
¿CÓMO INTRODUCIR EL DEBATE INTERCULTURAL EN LOS ESPACIOS “CONVENCIONALES” DE EDUCACIÓN SUPERIOR?

*Verónica Ruiz Lagier**

Hablar de educación y en específico de educación para los pueblos indígenas, significa mencionar el poder, los proyectos de Estado-Nación y las estrategias de resistencia por parte de los pueblos originarios. En América Latina existe una larga tradición de movimientos sociales que buscaron evidenciar y combatir la segregación impuesta por los Estados nacionales, que en general colocaron a los pueblos indígenas en el último peldaño de la estratificación social. Los sujetos de referencia incluyeron como estandarte el derecho al reconocimiento pluricultural de la nación, y posteriormente el derecho a la autonomía y al territorio.

La educación es una de las principales demandas del actor colectivo indígena, y por ello es indispensable revisar cómo ha sido el desarrollo de la política educativa y a qué contextos sociales responde, para así comprender las formas en que el Estado mexicano ha hecho frente a la diversidad cultural del país. También es importante hacer

* Investigadora de tiempo completo en la Dirección de Etnología y Antropología Social (DEAS) del INAH.

este recorrido histórico para evidenciar que muchos de los programas, modelos educativos, posturas filosóficas o políticas educativas actuales son, en el mejor de los casos, resultado de los movimientos indígenas y de los debates académicos que a su alrededor se han producido, y que lamentablemente no se recuerdan siquiera al momento de diseñar estrategias educativas que buscan inclusión, equidad y respeto a la diversidad.

La antropología en México es una disciplina que creció junto con el proyecto del Estado posrevolucionario. Su acción, desde la política llamada indigenista, generó experiencias que los antropólogos y pedagogos contemporáneos debemos conocer, ya que muchas veces se consiguieron experiencias exitosas; y en cambio, parece que la mayoría de las estrategias que hoy están en boga no hubieran tenido antecedentes en México y América Latina, o que son propuestas innovadoras que llegan del pensamiento europeo o anglosajón. En este sentido es como si la academia mexicana permaneciera colonizada y no reconociera su propia tradición teórica que desde los años setenta del siglo XX debatía en torno a las categorías de identidad y etnicidad (Bartolomé, 2009) así como el concepto de interculturalidad que “se acuñó en América Latina (...) dotándolo del sentido contestatario, antihegemónico, anticolonial y liberador, que tenía entonces la educación popular” (Pérez Ruiz, 2009).

Por tanto, no se puede hablar de la conveniencia o las limitaciones de los programas actuales de educación intercultural si no se toman en cuenta los antecedentes históricos que le dieron origen; y tampoco es factible evaluar lo referente a las acciones afirmativas y los programas de inclusión de la población indígena, sin atender los contextos específicos que los generan o sin conocer las características de las instituciones que las han puesto en práctica. Es por ello que en este trabajo se hará un recuento general de algunas de las acciones relevantes generadas desde el Estado mexicano, comenzando por el indigenismo posrevolucionario y las reacciones que se dieron desde diversos sectores de la población, incluyendo el sector académico.

EL INDIGENISMO

El apogeo del movimiento indígena en México se sitúa entre 1920 y 1970. A la par de éste se desarrolló el “indigenismo” como la ideología oficial del Estado mexicano, sin embargo, los objetivos y enfoques del trabajo indigenista han variado en función de las diversas, y a veces “enfrentadas” corrientes de pensamiento político, y en cuanto a la política educativa que se puso en marcha de acuerdo con la idea de nación que se buscaba erigir. Sin embargo, desde la década de los setenta cuando comenzó a cuestionarse la acción indigenista, se dejó de hablar también de aquello que la política indigenista aportó en sus diferentes etapas. Al respecto, Angel Palerm escribió: “a decir verdad, los antropólogos sociales nunca hemos encontrado fácil desarrollar nuestros debates sobre el indigenismo (o la antropología aplicada mexicana) dentro de los marcos de referencia indicados” (Palerm, 1976, p. 13). En ese sentido, quizá sea preferible no calificar la acción indigenista sino revisarla como antecedente directo de las políticas educativas que tenemos actualmente en el país, con la idea de aprender de los errores pasados, y recuperar las experiencias exitosas para enriquecer proyectos futuros.¹

Cuando en 1942 se colocó a Gonzalo Aguirre Beltrán al frente del Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas (DAAI), se planteó la necesidad de formar “agentes culturales”, esto es, promotores culturales y maestros bilingües extraídos de las propias comunidades. En 1948 con la creación del Instituto Nacional Indigenista (INI), los jóvenes que aceptaron colaborar en este proyecto educativo acudieron a los Centros Coordinadores Indígenas (CCI), en donde se buscaba mediante la labor educativa la integración regional de la población indígena a la sociedad nacional, y la liberación del indígena respecto al sistema de dependencia y dominio en el

¹ Las características generales de las diferentes etapas del indigenismo en cuestión de educación, pueden leerse en el trabajo de Maya Lorena Pérez y Arturo Argueta “Jóvenes indígenas como promotores culturales” que forma parte de este mismo volumen.

que continuaba inmerso. La liberación, por tanto, debía entenderse como un paso de las relaciones de casta a las relaciones de clase social (Palerm, 1976, p. 15). En palabras de Aguirre Beltrán, la labor consistió en “movilizar a los pueblos indios y concientizarlos con respecto a sus derechos sobre la tierra, la dignidad y el poder que la Revolución promueve” (Aguirre en Oehmichen, 1999, p. 63).

Poco después, en los años cincuenta, Aguirre Beltrán hablaba de “educación intercultural” para determinar la innovación cultural de las comunidades indígenas una vez establecido en ellas el sistema escolar, en donde el maestro además de que tenía la tarea de enseñar era depositario básico de las culturas en contacto y de sus sistemas respectivos de comunicación (Aguirre Beltrán, 1973, p. 37). Algunos promotores formados en el primer CCI fundado en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, participaron posteriormente en el funcionamiento y dirección de otros Centros Coordinadores, y fueron actores importantes en la implementación de proyectos y programas educativos.

Ramón Hernández López, quien colaboró en el CCI de San Cristóbal de las Casas y posteriormente en el de Tlaxiaco, fundó el Sistema Radiofónico para dirigir promotores, y recuerda que este proyecto fue un éxito porque se les hablaba a los estudiantes en su propia lengua; por lo mismo, los padres también entendían las lecciones que impartían a sus hijos, generando así confianza hacia los actores indigenistas. En cambio, los maestros federales consideraban que se sabotaba su labor por utilizar la lengua materna, y no el español, en la formación de los promotores indígenas (Hernández, 2011, p. 63).

