

PROTOSCOLOS INTERCULTURALES PARA LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Avance de investigación en curso

G.T.Nro.25

Mariana del Rocío Aguilar Bobadilla
Universidad Pedagógica Nacional, México

Resumen

En el siglo XX, los nacionalismos latinoamericanos concibieron una identidad cultural única, como elemento compartido, a la educación como vía para la integración social y homogeneización de la sociedad. El sistema educativo mantiene una organización por encima de la diversidad cultural y las formas de vida que coexisten en la sociedad. El proyecto educativo para la Educación Superior en América Latina está inscrito en las políticas sociales de tercera generación, en donde la educación es considerada uno de los indicadores para la inclusión social. El ingreso de estudiantes pertenecientes a los grupos vulnerables (de acuerdo con la ONU indígenas, discapacitados y pobres), se ha visto acompañado de medidas compensatorias y acciones afirmativas orientadas a su permanencia y eficiencia terminal.

Palabras Clave: Interculturalidad, Inclusión y Educación Superior.

Introducción

El propósito es atender los indicadores de desarrollo humano, el abatimiento de la pobreza, así como, generar proyectos productivos en el marco desarrollista, perspectiva de la que aún no ponen distancia los gobiernos “progresistas” de la región, es el caso de los llamados proyectos de etnodesarrollo, desarrollo sustentable, gestión territorial, etc.

La inclusión de los grupos vulnerables en las instituciones de Educación Superior, mediante políticas asistenciales, está diseñada por cuotas y ha sido subvencionada, inicialmente, por organismos internacionales, instancias privadas e instituciones públicas, a la larga éstas últimas asumirán la responsabilidad. Estas acciones coincidieron con la aprobación de leyes relacionadas con el reconocimiento de los derechos sobre la diversidad cultural, que se sumaron a las políticas contra la pobreza. Para el caso de la Educación Superior con carácter étnico, Universidades Indígenas o Universidades Interculturales, la implementación de las políticas de corte asistencial, compensatorio y focalizado asociadas a la educación intercultural precisan de un balance que ponga en perspectiva la educación intercultural en el contexto de las políticas para la inclusión. ¿Qué significa incluir? ¿Cómo se concibe la interculturalidad en el marco de las políticas para la inclusión? ¿Se pueden gestar procesos interculturales sin inclusión y viceversa?

Las políticas sociales para la inclusión se diseñan hacia el abatimiento de la pobreza con una orientación hacia la atención de las desigualdades matizadas por la cultura como una transversal. La culturalización de las políticas adjetivan la gestión de las mismas pero terminan por ignorar las diferencias culturales o hacer de la desigualdad (en términos de la pobreza y la vulnerabilidad) sinónimo de la diversidad cultural, en ambos casos la prioridad es elevar los indicadores de desarrollo social. El propósito de esta disertación es establecer la plataforma para explicar los protocolos

interculturales de la inclusión de los pueblos indios en la educación superior, mediante el análisis de la gestión y la aplicación de proyectos de educación intercultural que permitan identificar algunas pistas para el balance y dar sentido de futuro a la educación superior de los pueblos indios, como el espacio para dar contenido a los conceptos en la práctica, pues en ésta, es en donde los significados cobran sentido.

1. Protocolos interculturales educativos para la inclusión

En la década de los ochenta iniciaron los proyectos dirigidos a la asistencia social para los pueblos indios en todos los aspectos. Estos proyectos fueron subvencionados por organismos internacionales, instancias privadas e instituciones públicas con el propósito de generar proyectos productivos en el marco desarrollista, perspectiva de la que aún no ponen distancia los gobiernos “progresistas” de la región, es el caso de los llamados proyectos de etnodesarrollo, desarrollo sustentable, gestión territorial, etc.

La aplicación de las políticas de corte asistencialista, compensatorio y focalizado establecidas por los organismos internacionales para abatir la pobreza, han diseñado una estrategia general, la cual incorporó a los pueblos indios en los programas de política social que aplican los gobiernos de los diferentes países y se desagrega en acciones específicas, a saber: bolsas monetarias, despensas de consumo, apoyo para alimentación, habitación, transporte, servicios, salud y educación.

