

educación  
inclusión  
educación  
equidad  
inclusión  
equidad  
genero

# Experiencias y resultados de programas de acción afirmativa con estudiantes indígenas de educación superior en México, Perú, Colombia y Brasil

Verónica Ruiz y Gloria Lara (Coordinadoras)

Arturo Argueta, Antonio Lima, Martha L. Mayorga, Maya L. Pérez, Fidel Tubino y Saúl Velasco





La comunicación e interacción respetuosa y equitativa entre personas y grupos humanos con distintos cánones culturales favorece la integración y enriquece la convivencia humana. La acción afirmativa en la interculturalidad (o desde un enfoque intercultural) intenta introducir formas de trabajo que apoyen la generación de competencias en el ámbito educativo, comprender la diversidad de lógicas y proyectos de los grupos culturales a la luz de su historia.

Los trabajos presentados en este libro debaten sobre la equidad como objetivo central y narran los esfuerzos realizados en diferentes contextos para modificar prácticas y discursos de discriminación en espacios de educación superior; además, describen las estrategias adoptadas para que los jóvenes no deserten ante la presión social y emocional que significa la inserción a espacios universitarios "convencionales". No son ejemplo de interculturalización en espacios educativos, sino un primer intento para implementar políticas de atención para poblaciones indígenas y afrodescendientes en Brasil, Colombia, Perú y México. Se trata de experiencias que buscan llevar el tema de la inclusión y la equidad a las universidades "convencionales", así como sensibilizar a los cuerpos académicos sobre la diversidad cultural, que comúnmente es invisible en sus centros de trabajo y, por tanto, atendida sin una orientación eficaz.



370.1170972

LC1099.5M4

A33

A33

Experiencias y resultados de programas de acción afirmativa con estudiantes indígenas de educación superior en México, Perú, Colombia y Brasil/ coordinación de Verónica Ruiz Lagier y Gloria Lara Millán. – México, D.F.: ANUIES,

Dirección de Medios Editoriales : Programa de Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior, 2012.

152 p.

ISBN: 978-607-451-052-2

1. Educación multicultural-México. 2. Educación multicultural-América Latina. 3. Estudiantes universitarios-México. 4. Estudiantes universitarios-América Latina. 5. Igualdad en la educación-México. 6. Igualdad en la educación-América Latina. 7. Integración universitaria-México. 8. Integración universitaria-América Latina. I. Ruiz Lagier, Verónica. II. Lara Millán, Gloria.

Coordinación editorial:

Rolando Emilio Maggi Yáñez

Diseño:

Estudio Sagahón / Leonel Sagahón, Jazbeck Gámez y Susana Vargas

Portada:

Bertha Ramírez Gallegos

Ilustración de la portada

Laura Leticia Rubín Suárez

El cuidado de edición estuvo a cargo de:

Juan Carlos Rosas Ramírez

Primera edición, 2012

© 2012, ANUIES

Tenayuca 200

Col. Santa Cruz Atoyac

México, D. F.

ISBN: 978-607-451-052-2

Impreso en México

Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia, o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de la editorial.

# CONTENIDO

- 7    Introducción  
*Véronica Ruiz Lagier y Gloria Lara Millán*
- 15   El estatus de los conocimientos locales  
     en la educación superior intercultural  
*Maya Lorena Pérez Ruiz y Arturo Argueta Villamar*
- 39   Programa de Estudiantes Indígenas  
     en Instituciones de Educación Superior  
     (PAEIIES): de la acción afirmativa  
     a la construcción intercultural  
     en la educación superior  
*Gloria Lara Millán*
- 55   Dos programas de acción afirmativa  
     para estudiantes indígenas en la educación  
     superior: El PUMC de la UNAM  
     y el PAEIIES de la ANUIES  
*Saúl Velasco Cruz*
- 79   La incorporación de estudiantes  
     originarios en la vida universitaria  
*Fidel Tubino*
- 87   Más allá del deseo: inclusión y equidad  
     en la educación superior  
*Martha Lilia Mayorga*
- 113   El proyecto Sendas de Conocimientos:  
     una experiencia universitaria  
     de construcción de políticas  
     gubernamentales de educación superior  
     para pueblos indígenas  
*Antonio Carlos de Souza Lima*
- 149   Referencias

- Mignolo, Walter, Alvaro García Luna y Catherine Walsh (2006). *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*, Buenos Aires, Editorial Signo.
- Ruiz Lagier, Verónica (2011). "Reflexiones en torno a las acciones afirmativas y el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIES) en México", en Jablonska Aleksandra y Saúl Velasco (coords.), *Políticas educativas para la diversidad en México*, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Walsh, Catherine (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial*, Quito, UASB/Abya Yala.

## EL ESTATUS DE LOS CONOCIMIENTOS LOCALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL

Maya Lorena Pérez Ruiz  
Arturo Argueta Villamar<sup>1</sup>

### Presentación

En este trabajo presentamos algunas ideas generales que consideramos deben formar parte del debate en México sobre el tema del estatus que tienen los conocimientos indígenas en los programas de apoyo a los jóvenes indígenas para que ingresen a la educación superior. Estas observaciones pueden servir para reflexionar acerca de la significación que tienen estos programas para el desarrollo de la interculturalidad, ya sea que dichos programas se desarrollen dentro de instituciones como las universidades interculturales o en las universidades y centros de investigación convencionales (como la Universidad Nacional Autónoma de México, el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social y la Universidad Pedagógica Nacional). También expondremos algunas propuestas para impulsar un proyecto nacional que incluya el tema de la diversidad cultural.

---

<sup>1</sup> Maya Lorena Pérez Ruiz es doctora en antropología e investigadora en la Dirección de Etnología y Antropología Social del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH). Arturo Argueta Villamar es doctor en ciencias (biología) e investigador en el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

## Los indígenas y la educación superior en México

En México, la demanda para que los jóvenes de los pueblos originarios puedan ingresar a la educación superior es impulsada por diversas organizaciones indígenas que luchan por sus derechos, a la vez que es punto de convergencia con el interés de líderes e intelectuales, así como determinadas dependencias gubernamentales para impulsar el desarrollo cultural en México y, en este contexto, propiciar la generación de líderes capaces de relacionar la cultura nacional con las culturas indígenas.

En términos generales, la necesidad de impulsar el nivel educativo superior entre los indígenas se justifica por el rezago histórico que los integrantes de este sector de población han tenido respecto del desarrollo del resto de los habitantes de la nación, ya que por muchos años no fueron reconocidos como sujetos integrantes de ésta y ocuparon los lugares más bajos en la escala social, además de que han estado inmersos en relaciones asimétricas que propiciaron su pobreza y el deterioro de las condiciones necesarias para su continuidad y su reproducción como pueblos con identidades y culturas propias.

Sin embargo, pese a estas dificultades que ya han sido documentadas, también existen estudios que reportan que algunas familias indígenas han enviado a sus hijos a las ciudades para que estudien en las universidades y que ellos han concluido sus carreras profesionales y se han incorporado a espacios de trabajo poco usuales para la mayoría de los indígenas. A pesar de ello, en muchos de los casos este éxito profesional y personal ha significado que los jóvenes nieguen su identidad cultural, que a la larga se alejen de sus comunidades de origen y hasta renuncien a sus lazos familiares. Esta decisión —ante la estigmatización y la discriminación de que han sido objeto—, sumada a la falta de registros, no permite tener cifras exactas sobre tales procesos. Por ejemplo, en el Censo General de Población de 2000 del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática sólo se registraron 102,589 hombres indígenas, mayores de 15 años, que tuvieron algún año aprobado en carreras profesionales (3.9% de este sector), mientras que entre las mujeres jóvenes indígenas sólo se registraron 54,016 (2%).