Aún en la década de 1960, algunos teóricos clásicos de la educación, como Rafael Ramírez, defendían la idea de eliminar los “dialectos” de cualquier práctica docente, e incluso, de reubicar a los maestros rurales para que no laboraran dentro de sus zonas lingüísticas y no pudieran hacer uso de su lengua en su labor profesional (Nahmad en Sosa, 2011, p. 9). Y la defensa del bilingüismo surgió desde el interior de la estructura indigenista, con lingüistas,

maestros rurales y antropólogos como Evangelina Arana, Julio de la Fuente y Salomón Nahmad, que iniciaron el primer proyecto de educación bilingüe reconocido por la Secretaría de Educación Pública (SEP) desde el CCI de Jamiltepec.

En 1964 se creó finalmente el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües dentro de la SEP, por lo que se crearon plazas para los promotores y maestros que cumplían con los conocimientos de nivel secundaria.

En 1969, con el mandato de Luis Echeverría Álvarez se creó la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena (DGEEMI) (Cerda, 2007). Es el momento en que se integran como funcionarios muchos de los jóvenes que habían sido formados por el indigenismo mediante los CCI del INI. Desde los espacios oficiales, y con el apoyo de personajes como Aguirre Beltrán, Nancy Modiano, Fernando Solana y Porfirio Muñoz Ledo, arrancó el proyecto de la educación bilingüe y bicultural y se contrataron aproximadamente a 5,000 maestros promotores (Nahmad, 2011, p. 10). Para Stephen Lewis, los promotores fueron la clave del éxito del INI, así que “cuando el Instituto comenzó a perder el control administrativo de estos educadores y se lo dejó a la SEP en los años sesenta, el proyecto indigenista quedó a la deriva” (Lewis, 2011, p. 41).

Dentro del INI se enfrentaban posiciones que rechazaban la colaboración del Instituto Lingüístico de Verano en la construcción de los materiales bilingües. Sin embargo la iniciativa bilingüe no gozaba aún del apoyo del sindicato de maestros (Nahmad, 2011, pp. 10-12). Paralelamente a la discusión en torno al bilingüismo, se discutía la necesidad de reconocer y oficializar las lenguas indígenas en la Constitución. En México, se experimentaban cambios producto del movimiento estudiantil del 68, y esto se observa en el ambiente de inconformidad y rechazo a la política indigenista del Estado por parte de intelectuales y diversas agrupaciones, como la de los profesores indígenas bilingües agrupados en la Alianza Nacional de Profesores Indígenas Bilingües AC (ANPIBAC), quienes hablaban desde entonces de la “descolonización de la educación”

como paso necesario para la toma de conciencia indígena. Este concepto hacía alusión a los procesos de liberación indígena y a un proceso de autoreconocimiento como población explotada económicamente, conquistada y dominada culturalmente.²

A pesar de lo anterior, es importante decir que para aquellos que fueron actores principales del indigenismo, en la década de los setenta el pensamiento del INI fue lograr la liberación de la población indígena y despertar la conciencia de los jóvenes autóctonos mediante la formación educativa (Nahmad, 2011, p. 11), y eso se refleja en que gran parte de los profesores bilingües críticos y organizados en los años setenta, fueron justo aquellos que el indigenismo formó. Al respecto, Nahmad comenta:

Hicimos tratos con el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, era como la UPN ahora, para capacitar a los maestros... Ahora la educación indígena en un 50% es controlada por indígenas. Es decir, el manejo es autónomo, no sé si esto es totalmente bueno, o si el otro sistema era mejor, pero hoy la educación indígena está registrada que es lo importante (Nahmad, 2011, p. 12).

Stephen Lewis asegura también que “los Centros de Alfabetización y las escuelas del INI ayudaron a crear una ciudadanía más participativa que, poco a poco, empezó a exigir elecciones locales más transparentes y democráticas” (Lewis, 2011, p. 41).

El debate en torno a las lenguas indígenas dio origen a la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en la SEP, instancia que ha permanecido en funciones desde 1978 hasta la actualidad, y promueve el modelo bilingüe y bicultural, que fomenta “la valoración de la lengua nativa y del castellano en términos igualitarios, impulsando el uso de la primera para estimular la horizontalidad y el

² Este concepto comenzó a manejarse desde 1971 en la Declaración de Barbados I y en la Declaración de Barbados II, y en 1975 la Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas lo incorpora como elemento fundamental en sus concepciones políticas y su plataforma ideológica, como se indica en Rebolledo, 2010, p. 128.

intercambio cultural recíproco” (Busquets en Cerda, 2007). Como explica Ruth Moya, este proceso se vivió de manera similar a nivel latinoamericano. La educación dirigida a los pueblos indígenas originalmente se concibió como “educación bilingüe” y más tarde como “bilingüe intercultural” o “intercultural bilingüe”; a veces enfatizando las lenguas, y en otras ocasiones enfatizando las culturas (Moya, 2011, p. 4).

Para los años ochenta y noventa el discurso oficial se orientó a respetar la diversidad cultural, apoyar el desarrollo autónomo y autogestivo de los pueblos indígenas. Aunque, para algunos especialistas, la política educativa generada desde la DGEI y la Dirección General de Culturas Populares (DGCP) adoleció de “excesos esencialistas que condenaron a las culturas indígenas a ser reductos folclóricos y unidades autocontenidas, carentes de vitalidad histórica, y con pocas posibilidades de ser representadas en textos y menos aún de ser reconocidas por sus propios portadores” (Rebollo, 2010, p. 137). Para otros en cambio, la DGCP fue el espacio de acción y formación de líderes, que lucharon contra el caciquismo regional y los poderes locales que sumían a sus comunidades en la explotación. Tales objetivos se conseguirían mediante acciones organizadas en tres grandes ejes: la investigación, producción de materiales y promoción, en los que actuarían de forma conjunta tanto investigadores como miembros de los sectores populares, estos últimos con el rango de promotores culturales, ubicados en diversas Unidades Regionales (Pérez Ruiz y Argueta, 2014).

El interés en crear programas e instituciones dedicadas al desarrollo de la cultura popular, respondía también a factores socioeconómicos como son los fenómenos de migración masiva, los conflictos entre clases, entre el campo y la ciudad. Desde la perspectiva del Estado mexicano existía la preocupación de “conocer las estructuras culturales de los grupos emergentes o migrantes para entender sus movimientos sociales... la organización social de estos sectores, para entender cómo trabajar en relación con esos nuevos conflictos o esas nuevas necesidades” (García Canclini, 1985,

p. 81). Por tanto, la DGCP respondió a un contexto socioeconómico específico que mostraba los efectos de la industrialización urbana, la “modernización” y la migración campesina e indígena, originando debates académicos referente a “los hechos culturales en el interior de las formaciones nacionales” (Giménez, 1985, p. 109) que desde la perspectiva del “poder” comenzaban a diferenciar la cultura hegemónica y las culturas subalternas. Sin embargo, como señalan Pérez Ruiz y Argueta en este mismo volumen, “el proyecto de la DGCP fue transformándose hasta perder el sentido político, antihegemónico y contestatario que tuvo en sus inicios, cuando estaba inmerso en la batalla por la pluralidad cultural y la democracia en México” (Pérez Ruiz y Argueta, 2014).