Paladino establece que actualmente, en la Universidad Estadual de Río de Janeiro (UERJ), en Brasil grupos de investigadores desarrollan pesquisas vinculadas a la gestión de las propuestas integracionistas y de la política compensatoria hacia las acciones afirmativas, que aplican en el marco de los programas de la política social, los organismos para la atención de los pueblos indígenas. Esta línea de investigación ha cobrado importancia debido al papel que ocupa la educación y las instituciones que participan en la aplicación de estos programas, además de los procesos de aculturación que se desarrollan, no sólo en el contextos de las instituciones educativas, sino de la catequización, ésta última, promovida por las iglesias misioneras (Paladino, 2010). La conformación de los Estados nacionales y los procesos de secularización sentaron las bases de la escuela laica, con un caris civilizatorio y opuesto a la educación de carácter religioso en forma paralela, esta perspectiva liberal, conllevó a la ciudadanía y a terminar con la tutela de los indios por eso, es de llamar la atención que con el propósito de hacer llegar la escuela a todos los sectores sociales y alfabetizar a la población que así lo requiera, se haya abierto el espacio a las diversas religiones.

La implementación de la Educación escolar Indígena en el contexto de las políticas compensatorias, fueron: la sustitución de maestros blancos por indígenas y el magisterio para esos profesores; proyectos de Educación intercultural; y el establecimiento de leyes que garantizan el reconocimiento de la Educación superior, asimismo, la necesidad de formar maestros indígenas de nivel superior. Estas acciones se corresponde con la aprobación de los últimos tres instrumentos internacionales relacionados con los derechos sobre la diversidad cultural, aprobados en el marco de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (Conferencia mundial contra el Racismo y la Discriminación 2001; sobre la Diversidad Cultural, 2005; y la Declaración de las Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, 2007) en el marco de los llamados Derechos Sociales y las políticas sociales de tercera generación, se implementaron, como parte de los programas focalizados, las acciones afirmativas¹ con el objetivo de dar sustento al desarrollo de los pueblos indios

¹ En el marco de la Conferencia contra el Racismo y la Discriminación Racial se establecen las políticas de acción afirmativa para los pueblos indios y afrodescendientes por ser concebidos como grupos minoritarios y en muchas ocasiones minorizados, con el propósito de garantizar el acceso a los servicios básicos como educación, salud, vivienda, etc. Esto

con base en la formación universitaria para fomentar la profesionalización en la perspectiva de democratizar el acceso y permanencia población en este nivel educativo. (De Souza, 2008)

Las acciones afirmativas implementadas para los pueblos indios, se orientan a rubros asociados con la atención de la pobreza y la inclusión, en la actualidad, la definición de algunos indicadores, en la percepción de diversos grupos y sectores sociales establecen que la escolarización es un referente de inclusión social.

Tradicionalmente, la educación y el empleo han sido, y siguen siendo para la mayoría de las personas, los dos principales mecanismos de inclusión social. Sin embargo, los progresos en estos dos ámbitos son disímiles. Mientras los avances en cuanto a acceso y logros en la educación han sido muy importantes, las dificultades en materia de empleo [...] En cambio, en materia educacional casi todos los países ya han logrado que más del 90% de los jóvenes complete la educación primaria y cerca del 70% de ellos pueda ingresar a la secundaria. Los jóvenes de 20 a 24 años tienen en promedio entre tres y cuatro años más de formación que sus padres [...] La importancia de estos avances radica además en que han permitido impartir a la gran mayoría de las personas los conocimientos que habilitan para el desempeño de la ciudadanía. (Comisión Económica para América Latina [CEPAL], 2007, p.63-64).