El contexto nacional de asimetría que dificulta el ingreso de los indígenas a la educación superior, vinculado al alejamiento de los que sí logran ser profesionales son factores clave para construir la demanda que busca crear facilidades de ingreso de los jóvenes indígenas a la educación superior. Dicha demanda se

ha modificado de acuerdo con la evolución de los planteamientos y demandas del movimiento indígena por sus derechos, de modo que ha evolucionado desde la intención de que sean creadas condiciones para que los jóvenes indígenas se incorporen a las profesiones liberales comunes a todos en el país, hasta que sean creadas universidades especiales, pasando por la construcción de currículas específicas, con carreras y profesiones no usuales dentro de las universidades del país. Es decir que se ha pasado de la demanda asistencial (becas y mecanismos de equiparación de competencias para indígenas dentro de universidades y carreras tradicionales) a la exigencia de crear carreras específicas y distintas dentro de las universidades convencionales, hasta llegar a la demanda de crear instituciones universitarias específicas y diferentes a las actuales. Dentro de esta última perspectiva, la demanda ha transitado desde la idea de construir universidades indígenas hacia crear universidades interculturales.

Con diversas modalidades, el interés de facilitar el ingreso de los indígenas a la educación superior tiene diversos antecedentes en México que están vinculados con la petición de que sea este sector el que participe directamente—incluso de manera autónoma— en la gestión y la operación de los procesos educativos.

Uno de los más relevantes es el Programa de Formación de Etnolingüistas, exclusivo para hablantes de lenguas indígenas, que auspiciaron el Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia (CIS-INAH), hoy Centro de Investigaciones Superiores en Antropología Social (CIESAS), el Instituto Nacional Indigenista (INI) y la Secretaría de Educación Pública (SEP), del cual se graduaron dos generaciones en dos sedes, la primera en Pátzcuaro, Michoacán (1979-1982) y la segunda en Apetatitlán, Tlaxcala (1983-1986). Este programa continúa hasta ahora como maestría con un buen nivel de excelencia tal que facilitó su promoción en el Padrón Nacional de Posgrados del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CIESAS, 2010: 3).

Con el objetivo de impulsar la educación superior para formar profesores especializados para este sector de población, destaca la labor de la Universidad Pedagógica Nacional que, con el apoyo del subsistema de educación indígena de la SEP, imparte la licenciatura en Educación Indígena, destinada a profesores indígenas y hablantes de lenguas indígenas.

Desde el foco de la nivelación y de la acción afirmativa, otras instituciones nacionales e internacionales proponen mecanismos para apoyar la incorporación de indígenas a programas universitarios convencionales no sólo de



licenciatura, sino también de maestría y doctorado, a partir del otorgamiento de becas, como el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (Pronabes), o crean estructuras para compensar los rezagos educativos, por ejemplo en la enseñanza de las matemáticas, la computación y el idioma inglés. Entre estas propuestas destacan el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES) de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), que apoya a más de 4 mil estudiantes en 24 instituciones, así como el Programa Internacional de Becas de Posgrado para Indígenas, de la Fundación Ford, que brinda aproximadamente 30 becas por ciclo para cursar estudios de maestría (por 24 meses) y de doctorado (por 30 meses) en cualquier universidad del mundo.

Otra propuesta más reciente, que también tiene el propósito de generar procesos de conocimiento y de reflexión sobre la problemática de la diversidad cultural entre todos los sectores del país, es el Programa Universitario México-Nación Multicultural, de la UNAM.

Otros organismos, como la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual, promueven becas de investigación para indígenas en campos de su interés, como el derecho de la propiedad intelectual.

### Las universidades interculturales en México

Actualmente existen en México diversos ensayos educativos que intentan no sólo resolver el problema del ingreso limitado de los indígenas a la educación superior, sino que se preocupan por fomentar para el conjunto de la sociedad una perspectiva amplia e incluyente sobre la diversidad cultural por medio de la formación de instituciones específicas. Estas universidades se caracterizan porque si bien su ingreso no es exclusivo para los indígenas, sí es prioritario. Además, se ubican en zonas con alta presencia de hablantes de lenguas originarias y construyen perfiles profesionales atractivos y necesarios para los pueblos indígenas.

Una experiencia pionera fue la formación de la Universidad Autónoma Indígena de México, que después de permanecer varios años en el seno de la Universidad de Occidente, se consolidó en 2001 como una universidad intercultural para el estado de Sinaloa, destinada a la formación de profesionales procedentes de la “comunidad indígena nacional y de América Latina”, con el propósito de apoyar “las aspiraciones legítimas no sólo de los indígenas mexicanos y mestizos excluidos, sino para los indígenas en general de América

Latina”. En la actualidad ofrece las carreras de Contaduría, Derecho, Psicología social comunitaria, Etnopsicología, Sociología rural, Turismo empresarial, Sistemas computacionales, Ingeniería forestal e Ingeniería en sistemas de calidad ([www.uaim.edu.mx](http://www.uaim.edu.mx)).

En el otro extremo geográfico de México destaca la formación de la Universidad de Oriente, la segunda institución de educación superior del estado de Yucatán, creada por decreto del Gobierno del Estado de Yucatán a finales de 2005 y que se compromete “con el desarrollo sustentable y equitativo de la sociedad en general y de la región oriente del estado de Yucatán en particular”. La perspectiva pedagógica que enmarca su quehacer “tiene como uno de sus ejes el enfoque intercultural, por lo que se promueve la relación equitativa y respetuosa entre las culturas. En esta universidad hay estudiantes y profesores hablantes del maya, así que se ofrecen cursos en esta lengua. También se promueve el aprendizaje del español y otras lenguas como el inglés, el francés, el italiano y el alemán, entre otras”. Asimismo, ofrece licenciaturas en Desarrollo turístico, Lingüística y cultura maya, Gastronomía, Mercadotecnia y Administración pública y está abierta para cualquier persona que desee ingresar, siempre que cumpla con los requisitos de admisión y el examen de admisión del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A. C. (Ceneval). Únicamente en el caso de la licenciatura en Lingüística y cultura maya se establece el requisito de hablar la lengua maya ([www.uno.edu.mx](http://www.uno.edu.mx)).

Por su lado, la Universidad Comunitaria Intercultural de San Luis Potosí inició clases el 12 de octubre de 2001 y se concibió como “una institución de Educación Superior Intercultural, comprometida con la incorporación, instrumentación y operación de proyectos de alto impacto en la justicia, salud, economía y cultura de las distintas regiones del estado, a través de la formación de capital humano con calidad educativa, certidumbre profesional y un alto espíritu de solidaridad” ([www.unicom.edu.mx](http://www.unicom.edu.mx)). A través de diez colegios de educación superior, ubicados en diez regiones distintas, ofrece las licenciaturas en Derecho, con orientación en asuntos indígenas y en Informática administrativa.