En estas últimas décadas del siglo XX surgen nuevas instituciones de educación y atención a la diversidad, que son resultado de los movimientos indígenas que reivindicaban el reconocimiento de la pluriculturalidad del país, pero que poco a poco fueron tomando un sentido autonómico. Oehmichen comenta que en los ochenta, a la par de la lucha indígena por la recuperación de sus territorios, la lucha por la tierra y la conquista de espacios y poder político, comienza la proliferación de organizaciones –como productores– que buscan ganar autonomía frente al Estado. En el ámbito educativo, se desarrolló una metodología de educación popular que buscó establecer relaciones horizontales y democráticas con el campesinado y recuperar experiencias y saberes tradicionales de la población mediante experiencias de desarrollo autogestivo (Oehmichen, 1999, pp. 101-102).

También se ganaron espacios de formación formal como es el Programa de Etnolingüistas y la Maestría en Lenguas Indoamericanas del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), y en 1982, se inició en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) un programa de Licenciatura en Educación Indígena (LEI) para proporcionar educación superior al magisterio indígena en servicio del subsistema. Además, en 1990 se abrió un programa de Licenciatura en Educación Preescolar y

Primaria para el Medio Indígena (IEPPM) para atender una demanda potencial de licenciatura, a la cual se formaría a través de una estructura curricular conformada en cuatro líneas: antropológico-lingüístico, psico-pedagógico y socio-histórica y metodológica, convirtiéndolos en verdaderos apoyos a la práctica docente (Rebolledo, s/f, p. 23).

En este contexto político México ratificó el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en 1990, se cambió el término “bicultural” por el de “intercultural”, y en 1992 se reformó el artículo 4º constitucional donde se reconoce que “La Nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas” (Cerdeña, 2013). Dicho Convenio establece que los pueblos indígenas tienen derecho a acceder a la educación en todos sus niveles, a la transferencia progresiva de la coordinación de los programas de educación, a crear sus propias instituciones y medios de educación, y a que se les dote de recursos adecuados por parte de los gobiernos. “Además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin” (OIT, 1989, art. 27, fracc. 3).

El movimiento indígena encabezado por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) fue otro ingrediente importante en los nuevos planteamientos educativos llamados interculturales puesto que propuso construir una educación basada en las culturas y lenguas indígenas atendiendo todos los niveles y combinando demandas de autogobierno, educación propia y reconocimiento a los derechos consuetudinarios (Rebolledo, 2010, p. 146). El discurso intercultural bilingüe contenido en los Acuerdos de San Andrés y expuesto ampliamente en el III Congreso Nacional Indígena es cosechado por varias instituciones de gobierno derivando en una serie de acciones que materializaron limitadamente algunas de las demandas indígenas en materia de servicios educativos desde el

nivel básico hasta el superior, y en acciones enfocadas en rescatar y desarrollar las lenguas indígenas.

Sin embargo, las acciones gubernamentales generadas a partir del año 2000 en materia educativa, se han centrado por un lado en dar continuidad a las acciones de la DGEI de la SEP y del Programa de Atención Educativa a Población Indígena del Consejo Nacional para el Fomento Educativo; pero por otro lado, la mayoría de las acciones en materia de educación indígena se han centrado primordialmente en la educación primaria (Cerdea, 2013).

En el sexenio foxista, se creó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) con el propósito de “impulsar el intercambio cultural en la educación, combatir la discriminación y desarrollar modelos educativos adecuados a la realidad pluricultural de la nación mexicana” (PNDPI, 2001, p. 55), y para responder a la problemática de discriminación retomó el discurso de la interculturalidad con la pretensión de que éste penetrara en el sistema educativo nacional, con el fin de lograr una “interrelación simétrica entre grupos y personas con culturas distintas” (PNDPI, 2001, pp. 58-59).

Esta reorientación de la política educativa en el país responde en buena parte a la presión de organismos internacionales, como es la Organización Internacional del Trabajo, la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que en diferentes momentos generaron pronunciamientos “de buenas intenciones” puesto que adolecían de una definición pobre o escencialista de la cultura (Jablonska, 2010, p. 27), en las que no se consideraba como parte del problema las relaciones de poder dentro y entre culturas, así como las desigualdades socioeconómicas que llevan a los pueblos a desplazarse o migrar.

Al respecto, Alejandra Jablonska comenta que esta visión idealizada y apolítica de la diversidad cultural en organismos como la UNESCO, ha reproducido una postura liberal desde la óptica de los derechos humanos y las libertades individuales, en el que la

solución es de carácter ético mediante la promoción de la interculturalidad, entendiendo por esta “el intercambio de conocimientos y prácticas que proceden de horizontes variados”, que deberían construirse a partir de los sistemas educativos y los medios de difusión, así como a través de proyectos diversos que estimulen el intercambio de conocimientos y prácticas entre grupos y personas culturalmente diversos (Jablonska, 2010, p. 28). Por tanto, en estas convenciones no se indaga las causas de la discriminación, inequidad y marginalidad, y se limitan a constatar la existencia de la diversidad lingüística y cultural. En consecuencia, con estos acuerdos internacionales, la política intercultural generada desde el gobierno foxista concibió la problemática en términos de discriminación, y por ello propuso la “relación entre culturas” como eje rector del programa educativo. En palabras de Alejandro Cerda, se trata de una política intercultural entendida en un sentido superficial que no toma en cuenta que dicha “relación” implica distintos procesos de construcción de hegemonía y de ejercicio del poder, que sólo pueden ser entendidas a partir de contextos históricos específicos (Cerda, 2013).

¿ACCIÓN AFIRMATIVA DONDE NO HAY INTERCULTURALIDAD?

Como se ha visto, las políticas educativas en México son resultado del movimiento indígena y de la presión de agencias internacionales que han retomado lentamente las demandas de los pueblos originarios; pero estos proyectos de discurso multicultural, han carecido a la vez de la participación directa de aquellos actores a quienes van dirigidas. Otra carencia no menos grave es que no proponen cambios estructurales, y por tanto no prestan suficiente atención a los aspectos materiales y políticos que son los que impiden el acceso equitativo de la población indígena al sistema educativo.

En concordancia con los decretos internacionales, la política educativa en México reduce la cuestión de la interculturalidad al

conocimiento y respeto la pluralidad lingüística. Por ello, no debe extrañar que en 2003 se aprobara la Ley General de Derechos Lingüísticos sin que en la reforma a la Ley General de Educación de ese mismo año se haga alguna mención sobre el objetivo de impartir educación intercultural (Jablosnka, 2010, pp. 53-54).

La política mexicana en materia de educación es tan divergente, que en 2001 la SEP crea la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, pero el propósito de promover la educación intercultural no es anunciado en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, que sólo se refiere a la necesidad de dar “respuestas educativas diferenciadas y de calidad para atender las necesidades de formación de los mexicanos según las diferentes regiones del país” (SEP, 2001).