Las políticas sociales para la inclusión se diseñan hacia el abatimiento de la pobreza con una orientación hacia la atención de las desigualdades matizadas por la cultura como una transversal. La culturalización de las políticas adjetivan la gestión de las mismas pero terminan por ignorar las diferencias culturales o hacer de la desigualdad (en términos de la pobreza y la vulnerabilidad) sinónimo de la diversidad cultural, en ambos casos la prioridad es elevar los indicadores de desarrollo social. En este orden de ideas, en el ámbito educativo se desarrollan programas para la escolarización y la eficiencia terminal, en los últimos años estos programas tienen en paralelo acciones para garantizar la permanencia dentro del sistema, mediante la ampliación de la cobertura y la matriculación (univerzalización de los diferentes niveles educativos), EIB para indígenas en todos los niveles educativos para la población indígena, cuotas de estudiantes indígenas en instituciones educativas “convencionales”:

En la segunda mitad del siglo XX, en la mayor parte de los países latinoamericanos, tuvieron una expansión de la matrícula y cobertura del sistema educativo, en un primer momento en la educación primaria, actualmente este nivel presenta indicadores positivos de matriculación y eficiencia terminal, esta tendencia reporta cambios sustantivos en los indicadores educativos:

... seis países lo hicieron en el tramo comprendido entre 1999 y 2005: Belice, Ecuador, Barbados, Panamá, México y Brasil logran matricular a la mayoría de los niños en edad oficial en educación primaria [...] Un grupo muy significativo de países está muy próximo a lograr la meta referida a la conclusión universal de la educación primaria. En efecto, en 7 países (Bahamas, Barbados, Chile, Argentina, Uruguay, Surinam y Panamá) la proporción de personas de 15 a 19 años que ha culminado la educación primaria ya supera el 95%. A este grupo se suman otros siete países (México, Ecuador, Brasil, Costa

conlleve la atención de la discriminación junto con la desigualdad, en el caso de la educación, con el sistema de cuotas. Este sistema refiere la atención para un porcentaje de un segmento de la población mediante la discriminación positiva, esto implica ofrecer atención a una parte de los excluidos con la finalidad reducir las tensiones sociales y los índices de pobreza.

Rica, Perú, Venezuela y Colombia) que ya han superado el umbral del 90%. (UNESCO/Secretaría de Educación Pública[SEP], 2007, p.12)

La educación primaria no ha logrado índices de suficiencia con relación a la universalización, cobertura y eficiencia terminal de la educación primaria en los grupos vulnerables es una asignatura pendiente.

Aunque el acceso a la educación primaria en los países de la región es un fenómeno cercano a la universalización, la conclusión de dicho nivel es un suceso que no se distribuye de manera equitativa entre los diversos grupos sociales, sino que afecta de manera más fuerte a grupos sociales menos favorecidos. (UNESCO/SEP, 2007, p.13)

La educación indígena, de igual forma que la educación convencional², se expandió y se extendió a todos los niveles siempre asociada a las políticas para abatir la pobreza y en las últimas décadas en la búsqueda de la cohesión social³. Los pueblos indios, considerados entre los grupos vulnerables por los organismos internacionales y la política pública, tampoco presentan indicadores eficientes para la cobertura y la conclusión de la educación primaria; con frecuencia cursan la primaria incompleta.

Así como en el caso de la conclusión de la educación primaria, son pocos los países que recogen información educativa desagregada según pertenencia étnico-racial, y por lo tanto pueden tener este indicador calculado. Ningún país, de los que se dispone de información, posee equidad en la conclusión de la educación secundaria entre estos grupos étnicos para los jóvenes con edades de egreso reciente del sistema educativo. Perú es el país más próximo a la meta de equidad. Asimismo, el índice de paridad en Chile, Bolivia y Brasil es relativamente alto – si se comparan con los índices de paridad entre las poblaciones urbanas y rurales y de quintil de ingreso. (CEPAL, 2007, p.13)

Los indicadores relacionados con los pueblos indígenas mantienen una tendencia baja, que contrasta con los indicadores a nivel nacional, éstos marcan una distancia entre los ámbitos rural y urbano, es el ámbito urbano con los índices más altos, pero no es el caso de Brasil. Sin embargo, manifiesta una tendencia hacia arriba con relación a los logros educativos de las mujeres: “Entre los países que exhiben los menores logros académicos en zonas urbanas (ocho años o menos), Brasil es el único país donde la mujer supera al hombre en términos de años de estudio” (CEPAL, 2007, p.13).

El nivel primario ejerció presión hacia los niveles subsiguientes y en las últimas décadas del siglo XX, se expandieron notablemente la educación preescolar, secundaria y el bachillerato. “Sin embargo, en la región, la expansión y culminación de la educación secundaria no ha avanzado como la primaria, principalmente en los países con mayores niveles de pobreza o en países con alto niveles de desigualdad social y económica” (CEPAL, 2007, p.20).