Sobre la línea de la interculturalidad destaca el creciente proceso de formación de universidades interculturales, promovidas desde la Secretaría de Educación Pública a partir de 2001, cuando se creó la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, las cuales se promueven como una forma de superar las limitaciones de los programas implantados desde la perspectiva de la educación bilingüe y bicultural, destinada exclusivamente para los indíge-



nas. En la página web de la Red de Universidades Interculturales se señala que sus propósitos son los siguientes:

Las Universidades Interculturales son proyectos educativos estratégicos que han sido impulsados por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública.

Su propósito es explorar modalidades de atención educativa pertinente para jóvenes que aspiren a cursar el nivel de educación superior, tanto de origen indígena como de otros sectores sociales, interesados en impulsar fundamentalmente el desarrollo de los pueblos y comunidades indígenas y en aplicar los conocimientos construidos a contextos diversos.

Estas nuevas instituciones se suman al sistema educativo nacional ofreciendo un espacio que brindará nuevas perspectivas de desarrollo profesional y científico que conjugarán saberes y conocimientos desde diferentes perspectivas culturales que serán de gran valor para impulsar el desarrollo de los pueblos indígenas y de la sociedad, en general. ([www.redui.org.mx](http://www.redui.org.mx)).

Dichas universidades, que se han gestado bajo la consideración de que la interculturalidad es el principio de la convivencia dentro de la diversidad cultural, proponen un modelo educativo que incorpore las expresiones lingüísticas y las manifestaciones culturales en las actividades sustantivas de la universidad; abrir espacios de expresión y comunicación en las diversas lenguas mexicanas para su revitalización y para proyectarlas hacia el resto del mundo; desarrollar una actividad formativa que implique el compromiso de los estudiantes con el desarrollo comunitario y con el tratamiento profesional de los problemas para buscar soluciones, así como proyectar hacia la comunidad científica el reconocimiento de la filosofía y axiología de las culturas originarias de México, a través de enfoques pedagógicos que fomenten la formación de ciudadanos conscientes y con sentido de responsabilidad personal y social (resumen elaborado sobre la base de la información contenida en: [www.redui.org.mx](http://www.redui.org.mx)).

Con estos principios se han formado las siguientes instituciones: Universidad Intercultural de Chiapas, Universidad Intercultural de Tabasco, Universidad Intercultural del Estado de México, Universidad Intercultural Indígena del Estado de Michoacán, Universidad Intercultural del Estado de Puebla, Universidad Intercultural del Estado de Guerrero, Universidad Veracruzana Intercultural y la Universidad de la Zona Maya de Quintana Roo, las cuales están

destinadas a desarrollar las licenciaturas en Desarrollo sustentable, Lengua y culturas, Comunicación intercultural y Turismo que, por sí mismas, deberían ser motivo de un análisis profundo para indagar su significado.

Desafortunadamente, las experiencias de las universidades con perspectiva intercultural han tenido diversas disyuntivas desde sus inicios, al enfrentar el reto de definir el sentido, los alcances y los contenidos de la educación intercultural, aspectos que no han estado exentos de críticas. En un extremo están quienes consideran que la interculturalidad no es posible en las condiciones actuales de asimetría y subordinación donde sobreviven las culturas indígenas. Por su lado, otros críticos consideran que no deben crearse universidades interculturales, ya que los indígenas deben ingresar, como todos, a las instituciones de educación superior, que tienen su propio sistema de competencia y equidad.

En el centro de estos extremos están los críticos que consideran que la interculturalidad es posible y deseable como una vía de convivencia en la diversidad, y con el propósito de impulsar este camino plantean los siguientes cuestionamientos: ¿cómo enfrentar el problema de los estudiantes indígenas, portadores de una identidad menospreciada y estigmatizada?, ¿cómo emprender prácticas de recuperación y de revaloración no sólo de sus identidades, sino de los conocimientos de sus pueblos?, ¿cómo, desde el rezago educativo de los indígenas participantes, puede construirse una educación con calidad competitiva para que sea viable en una sociedad globalizada como la actual?, ¿cómo construir, desde las universidades interculturales, profesiones con ventajas competitivas para ocupar nichos no ocupados aún por las universidades convencionales?, ¿cómo, en ese proceso, las universidades interculturales, los docentes y los estudiantes de las mismas deben posicionarse frente a los pueblos indígenas, sus problemas y sus conocimientos?, ¿cómo deben hacerlo respecto de la sociedad nacional y los problemas que atañen a todos?, ¿deben, en suma, las universidades interculturales ponerse al servicio de un proyecto nacional que hasta ahora ha tenido una noción de desarrollo ajena y contradictoria a la de los pueblos indígenas, aún sea a nombre de la convivencia y la armonía social, o desde éstas se puede modificar el sentido hegemónico del desarrollo nacional y crear opciones culturales y civilizatorias para todos?

Las preguntas fundamentales acerca de la interculturalidad, así como las formas de resolver los problemas asociados a su implantación, ameritan un análisis puntual de cada caso y un seguimiento específico de los objetivos, métodos



y resultados obtenidos por cada universidad intercultural, asunto por ahora imposible de realizar en los límites de este artículo.

El motivo de este trabajo es el papel que tienen los conocimientos locales y las formas de enseñarlos y desarrollarlos en las universidades interculturales, pues si la educación intercultural no se adentra en este aspecto quedaría sujeta a una vieja e inadecuada manera de enfrentar el problema central de todo proceso intercultural: el estatus que tendrán en el proceso los conocimientos locales, también considerados como ancestrales, originarios o tradicionales.

La hipótesis de este ensayo es que, en términos generales, en las universidades interculturales se enfatizan los procesos de revaloración identitaria y cultural de los estudiantes, articulados a las regiones indígenas, pero no se modifica aún el estatus de los conocimientos locales, que hasta ahora siguen siendo motivo de exploración e indagación entre los estudiantes y los profesores que se acercan a éstos mediante trabajos de campo e investigaciones puntuales, mismas que se realizan bajo los principios disciplinarios surgidos de los sistemas de educación superior convencionales (la antropología, la sociología, la agronomía, la etnoecología, la física, la química, la economía y las matemáticas, entre otras disciplinas) sin que se produzca un diálogo entre sistemas de conocimiento diferentes, lo cual se expresa en la estructura y los contenidos curriculares, en quiénes son los docentes, en las formas de los procesos de enseñanza aprendizaje, así como en la falta de una articulación orgánica y sustantiva con las comunidades locales, ya que hasta ahora las vías de acercamiento (las prácticas de campo y la investigación-acción) no han roto las prácticas verticales de enseñanza aprendizaje, es decir, no se ha logrado el diálogo horizontal entre actores portadores de sistemas de conocimiento diferentes para construir nuevos marcos conceptuales y nuevos métodos de enseñanza y de aplicación del conocimiento.

Lo cual significa que se han "culturizado" y hasta "folclorizado" las culturas indígenas por medio del contacto intercultural, pues quedan reducidas a ciertas expresiones (sobre todo ideológicas, festivas y ceremoniales), sin que se hayan activado procesos de revitalización de los sistemas de generación, transmisión y aplicación de los saberes indígenas entre sus portadores y sus comunidades de origen de una forma holística e integral, en la que se incluyan todos los ámbitos necesarios para su reproducción.