Por tanto, en los hechos se siguió promoviendo la educación monocultural y al mismo tiempo se crearon instancias encargadas de atender a la población indígena, para cumplir con algunos de los ordenamientos internacionales. Una de las principales acciones del gobierno mexicano fue la creación de las Universidades Interculturales, las cuales estarían ubicadas en lugares estratégicos con alta densidad de población indígena y en donde la oferta de las universidades convencionales no fuera una opción viable. También se explicó que la selección de los alumnos no seguiría un criterio académico, puesto que se reconocía que la educación recibida por los jóvenes de esas regiones, en su mayoría indígenas, es de calidad muy deficiente (Schmelkes en Muñoz, 2004, p. 138).

La creación de las universidades interculturales implicó nuevos modelos educativos que respondían a las potencialidades de desarrollo de la región, y lo más importante es que ofrecerían planes de estudio pertinentes en los que se incluiría tanto contenidos “occidentales-hegemónicos” como “indígenas-subalternos” producidos por los pueblos desde su contexto sociocultural (Mendoza, 2009, p. 6). Es decir, se ofrecería educación de calidad, a la par que se revaloraría la cultura indígena desde un espacio oficial de educación superior.

Fue hasta 2003 que se notó un cambio en las concepciones de la UNESCO al respecto cuando publica el documento llamado *La educación en un mundo plurilingüe*. En éste no sólo se reconoce el valor de las lenguas, también se indica que su enseñanza en los espacios educativos confiere poder y prestigio a sus hablantes, e insiste en incluir –y no añadir– en los currículos escolares los conocimientos y la historia producida por los grupos minoritarios (UNESCO, 2003, pp. 17-19).

En 2007, la UNESCO reconoció las desigualdades entre las culturas, y las desventajas de las minorías frente a la cultura dominante en su documento *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. Hasta ese momento el organismo no había admitido el vínculo existente entre la cultura, la condición social y económica del grupo en cuestión. El documento señala que “los programas educativos deben fomentar la vitalidad cultural, social y económica de estas comunidades [...] propiciando al mismo tiempo una adquisición de conocimientos y habilidades que los preparen para participar plenamente en la sociedad en general” (UNESCO, 2007).

¿Pero cómo introducir la interculturalidad en los espacios educativos “convencionales”, es decir, aquellos que no llevan el título de intercultural o indígena, y que se niegan a ver la diversidad salvo como una limitación y un problema académico? Natalio Hernández (2009, p. 14) insiste en que la educación intercultural debe abrirse a todos los sectores de la población y ser ella misma un foro de la interculturalidad. Y este proceso es sumamente difícil porque implica romper estructuras de poder dentro de las propias instituciones, y generar nuevos modelos de pensamiento. ¿Cómo superar las asimetrizaciones y desasimetrizaciones de la política educativa? (Barquin, 2012, p. 12). Es decir, la capacidad jurídica de crear o destruir por decreto asimetrías legales para beneficiar a los desventajados. Se debería analizar y resolver esta dimensión del problema educativo porque impide la implementación de programas interculturales. Me extraña también que el debate se centre en las universidades interculturales e indígenas, cuando resulta urgente

atender aquellas universidades de modelo “convencional” en donde indígenas y no indígenas, reproducen cotidianamente prejuicios, estigmas y discriminación.

Las universidades públicas “convencionales” han introducido discursivamente una noción de interculturalidad que sólo se refiere a una cuestión de intercambios simbólicos y aprecio por las diversas culturas, tal y como lo recomendaba la UNESCO hasta antes de 2007. Si bien la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe³ definió desde 2005 que una de sus atribuciones consistía en “promover y evaluar la política educativa en materia de equidad, desarrollo intercultural y participación social, en todos los tipos y modalidades educativos, en coordinación con las diferentes instancias del Sistema Educativo Nacional” (Constitución, artículo 16), es evidente que su campo de acción en este sistema es insuficiente y que no incide en la modificación de los programas curriculares del sistema de educación superior o en los de actualización docente.

La pregunta obligada es si puede un programa de acción afirmativa ayudar a iniciar este proceso en los espacios convencionales de educación superior; si puede ayudar a sensibilizar a la planta docente que no fue formada bajo el modelo intercultural, o si puede cuando menos sembrar el debate en aquellas áreas del conocimiento donde la interculturalidad no es un tema de discusión y mucho menos un objetivo deseable.

Si no lo es, y si la acción afirmativa sólo es un “paliativo liberal” que aletarga el cambio sustancial de este sistema educativo, entonces es nuestro deber buscar las formas de introducir el debate intercultural y de incidir en los espacios académicos donde no figura siquiera la preocupación por generar condiciones de equidad educativa, porque el proceso de cambio en los modelos de enseñanza y el inicio de una “interacción equitativa” entre alumnos y docentes, tiene que ver con acciones en la política educativa y no

³ En 2005 cambió su nombre por el de Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.

con la convivencia diaria entre grupos culturales distintos, pues la convivencia no garantiza relaciones de equidad ya que se desarrollan en espacios de poder. Y me parece además, que los cambios en política educativa se han dado principalmente en el campo del discurso oficial y no se refleja en los contenidos de programas y en las estructuras universitarias. Recordemos que fue en este contexto de pasividad política, que la Fundación Ford impulsó en México la creación del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES) en el año 2002, con el objetivo de promover mayor ingreso y egreso del sector indígena en las universidades públicas y convencionales.

De manera inicial, el PAEIIES se proponía generar políticas de acceso, permanencia y egreso en universidades públicas “convencionales”. Sin embargo, desde 2009, a raíz de la revisión de operación y necesidades en las universidades participantes, la coordinación central comenzó a planear e implementar acciones innovadoras para el programa, que apuntaban al reconocimiento cultural de los estudiantes pero también a la mayor formación y sensibilización de los docentes que atendían a la población, ya fuera en trabajo de grupo o mediante el trabajo tutorial.

El PAEIIES fue virando sus objetivos y trazó nuevos retos que no fuesen sólo el mayor índice de ingreso o egreso de la universidad. Se consideró necesario capacitar a los tutores en dos temas fundamentales: la función de la asesoría y el tema de la interculturalidad; y se generó en 2009 un proyecto de transversalización de asignaturas, que llevaría en forma de seminarios el tema de la diversidad cultural, la interculturalidad y el derecho indígena, a todas las áreas académicas de las instituciones; lo anterior se planeó tomando como ejemplo los seminarios que se han establecido en la UNAM mediante el Programa de México Nación Multicultural, en el que asisten a un mismo seminario jóvenes y docentes de las diferentes áreas de conocimiento (Ruiz, 2010 y Lara, 2012).

Los programas de acción afirmativa, como el PAEIIES, son fuertemente cuestionados por autores como Catherine Walsh (2005) y

Walter Mignolo (2006) quienes aseguran que en América latina no se requiere de cuotas afirmativas para empoderar a la población discriminada, sino la reconstrucción de los proyectos mismos de nación, puesto que los programas de acción afirmativa no cuestionan las bases de la constitución del Estado y no modifican la raíz de la discriminación, marginación, e inequidad. Esto es verdad, pero estos programas apuntan a fortalecer la confianza de los estudiantes en sí mismos, a reafirmar positivamente su pertenencia étnica, y son como explica Saúl Velasco, un primer intento por interculturalizar espacios educativos convencionales en los que hasta el momento no se ha visibilizado la diversidad cultural (Velasco, 2012).