Nuevamente, para los pueblos indios la historia es diferente, si bien la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se ha extendido hacia estos niveles, ha sido en forma limitada desde la cobertura hasta el currículum, la educación secundaria se ha “adecuado” al contexto indígena. “Así como en el caso de la conclusión de la educación primaria, son pocos los países que recogen información educativa

² El término se acuñó para diferenciarla de la educación especial y la intercultural.

³ El concepto de cohesión social es polisémico, en el marco de la CEPAL refiere la contraparte a la fragmentación social y la pérdida de lazos estables propiciada por el proceso globalizador. Está centrado en la reducción de las brechas sociales y la tendencia a la individualización.

desagregada según pertenencia étnico-racial, y por lo tanto pueden tener este indicador calculado”. (CEPAL, 2007, p.48)

En el caso del bachillerato se han establecido parámetros específicos para la elaboración de los programas educativos que han modelizado este nivel en el marco de la educación intercultural, asociado con las características del bachillerato tecnológico con una proclividad hacia las actividades económicas propias del ámbito rural.⁴

Al respecto de los estudios profesionales, es importante señalar que en la década de los ochenta, las universidades públicas se vieron sometidas a la lógica de la planeación, evaluación de la productividad y la calidad para acceder la partida presupuestal correspondiente; establecieron modelos para la evaluación de sus profesores y estímulos complementarios a las remuneraciones. Asimismo, se crearon las universidades tecnológicas y nuevas carreras para “dar respuesta a las necesidades de la sociedad”, la tendencia de la escolarización indígena reporta crecimiento.

Las acciones educativas centradas en el sistema de cuotas, que se implementan a nivel nacional para el ingreso de estudiantes indígenas a las universidades convencionales, en un principio no estuvieron acompañadas de políticas de permanencia de estos estudiantes para que logran la conclusión de sus estudios. En la actualidad, la matrícula no se corresponde con la permanencia, aún cuando se han gestionado acciones afirmativas con este propósito (becas) las cuales se implementaron años después del ingreso de los estudiantes indígenas, algunas universidades continúan sin desarrollar políticas de permanencia (Paladino, 2010).

2. La Educación Superior para la inclusión de los pueblos indígenas

Es en el marco de las acciones para la implementación de la Educación Indígena, la sustitución de maestros blancos por maestros indígenas planteó la necesidad de formación de éstos últimos e ingresaron a las universidades en el proyecto de educación intercultural o mediante el sistema de cuotas para la afirmación en el ámbito educativo, mediante dos modalidades: cursos comunes en el sistema de cuotas y licenciaturas interculturales para maestros indígenas, en consecuencia hay una dicotomía entre licenciaturas interculturales como espacio ideal para valorizar a los indígenas respecto de los cursos en las universidades.

Estos programas se implementan en universidades convencionales en donde los estudiantes indígenas pasan por un proceso de selección similar al que enfrentan los estudiantes no indígenas. En estos programas educativos no se considera el tratamiento de conocimientos indígenas hacia el diálogo; el estudio de las culturas y las identidades es superficial, queda manifiesto el divorcio entre teorías las antropológicas contemporáneas con relación a teorías del contexto, de los rituales, y del conocimiento indígena. Las características de los programas educativos para estudiantes indígenas en las universidades convencionales exhiben la necesidad de elaborar propuestas educativas pertinentes para el contexto de los pueblos indios.

La aplicación de las políticas interculturales colocan en la discusión las acciones de la EIB, de acuerdo con Dietz (2010), es necesario desarrollar investigación cualitativa de corte etnográfico para el análisis de los microcontextos, porque el trabajo en esta línea es incipiente y está asociado a la “vieja” diversidad de corte migrantológico. Un porcentaje imponente de la población indígena en América Latina vive en las ciudades, beneficiados por medidas compensatorias y acciones afirmativas para su

⁴ En el caso mexicano la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, (CGEIB) estableció un “modelo”, con criterios específicos para la certificación de los programas relacionados con la Educación Intercultural estableció asociados con los programas para la educación convencional en el contexto de las acciones afirmativas, este es el caso del bachillerato y las universidades interculturales.

inclusión, pues se expresa un supuesto “desarraigo”, pero no es así pues su trayecto refiere muchos años de vivir en la ciudad, así el actual proceso de emergencia étnica. La presencia de los pueblos indios en las ciudades por varias generaciones, pone una alerta referencial, al respecto de los contextos rural y urbano, como si los pueblos indios se ubicarían solamente en el primero, porque existe un prejuicio en la percepción y un nacionalismo internalizado que se transfigura en nacionalismo metodológico.

