. (2007). *Destinos personales. La era de la colonización de las conciencias*. Buenos Aires, Argentina: El cuenco de plata.
- Cabrera, M. A. (1992). *Propuesta curricular para la Licenciatura en Educación Básica Indígena (Modalidad semiescolarizada) Preescolar y Primaria*. Tesis. México: UNAM.
- CEPAL (2010). *Panorama Social de América Latina*. Santiago de Chile: ONU/CEPAL.
- CGEIB (s/f). ¿Qué es la universidad intercultural? Recuperado de: http://redui.org.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=49&Itemid=58, el 21 de mayo de 2015.
- CGEIB (s/f). Acuerdo REDUI. Recuperado de: http://redui.org.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=49&Itemid=58, el 21 de mayo de 2015.
- Cisneros, E. (2000). La formación de los Maestros Indígenas en el contexto intercultural de México. En *Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca*. México: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.
- Cohen, J. L. (2001). Cambiando paradigmas sobre la ciudadanía y el exclusivismo de la demos. En M. C. Camacho (comp.). *Democracia y ciudadanía en la sociedad global*. México: UNAM-FES Aragón.
- DOF (14 de agosto de 2001). *Decreto de Reformas Constitucionales en Materia de Derechos y Cultura Indígenas*. México: *Diario Oficial de la Federación*, Segob.
- DOF (22 de enero de 2001). *Decreto de Creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe*. México: *Diario Oficial de la Federación*, Segob.
- DOF (13 de julio de 1993). *Decreto de Ley General de Educación*. México: *Diario Oficial de la Federación*, Segob.
- DOF (5 de marzo de 1993). *Modificación al Artículo 3º Constitucional*. México: *Diario Oficial de la Federación*, Segob.
- DOF (13 de marzo de 2003). *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. México: *Diario Oficial de la Federación*, Segob.
- DGEI (s/f). Millán, S. M.; Duarte, H. G.; Flores, F. R.; Jiménez, O. J.; Andrade, P. R. (q.e.p.d.), y Bello, D. J. (Part.). *Propuesta Curricular por Módulos (mecanograma)*. México: Dirección General de Educación Indígena-SEP.
- Gaceta del gobierno del Estado de México* (10 de diciembre de 2003). Recuperado de: www.edomex.gob.mx/legistel/GctFra.asp, el 20 de enero de 2004.

- García, N. (2000). *La globalización imaginada*. México: Paidós.
- García, N. et al. (1994). *De lo local a lo global. Perspectivas desde la Antropología*. México: Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa.
- Giménez, G. (1994). Comunidades primordiales y modernización en México. En G. Giménez y R. Pozas (coords.), *Modernización en identidades sociales*. México: UNAM/IFAL.
- Giménez, G. (2007). Formas de discriminación en el marco de la lucha por el reconocimiento social. En O. Gall (coord.), *Racismo, mestizaje y modernidad: visiones desde latitudes diversas*. México: CIIHC/CRIM-UNAM.
- Giroux, H. (2003). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI Editores.
- Godelier, M. (1997). El occidente, ¿espejo o espejismo de la evolución de la humanidad? Algunas reflexiones sobre el proceso de occidentalización del mundo y sus vínculos con la evolución de la antropología. En L. Arizpe. *Dimensiones culturales del cambio global*. México: UNAM-Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM).
- Granja, J. (1997). Los desplazamientos en el discurso educativo para América Latina. *Revista Mexicana de Sociología*, 3(97). México: UNAM-IIS.
- Gutiérrez, D. (2006). *Multiculturalismo. Desafíos y perspectivas*. México: UNAM/El Colegio de México/Siglo XXI Editores.
- Hammel, E. (2000). Políticas del lenguaje y estrategias culturales en la educación indígena. En *Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca*. México: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.
- Hernández-Díaz, J. (2000). ¿La educación indígena es una educación bilingüe? En *Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca*. México: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.
- Ianni, O. (1996). *La sociedad global*. México: Siglo XXI Editores.
- Ianni, O. (1999). *Teorías de la globalización*. México: UNAM-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades/Siglo XXI.
- INEGI (2011). *Censo de población y vivienda 2010*. México: INEGI. Recuperado de: http://www.inegi.org.mx/lib/olap/consulta/general_ver4/MDXQueryDatos.asp?proy=cpv10_phv, el 24 de enero de 2011.
- IILSR (2002). *Libro blanco sobre las reformas constitucionales en materia de derechos y cultura indígenas*. México: Instituto de Investigaciones Legislativas del Senado de la República.
- Jorda, J. (2000). *Proceso de formación docente y propuesta pedagógica en las LEP y LEPMI 90*. México: UPN.
- Kymlicka, W. (2003). *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona, España: Paidós.