Como ejemplo se hablará de la Universidad Autónoma Chapingo, que se concibe como una institución que atiende matrícula rural pero que no reconoce en sus políticas y programas curriculares la dimensión étnico-cultural de su población estudiantil. Las relaciones entre los estudiantes se establecen en espacios de discriminación e inequidad, y es común que la deserción se deba a los altos niveles de estrés que genera en los estudiantes –indígenas o no– ingresar a un espacio tan distinto a su contexto, pero el problema se acrecienta cuando se trata de jóvenes indígenas, porque frecuentemente llegan con una realidad comunicativa y cultural menospreciada en el ámbito universitario, lo que provoca que enfrenten la discriminación velada en la cotidianidad escolar.

En las entrevistas realizadas entre 2008 y 2009 a estudiantes indígenas de universidades convencionales, se constató el peso emocional que tiene en los jóvenes indígenas ocultar su pertenencia cultural por el miedo a ser discriminados. El caso que se expone es de un joven acateko, hijo de refugiados guatemaltecos, parte de un primer grupo y generación de jóvenes (tres únicamente) que lograron acceder a la educación superior en su comunidad.

En Chapingo hay asociaciones por estados, pero no por lengua. Muchos chavos pierden su identidad ahí, conozco chavitos que sí tienen un dialecto pero no lo hablan, sienten que los van a discriminar. Si alguien les

habla porque es del mismo dialecto, no contestan. En cambio yo me encuentro a Javier y hablamos acateko, y nos preguntan ¿qué hablan? Y les decimos que acateko, y nos preguntan ¿de dónde es, cuál acateko? Y ya les contamos que somos de Chiapas (Pascual Pascual,⁴ acateko, egresado de Chapingo en 2009).

Muchos de los jóvenes indígenas que ingresan en las universidades convencionales del país se encuentran viviendo fuera de su comunidad o del ámbito familiar por primera vez. Además de la falta de reconocimiento cultural, los alumnos se enfrentan a una presión emocional muy fuerte cuando no encuentran en su nuevo contexto ninguna referencia al mundo cultural de donde provienen. Y frecuentemente los profesores añaden presión cuando ignoran los diferentes referentes rurales e indígenas de los alumnos. Diversos testimonios llevaron a analizar otra dimensión del problema: la referencia social de los estudiantes y la necesidad de reivindicar los espacios de contención emocional que los ayuda a superar el tránsito por la universidad. Se recurre de nuevo al testimonio de Pascual porque su experiencia hace referencia a todas las dimensiones que considero deben atenderse.⁵

Me tocó ver un caso de un chavito de Chiapas que le hablaba cada ratito a su papá. Y al tercer día le dijeron “vente, antes de que pase algo”. Y el chavo feliz, hasta contento se regresó. Se fue a despedir contento porque regresaba a su casa. La primera semana por cualquier cosa se ponía a llorar y se veía que sufría un montón. Y yo llegué también a esa depresión en octubre. Le dije a mi papá “ya no aguanto la presión” pero me vino a ver

⁴ Los kanjobales y actekos llevan por apellidos los nombres de los abuelos paterno y materno.

⁵ Sobre la Unidad de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Chapingo se puede consultar Chávez (2010), quien describe los problemas de racismo que vive la universidad y el contrapeso que hace la Unidad en la institución, pues funciona exitosamente y su actividad se ha extendido para atender a los estudiantes también en sus problemas personales de carácter psicológico, sexual y de adaptación en general al ambiente de Chapingo, donde predomina el internado para hombres y mujeres.

a México y se quedó unos días conmigo. Ya no me volvió a suceder pero por poco lo dejo.

El primer semestre fue el más difícil. Sentía la presión de cómo eran los profes, los exámenes, las tareas. Realmente no sabía prender una computadora, no sabía cuál era el CPU y el monitor. Recuerdo bien que nos llevaron a una sala de cómputo, nos pidieron que agarráramos una computadora y revisáramos lo que quisiéramos. Y nomás me senté, fui para no quedar mal, quería prender la computadora pero nunca encontré dónde se prendía. Tenía miedo pegarle a las teclas, tenía un mundo de preguntas sin respuesta, no había a quién irle a preguntar. Y todos prendieron su computadora y ahí escuché la primera vez que revisarían su correo. Pregunté qué es correo, y decían que era un correo electrónico y que tenían hotmail, pero quedaba igual, no entendía qué era un correo electrónico. Y lo que hacía en la tarde era ir a la sala de cómputo, y me sentaba para ver, fui entendiendo cómo la prendían y la manejaban, cuál era el monitor y el CPU (Pascual, acateko, egresado de Chapingo en 2009).

Esta no es una situación exclusiva de la escuela de agronomía, este tipo de problemática la encontramos cotidianamente en las universidades “convencionales”. Lo que es cierto es que el sector educativo superior debe atender diferentes dimensiones paralelas: la inequidad social, el rezago educativo, el acceso a las tecnologías y la pertinencia cultural en la atención educativa.

La dimensión cultural es la que menos peso tiene dentro de la política educativa cuando de universidades convencionales se habla, es como si se diera por natural que la población indígena no accede a la educación superior, y menos cuando se trata de espacios urbanos. Si bien estudios indican que menos de 1% de la población indígena logra ingresar a los estudios superiores (Schmelkes, 2008, p. 12), también es real que no podemos asegurarlo puesto que las solicitudes de examen de ingreso a las universidades convencionales no solicitan información referente al origen cultural y lingüístico de los estudiantes, y la realidad muestra que los jóvenes indígenas que logran ingresar a este tipo de institu-

ciones prefieren mantener oculto su origen cultural por miedo a la discriminación.

Es en estas instituciones “convencionales” donde los docentes son más reacios a trabajar el tema de la diversidad cultural desde una mirada diferente a la “liberal,” que niega hacer distinción entre los individuos, porque así creen que todos tienen “la misma oportunidad” de competir y estudiar. El cambio de pensamiento en docentes es difícil puesto que fueron formados bajo una concepción liberal de los derechos y con ninguna referencia respecto a la importancia de atender la diversidad cultural, participación o equidad en la producción del conocimiento. Y muchas veces se confunde el término de igualdad con equidad, a pesar de que no va implícito esto último en el primero. Por lo mismo, insisto en la importancia que tienen los cursos de actualización docente que proporciona la ANUIES a las universidades, y la necesidad de que integren en su programa los principales debates sobre el tema intercultural.

La ANUIES no ha generado un programa de formación tutorial desde la perspectiva intercultural, y sólo a partir de 2009 comenzó a añadir en los programas de tutoría algunos contenidos referentes al tema. Ese mismo año la asociación realizó un diagnóstico sobre el ejercicio de la tutoría a nivel nacional, mediante un cuestionario que fue enviado electrónicamente a las universidades integradas a la asociación; sin embargo, el documento no hacía ninguna referencia a la diversidad cultural.

