

EDUCACIÓN SUPERIOR E INCLUSIÓN SOCIAL EN MÉXICO: ALGUNAS EXPERIENCIAS RECIENTES

ARMANDO ALCÁNTARA S.

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE),
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)
correo-e: aralsantuario@gmail.com

Resumen

Por sus reales y potenciales contribuciones en diversas esferas del desarrollo social y económico de los países, la educación superior en el mundo contemporáneo cobra cada vez mayor importancia. Sin embargo, pese a su rápida expansión y diversificación institucional durante las últimas décadas, tanto en América Latina, como en México, aún persisten graves deficiencias en el acceso de los grupos sociales menos favorecidos, entre los que destacan los de menores ingresos y los grupos indígenas. Para enfrentar esta situación, se han creado políticas e instituciones destinadas a favorecer la inclusión de los grupos antes mencionados y hacerlos partícipes de los beneficios que la educación superior puede ofrecer al mejoramiento personal y al desarrollo de las comunidades. No obstante, los esfuerzos en esta dirección aún son incipientes toda vez que el número de instituciones es muy bajo, los egresados son pocos y la calidad de la formación que reciben en las nuevas instituciones no ha sido suficientemente evaluada. Es muy importante no sólo asegurar el ingreso a los estudios de nivel superior, sino también ofrecer los medios para la permanencia y la terminación exitosa de los estudios.

Palabras clave

inclusión-educación superior-América Latina-universidades interculturales-pueblos originarios.

Abstract

For their actual and potential contributions in various fields of social and economic development of the countries, higher education in the contemporary world is becoming increasingly important. However, despite its rapid expansion and institutional diversification in recent decades both in Latin America and in Mexico, there are still serious gaps in access of disadvantaged social groups, among which are the lower-income and indigenous groups. To address this situation, governments have implemented policies and created new institutions to promote the inclusion of the above groups and involve them in the benefits that higher education can offer to the improvement and development of individuals and communities. However, efforts in this direction are still incipient since the number of institutions is very low, graduates are few and the quality of training they receive in the new institutions has not been sufficiently evaluated. It is very important not only to ensure entry to higher education, but also provide the means for the retention and successful completion of studies.

Key words

inclusiveness-higher education-Latin America-intercultural universities-indigenous peoples.

Introducción

La educación superior está teniendo una creciente importancia estratégica en virtud de los actuales procesos de globalización y del desenvolvimiento de la economía del conocimiento. En el ámbito local de las naciones de casi todo el planeta, constituye un elemento fundamental no sólo para el desarrollo económico sino por su enorme potencial para ofrecer soluciones a problemas de la más diversa índole. En este sentido, sigue siendo vigente la observación que a principios de este tercer milenio hacían la UNESCO y otros organismos internacionales en cuanto a que sin más y mejor educación superior, los países en desarrollo tendrán mayores dificultades para beneficiarse de la economía global basada en el conocimiento (Task Force, 2000). Uno de los fenómenos más apreciables durante las últimas cuatro décadas es la enorme expansión de los niveles superiores de la educación, y América Latina no ha sido la excepción. También lo ha sido el relacionado con el número de instituciones públicas y, sobre todo, privadas, ya que a mediados del siglo pasado su número era menor a 100 y en la actualidad se acerca a 10 mil. En cuanto a las universidades, éstas pasaron de 70 en 1950 a más de 1,500 (la mayoría de carácter privado) (Brunner y Ferrada, 2011).

Otro elemento importante asociado al crecimiento de la educación superior en la región es la diversificación sobre todo a partir de los años 80 y 90 del siglo XX, cuando surgieron universidades tecnológicas, politécnicas, indígenas e interculturales, entre otras. Además, desde esa misma época comenzó el desenvolvimiento de los sistemas abiertos y a distancia, con la finalidad de hacer partícipes de la educación superior a aquellos que por motivos laborales o de lejanía geográfica tuvieron dificultades de acceso. Otro aspecto apreciable fue la creciente participación de las mujeres en la matrícula de las universidades y demás instituciones de educación superior (IES). En la actualidad la feminización de la matrícula alcanza la mayor parte de la población estudiantil en un número considerable de instituciones de la región.

Sin embargo, pese a la expansión, la diversidad institucional y las nuevas formas de proveer los servicios educativos de nivel superior, es todavía muy alto el número de jóvenes y adultos que no puede acceder a los beneficios de la educación superior, principalmente por motivos sociales o económicos. Otro elemento preocupante es el que se refiere a la calidad, toda vez que muchos gobiernos se enfocaron durante mucho tiempo a la ampliación de la cobertura y descuidaron ese importante aspecto. En este sentido, se han establecido desde los años 80 y 90 diversos organismos para el aseguramiento de la calidad, encargados de establecer procedimientos de evaluación y acreditación de conocimientos, programas e instituciones. Con respecto a la falta de oportunidades para que grupos sociales con poca participación en el nivel educativo superior -grupos vulnerables, sobre todo- la incrementen, se han planteado diversas estrategias; entre ellas se pueden mencionar la creación de nuevas instituciones como las llamadas universidades indígenas o interculturales. También se han llevado a cabo mecanismos asociados a lo que se conoce como "acción afirmativa", mediante los cuales se propician las llamadas "cuotas" de estudiantes de origen indígena o afroamericano y son admitidos en las universidades prestigiosas en condiciones de menor exigencia que el resto de los estudiantes.