## Las universidades mexicanas y los saberes de los pueblos indígenas

Salvo en excepcionales grupos de investigación, cuerpos académicos y en unas cuantas materias de las currículas universitarias, actualmente en la mayoría de los centros de enseñanza, investigación y desarrollo se excluyen los saberes indígenas y los modelos educativos se importan de los países hegemónicos, lo mismo que los textos y hasta los especialistas que deben enseñarnos sus avances. Por ello, dichos espacios son reproductores de algunas prácticas discriminatorias y excluyentes que gradúan jóvenes que poco o nada conocen la realidad pluricultural del país.

Así, los jóvenes indígenas que han ingresado a las instituciones de educación superior se encuentran con planes y programas de estudio que omiten y menosprecian sus culturas y sus sistemas de conocimientos además de que no son capaces de hacer de la problemática de sus comunidades y regiones asuntos de su reflexión ni acción personal o institucional cuando ingresan al mercado de trabajo. Esta es una de las razones por las que muchos de ellos renuncian incluso a su identidad cultural y se alejan definitivamente de sus comunidades de origen.

Mientras tanto, los hombres y mujeres de conocimiento, como los sanadores de la tierra y los “viejos sabios” entre los cuales se encuentran los sacerdotes, los transmisores de la cosmovisión, los médicos tradicionales, las parteras, los lectores y controladores del clima, los conocedores de los ciclos agrícolas, del germoplasma y la producción pecuaria, los socializadores de la tradición, los organizadores de la convivencia social, los que “saben hablar con propiedad” en los ceremoniales y los procuradores de justicia, entre otros; es decir, los diversos *tlamatinime* y *temachtiani* de los que hablan los *huehuetlahtolli* en el mundo mexica (León Portilla y Silva Galeana, 1991) se quedan en sus comunidades y regiones, esperando el milagroso retorno de los jóvenes. Permanecen allá solos, en compañía de algunas personas ancianas y de los niños, sin poder enseñar ni transmitir los conocimientos ancestrales ante la falta de los adecuados eslabones generacionales.

Es cierto que algunos jóvenes sí regresan a sus comunidades, pero en algunos casos lo hacen para disputarles —desde la superioridad de los nuevos conocimientos que suponen tener— el poder político y el control comunitario a las autoridades tradicionales y, en otros, para impulsar proyectos educativos de producción o de comercialización desde la óptica que aprendieron en las universidades y tecnológicos, de modo que menosprecian y atacan los sabe-



res de sus padres y abuelos. Sólo una mínima parte de esos jóvenes indígenas educados en las ciudades se preocupan por la pérdida de sus culturas y deciden incursionar en los ámbitos políticos nacionales para luchar por el derecho a la existencia de su cultura e identidad de sus pueblos. Aun entre ellos, sin embargo, persiste la pérdida de esa herencia cultural, que se da durante los largos años de formación profesional, así como por su estancia en las ciudades debido a que pierden el contacto con sus lugares de origen, con su gente y con la tierra, lo cual los conduce a vivir también esa tendencia a la reducción y folcklorización de su cultura, con enormes pérdidas para sus sistemas de conocimiento y sus mecanismos de reproducción.

Para modificar esta situación, algunas organizaciones indígenas de México y de América han puesto en marcha movimientos sociales que buscan, en el contexto de la nación, la revaloración positiva de sus culturas y que se establezcan relaciones equitativas y de respeto a la diferencia entre los indígenas y los no indígenas y que esto se establezca y quede normado en la legislación nacional.

En el ámbito nacional, los indígenas mexicanos de 1970 a la fecha —y por medio de la movilización y la alianza con otros sectores sociales (intelectuales, antropólogos y más recientemente abogados)— han tenido diversos logros: que la política de castellanización que castigaba el empleo de las lenguas indígenas en las aulas fuera cambiada por un sistema de educación bilingüe y bicultural; que las políticas indigenistas dejaran de ser incorporacionistas e integracionistas y que, en cambio, buscaran el etnodesarrollo; que tales acciones para el desarrollo se hicieran y ejecutaran con la participación de los destinatarios indígenas y se transfirieran los recursos para el desarrollo a manos de sus organizaciones; que fueran reconocidos como sujetos constitutivos de la nación a partir de la reforma a la constitución en 1992; que la educación bicultural bilingüe fuera sustituida por una que se pretende intercultural para propiciar la comunicación entre las diversas culturas; que se modificaran diversos ordenamientos judiciales para impulsar una mejor justicia indígena; que la autonomía se aceptara constitucionalmente como una vía a través de la cual los indígenas puedan adquirir derechos propios; que el racismo se sancionara como un delito, y que se legislara a favor de la permanencia y desarrollo de las lenguas indígenas. La propia demanda y logro de impulsar universidades indígenas forma parte de ese proceso de lucha y negociación con el gobierno mexicano (Pérez, 2000).

De este modo, si bien México participa en los encuentros regionales sobre educación superior de los pueblos indígenas de América Latina —llevados

a instancias de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública en colaboración con el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe<sup>2</sup>—, los esfuerzos realizados hasta hoy no han incidido en los sistemas de enseñanza nacional en todos sus niveles para que desde allí se enseñe la convivencia entre los mexicanos que tenemos identidades y culturas diferentes, y menos aún para que de ese respeto se pase a un diálogo entre sistemas de conocimientos que, a través de objetivos comunes, encuentren soluciones para los problemas que aquejan a dichos pueblos y al país. La interculturalidad, igual como pasó con la educación bilingüe y bicultural, se aplica predominante aunque no exclusivamente entre la población indígena y para “beneficio” de regiones indígenas mediante los subsistemas y las coordinaciones de la SEP y ahora por medio de las universidades interculturales, mientras que la interculturalidad —con el sentido profundo que debe tener en término de interacción y diálogo entre actores con sistemas de conocimiento diferentes— se omite en los sistemas de enseñanza nacional destinados para el conjunto de los mexicanos.

Además de que el significado mismo de la interculturalidad está a debate, y mientras que para unos es compatible con el sistema social y económico actual, en la medida en que propicia la convivencia pacífica y armónica entre los diferentes, pero sin que se resuelvan las condiciones de asimetría y desigualdad estructurales (perspectiva multiculturalista anglosajona y europea), para otros, la interculturalidad no será posible si no se desarrolla en cambios sociales estructurales que incluyen amplios procesos de descolonización y de liberación (perspectiva latinoamericana radical).<sup>3</sup>

### **Las lenguas y los sistemas de saberes indígenas**

Hasta ahora el desarrollo de las lenguas y los conocimientos indígenas se ha restringido a los ámbitos comunitarios, e incluso domésticos, de estos pueblos. Si bien la cultura y los conocimientos propios —expresada en sus conocimientos sobre la naturaleza, la tecnología y en sus habilidades de producción para el aprovechamiento de los recursos naturales y la salud— continúa siendo el

<sup>2</sup> Ver [www.sep.gob.mx/wb2/sep](http://www.sep.gob.mx/wb2/sep).