Pienso que las acciones afirmativas pueden ayudar inicialmente en el proceso de concientización y formación de grupos académicos, y en acciones muy precisas como la de la nivelación académica, generando unidades de apoyo y seguimiento. Pero para que las acciones ejecutadas impacten en la realidad social y universitaria deben necesariamente formar parte de la política pública, como ha sucedido en Colombia y Brasil, donde a falta de políticas interculturales en las instituciones convencionales, se sembró la transformación de las políticas internas mediante la ejecución de acciones afirmativas, logrando posteriormente su implementación

como parte de la política pública educativa de aquellos países (Mayorga y De Souza, en Ruiz, 2012).

Si se parte de que las universidades interculturales en México reconocen las características diferentes de sus estudiantes (no siempre de pertenencia indígena), y atienden tanto la diferencia como la inequidad social (que ha generado rezago o dificultades de aprendizaje), entonces, ¿por qué se niega o ignora la necesidad de hacerlo en las universidades convencionales?, ¿acaso creen las autoridades educativas que la inequidad, y en su caso la diversidad, es un problema específico del mundo rural?

Sobre la experiencia de las acciones afirmativas, en México existen pocos trabajos que demuestren sus limitaciones o beneficios. Algunos han sido hechos con criterios meramente estadísticos y aplicando los mismos modelos de evaluación sin atender las especificidades regionales (Flores y Barrón, 2006), y otros fueron realizados con poca claridad sobre la operatividad del programa a nivel nacional. Silvia Schmelkes escribe sobre la operatividad del programa que la ANUIES “en un principio administró los recursos proporcionados por la Fundación Ford, y una vez que ésta se retiró del programa en el año 2007, asumió también sus costos” (2011, p. 69; 2008, p. 15).

Sin embargo, la ANUIES sólo se encargó de la operatividad del programa mientras existieron recursos externos que lo financiaran, y en 2009 la coordinación nacional del Programa negoció con el Banco Mundial el otorgamiento de un recurso, vía SEP, que permitiera continuar con las acciones hasta el año 2012, mientras que la asociación sistematizaba la información del programa y lo presentaba a la SEP como iniciativa en materia de política educativa; así que la ANUIES no financió jamás la operación del programa, ni consideró relevante presentar los resultados ante el Secretario de Educación. No obstante algunos autores reconocen que los egresados indígenas de la educación superior que fueron atendidos por el Programa muestran un impacto favorable en la autoconfianza, identidad y movilidad social de estos estudiantes, y que mantu-

vieron un estrecho contacto con sus comunidades de origen (Didou y Remedi, 2006).

En el caso de Chapingo, Chávez Arellano (2010) afirma que en contraste con actitudes de rechazo al origen étnico o vergüenza, los estudiantes se encontraban muy estrechamente ligados a la Unidad de Apoyo a Estudiantes Indígenas (UAEI), la cual ha planeado estrategias para apoyarlos psicológica, personal y académicamente y superar sus problemas: “el solo hecho de acercarse y afiliarse a la Unidad, les da seguridad y muchas veces la garantía de que tendrán menos posibilidades de fracasar en su intento de convertirse en agrónomos”. Sin embargo, aunque Chávez Arellano admite que la atención proporcionada a los estudiantes indígenas tiene beneficios evidentes en la fortaleza emocional de los alumnos, también se pregunta si no estamos generando prácticas de segregación y estigma por proporcionarlo únicamente a indígenas. En ese mismo sentido es la reflexión de María de los Ángeles Gómez, quien realizó un proyecto de investigación sobre el PAEIIES en la Universidad Tecnológica de Tula Tepeji (UTTT) en el estado de Hidalgo, y cuyos resultados pueden leerse en este mismo libro bajo el título *La inscripción de lo indígena en la memoria institucional de una universidad tecnológica*.

La autora reconoce que entre los alumnos de la universidad se vive una revalorización de los pueblos indígenas y sus lenguas gracias al programa, e incluso habla del acercamiento de la institución con las comunidades indígenas aledañas mediante actividades culturales, pero también señala las limitaciones del programa, que en el caso de la UTTT ha sido la tendencia a folclorizar el tema de la diversidad cultural, sin que exista un impacto favorable en los contenidos curriculares. También resulta interesante su señalamiento referente a los efectos que pudiera tener el hacer visibles a los jóvenes indígenas cuando ellos han buscado ser “iguales” al resto de la comunidad universitaria. Sin duda habrá que analizar estas situaciones y realizar estudios comparativos sobre ello. Quizá la visibilización institucional (no obligada, porque es opcional que los jóvenes se identifiquen o no como indígenas en el programa y

en su institución) genere la estigmatización, y que los jóvenes sólo quieren tener las mismas oportunidades sean o no indígenas. Para llegar a esa condición, debemos garantizar su acceso y atención pertinente, con modelos interculturales para “todos”, no sólo para indígenas. Entonces volvemos al inicio de la discusión, es como un círculo vicioso.

Por tanto, se vuelve a preguntar si los programas de acción afirmativa pueden ayudar inicialmente, como proyectos pilotos, a introducir acciones en función de la formación, actualización y sensibilización de docentes, y a la vez apoyar a los alumnos en algunos problemas que quizá tienen que ver más con lo emocional afectando el rendimiento académico. Es verdad que los jóvenes rurales en México, sean indígenas o no, comparten muchos problemas similares producto de la marginación, y que requieren de becas, nivelación académica, etcétera. Pero es importante también que no confundamos la marginación con la pertinencia educativa que incluye en sus contenidos la identidad, cultura, conocimientos, técnicas e historia de los pueblos. Es muy difícil que los profesores de universidades convencionales reconozcan esta necesidad, y como se observó, no existe aún en el horizonte cercano la posibilidad de que esta realidad cambie en la estructura de la educación superior convencional, al cual también asisten los jóvenes indígenas. Se requiere en la práctica cotidiana “dentro” del salón de clases, los programas académicos que brinden reconocimiento ante los contextos excluyentes donde la cultura dominante impone sus reglas.

CONCLUSIONES

El “neoindigenismo” del siglo XX sigue las políticas globales dictadas por agencias multilaterales y organismos como el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) o la Organización Internacional del Trabajo, que crean programas para acabar con la desigualdad y la injusticia de los pueblos indígenas. También

es cierto, como explica Salomón Nahmad (Nahmad en Castells, 2004) que el mismo discurso multicultural de los organismos mundiales es reinterpretado y desvirtuado en México, y que los préstamos internacionales llegan a su destino filtrados por organismos gubernamentales mexicanos que a menudo incumplen las normas de implementación y siguen políticas verticales y centralizadas. Creo que esto mismo es lo que sucedió con la propuesta de Fundación Ford en el programa para estudiantes indígenas en México.