Este trabajo tiene como propósito central examinar el papel de la educación superior como mecanismo de inclusión social para las clases más bajas y los grupos indígenas. De manera más específica, su objetivo es analizar y discutir la experiencia mexicana con respecto a la creación de las universidades interculturales en el marco de la inclusión social en América Latina. Para ello, se procederá primero a destacar la importancia de la educación superior en el marco de los actuales procesos de globalización y del desarrollo de la economía del conocimiento. También se revisarán los aspectos más generales relacionados con la pobreza, la equidad y la inclusión social en la región latinoamericana. Finalmente, se hará

referencia al caso mexicano en materia de educación superior intercultural y multicultural, en el que se describirán las características de las universidades interculturales y del programa México Nación Multicultural que se realiza en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Finalmente, se hará una valoración crítica de los puntos tratados en las diversas secciones en que se ha dividido el trabajo, señalando las implicaciones y los desafíos para las universidades interculturales de cara a los retos que les plantea la inclusión social que requiere el país con el fin de consolidar su desarrollo y fortalecer la cohesión de la propia sociedad.

Educación superior y globalización

Dentro de los acuerdos y recomendaciones contenidos en el comunicado final de la Conferencia Mundial sobre Educación celebrada en 2009 en París, intitulado *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*, se contempla que,

Ante la complejidad de los desafíos mundiales, presentes y futuros, la educación superior tiene la responsabilidad social de hacer avanzar nuestra comprensión de problemas polifacéticos con dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales, así como nuestra capacidad de hacerles frente. La educación superior debería asumir el liderazgo social en materia de creación de conocimientos de alcance mundial para abordar retos mundiales, entre los que figuran la seguridad alimentaria, el cambio climático, la gestión del agua, el diálogo intercultural, las energías renovables y la salud pública (UNESCO, 2009).

Entre los puntos referentes a propiciar la colaboración de las partes interesadas en la elaboración de políticas y estrategias en el plano de los sistemas

y los establecimientos destaca el referido a la inclusión, en cuanto a,

Alentar el acceso, la participación y los buenos resultados académicos de las mujeres en la enseñanza, garantizar la igualdad de acceso a los grupos insuficientemente representados, tales como los obreros, los pobres, las minorías, las personas con capacidades diferentes, los migrantes, los refugiados y otros grupos de población vulnerables; crear mecanismos que permitan contrarrestar las repercusiones negativas del éxodo de competencias y, al mismo tiempo, estimulen la movilidad de los docentes, los estudiantes y el personal de educación (UNESCO, 2009).

El interés por incluir estos dos aspectos en la Declaración Final señala la necesidad de que las universidades y demás IES fortalezcan su responsabilidad social en cuanto a la solución de los problemas locales y contribuyan al estudio y resolución de aquellos que hoy presentan enormes desafíos para la seguridad y el bienestar de la humanidad. Por otro lado, se pone en evidencia también la necesidad de ampliar las oportunidades de acceso a la educación superior de grupos subrepresentados o ausentes, con miras a fortalecer la cohesión social en los países y regiones.

El siguiente apartado pretende subrayar la situación de desigualdad que todavía caracteriza a Latinoamérica y la



necesidad de que el diseño y creación de políticas de educación superior permitan la ejecución de programas y acciones efectivas para reducir los efectos de dicha desigualdad y los rezagos que condenan a grandes sectores de la población a la pobreza y la ignorancia.

Educación superior, inequidad e inclusión social en América Latina

Pese a que en algunos países de América Latina el crecimiento económico alcanzado en los últimos años ha permitido la reducción de los niveles de pobreza, la desigualdad en las sociedades latinoamericanas y caribeñas, ... recorre cinco siglos de discriminación racial, étnica y de género, con ciudadanos de primera y segunda y la peor distribución del ingreso del mundo. Recorre una modernización hecha sobre la base de la peor distribución de ingreso del mundo. Recorre décadas recientes en que se ha exacerbado la heterogeneidad de las aportaciones productivas de la sociedad, se ha deteriorado el mundo del trabajo y se ha segmentado el acceso a la protección social, multiplicándose las brechas por doquier. Recorre las asimetrías frente a la globalización (CEPAL, 2010:13).

De este modo, la ecuación entre el mercado, el Estado y la sociedad que ha prevalecido en la región desde hace más de tres décadas se ha mostrado incapaz de responder a los desafíos globales del presente y del futuro.