<sup>3</sup> Ver Silvia Schmelkes ([www.iesalc.unesco.org.ve/programas/indigenas/informes/mexico](http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/indigenas/informes/mexico)) para lo referente a las universidades interculturales. Para abundar el debate respecto al concepto de interculturalidad, ver: Pérez Ruiz, 2009: 251-288.



sustento de su identidad y sobrevivencia, tales saberes no han contado con los recursos necesarios para que abarquen espacios más amplios de socialización, ni tampoco han tenido los medios institucionales para que continúen con su desarrollo de modo que puedan dialogar con otros sistemas de conocimiento y con otras lenguas, y sean capaces, entonces, de atender los retos actuales del desarrollo, tanto el de sus pueblos como el del país y el mundo.

En el caso de las lenguas indígenas, si bien han sido incorporadas a la educación básica, la mayoría de las veces sólo son un vehículo para una mejor castellanización de los educandos o para facilitar la comprensión y el aprendizaje de los contenidos de la educación nacional. Es decir, como un mecanismo para facilitar la integración y no como una vía de respeto y desarrollo cultural. Las diversas asociaciones de intelectuales indígenas, la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, así como el nuevo Instituto Nacional de Lenguas Indígenas intentan revertir este proceso e impulsar la revaloración y amplia utilización de los idiomas indígenas de México, con resultados que todavía están por evaluarse.

A lo largo de la historia del país, la mayoría de los encuentros entre los conocimientos y las cosmovisiones de indígenas y no-indígenas han estado marcados por el conflicto y la supremacía de los segundos sobre los primeros. Desde la hegemonía del cronista y del conquistador, los sistemas de conocimiento indígena fueron, primero, objeto de asombro; después, de negación y condena, y por lo tanto de persecución y destrucción; posteriormente se les utilizó y enajenó para provecho del colonizador; tuvieron, además, una etapa de “romantización” durante la república como factores de identidad nacional; nuevamente, a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, se les consideró como producto de la barbarie y la ignorancia, e incluso se les hizo responsables directos tanto del subdesarrollo y la pobreza indígena como del atraso del país.

A finales del siglo XX y principios del XXI, desde varias disciplinas y enfoques, asistimos al desarrollo de una etapa de duda pluralista y de interés creciente por la diversidad cultural (Argueta, 1997; Argueta *et al.*, 2010) con dos opciones: la primera se dirige hacia una nueva forma de apropiación-expropiación de conocimientos sobre el germoplasma nativo y los recursos naturales a favor de la ciencia básica desarrollada por los grandes centros de investigación de los países hegemónicos y en beneficio de grandes intereses mercantilistas; mientras que la segunda se construye en la perspectiva del diálogo y la construcción de espacios para la articulación de saberes sobre la base de la inclusión

y de la interculturalidad, aunque todavía se enfrenta con el problema de resolver las limitaciones impuestas por las condiciones estructurales de asimetría y desigualdad entre los actores en diálogo.

En este contexto, ¿cómo hacer viable el diálogo intercultural de saberes que no reproduzcan viejas prácticas de apropiación y expropiación en beneficio de los sectores hegemónicos?

En el siglo xx, cuando la antropología, la biología, la agronomía y otras disciplinas pusieron en evidencia las características, capacidades y potencialidades de los sistemas de conocimiento indígenas para organizar y clasificar suelos y plantas, para manejar y conservar ecosistemas complejos, así como para identificar material botánico y animal útil para la medicina y la alimentación, se resaltó la necesidad de comparar, “traducir” y encontrar los equivalentes entre los sistemas de conocimiento indígenas y los desarrollados por el saber llamado occidental.

Desde las universidades se pusieron en marcha programas de trabajo para validar, apoyar y desarrollar los saberes indígenas y campesinos del mundo en una modalidad generalmente poco respetuosa de la integridad de las culturas indígenas y que se ha caracterizado por la “apropiación” científica y la “expropiación” con fines de lucro de esos saberes indígenas, que incluyen el saqueo de materiales genéticos en beneficio, la mayoría de las veces, de industrias farmacéuticas y alimentarias, generalmente transnacionales, a través de la biopiratería.

Ante tal situación, voces indígenas e investigadores han denunciado ese saqueo de conocimientos que no ha beneficiado a las poblaciones indígenas y se ha buscado generar medidas de protección de los saberes indígenas, asociados con la conservación de la biodiversidad en el mundo (Argueta, 1999).

De esta manera se desarrollaron algunos programas y proyectos, documentos, declaraciones y propuestas para el rescate, revaloración y desarrollo de los saberes indígenas y campesinos en México y en el mundo entero. Entre ellos podemos incluir a la UNESCO, los ministerios de educación y cultura, la Declaración de Alma Ata de la Organización Mundial de la Salud sobre medicina tradicional (1978), el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, el Convenio sobre la Diversidad Biológica y la Declaración Universal sobre los Derechos Indígenas, entre otros.

Uno de los documentos más recientes e interesantes que reconoce la importancia de los sistemas de saberes indígenas fue el emitido por la Conferencia del Consejo Internacional para la Ciencia (originalmente Consejo Internacio-

nal de Uniones Científicas (ICSU-UNESCO) en enero de 1999 (CCIC. Declaración de Budapest, 1999). Dicho documento establece la necesidad de reflexionar ampliamente sobre los que denomina “otros conocimientos”. El documento de Budapest, que se llama también “Declaración sobre la ciencia y el uso del saber científico”, dice en su Consideración número 26:

Que los sistemas tradicionales y locales de conocimiento, como expresiones dinámicas de la percepción y la comprensión del mundo, pueden aportar, y lo han hecho en el curso de la historia, una valiosa contribución a la ciencia y la tecnología, y que es menester preservar, proteger, investigar y promover ese patrimonio cultural y ese saber empírico (CCIC. Declaración de Budapest, 1999: 10).

Y en su Proclama número 38 dice:

También es necesario desarrollar aún más los adecuados marcos jurídicos nacionales para satisfacer las exigencias específicas de los países en desarrollo y tener en cuenta el saber, las fuentes y los productos tradicionales, velar por su reconocimiento y protección apropiados, basados en el consentimiento fundado de los propietarios consuetudinarios o tradicionales de ese saber (CCIC. Declaración de Budapest, 1999: 15).

Siguiendo los resultados de esa Conferencia, la “Alianza por un Mundo Responsable, Plural y Unido” ha proseguido el debate y ha aprobado la Declaración sobre la Ciencia y el uso del conocimiento Científico. Dicha alianza ha invitado a todos los interesados a reflexionar sobre el gran tema del control social de la ciencia, con base en cuatro grandes asuntos: a) Ciencia y Saberes: a.1) ¿Es la ciencia la única vía hacia el conocimiento?; a.2) ¿Es el conocimiento científico una aproximación, entre otras, a la realidad, o sus cualidades son tales que trasciende las limitaciones históricas y geográficas?; a.3) ¿Es posible validar otros conocimientos científicos con recursos del análisis científico?<sup>4</sup>

La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) también ha hecho el seguimiento de la declaración y ésta puede consultarse en su página web junto a

---

<sup>4</sup> Los otros tres temas son: Desarrollo y sustentabilidad, Democratización de la ciencia y Ciencia y consciencia (o cláusula de la Ciencia).



los documentos colaterales de Budapest ([www.oei.es/budapest.htm](http://www.oei.es/budapest.htm)), lo mismo que el seguimiento que ha hecho la OEI (<http://www.apsab.span.ch/cobi>).

