

Universidades Interculturales y Pueblos Indígenas en México

Resultado de Investigación Finalizada

Grupo de Trabajo No 25. Educación y Desigualdad Social

Dr. Juan Bello Domínguez
Universidad Pedagógica Nacional (México)

Resumen

Los problemas de la conformación del imaginario colectivo en la Universidad Intercultural en México, conlleva a discutir las experiencias educativas impulsadas por el Estado mexicano, sus posibilidades y los límites del papel de la educación y la cultura bajo la condición de marginación y pobreza de los pueblos indígenas.

Es importante cuestionar el proyecto educativo como el espacio en el que se eximen las diferencias y se superan la contradicción inherente entre el proyecto nacional y los proyectos de los pueblos indios. Para ello, es importante plantear: ¿Cómo surge el proyecto de las Universidades Interculturales en México?

Palabras clave: 1.Educación Superior 2. Universidades 3. Interculturalidad

1. Educación Superior para los Pueblos Indígenas en México.

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

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) ha participado de manera fundamental, en este intento por asistir las necesidades del medio indígena y, en 1982, trazó la Licenciatura en Educación Indígena, siguiendo los mismos criterios que determinaban la estructura curricular de otras carreras de la Universidad, consistente en tres áreas: Área de Formación Básica, Área de Integración Vertical y Área de Concentración Profesional; donde las dos primeras, eran comunes a todas las licenciaturas y la tercera, la que determina la formación específica de los estudiantes:

[...] si bien va dirigida a docentes del medio indígena tiene como objetivo primordial la formación de cuadros técnicos a nivel medio [...] este programa repercute en la estructura administrativa del subsistema más que directamente en la práctica docente. (UPN, 1992a: 14)

Los administradores del subsistema de educación indígena reconocieron esta carencia y señalaron:

La Universidad Pedagógica Nacional, desde hace algunos años creó, por demandas de organizaciones indígenas, la Licenciatura en Educación Indígena, a la que han

accedido maestros bilingües. Sin embargo, esta carrera no ha podido extender su beneficio a los diferentes Estados, toda vez que no se ha elaborado un esquema curricular que permita el desarrollo de la misma, bajo modalidades semiescolarizadas. (DGEI, 1990: 18)

Las acciones y metas del capítulo tercero del Programa para la Modernización Educativa (PME), referido a la Formación y Actualización de Docentes señalaba:

[...] participar en la revisión y diseño de sus planes y programas de estudio, así como dar una mejor respuesta a las necesidades de actualización de los maestros de educación básica en servicio. (SEP, 1989: 12)

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

Los propósitos de esta licenciatura pretendían orientar la conceptualización teórico-metodológica de la práctica docente del maestro indígena, caracterizado, por la vinculación que tiene con la comunidad y la vida cotidiana. Como no satisfacía los requerimientos técnico administrativos que exigían las autoridades de la UPN y la DGEI, además de no apegarse a los requerimientos de la Modernización Educativa, se optó iniciar otra propuesta curricular acorde a los requisitos antes planteados, por la burocracia educativa. (Salinas, 2000: 184)

Se iniciaría otro proceso más en la larga historia de la educación indígena, pero parecido a muchos anteriores. Esta nueva propuesta se organizó: *[...] conforme al modelo, ya probado, de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria Plan 85 de la UPN...* (UPN, 1992a: 6) Las licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena, Plan de estudio 1990 (LEPEPMI 90) se estructuraron con base en la experiencia desarrollada por la institución, respecto a la formación de docentes en servicio. (Salinas, 2000) (Cabrera, 1992)

Las licenciaturas del Plan 1990 compartieron características, orientaciones y fundamentos plasmados en los planes anteriores... (UPN, 1992a: 16)

Sin embargo la misma propuesta reconocía sus propias limitantes:

Si bien, hasta el momento no se cuenta con estudios que ofrezcan evidencias precisas sobre la práctica docente del maestro en educación indígena, hay experiencias e investigaciones que aportan elementos para reconocer y describir algunos de los problemas centrales de su trabajo y en ese sentido, la pertinencia de organizar el curriculum en torno al conocimiento de la práctica docente. (UPN, 1992a: 16)