Dentro de este marco general, las políticas educativas han mostrado los efectos de las insuficiencias, carencias y rezagos derivados de esa incapacidad. En el terreno de la educación superior, como se indicó anteriormente, desde finales de los años 70 se ha observado una elevada expansión de la matrícula en casi todos los países de la región. Además de la creación de nuevos tipos de instituciones, se han llevado a cabo procesos de desconcentración y descentralización en los ámbitos nacional e internacional. Asimismo, se han formulado nuevas carreras y programas, tanto en pregrado, como en

posgrado, en muchos de los cuales se buscan la creación de prácticas innovadoras.

Pueblos indígenas y educación superior en América Latina

En los últimos años los pueblos indígenas de América Latina han emergido como los actores principales de las arenas políticas y culturales en su lucha por mayor acceso a la educación superior. Algunos de esos movimientos tuvieron su culminación en los años 90 y los primeros años del siglo XXI, pero otros continúan desarrollándose. La declaración de las Naciones Unidas para designar el periodo 1994-2004 como la *Década de los pueblos indígenas*, constituyó un elemento importante para impulsar la demanda antes mencionada, quedando clara la necesidad de impulsar medidas para reducir las asimetrías derivadas de muchos años de exclusión, invisibilidad y negación de los derechos de esos pueblos a la educación (Muñoz, 2006).

Durante las pasadas dos décadas, los pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina han conseguido significativos avances en lo que concierne a su calidad de vida. Sin embargo, a la luz de siglos de discriminación, son todavía insuficientes. En este sentido, lo ocurrido últimamente en el campo educativo es, aunque limitado, un tanto promisorio. Algunos avances se registran principalmente en el acceso a la educación básica y, en menor medida en la media superior, aunque a veces más en el nivel normativo que en términos prácticos. Es así que en el caso de la educación superior, los adelantos han resultado menores que en los otros niveles. Desde finales de los años 80, algunos países, universidades públicas y particulares, así como fundaciones privadas, han establecido políticas de cupos especiales y programas de becas orientados a mejorar las posibilidades de acceso y terminación de estudios de educación superior a integrantes de comunidades indígenas y afrodescendientes en diversas IES.

Este tipo de políticas y programas se consideran como “programas para la inclusión de individuos”. No obstante, a pesar de estos esfuerzos e iniciativas, “las posibilidades efectivas de individuos indígenas y afrodescendientes de acceder y culminar estudios en IES ‘convencionales’, resultan alarmantemente inequitativas” (Mato, 2008:28). La situación resulta todavía menos favorable si uno se pregunta por la existencia de instituciones o programas que respondan a necesidades e intereses expresados por comunidades y pueblos indígenas y afrodescendientes, que incorporen los saberes de dichos pueblos, sus lenguas y modalidades de aprendizaje, o que contribuyan directamente a la valoración y promoción de la diversidad cultural y de relaciones interculturales de valoración mutua. No obstante su reducido número, lo escaso y precario de sus presupuestos, el autor destaca que durante estas dos décadas algunas iniciativas y experiencias de este tipo merecen ser tomadas en cuenta.

Daniel Mato (2008) indica que a finales de la década de los 80 e inicios de los 90 del siglo XX, el accionar de pueblos y organizaciones indígenas y otros factores

concurrentes dieron lugar a cambios institucionales importantes en varios países de América Latina. Algunos de éstos, inclusive, tuvieron su expresión en reformas constitucionales que reconocen el carácter pluricultural y pluriétnico de varias naciones latinoamericanas. Los datos demográficos más generales, según Mato, permiten observar que la proporción de población indígena con respecto al total de población nacional resulta bastante disímil al comparar países de la región. Si se consideran solamente las cifras disponibles para los 12 países incluidos en el Sistema de Indicadores Sociodemográficos de Poblaciones y Pueblos Indígenas de América Latina (SISPPi), la proporción de población indígena respecto de la población total varía desde aproximadamente 0.4% en Brasil, hasta 62% en Bolivia y 41% en Guatemala. Los valores intermedios varían entre 5% y 10% en los casos de Chile, Ecuador, Honduras, México y Panamá, y los más bajos (alrededor del 2%) se observan en Costa Rica, Paraguay y Venezuela. Este panorama se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 1
Población indígena y no indígena de algunos países de AL

País	Número de habitantes indígenas	Porcentaje población indígena	Núm. habitantes no indígenas
Bolivia	5,008,997	62.2%	3,045,172
Brasil	734,128	0.4%	167,932,056
Chile	692,192	4.6%	14,424,243
Costa Rica	63,876	1.7%	3,649,128
Ecuador	830,418	6.8%	11,326,190
Guatemala	4,610,440	41.0%	6,626,756
Honduras	427,943	7.0%	5,648,942
México	6,101,632	6.5%	88,528,459
Panamá	285,229	10.1%	2,553,944
Paraguay	88,529	1.7%	5,074,669
Venezuela	506,341	2.3%	21,548,687

Fuente: CELADE-CEPAL, 2007. Obtenida en SISPPi (Sistema de Indicadores Sociodemográficos de Poblaciones y Pueblos Indígenas de América Latina). Disponible <http://www.sisppi.org/redatam> [Consultado: 31/07/2007].