- Lewin, P. (1999). Consideraciones sociolingüísticas ante la cultura y la etnicidad. En P. Lewin y H. Muñoz (coords.). *El significado de la diversidad lingüística y cultural*. México: UAM/INAH.
- Lewin, P. (2000). Diversidad cultural y democracia. Una mirada desde las lenguas indígenas. *Diario de campo, Suplemento*, 7, abril, México.
- Lluch, X. y Salinas, J. (1995). Uso (y abuso) de la interculturalidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 252, noviembre, México.
- Mato, D. (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Problemas, retos, oportunidades y experiencias en América Latina*. En *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Maybury-Lewis, D. (1997). Vivir con la etnicidad: la necesidad de un nuevo paradigma. En L. Arizpe. *Dimensiones culturales del cambio global*. México: UNAM-CRIM.
- Melucci, A. (1996). Individualización y globalización. Perspectivas teóricas. En *Estudios Sociológicos*. México: El Colegio de México.
- Muñoz, H. (1998). Educación, lenguas, culturas. *Revista Iberoamericana de Educación, Educación Bilingüe Intercultural*, 17, mayo-agosto, España: OEI.
- Muñoz, H. (2000). ¿Qué política educativa refleja la enseñanza en las escuelas indígenas? En *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*. México: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.
- OCDE (2010). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2010. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación, Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, Instituto de Evaluación.
- Offe, C. (1990). *Contradicciones del Estado del Bienestar*. México: Conaculta-Alianza Editorial.
- Olivé, L. (1996). Diversidad cultural, conflicto y racionalidad. En *Estudios Sociológicos*. México: El Colegio de México.
- Rodríguez, R. M. (2004). *Transmodernidad*. Barcelona, España: Anthropos.
- Salinas, G. (2000). Problemática y perspectivas en la formación de docentes para la educación intercultural bilingüe. En *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*. México: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.
- Sartori, G. (2007). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros* (3ª reimp). México: Taurus.
- Schmelkes, S. (2008). Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos. En D. Mato. *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Problemas, retos, oportuni-*

- dades y experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- SEP (2001). Programa Nacional de Educación. *Por una educación de buena calidad para todos. 2001-2006*. México: SEP.
- Stavenhagen, R. (2000). *Conflictos étnicos y Estado nacional*. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-UNAM/Siglo XXI/Instituto de Investigaciones de las Naciones Unidas para el Desarrollo Social-ONU.
- Torres, C. (2001). *Democracia, educación y multiculturalismo*. México: Siglo XXI Editores.
- Touraine, A. (1995). ¿Qué es una sociedad multicultural? Falsos y verdaderos problemas. En *Claves de la razón práctica*. Madrid, España: Edisa.
- Touraine, A. (1993). La sociología de la acción en América Latina. En R. Pozas (coord.). *Las ciencias sociales en los años noventa*. México: Instituto de Investigaciones Sociales/UNAM.
- UNESCO (1997). *Nuestra diversidad creativa. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo*. México: UNESCO/Correo de la UNESCO.
- UPN (1992). *Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el medio Indígena. Plan de Estudios (Documento de Trabajo)*. (Mecanograma). México: UPN.
- UPN (1992). *Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el medio Indígena. Plan de Estudios (Documento de Trabajo)*. (Mecanograma). México: UPN.
- UPN/DGEI (s/f). *Propuesta Curricular de la Licenciatura en Educación Básica Indígena*. (Mecanograma). México: UPN.
- Villoro, L. (1998). *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: UNAM/Paidós.