Aún cuando la propuesta consideraba elementos diferentes y específicos para el medio indígena, habría que considerar que esta Licenciatura asumió la misma estrategia Metodológica de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria ya implementadas por la UPN desde 1985, con la modalidad semiescolarizada, que implicaba asistir los sábados a las asesorías de hora y media por cada una de las cuatro materias en el semestre. Resultó paradójico que aún sin contar con una evaluación de los planes de estudio de las licenciaturas del plan 85, (Cisneros, 2000: 207)

operados por las 74 Unidades UPN en el país y se consideró para esta licenciatura, la misma estrategia metodológica que se caracterizaba por:

[...] conjugar en su propuesta tanto el estudio individual, el trabajo grupal y el taller integrador [...] Las tres situaciones planteadas constituye de esta forma, la estrategia pedagógica a seguir para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje y que pretende coadyuvar en la construcción de un saber específico acerca de la práctica docente. (Cabrera, 1992: 40)

Es conveniente señalar algunos de los problemas presentados en el Taller Debate sobre Evaluación del Aprendizaje que en el proyecto inicial presentado en diciembre de 1989 consideró únicamente las licenciaturas LEB 79 y LEPEP 85 y que durante su realización (de enero de 1990 hasta junio de 1991) que incluyó la participación de “aproximadamente 1200 académicos incluyendo directores” (UPN, 1992b, 12) de 73 Unidades UPN del país, “*se manifestó la inquietud por discutir y plantear la problemática que sobre evaluación se plantea en la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para Docentes del Medio Indígena*”. (UPN, 1992b, 14)

La instrumentación y aplicación de la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena Plan 1990, (LEPEPMI 1990) dirigida a los profesores en servicio del Subsistema, enfrentó un conjunto de retos al interior de las Unidades de la UPN y del interior de la República: Inexistencia formal de un grupo de asesores (profesores) con conocimiento específico del subsistema de educación indígena y Desarrollo Curricular, por lo que se inició con la planta de asesores con la que contaban las Licenciaturas anteriores de la UPN. El material (antologías de apoyo) para llevar el proceso en la licenciatura, se construyó paralelamente a la instrumentación de la misma. (Salinas, 2000: 185)

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

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

La LEPEPMI 1990, formó parte de la estrategia para fortalecer el subsistema de educación Indígena por parte de la Modernización Educativa, hasta convertirse en uno de sus pilares. Para 1997, la LEPEPMI 1990 había atendido a profesores de 23 entidades donde se ofrece el servicio de educación preescolar y primaria indígena en 73 sedes de la UPN (unidades y subsedes), con aproximadamente 570 asesores. (Salinas, 2000: 185)

A pesar de que se incrementó el número de maestros contratados, no implicó necesariamente que, la enseñanza respondiera a las condiciones históricas - culturales de los pueblos indios.

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

Por otro lado, en el marco de las nuevas funciones de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe se llevaría a cabo la Revisión de los planes y programas de estudio de las licenciaturas en educación preescolar y primaria de las escuelas normales, por lo que en el año 2002, un equipo interinstitucional conformado por personal de la Dirección General de Normatividad, la Dirección General de Educación Indígena y la Coordinación General, inició la revisión del plan y

programas de estudio de las licenciaturas en educación preescolar y primaria que regían la formación inicial para la docencia de las normales regulares del país. Esta revisión abarcó los propósitos generales, los rasgos deseables del nuevo maestro-perfiles de egreso, los criterios y orientaciones para la elaboración del plan y la organización de las actividades académicas, el mapa curricular, además de una revisión de asignatura por asignatura, a fin de analizar que los contenidos y actividades fueran congruentes con los aspectos señalados anteriormente. La CGEIB reportó su culminación, contando como producto dos documentos, uno referido a educación preescolar y otro a educación primaria, en los que se puntualizaron las fortalezas y las debilidades del plan y programas de estudio con respecto a la noción de la transversalidad en el currículo. (www.cgeib.gob.mx.)

La Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe exploró modalidades de formación profesional diferentes, para atender a jóvenes indígenas aspirantes a cursar el nivel de educación superior y promovió la creación de las Universidades Interculturales.

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

2. Universidades Interculturales en el Marco Internacional

Los gobiernos, han comenzado a entender que el respeto a la diferencia en la igualdad implica la necesidad de poner en práctica no sólo políticas educativas y culturales diferenciadas para los pueblos indígenas (Decenio de los pueblos indígenas 1993-2003 y 9 de agosto, Día Internacional), sino que éstas se elaboren cada vez más con su colaboración y asentimiento; y que en este caso, como en todo análisis de situación de la problemática indígena, sea preciso mantener siempre una doble perspectiva: la que corresponde a su propia visión interna y aquella procedente de agentes externos.