Un aspecto importante que Mato subraya es el referente a que el desarrollo de los programas o iniciativas orientados a las poblaciones indígenas o afrodescendientes no sólo tiene que ver con el número de habitantes, sino con la historia y características de las relaciones interculturales prevalecientes en las sociedades, sus marcos constitucionales y jurídicos, etcétera. Un elemento clave lo constituye el nivel de organización, articulación discursiva y capacidad de desarrollo de iniciativas y proyectos de las organizaciones indígenas de los respectivos países. La comparación entre los casos de Colombia y Bolivia es un buen ejemplo. En este último país, la población indígena comprende el 62% de la población total y existen muy pocas iniciativas de educación superior dedicadas a atenderla. En contraste, en Colombia, aunque la población apenas asciende a menos del 2% del total de habitantes,

existe mayor número y diversidad de iniciativas dirigidas a poblaciones indígenas, incluyendo algunas promovidas por organizaciones indígenas y algunas otras por universidades públicas y privadas confesionales.

Por otro lado, ante la falta de estadísticas específicas sobre acceso y graduación de individuos indígenas en educación superior, el autor considera que otras estadísticas elaboradas por el SISPPi y otras fuentes pueden ser de utilidad como indicadores indirectos de la existencia de situaciones de desventaja para las poblaciones indígenas con respecto al acceso y al egreso exitoso del subsistema de educación superior. En este sentido, el autor advierte que se pueden comparar los promedios de años de estudio cursados por la población indígena y no indígena, utilizando los datos de la tabla 2.

Tabla 2
Promedio de años de estudio para población adulta indígena y no indígena de algunos países
(mayores de 15 años, ambos sexos)

País	Promedio años de estudio población adulta indígena	Promedio años de estudio población adulta no indígena
Bolivia	6.5	8.8
Brasil	4.4	6.3
Chile	7.9	9.8
Costa Rica	4.8	7.6
Ecuador	4.1	7.8
Guatemala	2.6	5.8
Honduras	3.7	5.3
México	4.5	7.8
Panamá	4.1	8.9
Paraguay	2.1	7.2
Venezuela	4.7	8.6

Fuente: CELADE-CEPAL, 2007 Obtenida en SISPPi (Sistema de Indicadores Sociodemográficos de Poblaciones y Pueblos Indígenas de América Latina).

Disponible <http://www.sisppi.org/redatam> [Consultado: 31/07/2007].

Cabe señalar que en el caso de las poblaciones afrodescendientes, los datos son todavía más escasos que para los pueblos indígenas. Mato proporciona datos que señalan una población afrodescendiente en América

Latina de 150 millones de personas, de las que aproximadamente 50% viven en Brasil, 20% en Colombia y 10% en Venezuela. De acuerdo con Marta Rangel (2000) las cantidades para Brasil y otros países serían las siguientes:

Tabla 3
Población afrodescendiente en cinco países latinoamericanos (2000)

País	Población total	Población afrodescendiente	% Población afrodescendiente respecto del total
Brasil	168,666,180	75,872,428	45%
Costa Rica	3,713,004	72,784	2%
Ecuador	12,156,608	604,009	5%
Guatemala	11,237,196	5,040	0%
Honduras	6,076,885	58,818	1%

Fuente: Rangel (2005: 9-10)

El autor advierte que la falta de datos para los demás países de la región es indicativo no sólo de los escasos esfuerzos dedicados al tema, sino también a las disparidades de opiniones y debates existentes relacionados con el uso de identificadores étnicos y raciales como categorías censales y estadísticas. Para Mato, este problema está asociado a la historia de las relaciones inter-étnicas e inter-raciales en cada país, y con éstas a las de las elaboraciones y debates al respecto. En cualquier caso, subraya, las cifras disponibles para algunos países permiten concluir que en ellos la población afrodescendiente es cuantitativamente significativa y que sus oportunidades de acceso a la educación superior resultan insuficientes. Por lo tanto, para poder mejorar las condiciones de acceso de individuos indígenas y afrodescendientes a la educación superior, resulta imperioso contar con datos cuantitativos.

Dentro del contexto latinoamericano descrito en este apartado, la siguiente sección del trabajo se ocupa de las experiencias mexicanas en la creación de universidades enfocadas a la atención de los pueblos indígenas, así como el programa que en este sentido se lleva a cabo en la UNAM desde hace poco menos de una década.

