

INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR PARA ESTUDIANTES INDÍGENAS: PROPUESTAS PARA LA UNIVERSIDAD CONVENCIONAL

Interculturality in Higher Education for Indigenous Students: Proposals for the Coventional University

ÉRIKA VERÓNICA MALDONADO MÉNDEZ & CARLOS ARIEL AYALA MALDONADO

Fecha de recepción: 08/03/2022
Fecha de aceptación: 12/05/2022

Anales de la Cátedra Francisco Suárez
ISSN: 0008-7750, núm. 57 (2023), 219-236
<http://dx.doi.org/10.30827/ACFS.v57i.24107>

RESUMEN Los pueblos indígenas en México viven en un contexto de pobreza extrema, desigualdad social y discriminación que les obstaculiza el acceso y ejercicio del derecho a la educación, llave para mejorar su calidad de vida. La educación oficial, por disposición normativa, debe atender al criterio de interculturalidad derivado de la conformación multicultural de la sociedad mexicana, diferenciándose entre la educación intercultural con pertinencia cultural y lingüística para dichos pueblos, y la educación intercultural para toda la sociedad. Con esta premisa, considerando postulados de la filosofía de la interculturalidad, se analiza argumentativamente el escenario de la educación superior para las etnias, materializado en instituciones de educación superior interculturales y convencionales; identificando la presencia de discentes de origen étnico en ambas. A partir de ello, se realizan propuestas para que las instituciones convencionales cumplan con el criterio de interculturalidad, que permita la incorporación de estudiantes indígenas sin menoscabo de su identidad cultural.

Palabras claves: Educación Superior, Interculturalidad, Educación Intercultural, Estudiantes Indígenas, Universidad, Universidades Convencionales, Universidad Veracruzana.

ABSTRACT Indigenous peoples in Mexico live in a context of extreme poverty, social inequality and discrimination that hinders them from accessing and exercising their right to education, the key to improving their quality of life. Official education, by regulatory provision, must meet the criteria of

* Para citar/citation: Maldonado Méndez, É.V. & Ayala Maldonado, C. A. (2023). Interculturalidad en la educación superior para estudiantes indígenas: propuestas para la Universidad convencional. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez* 57, pp. 219-236.

** Universidad Veracruzana. Universitario Gonzalo Aguirre Beltrán s/n, Centro, 91000 Xalapa-Enríquez (México). Correos electrónicos: ermaldonado@uv.mx & carlosarielmaldonado@outlook.com

interculturality derived from the multicultural conformation of Mexican society, differentiating between intercultural education with cultural and linguistic relevance for such peoples, and intercultural education for the entire society. With this premise, considering postulates of the philosophy of interculturality, the scenario of higher education for ethnic groups is analyzed argumentatively, materialized in intercultural and conventional higher education institutions; identifying the presence of students of ethnic origin in both. From this, proposals are made so that conventional institutions comply with the criterion of interculturality, which allows the incorporation of indigenous students without undermining their cultural identity.

Keywords: Higher Education, Interculturality, Intercultural Education, Indigenous Students, University, Conventional Universities, Universidad Veracruzana.

Con el estómago vacío, pero con la ilusión de ser una ingeniera, así se presentó Fidelia a su examen de admisión, joven bilingüe, nahuablante, originaria del municipio de Coetzala, quien busca estudiar una ingeniería en la *Universidad Veracruzana*. (Sánchez, 2021).

1. LA INTERCULTURALIDAD EN LA VIDA HUMANA

La diversidad cultural es un rasgo de la sociedad mundial. Las personas se mueven —individual o colectivamente— dentro o fuera de los límites que la política impone, trasladando en ese viaje su cultura de origen, que configura y otorga sentido a sus actos, generándose el encuentro intercultural. De dicho encuentro surgen, de forma orgánica, relaciones entre las culturas diversas, que comparten simultáneamente espacios comunes de experiencias.

Varias corrientes teóricas han abordado el fenómeno de la diversidad cultural, una de ellas, a la que se adhiere el presente texto, es la llamada filosofía de la interculturalidad que, de acuerdo con Pérez Tapias (2021), va más allá de los déficits del multiculturalismo, enfoque éste que, si bien reconoce las diferencias culturales, conlleva el riesgo de la segmentación de la sociedad en compartimentos estancos, ya que centra su análisis en la coexistencia de tales diferencias, sin considerar su interacción.

En este sentido, Fornet-Betancourt (2019) precursor de la filosofía de la interculturalidad, sostiene que la convivencia o convivialidad humana no es simplemente el coexistente vivir juntos, sino la mutualidad participativa, afirmando que la vida humana se abre a la vida por medio de una cultura, por lo que la convivencia humana —en un nivel personal o en un plano colectivo como interacción entre culturas— es una convergencia de vidas

situadas desde sus diferencias o memorias culturales, de lo que se colige que lo primero que debemos al otro es su aceptación sin reservas como conviviente.