Por otro lado, pedir a un programa como el PAEIIES introducir reformas o añadidos curriculares en las instituciones, es imposible desde el lugar donde se encuentra operando. Puesto que dentro de la ANUIES fue un programa marginal, se consideró temporal, y funcionó con recursos, primero de la Fundación Ford, y luego por los otorgados por el BM cuya administración concluyó en 2012.⁶ La ANUIES ha exigido a las universidades concursantes la institucionalización del programa en su estructura jurídica y administrativa, pero irónicamente, la asociación no ha recuperado las experiencias exitosas del programa para impulsar estas acciones en el resto de las universidades convencionales, y no ha cumplido hasta ahora con el compromiso establecido con la Fundación Ford respecto a presentar ante la SEP iniciativas de política pública, con base en los resultados obtenidos en los 10 años de operación del programa.

Como parte de la agenda que dejó pendiente un sistema de información, en el que se analizaría los indicadores y la información que generaron las instituciones inscritas en el Programa, estos sistemas de información debían ser públicos y apoyarían la investigación educativa; de otro modo, se están desperdiciando recursos y perdiendo información vital para modificar el rumbo de los programas y sus contenidos.

⁶ Al cerrar 2012 la ANUIES no publicó ningún informe o indicadores del programa, y retiró de la página electrónica los indicadores que antes se proporcionaban públicamente. Los resultados del programa e indicadores de atención estudiantil hasta 2009 pueden verse en los trabajos de Gloria Lara y Saúl Velasco (2012).

María Eugenia Chávez explica que la universidad, como cualquier institución escolar, puede garantizar mediante la instrumentación de un currículum formal y uno informal u oculto, la difusión de valores nacionales. Y retoma a Bourdieu para quien la escuela es el lugar donde el “arbitrario cultural” impuesto por la “autoridad pedagógica”, puede garantizar no sólo la transmisión de un conocimiento, sino también la consolidación de valores, expectativas y prácticas socialmente legitimadas, así como su reproducción permanente (Chávez, 2008).

Si algo hizo bien el indigenismo participativo fue crear programas educativos para jóvenes, que se pensaba, serían los futuros líderes comunitarios, puentes entre el mundo local y la sociedad nacional. Si no miramos hacia atrás, caeremos en los errores del empoderamiento individual (que parece promover actualmente la educación tanto privada como pública) que no garantiza ningún mejoramiento comunitario y sí la aculturación de quienes con esfuerzos “heroicos” logran acceder a la educación superior.

En ese sentido, parece importante hacer un balance de los resultados obtenidos en los programas de formación indígena en décadas anteriores. Seguramente los indicadores son distintos de acuerdo con la región y el nivel de movilización social de la población atendida; y quizá muchas de las acciones que hoy intentan desarrollar las universidades interculturales fueron ya implementadas y evaluadas hace años. De la misma forma, es probable que las acciones que se intentaron implementar en la fase final del PAEIIES referentes a las materias transversales, sea una experiencia muy parecida a la que vivieron los promotores de educación y maestros rurales formados en los años sesenta. Es necesario evaluar qué ha cambiado y qué insistimos en mantener por desconocimiento de experiencias anteriores.

Ya desde los años sesenta se planteó la necesidad de modificar la estructura social que garantizaba y reproducía la exclusión y desigualdad de la población indígena; y en ese sentido los debates indigenistas resultan tan vigentes como los debates que tienen los actuales críticos del multiculturalismo.

Por eso me place sobremanera la alternativa que la generación del 68 ofrece como solución al problema indígena, en boca de Margarita Nolasco: un cambio estructural de las relaciones económicas indomesticadas, es decir, el paso de la situación colonial, con solo estratificación de clases, sin la necesaria pérdida cultural. Pero me pregunto: ¿no es esto lo que la acción indigenista postula? (Respuesta de Aguirre Beltrán al libro *De eso que llaman antropología mexicana*. Aguirre, 1976, p. 117).

Sin embargo, pareciera que al haber cuestionado al indigenismo se decidió olvidar las experiencias positivas que también fueron muchas. Al satanizar el indigenismo y no considerarlo siquiera como tema de reflexión, estamos repitiendo sin saberlo muchos de los errores de antaño.

Por todo lo anterior, es necesario introducir en las universidades convencionales y en todas sus áreas de conocimiento, el debate sobre la diversidad cultural y la pertinencia de los contenidos curriculares. Mientras esto ocurre, en la vida cotidiana de la educación superior se continúa aplicando un sistema educativo con políticas y modelos excluyentes, un sistema de valores que garantiza la reproducción del patrón que algunos llaman colonizante, dominante y racista, y que se debe modificar si deseamos transitar hacia un país con mayor equidad.

REFERENCIAS

LIBROS

- Aguirre Beltrán, G. (1973). *Teoría y práctica de la educación indígena*. México: SEP (SepSetentas).
- Aguirre Beltrán, G. (1976). *Obra Polémica*. México: SEP-INAH.
- Bello, A. (2009). El debate contemporáneo en torno al concepto de identidad. En Valladares, L. Pérez Ruiz, M, L. y Zárate, M. (coords.). *Estados plurales. Los retos de la desigualdad y la diferencia*. México: UAM-Juan Pablos editores.
- De Souza, A. C. (2012). El proyecto Sendas de Conocimientos: una experiencia universitaria de construcción de políticas gubernamentales de educa-

- ción superior para pueblos indígenas. En Ruiz Lagier, V. y Lara Millán, G. *Experiencias y resultados de la acción afirmativa en Latinoamérica*. México: ANUIES.
- Didou, S. y Remedi, E. (2006). *Pathways to Higher Education: una oportunidad de educación superior para jóvenes indígenas en México*. México: ANUIES.
- Dietz, G., Mendoza, G. y Téllez, S. (2008). Introducción. En *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas*. Ecuador: Abya Yala.
- Favre, E. (1997). *El indigenismo*. México: FCE.
- Flores Crespo, P. y Barrón Pastor, J. C. (2006). *El programa de apoyo a estudiantes indígenas: ¿nivelador académico o impulsor de la interculturalidad?* México: ANUIES.
- García Canclini, N. (1985). Revalorización de la cultura popular y su relación con la pluralidad cultural. En *Educación para adultos y cultura popular hacia una alternativa pedagógica* (Colección cuadernos de cultura pedagógica, Tomo 1, serie coloquio, núm. 1). México: UPN-SEP.
- Jiménez, G. (1985). La cultura popular: problemática y líneas de investigación. En *Educación para adultos y cultura popular hacia una alternativa pedagógica* (Colección cuadernos de cultura pedagógica, Tomo 1, serie coloquio, núm. 1). México, UPN- SEP.
- Hernández, N. (2007). La educación intercultural en la perspectiva universitaria (conferencia magistral). En Martínez Tapia, J. (coord.). *III Encuentro Universitario para el fortalecimiento académico y cultural de los estudiantes indígenas en la Universidad del Estado de México*. México: UAEM.
- Hernández, N. (2009). *De la exclusión al diálogo intercultural con los pueblos indígenas*. México: Plaza y Valdés Editores, Universidad Intercultural de Chiapas.
- Jablonska, A. (2010). La política educativa intercultural del gobierno mexicano en el marco de las recomendaciones de los organismos internacionales. En Velasco Cruz, S. y Jablonska, A. (coords.). *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. México: UPN.
- Lara Millán, G. (2012). Programa de Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES): de la acción afirmativa a la construcción intercultural en la educación superior. En Ruiz Lagier, V. y Lara, G. *Experiencias y resultados de la acción afirmativa en Latinoamérica*. México: ANUIES.
- Lewis, S. E. (2011). Retos y legados de los primeros promotores (as) bilingües en los Altos de Chiapas. En *Culturas Indígenas* (Boletín de la Dirección General de Investigación y Patrimonio Cultural, vol. 3, núm. 5). México: CDI.
- Mayorga, M. L. (2010). Más allá del deseo: inclusión y equidad en la Educación Superior. En Ruiz Lagier, V. y Lara Millán, G. *Experiencias y resultados de la acción afirmativa en Latinoamérica*. México: ANUIES.