Dietz (2010) señala la importancia de explorar no sólo las relaciones interculturales, sino también los procesos interlingües e interactorales para significar los procesos que se viven actualmente en la práctica educativa de la educación indígena, porque la implementación de las políticas interculturales han derivado en el reconocimiento de la multiculturalidad, han surgido de las demandas de los movimientos sociales relacionados con la diversidad cultural, en tanto que las políticas gubernamentales asumen el multiculturalismo en la lógica de la asimilación, como “integración” en el contexto de los derechos reivindicativos del racismo, la discriminación y la exclusión social mediante acciones afirmativas con un énfasis hacia la atención de la pobreza.

En términos educativos la perspectiva étnica se transforma en un obstáculo para el tratamiento y fortalecimiento de la diversidad cultural, porque las políticas de la diferencia pierden de vista la larga duración, así que adoptan un sentido colonial y los criterios los establece la CGBI, con base en la normatividad correspondiente:

- a) Su misión se definió como la de formar intelectuales y profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social, cultural y lingüístico de las regiones en las que se ubicaban.
 - b) Su modelo pedagógico se basaría en tres pilares: la docencia, la investigación y el servicio a las comunidades de referencia.
 - c) Serían privilegiadamente, pero no exclusivamente, para indígenas.
 - d) La oferta educativa se define a partir de las necesidades y de las potencialidades de la región.
 - e) No seleccionarían por criterios académicos. En cambio, dedicarían el tiempo necesario a dotar a sus alumnos de las habilidades lingüísticas y superiores de pensamiento necesarias para enfrentar con criticidad los estudios universitarios.
 - f) Se vincularían orgánica y formativamente con la comunidad de referencia.
- Se tenía claro que las universidades interculturales tenían que favorecer una educación de muy alta calidad, a fin de ser consideradas parte importante del conjunto nacional de instituciones de educación superior. (Schmelkes, 2008, p.331).

La modelización de los programas es el punto de partida para realizar el cabildeo correspondiente con los interesados, así que en el currículum subyace el esencialismo y circunscriben la diversidad a “lo indígena”, bajo esta concepción se aplican las acciones afirmativas y los sistemas de cuotas que repiten los patrones culturales para continuar con la colonización.

Con relación a la educación superior intercultural, es en Perú, Colombia y Chile que se escuchan las primeras demandas, en México es para los primeros años de este siglo que se han creado las universidades interculturales, también llamadas universidades indígenas o educaciones de educación superior con carácter étnico.

El debate actual, con relación a las políticas públicas para el reconocimiento de la diversidad cultural, está contextualizado en las concepciones sesgadas hacia “lo nacional”, esto aplica para el debate del proyecto de las Universidades Interculturales. Estas instituciones educativas se crearon con la finalidad

de ampliar la oferta de educación universitaria en zonas donde la población es mayoritariamente indígena:

El Gobierno federal, pero sobre todo los gobiernos estatales, entienden la creación de las universidades interculturales como una forma de acallar inconformidades entre la población indígena. Frente a la creciente fuerza de los movimientos indígenas y la mayor visibilidad social de sus demandas, esto es entendible. Desgraciadamente, en algunos casos, esta “funcionalidad política” de las universidades interculturales es llevada a expresiones que atentan también contra la calidad académica de estas instituciones. (Schmelkes, 2008, p.331).