Después de más de 20 años de lucha permanente en el contexto internacional y en el seno de la Organización de las Naciones Unidas, sería aprobada la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas por la Asamblea General, 13 de septiembre de 2007. (ONU, 2007)

En el plano de la Educación Superior en 1998, el Director General de la UNESCO, de acuerdo con las orientaciones dadas por la Conferencia General, convocó a la realización de una Conferencia Mundial sobre Educación Superior (CMES), que fue realizada en la sede de la Organización. La reunión preparatoria correspondiente a América Latina y el Caribe fue realizada en La Habana, Cuba, en noviembre de 1996 y tuvo como tema central “Las Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior de América Latina y el Caribe”. El objetivo fue el establecimiento de un plan de acción global a escala mundial, que contribuyera a la renovación de la educación superior a través de un nuevo “pacto académico”, basado en las nociones claves de calidad, pertinencia y cooperación internacional, y acordado en el marco del proceso de globalización del conocimiento.

Se realizaron varias reuniones en distintas regiones, para hacer seguimiento de la Conferencia Mundial, entre ellas, en el año 2003, la reunión de seguimiento de la Conferencia Mundial, denominada París + 5. En América Latina y el Caribe se hicieron reuniones de seguimiento en La Plata, Argentina, en marzo del 2001; en La Habana, Cuba, en el 2002, con la presencia de autoridades de América Latina y Europa; en Montevideo, en junio del 2003 (organizada por la Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo - AUGM); en México, en 2004 (organizada por la UDUAL).

Los Acuerdos de la Conferencia Mundial han sido asumidos por una gran parte de las universidades de América Latina y el Caribe, como orientaciones y bases esenciales para su desarrollo. En particular, el

desarrollo futuro de la educación superior (ES) se enmarcó en el nuevo papel del conocimiento como instrumento fundamental para el desarrollo sostenible de las sociedades contemporáneas y por ello, en este enfoque, se jerarquizó a la ES como un derecho establecido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Art.26), se enfatizó su carácter de bien público, y por tanto, como una herramienta fundamental para la construcción del futuro de sociedades con desarrollo humano y sustentable. (UNESCO, 2008)

Según el *“Documento de Políticas para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior”*, que sirvió de base para el debate en las conferencias regionales preparatorias, tres eran los desarrollos claves en la educación superior en el mundo durante el último cuarto del Siglo XX: a) la expansión cuantitativa; b) la diferenciación de las estructuras institucionales, de los programas y formas de estudio; y c) las restricciones financieras. Estas últimas se habían vuelto perjudiciales para el funcionamiento general de la educación superior, afectando su calidad y dificultando las tareas de investigación, principalmente en los países en desarrollo. Según ese mismo documento, tres aspectos claves determinaban la posición estratégica de la educación superior en la sociedad contemporánea y su funcionamiento interno: pertinencia, calidad e internacionalización. (UNESCO, 1995)

Se concretaron las tendencias de la educación superior de la región, en los puntos siguientes: a) una notable expansión de la matrícula estudiantil; b) la persistencia de desigualdades y dificultades para la democratización del conocimiento; c) una restricción relativa de las inversiones públicas en el sector; d) la rápida multiplicación y diversificación de las instituciones dedicadas a impartir distintos tipos de educación terciaria; y e) una creciente participación del sector privado en la composición de la oferta educativa. Reconoció que, pese a los esfuerzos realizados por los países de la región para aumentar las tasas de escolarización postsecundaria, en varios de ellos se estaba aún muy lejos de lograr la cobertura y la calidad requeridas por los procesos de globalización, regionalización y apertura de las economías, así como para alcanzar una verdadera democratización del conocimiento.