La declaración y los procesos de seguimiento son de suma importancia porque reconocen, por parte del CCIC (ICSU-UNESCO), lo que décadas antes eran temas ya frecuentados y estudiados por investigadores de la antropología, la agronomía o la etnobiología y, por supuesto, lo más importante, una realidad que los pueblos originarios, indígenas y campesinos conocen y practican desde muchos siglos atrás.

En todos estos casos, sin embargo, no ha sido erradicada la visión asimétrica y subordinada que enmarca el encuentro entre los saberes indígenas y los institucionalizados en universidades y centros de investigación. De modo que aún se privilegia la necesidad de traducir y validar los conocimientos de los “otros” dentro de los esquemas estipulados por la ciencia, aplicando los mismos estándares de evaluación, por lo cual, los saberes indígenas son motivo de conservación en tanto son útiles y benéficos para el desarrollo de los sistemas de conocimiento reconocidos como científicos.

Aún son pocos los esfuerzos por generar novedosos y alternativos marcos conceptuales que permitan construir nuevas estrategias de diálogo y respeto entre sistemas diferentes de conocimiento, y de vida; sin que uno esté al servicio de otro y sin que uno quede subordinado al otro. Destacan, con una orientación de búsqueda, los esfuerzos por construir o deconstruir disciplinas, así como de crear nuevos campos de aplicación social y hasta nuevos Estados. Por ejemplo, hablan de filosofía intercultural (Villoro, Olivé, Fornet-Betancourt y Arias-Schreiber), antropología intercultural (Dietz), sociedad del conocimiento intercultural (Olivé), perspectiva intercultural de los derechos humanos (Sierra), autonomía intercultural (Díaz Polanco), democracia intercultural (Krotz) y formación de nuevos Estados nacionales interculturales (De Souza Santos, Zambrano y Godenzzi) (Pérez Ruiz, 2009).

### **El diálogo intercultural orientado a la resolución de problemas**

Los ámbitos de una aplicación novedosa y fructífera del diálogo intercultural de saberes son muchos y abarcan la totalidad de la vida social. Podemos señalar, por ejemplo, la relación sociedad-naturaleza y la conservación de la biodiversidad para reflexionar sobre la comunicación intercultural para encontrar soluciones a un problema compartido que, sin embargo, se expresa con especial

crudeza en las regiones indígenas; sin que ello signifique que sea la única vía ni el único campo de aplicación del diálogo de saberes. Otros campos son los de la producción agrícola y la alimentación, la salud y la medicina, la conservación y las áreas protegidas, pero la lista de temas es mucho más amplia.

Es indiscutible la necesidad de que las regiones indígenas sean atendidas por profesionales preparados que contribuyan a resolver el grave deterioro ecológico de los recursos naturales, la caída de la producción local y regional, la pérdida o contaminación de materiales genéticos, el hambre, así como las enfermedades, tanto las que son características de tales regiones como las nuevas epidemiologías que ha traído consigo la modernidad.

Muchos modelos generados por la ciencia han mostrado limitaciones para ser aplicados en estas regiones, no sólo porque desconocen los sistemas de conocimiento y de aprovechamiento que han practicado los pueblos milenarios sobre los recursos de esas regiones, sino por la lógica social, económica y cultural que guía la aplicación de esos modelos.

Aun las agencias nacionales e internacionales dispuestas a buscar modelos alternativos de desarrollo, pese a sus intenciones, se topan con la falta de especialistas capaces de proponer proyectos que se fundamenten no sólo en los deseos de la recuperación de los conocimientos locales, sino también en sólidos conocimientos técnicos, culturales y humanos de otros tipos de sistema cognitivos, como los generados por la ciencia y la tecnología disponibles.

Lo anterior pone en evidencia la ausencia de especialistas capaces de generar, proponer y negociar marcos legales nacionales e internacionales que limiten la biopiratería en regiones indígenas, que regulen la bioprospección y atiendan el problema de los derechos intelectuales del patrimonio indígena. Hacen falta especialistas que elaboren proyectos de desarrollo para impulsar nuevas formas de aprovechamiento de los recursos forestales, agropecuarios, marinos y mineros sobre la base de la recuperación y el desarrollo de los conocimientos locales, así como para el aprovechamiento social de los pueblos donde tales conocimientos y recursos existen. En especial, hacen falta científicos y técnicos con un nuevo perfil que les permita comprender las diferencias y las cualidades de los diversos sistemas de conocimiento que ha creado el hombre en el mundo; y que, sobre esa base, generen las condiciones para que del encuentro de tales sistemas de conocimiento (y no de la suplantación o el despojo de algunos de ellos) y con la participación de sus creadores, se construyan propuestas para resolver los problemas señalados.

También es necesario complementar los puntos de vista para la resolución de los problemas ambientales, alimentarios y de salud, sin olvidar temas relevantes como la administración de la justicia, la convivencia social y el desarrollo de la diversidad cultural, entre muchos otros temas.

Una experiencia cercana, que puede servir para imaginar cómo debe ser ese futuro encuentro entre sistemas de saberes distintos, es el diálogo entre diferentes disciplinas científicas cuando se estudia un mismo objeto o sujeto sin que las disciplinas se desdibujen en el proceso y sin que una necesariamente predomine sobre la otra. En este caso, se trata de construir no sólo la multidisciplina o la interdisciplina, sino de avanzar en los procesos de elaboración de la transdisciplina.

En el encuentro entre grupos con culturas y civilizaciones diversas, actualmente abundan los conflictos y los desencuentros, pero también se dan valiosas experiencias de intercambios, de impulsos para la innovación y de diálogo entre conocimientos elaborados y probados en latitudes diversas, gracias a las reuniones internacionales o la comunicación que se genera a través de Internet. Por ello, se ha señalado que:

El diálogo con otras matrices de racionalidad implica no sólo estar abiertos a otras culturas y clases sociales, sino también a otros saberes, formas de sentir, pensar y actuar. La informática y el mundo de la telemática han abierto posibilidades para establecer relaciones creativas entre diferentes matrices de racionalidad. Hoy podemos navegar de un asunto a otro en redes que están mucho más cerca del saber de las cosmogonías tradicionales, donde no se habla linealmente. El lenguaje de las nuevas tecnologías legitima esas otras formas de saber, que el lenguaje escrito, lineal, no permitía. Esta complejidad emergente abre las compuertas de la interdisciplinariedad hacia un diálogo entre disciplinas diferentes y hacia un diálogo entre saberes distintos sin pretensiones de cientificidad. Las poblaciones indígenas, campesinas y afrodescendientes de América Latina y el Caribe emergen allí como importantes protagonistas de una interculturalidad, diálogo de saberes y relaciones con la naturaleza, en la construcción de la nueva racionalidad ambiental (ver Leff *et al.*, 2002).

Dentro de esos nuevos marcos de encuentro y diálogo se debe pensar lo que pueden y deben ser las nuevas universidades en México, destinadas para toda la población y no sólo para los sectores indígenas.



### Universidades o centros de investigación y educación superior para el desarrollo de la interculturalidad

Existen innumerables retos para construir universidades interculturales en el país y diversos autores han desarrollado algunas perspectivas al respecto. Sin embargo, hay preguntas clave que cualquier proyecto debería contestarse para otorgar un perfil específico a las universidades de este tipo, aunque con miras a transformar la enseñanza en el resto de las instituciones educativas en México (Mato, 2008).