Entonces, los actos humanos están regidos por los patrones culturales de origen, para bien o para mal. Lo que se mira, se filtra desde la perspectiva de la cultura, o, dicho en otras palabras, se mira con los lentes que da la cultura propia. El problema surge cuando, desde ese atisbo, se rechaza a quien es culturalmente diferente, bajo la pretensión de la superioridad cultural. Y acaso lo anterior es más perjudicial cuando esa afirmación se oficializa a través del establecimiento legal de una cultura nacional en cada país, en un supuesto afán de unidad —o más bien de uniformidad—, con la concomitante negación o subordinación del resto de las culturas presentes en los territorios estatales.

Ante este problema, pensamos que es acertado retomar la propuesta de Fornet-Betancourt (2002), sobre volvernos a alfabetizar, con el fin de que aprendamos a leer el mundo y la propia historia desde los distintos alfabetos que ofrece la diversidad de las culturas, lo cual nos permitirá comprender que los nombres que se dan a las cosas desde las tradiciones de origen son nombres contextuales, que necesitan ser redimensionados desde las perspectivas que se abren en los nombres de otras tradiciones culturales.

A todas luces, lo anterior implica un re-conocimiento de la propia cultura y un reconocimiento a la ajena, abriéndose a otras cosmovisiones para aportar y recibir saberes, pensares y sentires, entendiendo que cada cultura tiene su forma de concebir y nombrar la vida, el amor, la muerte, la política, la educación, el derecho, y todo lo que atañe a la vida humana.

Sin embargo, no se trata de un relativismo, en el que se acepte que el contenido de cada cultura debe permanecer. Siempre es necesario tener una universalidad, esto es, contenidos válidos y relevantes compartidos por todas las culturas. Retomando a Fornet-Betancourt (2019), debe tratarse de una nueva universalidad, resultado de un paciente proceso de escucha del otro y de solidaridad con él en nuestros correspondientes mundos de vida. Pérez Tapias (2021) lo reitera, al afirmar que la interculturalidad exige replantear el universalismo, que ya no puede tratarse de uno imperialista eurocéntrico o patriarcal, es decir, se requiere un nuevo universalismo con el que la interculturalidad sea compatible. Lo anterior llevaría a replantearse el contenido de la universalidad actual, basada en los derechos humanos de corte occidental.

Así, al reconocer al ser humano como producto de su cultura, y como un ser en relación, la interculturalidad es una característica innata de la biografía humana, que se concreta en el diálogo intercultural, puesto que, en toda relación, debe concurrir una comunicación entre las partes. En este

sentido, el artículo 4.8 de la Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales, define a la interculturalidad como “...la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo”. (UNESCO, 2005, p. 5).

Este diálogo intercultural tiene como condición indispensable el reconocimiento de la otredad, en un plano de respeto a partir de la igualdad ontológica de los seres humanos, pues como afirma Pérez-Tapias (2021) si bien somos, cultural o individualmente, diferentes, no somos unos más humanos que otros, así como —continúa el autor— tampoco se pueden eludir las “condiciones anamnéticas”, esto es, la memoria histórica de cada dialogante, en virtud de que nadie parte de cero, se traen muchas historias que deben ser también reconocidas. De ahí que, sólo si se acepta, sin reservas y con respeto, la igualdad de toda vida humana —con su carga cultural—, el diálogo intercultural es posible de realizarse.

Acosta (2019) añade al diálogo intercultural las condiciones de la simetría y reciprocidad. Consideramos que más que requisitos para que se instaure el diálogo, son características de éste, que le dan forma y están sustentadas en las condiciones anteriores. La simetría, partiendo de la mencionada condición ontológica de la otredad, niega la supra y la subordinación de las culturas dialogantes, eliminando toda jerarquización entre ellas. La reciprocidad, con el reconocimiento de la tradición histórica de cada cultura, abre la puerta de la cultura propia a las otras culturas, en un acto recursivo de ida y vuelta, para redimensionar lo propio a partir de lo ajeno.

De las reflexiones hasta aquí vertidas, se puede definir a la interculturalidad como la interacción que surge entre las culturas, reconocidas en su igualdad ontológica y regidas por sus tradiciones, todo lo cual se concreta en un diálogo intercultural, que debe ser respetuoso, simétrico y recíproco.

Podría suponerse que, en las sociedades multiculturales, como México, existiera tal diálogo, sin embargo, la interculturalidad sigue siendo un anhelo, sin que se haya logrado materializar; hecho atribuible a la ya mencionada idea de supremacía de una cultura nacional, oficializada mediante el poder público, que nutre de contenido toda la *res publica*, de la cual forma parte el sistema educativo, materia del presente texto.

La elección del ámbito educativo deriva de que estimamos que la escuela es un sitio fecundo para producir la aludida alfabetización en las otras culturas, a través de la educación intercultural. Por esta razón, se reflexionará en adelante, sobre la necesidad de que la interculturalidad sea una realidad en la educación oficial, concretamente en el tipo superior.

2. CONTEXTO SOCIAL DE LA EDUCACIÓN PARA LOS PUEBLOS INDÍGENAS

En México, la pluriculturalidad nacional se reconoce en el artículo 2.º segundo párrafo de su Constitución Política, al sustentarla en: “...sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas”.

De acuerdo al último Censo de Población y Vivienda del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020), se contabilizaron 7.364.645 personas de 3 años y más de edad hablantes de alguna lengua indígena, lo que representa el 6% de la población total. Por lo que tales etnias, representan normativa y empíricamente la diversidad cultural en la sociedad mexicana, teniendo además el derecho legítimo de mantener sus elementos culturales, al ser descendientes de poblaciones que residían en el actual territorio estatal, con antelación al surgimiento de la cultura mestiza, a la que se suele conceder la representación nacional.