Inclusión social en la educación superior: la experiencia mexicana y de la UNAM

Pobreza y desigualdad en México¹

La insistencia de los gobiernos mexicanos de los últimos 30 años por seguir el modelo neoliberal en materia de política económica, ha dado como resultado una cierta estabilidad macroeconómica que no ha conseguido disminuir significativamente la pobreza y la desigualdad. Entre 1993 y 2011 el Producto Interno Bruto (PIB) creció a un tasa media anual de 2.6%, una cifra que incluye las grandes caídas ocurridas en los periodos 1994-1995 y 2008-2009 (6.2% y 6.1%, respectivamente), así como una disminución menor observada entre 2001 y 2002, al igual que aumentos significativos del 7.3% entre 1996-1997 y del 6% en el bienio 1999-2000. Por otra parte, a lo largo de las dos últimas décadas el país ha realizado un gran esfuerzo por combatir la pobreza, lo que se refleja en una reducción significativa de su incidencia entre 1992 y 2010. Sin embargo, al finalizar el primer decenio del siglo XXI,

la satisfacción de las necesidades alimentarias esenciales (pobreza alimentaria), sigue siendo un problema de primer orden para el 18.8% de la población. Asimismo, más de la cuarta parte (26.7%) no cuenta con los recursos necesarios para acceder a los alimentos básicos y a los servicios elementales de educación y salud (pobreza de capacidades); más de la mitad (51.3%) no puede cubrir los gastos mínimos en vestido, calzado, vivienda y transporte público (pobreza patrimonial). Más aún, el 60.7% presenta dificultades para acceder a la seguridad social, y el 20.6% está en rezago educativo.

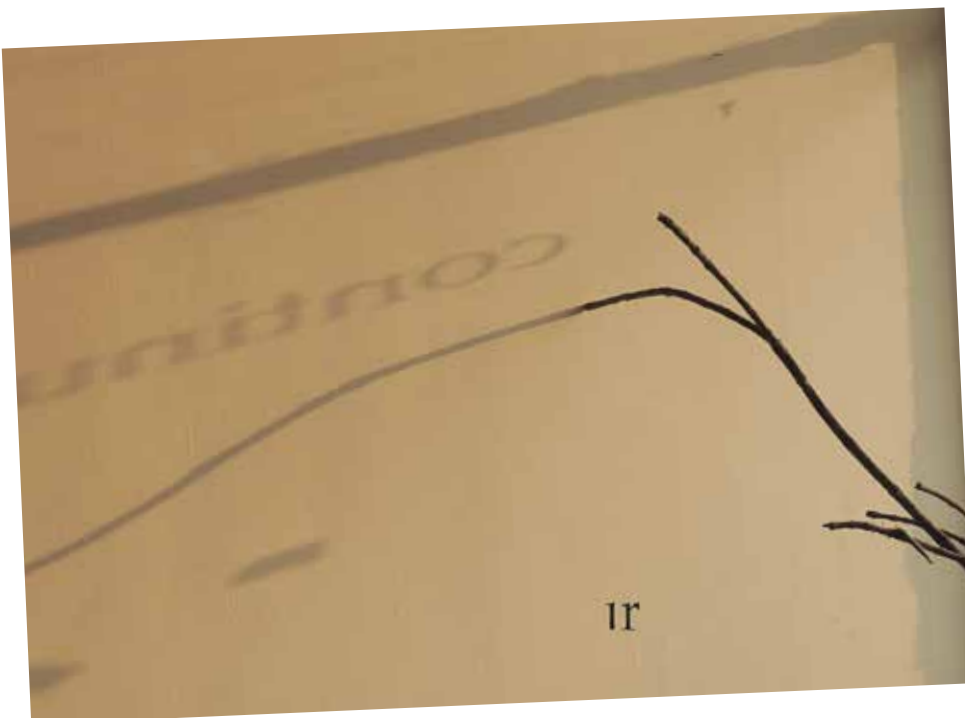
La desigualdad también sigue siendo una asignatura pendiente pese a la disminución del índice de Gini (instrumento usual para medir la desigualdad) observada en la primera década del siglo. En este sentido, el Índice de Desarrollo Humano (IDH) -indicador que muestra el nivel de bienestar y desarrollo de la población- señala la existencia de marcadas diferencias en los logros alcanzados por las entidades federativas y los distintos grupos poblacionales. Los resultados del IDH por condición de indigenismo colocan a la población no indígena por encima de la indígena, lo cual pone de manifiesto que los avances logrados para el país en su conjunto no se han acompañado de una mejoría en el desarrollo de grupos históricamente rezagados. Algo similar ocurre

con el Índice de Desarrollo relacionado con el Género, pues aunque México ha conseguido disminuir las brechas entre hombres y mujeres, queda todavía una distancia considerable por recorrer para alcanzar una máxima igualdad entre sexos en los indicadores relacionados con una vida larga y saludable, educación y un nivel de vida digno, los factores del IDH. (ANUIES, 2012)

Creación de las universidades interculturales

Al igual que en varios países de la región latinoamericana y caribeña y de los países en desarrollo, el acceso a la educación superior en México es un tanto restringido.² Sólo uno de cada tres jóvenes de 19 a 23 años asiste a alguna IES, aunque hace apenas dos décadas la proporción era de 12 por cada 100 en las instituciones públicas y privadas. Esto es una muestra que la educación superior en el país ha experimentado un claro proceso de masificación. No obstante, el porcentaje antes mencionado es relativo en un país que, como se ha indicado anteriormente, tiene enormes desigualdades. Las cifras son muy diferentes, por ejemplo, en la Ciudad de México y en los estados más pobres como Oaxaca, Chiapas y Guerrero. A principios del presente siglo, las oportunidades para un joven en la capital mexicana cuadruplicaban las de un joven habitante de alguna de las entidades mencionadas (Schmelkes, 2003).