En ocasiones, como se observa en diferentes partes del mundo, la pérdida de la cultura propia lleva a algunos jóvenes indígenas urbanizados a proponer universidades u otros sitios de refugio, donde desesperadamente intentan rescatar y reaprender los conocimientos de sus culturas, privilegiando las áreas más visibles y espectaculares, como la lengua, el vestido y los ámbitos festivos y rituales. De esta manera, luchan por construir —con la ayuda de sus gobiernos, de organizaciones no gubernamentales (ONG) o de la cooperación internacional— centros de educación que privilegien esta visión “autoctonizada” de sus culturas, con tonos místicos y telúricos, que a la larga los aíslan de sus comunidades de origen, que no comprenden sus esfuerzos ni los tintes milenaristas que a veces adoptan, además de que se aíslan o emprenden procesos de lucha y confrontación directa con la sociedad nacional en su conjunto.

¿Cómo evitar que las universidades interculturales se vuelvan sitios de refugio para indígenas en fuerte proceso de aculturación, o de no indígenas que buscan arraigo e identidad, y que a la larga construyen visiones románticas, telúricas y aún de retorno al pasado?

¿Deben las universidades interculturales construirse como espacios que privilegien la dimensión “culturalista” de las culturas indígenas, mientras ocupan las partes “duras” de las disciplinas con estatus científico, como las matemáticas, la física, la química y aun las sociales como la economía, la sociología, la antropología y la psicología? ¿Qué lugar ocupan en la enseñanza los saberes indígenas y sus depositarios y desarrolladores en las comunidades? ¿Cómo seleccionar los contenidos, los espacios y a los docentes que propicien la enseñanza y la generación de conocimientos interculturales? ¿Cómo definir el perfil y seleccionar a los especialistas que actuarán como profesores, ya sean indígenas o no indígenas? ¿Cómo desarrollar los diálogos entre sistemas de

conocimiento y saberes diversos, si se privilegian las formas educativas convencionales con el modelo de la enseñanza en las aulas y las más o menos esporádicas prácticas de campo?

En el marco actual de conflicto y asimetría cultural, y aunque se tuvieran recursos suficientes para cubrir la demanda educativa de los jóvenes indígenas, ¿las becas y los estímulos a estudiantes indígenas, o incluso las universidades interculturales, serán suficientes y serán capaces de revertir el deterioro de los sistemas de conocimiento indígenas? Desde estas universidades, ¿se podrá contribuir a resolver la condición subordinada de los indígenas para acabar con la estigmatización y el menosprecio hacia sus conocimientos y culturas?, ¿serán suficientes para construir un país con menos discriminación, con menos confrontación étnica y con una mejor capacidad para impulsar el desarrollo culturalmente apropiado? ¿Podrán ser, o deberán ser, las universidades interculturales los espacios de convergencia en ese diálogo horizontal y equitativo entre saberes? ¿O será necesario transformar el conjunto del sistema de enseñanza nacional para generar un nuevo tipo de escuelas, universidades y centros de investigación que se preocupen por desarrollar los diversos sistemas de conocimiento y, al mismo tiempo, se propicie el diálogo intercultural, sin que ello signifique la destrucción de la especificidad de cada sistema de conocimiento?

### **Algunas reflexiones para el desarrollo de la interculturalidad**

Si no se atienden los planteamientos para generar modelos alternativos de educación, investigación y aplicación, lo más probable es que continuemos con varios de los escenarios comunes que hasta hoy tenemos en México y en algunas regiones de América Latina.

Persistirán escuelas de educación básica y universidades convencionales que con los sistemas y contenidos actuales, además de recibir el apoyo de becas y programas de nivelación para indígenas, continuarán generando egresados desarraigados que, una vez que encuentren trabajo en dependencias gubernamentales o en empresas privadas, se olvidarán de sus comunidades de origen o volverán a ellas para “modernizarlas”, menospreciando los conocimientos de la comunidad.

Se mantendrá la práctica, ya centenaria, de menospreciar los sistemas de conocimiento indígenas, calificándolos de empíricos y de mágicos, mientras selectivamente son expropiados sus recursos cognitivos y naturales en beneficio

de las universidades y centros de investigación y de las personas que los estudian y los patentan, así como de las empresas que los explotan comercialmente. Continuarán los sistemas excluyentes y corporativos, exclusivos para indígenas y operados por indígenas (como ha sucedido en el sistema de educación indígena en la SEP), donde se deseará que en cierto tipo de escuelas sólo haya personal indígena y que éste ocupe todos los puestos, desde la dirección y administración hasta los de intendencia y docencia; además de que buscarán la exclusividad para que sus egresados sean los únicos que puedan ocupar ciertos cargos en las instituciones nacionales y estatales que atienden a los pueblos indígenas.

Se establecerán centros de enseñanza, o de proselitismo, que entrenen a los jóvenes indígenas en la idea del retorno al "mexicanismo prehispánico", y desde los cuales se propongan proyectos sociales milenaristas, opuestos radicalmente a lo moderno, y que verán en la confrontación étnica, entre indígenas y no indígenas, la base para la fundación de una nueva sociedad. Los jóvenes indígenas y hasta los no-indígenas allí formados se recluirán en filosofías místicas y organizaciones cerradas que harán del retorno al prehispanismo una forma de vida. En el extremo, algunos hasta se vincularán a organizaciones radicales, con el objetivo de transformar la sociedad contemporánea bajo la óptica de un proyecto milenarista.

Se mantendrán centros de enseñanza intercultural que, con un sesgo culturalista, reducirán la interculturalidad a los ámbitos visibles de las culturas indígenas, mientras "conocen" y "desarrollan" las regiones indígenas mediante las disciplinas "científicas", contribuyendo así a la conservación y la explotación de los ecosistemas bajo "la racionalidad indígena", y aun con técnicas participativas, pero con la lógica "del aprovechamiento" y "de su explotación" según los intereses económicos neoliberales y globalizados; al tiempo que se acentuará el uso comercial de ciertos elementos de las culturas indígenas, mediante el desarrollo del turismo "étnico y cultural" y la producción y venta de productos folclorizados.

Frente a estos escenarios, el proceso de establecer un sistema nacional de educación y de investigación interculturales que eduque a los jóvenes indígenas y a los no-indígenas para la convivencia intercultural y para que se generen opciones de desarrollo producidas por la articulación entre sistemas de conocimiento diversos, tanto para regiones indígenas como no indígenas, es una alternativa aún por construirse, y para la cual se requiere recuperar críticamente las



experiencias previas y atreverse a construir opciones imaginativas para avanzar, mediante etapas, en diversos ámbitos de acción.

Un primer paso, sin duda, es recuperar, para la noción de interculturalidad, el sentido descolonizador con que surgió en América Latina desde la década de 1980, y con ello recobrar una noción de cultura y de interculturalidad que sea capaz de incluir la existencia de epistemologías y sistemas de conocimiento diversos; al tiempo que el “otro”, motivo de la acción intercultural, deje de serlo, y obtenga una posición de sujeto para que se convierta en un actor con capacidad de decisión sobre su cultura y su devenir, así como sobre las formas de encuentro y de intercambio con los demás.