La Declaración reconoció que la educación superior estaba desempeñando funciones sin precedentes en la sociedad, como componente esencial del desarrollo cultural, social, económico y político, y como elemento clave del fortalecimiento de las capacidades endógenas, la consolidación de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz, en un marco de justicia. La educación superior, entonces, debía velar por que prevalezcan los valores e ideales de la Cultura de Paz. (UNESCO, 1998)

Los nuevos modelos de educación superior, según la Declaración, deberían estar centrados en el estudiante y en su aprendizaje activo. Reconoce, como vimos antes, que el personal docente y los estudiantes son los protagonistas principales de la educación superior. De ahí que un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior sería una enérgica política de formación del personal. Se deberían establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, a fin de actualizar y mejorar sus competencias, estimulándose la innovación permanente en los planes de estudio y en los métodos de enseñanza y aprendizaje, garantizándoseles condiciones profesionales y financieras apropiadas.

En las últimas dos décadas, los pueblos indígenas de América Latina lograron avances significativos en varios asuntos que competen a su calidad de vida. No obstante, estos avances han sido insuficientes, habida cuenta de los efectos de siglos de discriminación. El educativo es uno de los campos en los cuales, aunque insuficientes, pueden observarse algunos avances. Estos se registran especialmente respecto de acceso a educación básica y en ocasiones media o secundaria, aunque frecuentemente resultan más significativos en el nivel normativo que en el de las realizaciones prácticas. En el caso de la educación superior, si bien ha habido avances, éstos resultan menores que en los otros niveles de formación.

El Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina, ha logrado identificar la existencia de aproximadamente cincuenta experiencias de este tipo en once países

de la región. Prácticamente todas ellas, excepto una que por obstáculos legales aún no ha logrado comenzar actividades (la Universidad Maya, de Guatemala), deben ser consideradas exitosas, por cuanto han logrado avanzar en el cumplimiento de sus objetivos. (IIEALC,2008)

La realización de reuniones en América Latina para atender el tema de las Universidades Interculturales, sugiere la existencia de avances en la convicción de la necesidad y posibilidad de articular esfuerzos y en la adopción de actitudes cada vez más proactivas, propositivas y ejecutivas por parte de esta diversidad de organizaciones, IES y de manera creciente, aunque aún insuficiente, de las agencias de educación o educación superior, o de asuntos indígenas de algunos Estados.

A modo indicativo de lo acontecido hasta la fecha de las principales reuniones realizadas han sido las siguientes:

En 1997, se llevó a cabo el “Seminario Universidades Indígenas y Programas Afines”, organizado por la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), el Saskatchewan Indian Federated College (SIFC), de Canadá y la Universidad de La Paz (UPAZ). Esta reunión realizada en la sede de la UPAZ, en Costa Rica. Uno de los logros de esta reunión fue la creación de una “Red de Universidades Indígenas y Programas Afines”

En 1999, se realizó la reunión “Indígenas 2000”, organizada por URACCAN, en Bilwi (Puerto Cabezas), Nicaragua.

En 2002, se realizó la “Reunión Regional sobre la Educación Superior de los Pueblos Indígenas de América Latina”, organizada por el IESALC, con el apoyo de la Oficina de la Representación de la UNESCO en Guatemala y del Gobierno de Guatemala.

En 2003, se realizó el “Segundo Encuentro Regional sobre la Educación Superior para los Pueblos Indígenas de América Latina”, el cual fue organizado por la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México con apoyo del IESALC. Este encuentro se realizó en la Antigua Hacienda San Miguel Regla, en el Estado de Hidalgo, México y se planteó explícitamente como una continuidad del anterior realizado en Guatemala.

En 2004, se realizó el “Seminario Regional sobre la Situación y Perspectivas de la Educación Superior Indígena en América Latina”, organizado por UNESCO-IESALC y el Viceministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología de Bolivia. Este seminario se realizó en la ciudad de Oruro, Bolivia.

En 2007, se realizó el “Encuentro de Universidades Interculturales e Indígenas de América Latina. Seminario de Expertos”, el cual fue co-organizado por el Programa Universitario México Nación Multicultural de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB-Andes). La reunión se realizó en Tepoztlán, Morelos, México.