La inmensa mayoría de las más de 1,500 IES que existen en el país se localizan, con pocas excepciones, en áreas urbanas. Por tanto, el acceso para los sectores rurales e indígenas de la población resulta considerablemente oneroso para los individuos y sus familias. Éste es uno de los factores que explica el reducido número de estudiantes de esos sectores en las IES. Pero existe otro aspecto, tal vez más importante que el económico:



la calidad de la educación que los estudiantes de estas poblaciones reciben en los niveles previos a la educación superior. Según diversas evaluaciones realizadas en todo el país, la calidad de la educación en México está segmentada. Aquellos con mayores desventajas son alumnos que asisten a escuelas ubicadas en áreas rurales e indígenas. Los egresados de dichas instituciones raras veces aprueban los exámenes de admisión en universidades y otros establecimientos de enseñanza superior. A pesar de la falta de datos relacionados con el número de campesinos e indígenas, señala Schmelkes (2003), se estima que sólo representan el uno por ciento de los estudiantes universitarios, y la mayoría de ellos son indígenas cuyos padres migraron a las áreas urbanas, que asistieron a escuelas públicas en esas áreas, y cuya eficiencia y calidad era significativamente mejor que la de las escuelas localizadas en zonas rurales o indígenas.

Poco menos de la mitad de los estudiantes indígenas que asisten a la universidad en México representa la primera generación de su familia que lo hace. Éste es un indicador claro de la enorme inequidad educativa que han padecido hasta ahora. Más aún, probablemente uno de los factores de las diferencias en la calidad educativa mencionados previamente, es la falta de relevancia cultural y lingüística del currículum de las escuelas ubicadas en las localidades indígenas. Se estima que la población indígena representa el 10 por ciento del total de habitantes del país (alrededor de 11 millones de personas). Si el sistema educativo mexicano fuera justo, debería haber 10 por ciento de estudiantes indígenas en la educación superior. Dado que no es así, se trata más bien de un indicador de racismo estructural y de inequidad educativa enraizada en el sistema de educación del país.

Con el propósito de incrementar la participación de los pueblos indígenas en el sistema de educación superior, a principios del siglo XXI el gobierno del entonces presidente Vicente Fox (2000-2006), estableció la meta de triplicar su presencia en ese nivel. Para lograr esa meta se diseñaron tres estrategias. La primera fue la creación de un sistema de becas llamado PRONABES (Programa

Nacional de Becas para la Educación Superior). Hasta hoy se han otorgado 400 mil de esas becas a estudiantes de bajos recursos y a quienes pertenecen a comunidades indígenas. Cabe señalar, sin embargo que el monto mensual de esas becas es relativamente bajo (entre 55 y 74 dólares). La segunda estrategia fue el establecimiento de las *universidades interculturales*, creadas en áreas con predominio de la población indígena. La tercera de las estrategias anteriores ha sido la combinación de un programa de apoyo económico (becas o crédito educativo) con una transformación de las instituciones receptoras. Estas transformaciones incluyen la creación de cursos especiales encaminados a nivelar su formación académica previa, con tutorías, programas de orientación académica, "adopción" de estudiantes indígenas por parte de profesores y compañeros de clase.

La creación de las universidades indígenas se inició en 2004 bajo los siguientes principios institucionales:

Misión: la formación de profesionales e intelectuales comprometidos con el desarrollo de sus pueblos y regiones. Las universidades interculturales deberán ofrecer educación de calidad y los graduados de estas instituciones serán capaces de continuar estudios de posgrado u obtener un empleo en cualquier lugar. El interés principal estas universidades será la promoción del desarrollo de la región, buscando que los graduados permanezcan o regresen a su propia región.

Investigación sobre las culturas y los idiomas de las comunidades indígenas ubicadas en las cercanías de las universidades interculturales. La docencia y la extensión también se orientan a servir a esas comunidades.

Los programas educativos se derivan de las necesidades y el desarrollo potencial de cada región. Por lo tanto, el currículum deberá tener una orientación flexible. Los estudiantes matriculados en los programas de licenciatura podrán obtener un diploma de *profesional asociado*, después de haber completado dos años de estudios. Los programas académicos son dinámicos y susceptibles de ser actualizados constantemente, sin saturar los mercados laborales regionales. Teniendo en cuenta que

frecuentemente los mercados laborales tradicionales son débiles o inexistentes, estos programas forman a los estudiantes en destrezas y habilidades para el auto empleo o el empleo colectivo.