El contexto en el que se crean las universidades interculturales en México se ve permeado por el factor político, los funcionarios de los gobiernos estatales ejercieron presión a la CGEIB para la apertura estas instituciones. El modelo educativo de las universidades interculturales y las carreras que ofertan son similares, esto con el propósito de vincular el currículum con el contexto indígena, no con el contexto multiverso de la sociedad en general.

b) El currículum. Se procura definir con claridad tanto los aspectos preparatorios necesarios para los estudios universitarios – lenguajes, habilidades de razonamiento, capacidad de aprender por cuenta propia – como la articulación de los tres pilares que constituyen el modelo educativo. Las dos son áreas de innovación y por lo mismo deben de constituir objeto de seguimiento cercano y de modificaciones oportunas. Por otra parte, se tiene muy claro que la oferta educativa debe ser muy dinámica y que las carreras deben cambiar con frecuencia con el fin de no saturar el mercado. El análisis permanente de las necesidades y las potencialidades de la zona, y los apoyos expertos para el desarrollo de nuevas carreras adecuadas a las circunstancias locales, son exigencias que no se han cumplido con la cabalidad requerida y que habrán de ser fortalecidos. (Schmelkes, 2008, p.331).

La oferta de las universidades interculturales es proclive a los proyectos desarrollistas gestionados, anteriormente, desde la política pública y por Organizaciones No Gubernamentales financiados con recursos públicos y privados, y que hoy son institucionalizados por medio de las carreras que se cursan en estas universidades. La orientación de las carreras se enmarca en los siguientes ejes: el desarrollo sustentable, la gestión comunitaria, la cultura, la lengua y la comunicación intercultural, el patrimonio cultural y el turismo alternativo. En el caso mexicano las universidades interculturales no ofrecen carreras cercanas al magisterio, porque estas carreras son propias de otras instituciones (Universidad Pedagógica Nacional, las Normales Rurales y los Centros de Atención al Magisterio).

El modelo educativo de las universidades interculturales presenta una estructura similar a la de las universidades convencionales y los perfiles de ingreso y egreso no corresponden a las características de los estudiantes matriculados, el financiamiento suele ser mixto: público, estatal, de diversas instancias gubernamentales y otra partida, en algunas instituciones se gestiona en fondos públicos o de carácter privado. Asimismo, las modalidades de estudio son presenciales, semipresenciales y virtuales, acompañadas estas últimas de asesoría.

Para el caso brasileño se han implementado programas educativos para los pueblos de la amazonía por parte del *Centro Amazônico de Formação Indígena* (CAFI) y su sede central de esta *Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira* (COIAB), la creación del CAFI fue para la atención de las demandas históricas de los pueblos indios de Brasil con la finalidad de capacitar política y

técnicamente a los líderes de la Amazonía en la defensa y gestión de sus territorios (Flores, 2008), otra modalidad es la formación de profesores indígenas en algunas universidades, (*do Estado Matto Grosso, Estadual de Río de Janeiro e Sao Paulo*).

Conforme a la reglamentación vigente en Brasil, la educación indígena escolar es de carácter intercultural y bilingüe y los profesores deben ser indígenas, así como la formación ha de corresponder a las especificidades de cada pueblo. Este matiz para la educación escolar indígena es muy importante, porque los pueblos indígenas no son iguales y al interior de los pueblos también existen diferencias, en consecuencia es importante que los programas formativos atiendan sus necesidades y expectativas; y generen los dispositivos y estrategias apropiadas para grupos heterogéneos (Didou y Remedi, 2010), es decir, no se puede ampliar la propuesta pedagógica sin antes poner distancia de los dispositivos comunes.

La educación superior con carácter étnico, en el diseño de su proyecto, aplica criterios que se establecen desde los organismos supranacionales para la atención de la pobreza, la inclusión y la cohesión social en el marco de las políticas del multiculturalismo, en su concepción y práctica estos proyectos adoptan particularidades del contexto en el que se gestan y se desarrollan, como lo ilustran el caso de Brasil y México.

La institución educativa se ve rebasada en el contexto del desarrollo de los procesos y relaciones que se establecen en la prácticas educativa, en la que se gestionan y negocian las diferencias asociadas con la diversidad cultural en una institución que se dice alternativa pero mantiene una estructura y normativa convencionales, encriptada en la discursividad asume las dicotomías y no los supuestos antagónicos, orienta su acción hacia la visibilización de las diferencias culturales para luego inhabilitarlas con su incorporación en el discurso de los protocolos interculturales.