Finalmente en 2007, se llevó a cabo el “II Seminario Povos Indígenas e Sustentabilidades” deliberó en la sede de la Universidad Católica Dom Bosco, institución salesiana de educación superior ubicada en el estado de Mato Grosso do Sul, Brasil. Esta reunión contó con el apoyo del programa *Trilhas de Conhecimentos*, el cual tiene sede en el Museo Nacional, Universidad Federal de Río de Janeiro, y es auspiciado por la Fundación Ford. (Mato, 2008: 38-40)

El balance expuesto y la pertinencia de retomar la información a nivel nacional e internacional con relación a los programas y las acciones que en el marco de las políticas sociales, culturales y educativas se orientan para la atención de la población indígena, permite valorar su impacto en las legislaciones nacionales y en los programas educativos y en los hechos. El trayecto histórico y el conocimiento de los proyectos de educación intercultural, son elementos fundamentales que sustentan el concepto y la prospectiva de este texto. Asimismo, esta información, es la base para la aproximación a los indicadores económicos, culturales y educativos que perfilan a la población indígena.

3. Universidades Interculturales en México

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

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

La Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, para explorar modalidades de formación profesional pertinentes para atender a jóvenes indígenas aspirantes a cursar el nivel de educación superior, promovió la creación de las Universidades Interculturales. Algunos lineamientos básicos para el diseño del modelo educativo propuesto y para proyectar el proceso de planeación de sus funciones se derivan de un análisis de la problemática de desarrollo educativo de los jóvenes pertenecientes a comunidades indígenas y de un análisis de las diversas estrategias de atención que, en materia de educación superior para estos sectores, se han emprendido en América Latina.

Una de las instituciones pioneras en la adopción de este enfoque es la Universidad Intercultural del Estado de México. En este marco, esta universidad inició actividades el 6 de septiembre de 2004 con una gran aceptación entre la población destinataria y se proyecta como una nueva institución de educación superior pública en México, orientada a ofrecer formación y servicios a los jóvenes pertenecientes a comunidades indígenas y que estará abierta también a jóvenes de diverso origen geográfico, social o cultural que estuvieran interesados en compartir la misión y los propósitos de la nueva institución, esto es, impulsar el desarrollo de los pueblos indígenas de México.

La *Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe* propuso integrar, a mediano plazo, una *RED de Universidades Interculturales* con aquellas nuevas instituciones de nueva creación que adoptaran estos principios, para compartir experiencias, aprendizajes y se retroalimenten en la definición de procesos de: desarrollo curricular; formación de docentes; estrategias de fortalecimiento, consolidación y desarrollo de las lenguas y culturas indígenas de los diversos pueblos de México; desarrollo de materiales educativos; establecimiento de criterios de evaluación y procesos de acreditación adecuados a su misión.

Los Indicadores de diferencia en el trato a las universidades interculturales se presentaría como en otros proyectos y como en otros momentos históricos de México, cuando se excluyó a las universidades interculturales del Fondo de Apoyo Mutuo; del Proyecto Integral de Fortalecimiento Institucional y, del Programa de Mejoramiento Profesional (PROMEP) destinado al desarrollo de la infraestructura institucional en educación; proyectos de las universidades para su fortalecimiento y programa para apoyar la formación en posgrado de los académicos de las instituciones universitarias, respectivamente. (Smelkes, 2008: 331)

El contexto histórico de la Educación Indígena en México en la última década, fue la lucha permanente por promover concepciones y valores sociales, culturales, económicos y políticos, en el marco de su proyecto curricular, en la producción de libros de texto y la formación y capacitación de profesores bilingües; con el propósito de promover una mayor participación de los sujetos sociales en la sociedad nacional. La visión se orientó fundamentalmente hacia el seguimiento de aquel modelo de

modernización implementado a finales de la década perdida, en donde se promovió la influencia de las principales modificaciones económicas, culturales y sociales de la globalización y, forzó la definición única de aquellos con los que mantenía esa relación.

Los logros de la modernización de la educación indígena son relativos, pues persisten muchos de los grandes problemas, como son las profundas desigualdades socioeconómicas, la marginación social, la miseria extrema y un enorme rezago educativo. Tampoco se logró cubrir la totalidad de las lenguas que se hablan en el país, aludiendo que el número de hablantes de algunas de ellas no es significativo y el llevarles escuela, implicaría un derroche de recursos económicos y humanos.

Entre los factores que refieren la desigualdad estaban la distribución del ingreso, el trabajo asalariado y el nivel medio de educación, al respecto de este último en América Latina: las áreas urbanas presentaban indicadores más altos que las rurales y la desigualdad intragrupal, provenían principalmente del estrato educacional más alto. (CEPAL, 2010: 82)

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

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

Esta es la apuesta de las políticas para la inclusión que están presentes en las agendas de todos los gobiernos para hacer coincidir las aspiraciones de movilidad social con la percepción de la inclusión y aproximar a las personas a los estándares económicos, sociales y culturales de la inclusión. La percepción social de la inclusión radica en el acceso a la satisfacción de las necesidades básicas y el bienestar, éste último se relaciona con las destrezas para participar del conocimiento, la información y los requerimientos para el mercado de trabajo.