Lamentablemente hablar de los pueblos indígenas en el estado mexicano, es sinónimo de pobreza extrema, desigualdad social y discriminación. En este sentido la Relatora Especial sobre los derechos de los pueblos indígenas de la Organización de Naciones Unidas (2018) en su visita al país en 2017, constató la marginación y pobreza multidimensional, así como la ausencia de servicios básicos suficientes y culturalmente adecuados, como contexto cotidiano de las etnias. Lo que se ratifica con el dato, actualizado al 2020, de la medición de la pobreza que realiza el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2021) que revela que el porcentaje de la población hablante de lengua indígena en situación de pobreza es de 76.8%.

Estas condiciones estructurales obstaculizan a los pueblos originarios el acceso y ejercicio de derechos humanos, como el de la educación, a la cual requieren acceder de forma prioritaria para contrarrestar su situación de vulnerabilidad social. Ya que por medio de la superación académica tienen la posibilidad de obtener un trabajo decente, y con los saberes que obtienen de la educación formal se abren vías para participar activamente en la esfera social, con lo cual se mejora la calidad de vida.

Sin embargo, el contexto social en que viven los pueblos prístinos les hace abandonar su educación escolar a muy corta edad. De acuerdo con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación¹ (2017), el promedio

1. Organismo gubernamental mexicano que desapareció oficialmente con motivo de la entrada en vigor de la reforma constitucional en materia educativa publicada en el *Diario*

de años de escolaridad en la población hablante de lengua indígena de 15 años o más es de 5.6 y de 6.7 en la población indígena de la misma edad, lo que equivale a cursar un poco más del quinto año de escuela primaria para el primer grupo y del primer año de secundaria en el segundo². Esta situación genera que la vulnerabilidad social se perpetúe por la escasa educación que reciben, debido a que ésta da luz al camino del desarrollo humano y social, en consecuencia, no acceder a ella equivale a hallarse en la obscuridad de la ignorancia y de la sumisión, detonadores de la desigualdad social.

Si bien todos los tipos y niveles educativos son relevantes para formar las trayectorias escolares, interesa sobre todo centrar el análisis de la interculturalidad en la educación superior, porque en este tipo educativo se adquieren los saberes especializados que directamente permiten desarrollar habilidades profesionales y, por ende, obtener mejores oportunidades laborales, vistas éstas como motores para escalar económica y socialmente.

3. EDUCACIÓN PARA LAS ETNIAS

La educación oficial en México está a cargo del Estado, en sus diversos tipos: básica, media superior y superior. Esta educación tiene varios criterios que la rigen, uno de ellos, es ser intercultural, señalado en el artículo 16 fracción VIII de la Ley General de Educación. Lo anterior lleva a deducir que la educación no sólo debe ser intercultural cuando está destinada al estudiantado indígena, que es quien "...tiene la condición de hablar como lengua materna alguna de las lenguas indígenas nacionales y/o pertenece a un pueblo indígena... [por lo que debe] ser formado en su propia lengua y en el marco de su cultura como parte de las obligaciones constitucionales del Estado"³. (Secretaría de Educación Pública, 2019, p. 4). Con esto que-remos decir que el criterio intercultural no es exclusivo de la educación indígena.

Por el contrario, el sistema educativo nacional debe ser siempre intercultural, cualidad que se entiende, en los términos que propone Schmelkes (2013) como aspiración a una relación entre las culturas, basada en el

Oficial de la Federación del 15 de mayo de 2019 y que fue reemplazado por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu).

2. La diferencia de los dos grupos se basa en que el primero identifica a personas de origen étnico con un criterio lingüístico y el segundo usando el criterio de autoadscripción a un pueblo indígena.
3. Definición que incluye los criterios lingüísticos y de autoadscripción para la identificación de estudiantes indígenas.

respeto y desde planos de igualdad; diferenciando de esta forma —como lo hace la misma autora— entre la educación intercultural bilingüe de calidad, con pertinencia cultural y lingüística para los pueblos indígenas, y la educación intercultural para toda la población, en el marco de la definición de México como país pluricultural.

De tal modo, la conformación multicultural de la sociedad mexicana hace necesaria que toda educación oficial sea intercultural. Dicho en otras palabras, la totalidad de la población mexicana, sin importar su origen étnico, debe recibir una educación intercultural, la cual “...se propone ir más allá de la coexistencia pasiva, y lograr un modo de convivencia evolutivo y sostenible en sociedades multiculturales, propiciando la instauración del conocimiento mutuo, el respeto y el diálogo entre los diferentes grupos culturales”. (UNESCO, 2006, p. 18). Por lo que la educación nacional debe contener elementos de todas las culturas en sus modelos, planes, programas, materiales y metodologías de clase, en una relación respetuosa e igualitaria.