La admisión de los estudiantes no se basa en los criterios académicos tradicionales porque se reconoce que la calidad de la formación previa de la mayoría de los aspirantes es muy baja. En lugar de seleccionar sólo a los mejores candidatos, la estrategia aspira a elevar el nivel académico durante el primer año. El énfasis está puesto en la lengua materna de los estudiantes, así como en el español, inglés, matemáticas y computación, además del desarrollo y fortalecimiento de las habilidades del pensamiento superior y el proceso de aprender a aprender.

Las universidades interculturales están estrechamente vinculadas a las comunidades indígenas de su entorno, mediante la construcción y creación de un proyecto de desarrollo comunitario (Schmelkes, 2003).

Desafíos para las universidades interculturales

Con el fin de alcanzar su pleno desarrollo como instituciones, las universidades interculturales tendrán que superar una serie de obstáculos y retos. En primer lugar está el asunto de la relevancia, para lo cual necesitarán establecer mecanismos para revisar de manera continua y actualizar sus programas académicos con el fin de poder integrar sus intereses con los de las comunidades que las rodean. En segundo término, está el tema de la política de admisiones. El dilema será cómo conciliar las legítimas demandas de los pueblos indígenas con otros grupos, para tener acceso a la educación superior sin debilitar la calidad de los estándares académicos. En este sentido, la justicia social no deberá entrar en conflicto con la calidad de la educación que se ofrece. En tercer lugar, se tiene el desafío de evitar el aislamiento institucional. Las universidades interculturales deberán permanecer en contacto permanente con las comunidades aledañas y la

sociedad en general, con el fin de que no se conviertan en *ghettos* culturales. En este orden de cosas, el sentido de *interculturalidad* implica un rasgo más inclusivo para las nuevas universidades. En último término, pero no menos importante, se encuentra el asunto financiero, el cual constituye en la actualidad un problema común para todas las universidades públicas mexicanas. Tendrán que explorar nuevas y efectivas estrategias para obtener recursos adicionales al presupuesto oficial, sin comprometer su libertad académica.

Finalmente, aunque la población participante es muy reducida en comparación con el total de la matrícula de la UNAM (aproximadamente 320 mil estudiantes), merece la pena describir en forma general las características, propósitos y alcances del programa que la UNAM ha creado para el estudio y la atención a los temas de la multiculturalidad.

Programa Universitario México Nación Multicultural

Este programa fue creado en diciembre de 2004 mediante un acuerdo del rector de la Universidad Nacional. Entre sus objetivos se encuentran: vincular esfuerzos intelectuales, metodológicos y técnicos de las personas y grupos que trabajan temas relacionados con la composición multicultural indígena de la nación mexicana, dentro y fuera de la UNAM; fomentar el más alto nivel académico en los trabajos sobre el tema; planear y apoyar el desarrollo de actividades de investigación, formación, extensión y documentación sobre temas culturales de los pueblos indígenas de México; apoyar y promover la docencia de manera que aporte los elementos para el conocimiento y la transformación positiva de las relaciones entre las diversas culturas de nuestro país, y difundir y extender conocimientos y experiencias derivados de las investigaciones y demás actividades que se desarrollen en el campo de estudios de la multiculturalidad.

Entre las funciones del PUMC relacionadas con la equidad se destacan las siguientes: planear, diseñar y

ejecutar programas que garanticen la participación equitativa de los miembros de las diversas culturas nacionales en todos los órdenes de la vida universitaria; y proponer, desarrollar, y monitorear un sistema de becas para miembros de los pueblos indígenas originarios de México (Acuerdo para la Creación del PUMC, 2/12/2004). Gracias a este programa y a la coordinación de un Programa de Becas para Estudiantes Indígenas, se cuenta con un registro de estudiantes universitarios que se autoadscriben con un origen indígena. (PUMC, 2011)

A la UNAM asisten estudiantes cuyo origen corresponde a alguno de los pueblos originarios. Si estos estudiantes desean acceder a una beca del Programa México Nación Multicultural, deben autoadscribirse a alguna etnia. Esta acción nos ha dado la posibilidad de contar con algunas características de su perfil.

En el 2006, la institución contaba con estudiantes indígenas de 24 etnias diferentes; para finales del 2008 eran alrededor de 30 etnias, siendo las de mayor presencia: los Nahuas (19 mujeres y 41 hombres); los Mixtecos (23 mujeres y 33 hombres); los Zapotecos (22 mujeres y 28 hombres); los Mixes (10 mujeres y 12 hombres); y los Otomíes (nueve mujeres y 13 hombres). De las cifras anteriores se desprende que la participación masculina es mayor. Por otro lado, se encontró que el estado de origen del mayor número de estudiantes indígenas es Oaxaca, pues de los 295 estudiantes 149 provenían de dicha entidad (Datos del ciclo 2009-1). Asimismo, de esos 295 estudiantes registrados en el 2009, 119 eran mujeres y 176 hombres, de los cuales 35 cursaban el bachillerato y 260 alguna licenciatura.