La escolarización manifiesta una tendencia hacia la feminización de la matrícula y del indígena o afrodescendiente sobre mestizo; paralelamente se gesta un proceso de indianización porque la educación se convierte en una de las estrategias para resolver la desigualdad y la exclusión bajo el sistema de cuotas y becas, frente a una realidad en interacción en la cual la práctica educativa complementa el llamado diálogo de saberes entre el Saber, Saber hacer, Saber poder y la reconstrucción de los saberes indígenas que hoy carecen de institucionalidad, aún reconocidos por la ley, debido la falta de voluntad política y académica para hacer frente a las acciones orientadas a la homogenización de la sociedad.

Conclusiones

La desigualdad, es pertinente referirla como un reto para ubicar o construir el diálogo pero no se debe confundir con la diversidad cultural, porque prescindir de los indígenas: no es sólo un acto de discriminación, es una acción de empobrecimiento y colonización. En esta perspectiva, la construcción social de los logros y el fracaso escolar está vinculada con la participación de los involucrados en la elaboración e implementación de los proyectos educativos con pautas distintas para impulsar la participación de los pueblos indios y afrodescendientes, esto necesariamente implica una reformulación del concepto y ejercicio de la ciudadanía. Por ejemplo, el debate sobre las carreras que se ofertan en las universidades interculturales: el ecoturismo y el turismo alternativo, no dejan de estar ligados al desarrollismo que polariza lo indígena frente a lo no indígena y finalmente se convierte en una nueva ruta hacia el mestizaje. “Tales discursos y prácticas reproducen los prejuicios étnicos y comportamientos de rechazo en distintos ámbitos de la interacción, refuerzan las identidades excluyentes y negadas, y deterioran las bases de reproducción de las familias y comunidades indígenas” (Castellanos, 2010).

La asimilación desde el criterio de Instituciones Interculturales de Educación Superior (IIES) mediante fórmulas institucionalizadas impone la búsqueda de una noción de cultura alejada de la visión turística de lo vendible. Esta situación es ejemplo de que el conocimiento indígena para ser legítimo tiene que pasar por la universidad, el vocabulario que pasó por el ámbito académico para valorizar conocimiento indígena, porque la formación del pensamiento está influida por el dualismo universitario: libresco y de saberes, que en el contexto de las universidades interculturales es una asignatura pendiente.

Las licenciaturas en las universidades interculturales son definidas en la perspectiva de poder traducirlas en indicadores apropiados y competencias claves, en detrimento de la mirada inductiva hacia la dialogicidad. Porque la capacidad discursiva de los egresados de este modelo monológico, frente a la enseñanza comunitaria dialógica propicia que emerjan las inercias de la institución universitaria y del enfoque intercultural, no obstante, en los contextos locales, no hay inercia sino camuflaje para fines políticos y en el mejor de los casos se orienta hacia lo “útil” para el “desarrollo” de las comunidades.

En las ciudades, que en general son núcleos letrados se gesta la nueva intelectualidad y utiliza los discursos de moda como paraguas para sus reivindicaciones. En este contexto, el paradigma de la justicia distributiva que aplica para América Latina en las políticas de tercera generación que surgieron en los años noventa para cubrir cuotas hacia la igualdad, se ubican el sistema de cuotas y la acción afirmativa, empero también representa la diversidad que somos y el derecho a la igualdad. Sin embargo, la inclusión, en el marco de las políticas compensatorias, la discriminación positiva y la acción afirmativa, no se logra sólo con una medida o “mejores acciones” porque las relaciones asimétricas persisten.

La EIB protocolizada reproduce los esquemas de la educación convencional en contextos multiculturales con una reglamentación vertical, aún cuando, en el marco del el proceso de descentralización, se realicen esfuerzos para aproximar la universidad a la población (desigual y diferente). Lo que se observa es la migración de modelos educativos que se crean “desde arriba” de un contexto a otro, de forma diferencial. Sin embargo, ya escolarizados, los pueblos indígenas despliegan una amplia participación junto con los profesores e instancias involucradas en el desarrollo de estos programas educativos.