Es necesario enfatizar que, de acuerdo con la diferenciación que hace Schmelkes sobre la educación oficial mexicana desde el criterio de la interculturalidad, la educación que se dirige de forma específica a las etnias —la educación intercultural indígena— debe además reunir las cualidades de ser cultural y lingüísticamente pertinente. Por consiguiente, debe llevarse a cabo usando las lenguas nativas de la región en que se imparte, desarrollarse con base en planes de estudios, programas de asignaturas y materiales didácticos que recojan los saberes de las culturas originarias a las que se destina, así como estar a cargo de personal docente formado en instituciones educativas oficiales y especializadas para tal fin.

Por otra parte, dibujando a grandes rangos la trayectoria del estudiando indígena en el sistema educativo nacional, como se vio en el dato que se proporcionó anteriormente, la escuela primaria —que pertenece a la educación básica— es la única meta académica que en promedio alcanzan. Ello puede explicarse porque el Estado se ha preocupado y ocupado en que exista una primaria bilingüe intercultural, comúnmente multigrado, en un buen número de comunidades rurales, donde se ubican estos pueblos, por lo que la infancia indígena aprovecha ese servicio educativo sin que le implique el alejamiento de su hogar.

Los siguientes niveles educativos, como es la escuela secundaria —que sigue siendo parte de la educación básica— y el bachillerato —en educación media superior—, en las regiones rurales comúnmente se ofrecen a través de telesecundarias y telebachilleratos comunitarios. Es importante destacar que, en estos niveles, ya no se está ante una expresión integral de la educación indígena, sobre todo en el bachillerato, debido a que una buena parte del personal docente habla únicamente el castellano.

Asimismo, tanto la escuela secundaria como el bachillerato se ubican en contadas cabeceras municipales o en las comunidades más grandes, todas del ámbito rural; lo cual implica, para la adolescencia indígena, la emigración temporal de sus hogares —al menos en los días de clase—, cuestión que provoca gastos que la mayoría de las veces no es posible solventar, porque en el balance de las necesidades del hogar, acudir a la escuela no es una prioridad ante la premura de contribuir a la subsistencia familiar.

Por supuesto, la distancia de la escuela no es el único factor para truncar la educación formal, otro puede ser el cumplimiento de los roles sociales derivados de la cultura de origen. Como sucede en algunas etnias, en las cuales forma parte de la costumbre que, desde la infancia, se apoye a la familia en las labores del campo o del hogar, interfiriendo en los horarios que se deberían destinar a las actividades escolares.

En síntesis, la niñez y adolescencia indígena presenta un enorme rezago educativo, a pesar de que las autoridades escolares procuran ofrecer, en el ámbito rural donde viven mayormente las etnias, un servicio de educación básica y media superior que sea cercano a sus hogares, además de pertinente cultural y lingüísticamente al contexto en que se imparte.

4. PRESENCIA INDÍGENA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La educación superior es el más alto tipo educativo oficial, la cual, de acuerdo con la Ley General de Educación Superior, en su artículo 3 segundo párrafo, incluye a la educación universitaria, tecnológica, normal y de formación docente. Es en la universidad pública donde se lleva a cabo la mayor parte de este servicio educativo mediante sus diversos programas de técnico superior universitario, licenciatura, especialidad, maestría y doctorado.

Dado el contexto social y el atraso educativo revisado, no es difícil imaginar que el arribo de una persona originaria a la educación superior sea en escaso número. Así, el Banco Mundial (2015) informa que en el 2010 había 4% de personas indígenas en el nivel educativo terciario⁴, lo que resulta que a mayor nivel educativo es menor la presencia de tales discentes en la educación oficial.

Situados en el análisis de los pueblos indígenas en la educación superior, es conveniente seguir la propuesta de Daniel Mato (2018), diferen-

4. Educación terciaria es un concepto que se encuentra en los documentos de organismos internacionales, como la equivalente a la educación superior.

ciendo entre las instituciones de educación superior convencionales y las interculturales. Dentro de las primeras se incluyen a todas las universidades y otras instituciones de educación superior que no han sido diseñadas especialmente para responder a demandas y propuestas de tales pueblos; y las interculturales son las que han sido creadas por organizaciones de dichos pueblos, o bien por organismos gubernamentales, universidades convencionales, u organizaciones civiles, en respuesta a las demandas y propuestas de formación de las etnias.

A pesar de que la clasificación parece circunscribir, a nivel denominativo, la nota de interculturalidad a las instituciones educativas destinadas a las poblaciones originarias, ello no obsta para que este tipo educativo, al ser parte de la educación estatal, también deba ser intercultural, aunque no se dirija privativamente a personas indígenas. Lo que se corrobora con el artículo 8 fracción VIII de la mencionada Ley General de Educación Superior que estipula la interculturalidad de la nación mexicana, como uno de sus criterios orientadores, en similares términos que la Ley de Educación lo hace, de forma general, para la educación oficial en todos sus tipos y niveles.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, cuando se habla de la educación superior para pueblos indígenas, se tienen dos escenarios. Uno corresponde al servicio educativo que ofrecen las instituciones de educación superior interculturales, ubicadas en regiones indígenas, comúnmente rurales, cuyo conjunto de estudiantes se integra en gran medida por miembros de tales pueblos; en ellas se imparte educación intercultural indígena. El otro escenario atañe al servicio educativo que las instituciones de educación superior convencionales efectúan en zonas urbanas, con alumnado fundamentalmente mestizo; en las cuales se imparte educación convencional no intercultural, puesto que se sustentan en un modelo educativo monocultural y monolingüista, esto es, sus contenidos derivan de la cultura mestiza y son transmitidos en la lengua española.