Otro paso deberá ser renovar los sistemas de enseñanza aprendizaje en las instancias de educación intercultural para superar la visión superficial, parcial y hasta folclorizada de las culturas indígenas, con el fin de transitar hacia formas pedagógicas donde el contacto con las comunidades locales y sus conocimientos sean algo más que una referencia identitaria, una información complementaria o sólo temas para un reporte de investigación y motivos de una buena calificación escolar. Esto implica generar espacios de contacto y de comunicación, el diseño de espacios de encuentro, sus formas y sus contenidos, así como para definir los alcances y el sentido del encuentro intercultural.

El siguiente paso es hacer de los centros de enseñanza y de investigación intercultural lugares de encuentro y de reflexión, no sólo entre sus integrantes y su entorno local, sino entre los depositarios de los saberes locales y los centros de investigación convencionales para establecer programas de investigación y acción que construyan procesos de diálogo e intercambio entre sistemas de conocimiento diversos, no sólo con la intención de que se conozcan entre sí, sino para afrontar en conjunto un problema determinado. No se trataría de propiciar la integración de sistemas de conocimiento distintos ni la traducción de los conocimientos generados por un sistema hacia otro —menos se pretendería llegar a acuerdos para la subordinación de un sistema a otro—, se trataría de conocer y de sistematizar las experiencias que ha generado cada sistema para resolver lo que podría ser un mismo problema y, en este proceso, construir opciones multidimensionales de diagnóstico y de solución, lo que conduciría, además, a la construcción de acuerdos sobre el tipo de participación de los actores pertinentes que deben participar en la solución.

En ese camino, la construcción misma del problema a resolver sería motivo de diálogo intercultural, puesto que se partiría desde perspectivas y viven-

cias específicas para identificar, e incluso, construir las articulaciones. De este modo, con el encuentro y con la alianza entre jóvenes formados o en formación por las universidades interculturales y los formados por otros centros de enseñanza e investigación, podrán generarse proyectos de aplicación en regiones particulares frente a problemas específicos. Los objetivos, los procedimientos, los métodos, así como las formas de llevarlos a cabo tendrían que elaborarse mediante el trabajo conjunto, una vez que fueran identificados los puntos en los que los diferentes sistemas de conocimiento puedan interactuar, articularse, sin destruirse ni suplantarse, sin subordinarse uno a otro. Lo que propiciará esta vinculación sería, por tanto, no la identificación de un problema existente *a priori*, sino la “construcción” conjunta del problema mismo y, entorno a éste, de los objetivos y metas comunes.

Un paso más sería conducir el interés por la interculturalidad a los centros de enseñanza e investigación convencionales. No para intentar un proceso de suplantación y de destrucción inverso al que han sufrido los sistemas de conocimiento indígenas, ni sólo para sensibilizar a sus integrantes sobre la necesidad de aceptar y respetar la diversidad cultural, sino para crear espacios para la reflexión y la interacción entre sistemas de conocimiento diversos, similares a los proyectados en las universidades interculturales.

Es obvio que para propiciar con éxito el surgimiento de estas transformaciones dentro de las instancias educativas interculturales, lo mismo que para abrirle espacio a la interculturalidad en las instancias convencionales de investigación y de educación, deberán crearse condiciones de respeto y de equilibrio, revertir los maximalismos y los fundamentalismos, así como concebir la necesidad de la construcción del diálogo de saberes para recuperar y rehacer las experiencias que en la historia del mundo han tenido los hombres y mujeres de diferentes culturas y civilizaciones a lo largo de ésta —ya ancestral y a veces frágil— aventura humana.

Construir espacios para el diálogo intercultural de saberes requiere, de la articulación entre diversos actores: los indígenas comunitarios, los indígenas migrantes, los líderes indígenas, los científicos indígenas, los educadores, los científicos y académicos no indígenas, los gobiernos estatales, el gobierno federal, los elaboradores de los marcos legislativos, los hacedores de iniciativas de políticas públicas, los tomadores de decisiones, los críticos, los evaluadores, así como las agencias internacionales de cooperación interesadas, además de audacia y valentía para atreverse a imaginar esa posibilidad.

## Bibliografía

- Argueta, A. (2010). "El diálogo de saberes, una utopía realista", en Argueta Villamar, Arturo, Eduardo Corona-M. y Paul Hersch (coords.), *Saberes locales y diálogo de saberes*, México, CRIM, UNAM; Centro INAH-Morelos, Proyecto "Compartiendo saberes (Foncicyt 95255) (en prensa).
- Argueta, A. (1999). "La protección social de la biodiversidad", en *Biodiversidad, Justicia y Ética* Revista del Centro de Estudios Judiciarios, año 3, núm. 8, agosto, Brasilia, Conselho da Justiça Federal, pp. 48-55.
- Argueta, A. (1997). "Epistemología e historia de las Etnociencias", tesis de maestría en Biología, Facultad de Ciencias, México, UNAM, pp. 20-22.
- Argueta, A. y Maya Lorena Pérez Ruiz (2009). "Hacia la diversidad de epistemologías: sobre las culturas locales, sus sistemas de conocimiento y el diálogo intercultural de saberes", conferencia presentada en el simposio El debate actual sobre el estatuto epistemológico de las ciencias sociales, coordinado por Gilberto Giménez (UNAM, México) y Héctor Vázquez (Universidad de Rosario, Argentina), en el 53 Congreso Internacional de Americanistas, Ciudad de México.
- CCIC. Declaración de Budapest (1999) disponible en: <http://www.oei.es/budapest.htm>
- CIESAS (2010). "Nivel Internacional para la Maestría en Lingüística Indoamericana del CIESAS", en *Ichan tecolotl*, Órgano informativo del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, año 20, núm. 234, febrero de 2010, México, CIESAS, p. 3.
- Leff, E., A. Argueta, E. Boege y C. W. Porto Gonçalves (2002). "Más allá del desarrollo sostenible: La construcción de una racionalidad ambiental para la sustentabilidad: una visión desde América Latina", en Leff, E., Ezcurra, E., Pisanty, I. y Romero Lankao, P. (comps.). *La transición hacia el desarrollo sustentable. Perspectivas de América Latina y el Caribe*, México, SEMARNAT, INE, UAM, ONU, PNUMA, pp. 479-578.
- León Portilla, Miguel y Librado Silva Galeana (1991). *Huehuehtlahtolli. Testimonios de la antigua palabra*, México, SEP-FCE.
- Mato, Daniel (2008). "No hay saber 'universal', la colaboración intercultural es imprescindible", en *Alteridades*, 18 (35), pp. 101-116.
- Pérez Ruiz, Maya Lorena (2009). "¿De qué hablamos cuando nos referimos a lo intercultural? Reflexiones sobre su origen, contenidos, aportaciones y limitaciones" en Valladares de la Cruz L. y Pérez Ruiz M. L. (coords.) *Estados plurales. Los retos de la diversidad y la diferencia*, México, UAM-I, y Casa Juan Pablos, pp. 251-288.



Pérez Ruiz, Maya Lorena (2000). "Pueblos indígenas, movimientos sociales y lucha por la democracia", en *Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas de México*, Tomo 1, México, INI, pp. 355-418.

Schmelkes, Silvia (s/f). Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) de la SEP, disponible en: [www.iesalc.unesco.org.ve/programas/indigenas/informes/mexico](http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/indigenas/informes/mexico).

UNESCO (1983). *Educación y descolonización en América Latina. Una guía para la educación bilingüe intercultural*, México, UNESCO.