- Mignolo, W. García Luna, A. y Walsh, C. (2006). *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*. Argentina: Editorial Signo.
- Nahmad, S. (2004). Los acuerdos y los compromisos rotos y no cumplidos con los pueblos indígenas de México. En Hernández, R. A. y Sierra, M. T. (coords.). *El Estado y los indígenas en tiempos del PAN: neoindigenismo, legalidad e identidad*. México: CIESAS.
- Oehmichen Bazán, M. C. (1999). *Reforma del Estado. Política social e Indigenismo en México 1988-1996*. México: IIS-UNAM.
- Palerm, A. (1976). Introducción. En Aguirre Beltrán, G. *Obra Polémica*. México: SEP/INAH.
- Pérez Ruiz, M. L. (2009). ¿De qué hablamos cuando nos referimos a la interculturalidad?: Reflexiones sobre su origen, aportaciones y limitaciones. En Valladares, L., Pérez Ruiz, M. L. y Zárate M. (coords.). *Estados Plurales. Los retos de la desigualdad y la diferencia*. México: UAM/Juan Pablos editores.
- Pérez Ruiz, M. L. y Argueta Villamar, A. (2014). “Jóvenes indígenas como promotores culturales. Dos experiencias mexicanas (1951-1992)”. En Pérez Ruiz, M. L., Ruiz, L. y Velasco Cruz, S. (coords.) *Interculturalidad(es). Jóvenes indígenas: educación y migración*. México: UPN.
- Rebollo, N. (2010). Indigenismo, bilingüismo y educación bilingüe en México: 1939-2009. En Velasco Cruz, S. y Jablonska, A. (coords.). *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. México: UPN.
- Ruiz Lagier, V. (2010). Reflexiones en torno a las acciones afirmativas y el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES) en México. En Velasco Cruz, S. y Jablonska, A. (coords.). *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. México: UPN.
- Ruiz Lagier, V y Lara Millán, G. (2012). *Experiencias y resultados de la acción afirmativa en Latinoamérica*. México: ANUIES.
- Valladares, L. Pérez Ruiz, M. L. y Zárate, M. (coords.) (2009). *Estados Plurales. Los retos de la desigualdad y la diferencia*. México: UAM-Juan Pablos editores.
- Velasco Cruz, S. (2012). Dos programas de acción afirmativa para estudiantes indígenas en la educación superior: el PUMC de la UNAM y el PAEIIES de la ANUIES. En Ruiz Lagier, V. y Lara, G. *Experiencias y resultados de programas de acción afirmativa con estudiantes indígenas de educación superior en México, Perú, Colombia y Brasil*. México: ANUIES.
- Velasco Cruz, S. y Jablonska, A. (2010). *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. México: UPN.
- Walsh, C. (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial*. Quito: UASB/Abya Yala.

PERIÓDICOS Y REVISTAS

- Castells, A. (2011). ¿Ni indígena ni comunitaria? La radio indigenista en tiempos neoindigenistas. *Comunicación Social*. México.
- Cerda García, A. (2007, junio). Multiculturalidad y educación intercultural: Entre el neoindigenismo y la autonomía. *Andamios* (vol. 3, núm. 6). México.
- Chávez Arellano, M. E. (2008, diciembre). Ser indígena en la educación superior ¿desventajas reales o asignadas? *Revista Educación Superior* (vol. 37, núm. 148). México.
- Muñoz, (2004, enero-marzo). ¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (vol. 9, núm. 20). México.
- Rebolledo, N. (1994, abril-noviembre). La formación de educadores bilingües indígenas en México. *Educación de Adultos* (núm. 20). México: INEA Tercera época.
- Schmelkes, S. (2008). Universidades Innovadoras. Nueva demanda. *Experiencias de inclusión al medio universitario* (núm. 3. Fundación EQUITAS). Revista ISEES. Chile.

FUENTES ELECTRÓNICAS

- Cerda García, A. (2007). Multiculturalidad y educación intercultural. Entre el neoindigenismo y la autonomía. *Andamios* vol. 3, núm. 6 México jun. 2007. Recuperado el 21 de febrero de 2013 de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S187000632007000100005&lng=es&nrm=iso
- Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf>
- Chávez Arellano, M. E. (2008). Estudio entre los jóvenes indígenas. Recuperado el 26 de febrero de 2013 de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018527602008000400003&lng=es&nrm=iso
- Burga, M., Cerda, S., Díaz Coliñir et al. (2008). Experiencias de inclusión al medio universitario. Recuperado de <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/Revista-ISEES-3.pdf>

OTRAS FUENTES

- Barquin Cendejas, A. (2012). *Antropología y poder político. El ejercicio del poder en las políticas públicas: las universidades interculturales*. Tesis doctoral. México: UAM-I.
- Hernández López, R. (2011). Los promotores indígenas bilingües. En *Culturas indígenas* (Boletín de la Dirección General de Investigación y Patrimonio Cultural, vol. 3, núm. 5). México: CDI.

- Mendoza Zuany, R. G. (2009). Más allá de la acción afirmativa y el multiculturalismo: las universidades interculturales en México y la interculturalidad. En Seminario Estudiantes en Educación Superior realizado por la Red de Investigadores en Educación de Veracruz (RIEV), Xalapa. Del 27 al 29 de mayo.
- Moya, R. (2011, 16 de mayo). Las nuevas realidades y los nuevos paradigmas en la EIB de América Latina. Ponencia presentada en Foro Interinstitucional de la Diversidad Cultural. México: UPN/CIESAS.
- Organización Internacional del Trabajo. (1989). *Convenio número 169 sobre Pueblos indígenas y tribales en países independientes*.
- Programa Nacional de Desarrollo para los Pueblos Indígenas (PNDPI). 2001.
- Secretaría de Educación Pública. (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México.
- Sosa Suárez, M. (2011). Entrevista al antropólogo Salomón Nahmad Sittón. En *Culturas Indígenas*. (Boletín de la Dirección General de Investigación y Patrimonio Cultural, vol. 3, núm. 5, número temático dedicado a la Educación Indígena).
- UNESCO (2003). *La educación en un mundo plurilingüe*. París.
- UNESCO (2007). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*.