En ambos escenarios, la emigración es indispensable para las personas de origen étnico que han logrado llegar a la universidad, ya que las instituciones educativas de estudios superiores —interculturales o convencionales— tienen una localización aún más dispersa que los anteriores niveles educativos. Ubicándose las primeras en pocas cabeceras de municipios rurales y las segundas totalmente en áreas urbanas. A pesar de ello, ese movimiento es calificado como provechoso por tales personas, ya que la educación superior, a pesar de las dificultades que les representa alcanzarla, no deja de ser apreciada como un medio para forjarse un porvenir ventajoso.

Al respecto, Zambrano (2014) afirma que la presencia étnica en las universidades revela la importancia que la profesionalización universitaria

ha ido adquiriendo en el imaginario de los pueblos indígenas, al ser considerada como el “trampolín” que les ayudará a ascender económicamente al ampliarles sus oportunidades de trabajo y sus estándares de ingreso salarial; y socialmente al incrementar su capital cultural, lo que eleva su prestigio social y les permite aprehender los rasgos culturales característicos de la sociedad dominante, que les ayudarán a atravesar las barreras de la identidad social mayoritaria. Así, los estudios universitarios se convierten en un objetivo personal, extendido a la familia más cercana, en el que la educación superior representa un medio para acceder a superiores condiciones económicas y sociales.

Por otro lado, realizar estudios profesionales también reporta beneficios para la comunidad de origen, en congruencia con los valores colectivos que se reproducen culturalmente en el seno de ella a través de las generaciones, puesto que estos profesionales se encargarían de resolver en sus comunidades los problemas de salud, jurídicos, productivos y otros relacionados con sus disciplinas de estudio, aplicando los saberes que obtuvieron en la universidad. De igual forma, la apropiación de la cultura mestiza, obtenida durante su paso por la universidad —especialmente para quienes se formaron en instituciones convencionales—, les permite la interlocución con las autoridades externas a sus comunidades para gestionar acciones y obras que optimicen las condiciones de vida de sus localidades.

Si bien, como se dijo, existe una oferta de educación con pertinencia cultural y lingüística, impartida en las instituciones de educación superior interculturales, no resulta ser escogida de forma unánime por integrantes de las etnias que aspiran a alcanzar estudios superiores, dado que algunos optan por cursar programas en universidades convencionales ciudadanas. Esta elección obedece a que la ciudad otorga otros incentivos, como la posibilidad de trabajar y estudiar de forma simultánea, lo que les permite, no sólo solventar su subsistencia, sino apoyar económicamente a sus familias, cuestión que no les confiere el ámbito rural donde se ubican las universidades interculturales.

En este tenor, en un estudio que realizó sobre estudiantes indígenas de la etnia *téenek* en la ciudad de Monterrey, Julieta Martínez (2016) identifica que los principales elementos del contexto sociocultural de origen, que inciden de manera significativa en su decisión de emigrar a la ciudad para continuar con sus estudios universitarios, son “...los efectos en la comunidad de origen de las recientes políticas agropecuarias nacionales, la penetración de mercados, medios de comunicación y las telecomunicaciones, así como la influencia de los jóvenes que retornan a la comunidad...” (p. 38), lo cual genera que las urbes sean espacios idealizados por la juventud indígena por

las oportunidades que ofrece, que no encuentran en sus lugares de nacimiento ni en zonas rurales cercanas a los mismos.

Otro motivo por el cual pueden descartar la universidad intercultural, es que la oferta académica no sea de su interés, pues como señalan Flores, Venenoso, Meléndez y Hernández (2020) el tener universidades interculturales muestra la buena intención de las universidades de reconocer que las comunidades rurales necesitan una educación que establezca programas de estudios que impacte en su comunidad, empero la universidad también debe reconocer que este alumnado igualmente desea estudiar otras carreras que, en muchas ocasiones, les llevarán al intercambio de cultura y conocimiento en las aulas de la universidad “urbana o metropolitana”.

5. UN CASO: LA LICENCIATURA EN DERECHO EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Pongamos por caso lo que sucede en la Universidad Veracruzana (UV), universidad pública del estado de Veracruz, la cual tiene una Licenciatura en Derecho con un plan de estudios convencional, con sede en las ciudades de Xalapa, Boca del Río, Orizaba, Poza Rica y Coatzacoalcos.

Al mismo tiempo, en la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI)⁵, se cuenta con la Licenciatura en Derecho con enfoque de pluralismo jurídico, programa intercultural que busca acercar, en un sentido geográfico y cultural, la universidad a las comunidades indígenas, por lo cual funciona en cuatro sedes con localizaciones estratégicas: Huasteca, Totonacapan, Grandes Montañas y Las Selvas, cada una con cobertura en diversos municipios rurales que se configuran como regiones interculturales.

Esta segunda Licenciatura se diferencia del programa convencional, en que basa la formación profesional en los sistemas jurídicos de las etnias presentes y en el mestizo, por lo que otorga ventajas al alumnado indígena, tanto en la ubicación geográfica como en el contenido del currículo que es enriquecido con el enfoque del pluralismo jurídico y la interlegalidad, amén de que se imparte en las lenguas maternas concurrentes en la región involucrada.