No debemos olvidar que la educación se desarrolla a partir de objetivos, contenidos y actividades, las cuales, constituyen la síntesis de los proyectos académicos, políticos e ideológicos impulsados por diversas fuerzas que actúan en la sociedad; por lo tanto, expresa e integra ciertas demandas sociales y las organiza de acuerdo con una racionalidad. Así, la educación formal - que se encuentra bajo la directriz del Estado-, promueve el sentimiento de individualidad, con ello, los intereses personales están por encima de los de la colectividad; se pierde el sentimiento de solidaridad, el sentido de colaboración. El proceso de socialización que se da en la educación formal, logra que el indígena, en muchas ocasiones, reniegue de su pasado y pretende parecer un individuo *moderno*.

Se ha manifestado -- por parte del sistema --, que la educación indígena será un medio que fortalezca la identidad nacional, a partir de un reconocimiento y desarrollo del carácter pluricultural y multilingüe del país y se desarrolla, en función de las necesidades y especificidades concretas de las etnias indígenas. Sin embargo, las políticas educativas que el Estado ha creado, no se han visto acompañadas de políticas definidas de desarrollo cultural, para revalorar las diferentes culturas que conviven en el seno de la sociedad mexicana. La ausencia de las lenguas indias como parte de una política general al conjunto de la población, se manifiesta sobre todo en las acciones que se emprenden como parte de la planeación, las cuales, se reducen a programas educativos, aun cuando se proponen biculturales o interculturales y bilingües, en realidad, subyace en ellos, la idea de transición hacia la educación monolingüe en español.

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

4. Fuentes de Información.

Cabrera, Ma. A. (1992) *Propuesta curricular para la Licenciatura en Educación Básica Indígena (Modalidad semiescolarizada) Preescolar y Primaria.* México: Tesis UNAM.

CEPAL. (2010) *Panorama Social de América Latina.* Santiago de Chile, ONU/CEPAL, 2008 y OCDE. *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2010. Informe español.* Madrid: Ministerio de Educación, Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, Instituto de Evaluación, CEPAL.

CEPAL. (2008) *Panorama Social de América Latina.* Santiago de Chile: ONU/CEPAL.

Cisneros, Erasmo. (2000) “La formación de los Maestros Indígenas en el contexto intercultural de México” en *Inclusión y Diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México.* México: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.

Dirección General de Educación Indígena. (1990) *Programa para la Modernidad de la Educación Indígena.* México: DGEI.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2010) Censo de población y vivienda 2010. México, INEGI, 2010. http://www.inegi.org.mx/lib/olap/consulta/general_ver4/MDXQueryDatos.asp?proy=cpv10_phv

Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2008) *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina.* Caracas: UNESCO.

Mato, Daniel. (2008) *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Problemas, retos, oportunidades y experiencias en América Latina.* Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina,* Caracas: UNESCO.

ONU. (2007) *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.* Resolución aprobada por la Asamblea General, 13 de septiembre.

Salinas. (2000) “Problemática y perspectivas en la formación de docentes para la educación intercultural – bilingüe” en *Inclusión y Diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México.* México: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.

Schmelkes, Sylvia. (2008) “Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos”, en *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Problemas, retos, oportunidades y experiencias en América Latina.* Ed. Instituto

Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Caracas: UNESCO.

SEP. (1990) *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*. México: 1990

UNESCO. (1995) *Documento de Políticas para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior*. 1995. Francia: UNESCO

UNESCO. (1998) *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. 9 de octubre de 1998, en: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

UNESCO. (2008) *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*. Carlos Tünnermann Bernheim Editor, Colombia: UNESCO.

Universidad Pedagógica Nacional. (1992a) *Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el medio Indígena*. Plan de Estudios (Documento de Trabajo) Mecanograma, México.

Universidad Pedagógica Nacional. (1992b) *Taller debate sobre evaluación del Aprendizaje (Documento de trabajo) Mecanograma, México.*