En términos de valorar los alcances de la EIB, de manera general, en los países de la región que han adoptado el proyecto, la mayor parte lo han incorporado como parte de la legislación y de las reformas de política educativa (Muñoz, 2004); sin embargo, el marco de operatividad depende desde la voluntad política hasta las serias limitantes en cuanto a interpretación de la noción de interculturalidad que subyace en el currículum y las carreras que se ofrecen derivan en una variante de la educación nacional. Al considerar como parte de la discusión la incorporación de los saberes y cosmovisión indígena se corre el riesgo de caer en la folclorización de la cultura indígena; sobre todo, cuando se enfatiza sobre algunos aspectos seleccionados de la cultura material. Otro factor, es el vínculo entre las corrientes pedagógicas y el enfoque intercultural, que si bien puede estar presente en los procesos educativos, también lo debe estar como parte de la gestión, administración y en los procesos participativos de todos los actores del hecho educativo⁵. También hay que señalar, que no existe un espacio de diálogo entre antropólogos, pedagogos y lingüistas, de tal manera que no hay posibilidad de articular esfuerzos; asimismo, hace falta vinculación entre los investigadores y los profesionales que desarrollan prácticas

⁵ Véase Linda King y Sabine Schielman, *op. cit.* En este se realiza una aproximación de manera muy general a los desafíos y obstáculos de la educación indígena, incluye experiencias de diferentes partes del mundo, en comunidades indígenas específicas, sin ponderar los resultados en el marco de la política educativa de cada país y sin la posibilidad de generalizar las propuestas a nivel de logros, ya que se realizaron en respuesta a necesidades concretas.

interculturales, porque desde la academia la discusión es prolífica, pero en pocos casos es relacionada con la práctica y menos aún se escucha la voz de los pueblos indios.

Bibliografía

Castellanos, A. “Pueblos indios, racismo y Estado“ Recuperado el 17 de septiembre de 2010 de: <http://www.latautonomy.org/RACISMO.PDF>

CEPAL, (2007) *Cohesión social. Inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Naciones Unidas CEPAL/Agencia Española de Cooperación Internacional/Secretaría General Iberoamericana.

Proyecto Regional de Indicadores Educativos. (2007) Cumbre de las Américas. *Panorama educativo 2007: desafíos alcanzados y por alcanzar*. México: Ed. UNESCO/SEP.

De Souza Lima, A. C. (2008) “Trilhas de conhecimentos: o ensino superior de indígenas no Brasil. Uma experiência de fomento a ações afirmativas no ensino superior” en Daniel Mato (Coord.) *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO/IESALC.

Dietz, G. (2010) “Introducción” en Günther Dietz , Rafael Regalado Hernández y Ricardo Contreras Soto (Coords.) *Pluriculturalidad y Educación. Tomo I*. México, Universidad de Guanajuato, Campus Celaya – Salvatierra: División de Ciencias Sociales y Administrativas. Foro Internacional sobre Multiculturalidad: 19, 20 y 21 de mayo, Celaya Guanajuato. Recuperado el 7 de septiembre de 2010.

Didou Aupetit, S., Remedi Alliones, E. (2009) *Los olvidados: acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación superior en América Latina*. México: Ed. Juan Pablos/DIE.

Flores, L. (2008) “Formação Indígena na Amazônia Brasileira” en Daniel Mato (Coord.) *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO/IESALC.

http://www.proyectos.cchs.csic.es/integracion/sites/proyectos.cchs.csic.es/integracion/files/Libro_Dietz_I.pdf

Muñoz Cruz, H. (2004) *Educación escolar indígena en México: del indigenismo a la interculturalidad*. México: UNESCO.

King, L., Schielman, S. (2004) *El reto de la educación indígena: experiencias y perspectivas*. Francia: UNESCO.

Paladino, M. (2010) “Educación superior indígena en Brasil. Políticas gubernamentales y demandas indígenas: diálogos y tensiones”. *Desacatos*, núm. 33, mayo-agosto 2010, pp. 67-84. Recuperado el 5 de junio 2010 del sitios web: http://www.ciesas.edu.mx/desacatos/33%20Indexado/saberes_4.pdf

Schmelkes, S. (2008) “Creación y desarrollo de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades y retos” en Daniel Mato (Coord.) *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO/IESALC.