Aunque se esperaría que el estudiantado indígena local, que tuviese interés en el área jurídica, eligiera contundentemente el programa adscrito

5. La UVI tiene una estructura *sui generis*, porque es una dependencia académica dentro de una universidad convencional, esto es, no es una institución independiente como otras universidades interculturales mexicanas.

a la UVI, no siempre es así, pues hay presencia de tales estudiantes en la Licenciatura en Derecho convencional, a pesar de no ser un programa con pertinencia cultural y lingüística y que además se aleja geográficamente de sus contextos de origen, haciéndoles transitar de un medio rural a uno urbano.

Prueba de esa presencia, es la cifra de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2020) la cual reporta que, en el periodo 2019-2020, en el programa convencional de Licenciatura en Derecho sistema escolarizado, con sede en la ciudad de Xalapa, Veracruz, había una matrícula de dieciséis hablantes de lenguas indígenas, quienes seguramente han tenido que adaptarse a las prácticas culturales mestizas, sobre todo al uso de la lengua castellana, para conducirse en el ambiente escolar urbano.

6. HACIA LA INTERCULTURALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

A propósito de la presencia de estudiantes indígenas en instituciones de educación superior convencionales, como en el caso mostrado, el Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas de las Naciones Unidas (2007), indica que se encuentran en una “tierra de nadie” entre las sociedades urbanas que no les aceptan completamente y sus comunidades de origen que no les ofrecen las oportunidades deseadas. Por lo que la realidad de dicho estudiantado en las ciudades es el sometimiento a un proceso paulatino de aculturación, que podría disminuir el arraigo con su cultura de origen.

De tal suerte, debe afrontarse la justa exigencia de materializar la interculturalidad en las universidades convencionales, comprendiendo que la educación intercultural no debe ser un simple añadido al programa convencional, sino que debe tocar desde el entorno pedagógico, pasando por todas las dimensiones de los procesos educativos, como es la vida escolar, la adopción de decisiones, la formación y capacitación de docentes, los programas de estudio, las lenguas de instrucción, los métodos de enseñanza, las interacciones entre los educandos, y los materiales pedagógicos (UNESCO, 2006). La interculturalidad involucra la redimensión de todos los componentes del sistema educativo, con base en el dialogo intercultural. Para alcanzarla, enseguida se proponen diversas acciones que permitan la inclusión de estudiantes originarios, sin que deban renunciar a la expresión de su identidad cultural.

Una primera propuesta de acción es la incorporación de los saberes teóricos, heurísticos y axiológicos indígenas en los planes y programas de estudio convencionales, para que la diversidad cultural sea una realidad en

las aulas ciudadanas. Las cosmologías y epistemologías de nuestros ancestros, dueños originales del territorio mexicano, deben igualmente ser transmitidas —al lado del conocimiento científico—, para que la apropiación de las culturas sea mutua y recíproca, basada en el respeto y desde planos de igualdad. En este tenor, señala Zambrano (2014), se requiere que la universidad adopte una política de profunda transformación de su sistema administrativo, curricular y cultural, transformando los perfiles profesionales, contenidos, métodos de enseñanza y los materiales educativos para adecuarlos a la diversidad cultural.

Siendo el aula universitaria el espacio donde se viven las experiencias educativas, es propicia para que se promueva el diálogo entre la diversidad cultural. Por eso, creemos que el personal docente debe partir de la identificación de las culturas presentes en su salón de clase, con el objetivo de implementar estrategias interculturales, como puede ser la lectura de textos escritos en las diversas lenguas maternas o la escucha de las historias que cada cultura tiene que contar. En definitiva, se trata de buscar que, en la interacción escolar, nos alfabeticemos en otras culturas, para que re-conozcamos la propia y reconozcamos a la ajena, como parte de una sociedad diversa.

Otra propuesta es contar con instancias de apoyo académico para estudiantes indígenas, en las ciudades donde exista oferta universitaria. Verbigracia, en la UV se tuvo la Unidad de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas (UNAPEI) que funcionó en la ciudad de Xalapa de 2002 a 2008, derivada del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en las Instituciones en Educación Superior, implementado en México como parte de *Pathways to Higher Education*, una iniciativa de la Fundación Ford en el marco de la *Global Initiative for Promoting Inclusiveness in Higher Education*, cuya tarea consistió en proporcionar tutorías, orientación en gestiones y asesorías especializadas para fortalecer el desempeño escolar de estudiantes de origen étnico (Badillo Guzmán, 2009). Siendo una de sus labores la creación de un padrón de tal alumnado en Xalapa (Arriaga Murrieta, 2004) con lo cual se visibilizó su presencia en programas convencionales de la UV.

Este acompañamiento institucional es sumamente necesario, puesto que la llegada a un lugar donde se habla una lengua diferente a la materna y se vive con prácticas culturales ajenas, genera tensiones que pueden afectar el rendimiento académico, acrecentadas a causa del alejamiento del seno familiar.

Por supuesto, dadas las condiciones de pobreza y marginalidad que permean en los contextos étnicos, es inexorable demandar acciones de tipo económico por medio del otorgamiento de becas, apoyo en el pago de trámites de titulación, inclusive la instalación de comedores y albergues

universitarios, que actualmente se otorgan —aunque no en la proporción necesaria⁶— con el Programa de Apoyo a la Educación Indígena del Instituto Nacional de Pueblos Indígenas (2021), proveyendo servicios de alimentación, hospedaje y actividades complementarias en las Casas y Comedores Universitarios Indígenas.

Las anteriores son algunas propuestas viables que, como primer paso para su instauración, ameritan asumir de forma respetuosa e igualitaria la diversidad cultural y, por ende, el deber de atender el criterio de la interculturalidad en la educación superior. Así como en términos operativos, se precisa tener una gran creatividad, además de contar con recursos financieros, materiales y humanos para llevarlas a cabo como una labor constante y permanente, porque a pesar de que algunas medidas están institucionalizadas, la interculturalidad en la educación superior convencional no es un asunto resuelto.

En suma, se demanda una profunda reestructuración que conmina a “...romper con los modelos tradicionales de educación superior y abrir las puertas a concepciones nuevas, innovadoras, creativas y visionarias que... allanen el camino a futuras comunidades de aprendizaje que superen las barreras, hablen a todos y sean inclusivas de todos los estudiantes a lo largo de la vida” (UNESCO, 2022, p. 4).

La meta es que se brinde una educación superior, real y efectivamente intercultural, para que las instituciones de educación superior convencionales, al lado de la loable labor que realizan las instituciones de educación superior interculturales, trabajen para y por el valor de la diversidad cultural. Con lo que a la postre, incluso se podría abandonar la diferenciación entre universidades convencionales e interculturales, pues la educación que se ofrecería en ambas atendería al criterio intercultural. En definitiva, se trata de reafirmar a la universidad como el lugar donde convergen todos los saberes, pensares y sentires.

7. CONCLUSIÓN

La interculturalidad es la interacción que surge entre las culturas de la humanidad, reconocidas en su igualdad ontológica y regidas por sus

6. En datos del segundo trimestre del 2021, no se reporta la operación de Casas Universitarias Indígenas, aunque sí de dos comedores universitarios activos en los estados de Guerrero y Oaxaca.

tradiciones, todo lo cual se concreta en un diálogo intercultural, que debe ser respetuoso, simétrico y recíproco.

En México, la interculturalidad no se ha materializado, a pesar de que su sociedad es multicultural, característica principalmente derivada de la presencia de pueblos indígenas en el territorio nacional. Ante tal carencia, consideramos que la educación intercultural es una vía fecunda para alcanzarla.

Lamentablemente el contexto social de la educación de los pueblos indígenas está marcado por un enorme rezago, que se origina en la niñez y adolescencia, derivado de las condiciones de pobreza y discriminación en que viven. Esto sucede a pesar de que las autoridades escolares procuran ofrecerles un servicio de educación básica y media superior que sea cercano a sus hogares, además de pertinente cultural y lingüísticamente al contexto en que se imparte.

En cuanto a la educación superior para pueblos indígenas, se tienen dos escenarios: el que ofrecen las instituciones interculturales y el que efectúan las instituciones convencionales. Si bien, existe una oferta de educación superior indígena con pertinencia cultural y lingüística impartida en las primeras, hay integrantes de las etnias que optan por cursar sus estudios profesionales en universidades convencionales urbanas. Esta elección obedece a que la ciudad otorga incentivos adicionales o porque la oferta académica de la universidad intercultural no es de su interés.

Ante la presencia de estudiantes indígenas en programas monoculturales y monolingües de instituciones de educación superior convencionales, es apremiante materializar la interculturalidad en ellas, a través del diálogo intercultural. Para lo cual se requieren diversas acciones que permitan su inclusión, sin que ello implique renunciar a la expresión de su identidad cultural.

Una propuesta de acción es la incorporación de los saberes teóricos, heurísticos y axiológicos indígenas en los planes y programas de estudio convencionales, para que la diversidad cultural sea una realidad en las aulas ciudadinas. Otra propuesta es contar con instancias de apoyo académico para estudiantes de origen étnico, en las ciudades donde exista oferta universitaria. Finalmente, también deben preverse acciones de tipo económico, por medio del otorgamiento de becas, apoyo en el pago de trámites de titulación, así como la instalación de comedores y albergues universitarios, que se demandan por las condiciones de pobreza y marginalidad que permean en los contextos étnicos de origen.

La meta es que se brinde una educación superior, real y efectivamente, intercultural en todas las instituciones de educación superior —interculturales y convencionales—, trabajando para y por el valor de la diversidad

cultural, reafirmando a la universidad como el lugar donde convergen todos los saberes, pensares y sentires.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, Y. (2019). Interculturalidad y transición a la Transmodernidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(Extra-1), 28-42. Recuperado de <https://doi.org/10.5281/zenodo.3108461>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2020). *Anuario estadístico de la educación superior 2019-2020*. Recuperado de <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Arriaga Murrieta, K. (2004, septiembre 6). Historia y objetivos de la Unapei (segunda parte). *UniVerso: El Periódico de los Universitarios-No. 150*. Recuperado de <https://www.uv.mx/universo2/150/infgral/infgral17.htm>
- Badillo Guzmán, J. (2009). Retrospectiva e impactos de la Unidad de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas (UNAPEI) de la UV - Entre Libros - La palabra y el hombre - Universidad Veracruzana. Recuperado de <https://www.uv.mx/lapalabayelhombre/13/contenido/entrelibros/EnLi6/articulo1.html>
- Banco Mundial. (2015). *Latinoamérica indígena en el siglo XXI: primera década* (N.º 98544). Washington, DC. Recuperado de <https://documentos.bancomundial.org/es/publication/documents-reports/documentdetail/541651467999959129/Latinoamérica-indígena-en-el-siglo-XXI-primeradécada>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2021). *CONEVAL presenta las estimaciones de pobreza multidimensional 2018 y 2020* (Comunicado N.º 9). Ciudad de México: Dirección de información y comunicación social. Recuperado de https://www.coneval.org.mx/SalaPrensa/ComunicadosPrensa/Documents/2021/COMUNICADO_009_MEDICION_POBREZA_2020.pdf
- Flores Badillo, H., Venenoso Contreras, M., Meléndez Leyva, P., & Hernández Demeneghi, R. S. (2020). Trans-identidades en estudiantes multilingües: Historias que contar, centros de idiomas UV. *Revista Boletín Redipe*, 9(3), 39-60. Recuperado de <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i3.927>
- Fornet-Betancourt, R. (2002). Lo intercultural: El problema de y con su definición. *Pasos*, (103), 1-4. Recuperado de <https://repository.globethics.net/handle/20.500.12424/189769>
- Fornet-Betancourt, R. (2019). La filosofía intercultural como filosofía para una mejor convivencia humana. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(Extra-1), 9-15. Recuperado de <https://doi.org/10.5281/zenodo.3107934>
- Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas de las Naciones Unidas. (2007). *Los pueblos indígenas en áreas urbanas y la migración: Retos y oportunidades*.

- Recuperado de https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/6_session_factsheet2_es.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). Población de 3 años y más hablante de lengua indígena por entidad federativa según sexo, años censales de 2010 y 2020. Recuperado 7 de mayo de 2022, de https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=LenguaIndigena_Lengua_01_3d9fd443-d336-4897-ae45-d78c0ef85a30&idrt=132&opc=t
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. (2021). Programa de Apoyo a la Educación Indígena (PAEI). Recuperado de <http://www.inpi.gob.mx/focalizada/2021/paei/index.html>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2017). *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas*. México. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/images/stories/2017/directrices/Directrices4.pdf>
- Martínez Martínez, J. (2016). Elementos del contexto sociocultural de origen que inciden en la decisión migratoria de los estudiantes universitarios huastecos residentes en Monterrey. *Universidades*, (68), 23-39. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37346303005>
- Mato, D. (2018). Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: Aspectos sociales y normativos, experiencias, logros, aprendizajes y desafíos. En *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina* (pp. 15-36). Córdoba, Argentina: UNESCO-IESALC; UNC. Recuperado de <http://bibliotecadigital.cin.edu.ar/handle/123456789/2277>
- Organización de las Naciones Unidas. (2018). Informe de la Relatora Especial sobre los derechos de los pueblos indígenas sobre su visita a México. Recuperado de https://hchr.org.mx/relatorias_grupos/informe-de-la-relatora-especial-sobre-los-derechos-de-los-pueblos-indigenas-sobre-su-visita-a-mexico/
- Pérez Tapias, J. A. (2021). Filosofías del sur: Filosofía de la liberación, filosofías de la interculturalidad y pensamiento decolonial. *Anduli*, 20, 1-15. Recuperado de <http://10.12795/anduli.2021.i20.01>
- Sánchez, M. (2021, mayo 23). Examen: Con el estómago vacío, pero ilusionada. *Diario de Xalapa*. Recuperado de <https://www.diariodexalapa.com.mx/local/nahuablante-busca-ser-ingeniera-si-ingresa-a-la-uv-sera-primera-de-su-familia-con-estudios-profesionales-6747767.html>
- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (40), 1-12. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99827467007>
- Secretaría de Educación Pública. (2019). Acuerdo número 04/02/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2019. *Diario Oficial de la Federación*, pp. 1-94. Recuperado de <https://dgesui.ses.sep.gob.mx/sites/default/files/2020-03/ROP%20PIEE%202019.pdf>

- UNESCO. (2005). *Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142919_spa
- UNESCO. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878_spa
- UNESCO. (2022). *Conferencia Mundial de Educación Superior WHEC2022. Reinventando la educación superior para un futuro sostenible. Barcelona, 18-20 mayo 2022*. Recuperado de <https://en.unesco.org/sites/default/files/whec2022-concept-note-es.pdf>
- Zambrano B., A. (2014). La universidad frente a la diversidad y al Estado Plurinacional de Bolivia. En *Pluralismo Epistemológico. Reflexiones sobre la educación superior en el Estado Plurinacional de Bolivia* (pp. 185-205). Bolivia: FUNPROEIB Andes. Recuperado de <http://www.acuedi.org/doc/11371/pluralismo-epistemolgico-reflexiones-sobre-la-educacin-superior-en-el-estado-plurinacional-de-bolivia.html>