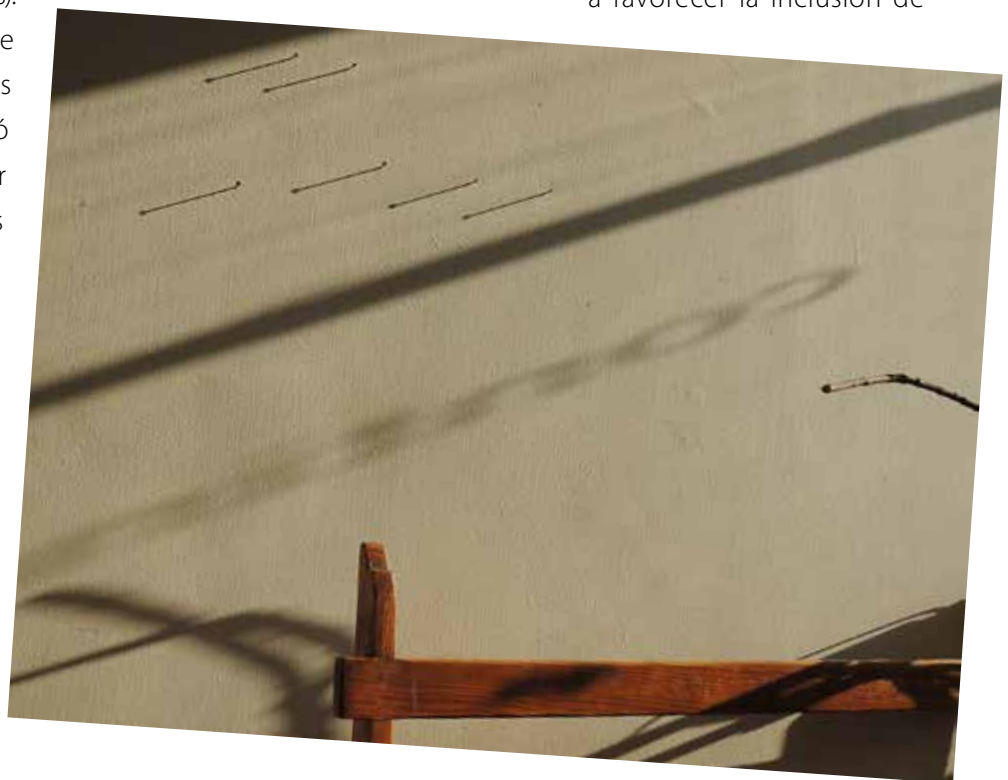
En cuanto a las carreras elegidas, la de mayor concentración se encuentra en derecho (31 mujeres y 16 hombres), seguida

de enfermería y obstetricia (seis mujeres y 15 hombres), médico cirujano (seis mujeres y ocho hombres), ingeniería civil (11 mujeres y un hombre), y economía (nueve mujeres y un hombre). Los demás se distribuyen entre 40 licenciaturas. No obstante hay que destacar que hay 17 estudiantes en la Escuela Nacional de Música y 29 estudiando algún tipo de ingeniería (PUMC, 2011).

Consideraciones finales

Al inicio de este trabajo se subrayó la importancia de la educación superior en el mundo contemporáneo, debido a sus reales y potenciales contribuciones en diversas esferas del desarrollo social y económico de los países. También se enfatizó el hecho que, a pesar de la expansión y la diversificación institucional que este nivel educativo ha tenido en las últimas décadas, aún persisten graves deficiencias en el acceso de varios grupos sociales, especialmente de los menos favorecidos, entre los que destacan los de menores ingresos y los grupos indígenas.

Se puso asimismo especial atención al fenómeno relacionado con la creación de instituciones destinadas a favorecer la inclusión de



los grupos antes mencionados en diversos países de América Latina, con el fin de hacerlos partícipes de los beneficios que la educación superior puede ofrecer al mejoramiento personal y al desarrollo de las comunidades. Sin embargo, se hizo notar que los esfuerzos en esta dirección aún son incipientes, toda vez que el número de instituciones es muy bajo, los egresados son pocos y la calidad de la formación que reciben en las nuevas instituciones no ha sido suficientemente evaluada. La calidad de la formación con que ingresan los estudiantes a las universidades indígenas o interculturales muestra las carencias propias de una educación previa deficiente, para lo cual se deben hacer esfuerzos sistemáticos y efectivos con el fin de alcanzar estándares mínimos aceptables en un tiempo razonable y que permitan la buena marcha de los estudios de pregrado y posgrado y que, sobre todo, aseguren una adecuada inserción en el mercado laboral. Por ello es muy importante no sólo asegurar el ingreso a los estudios de nivel superior, sino también ofrecer los medios para la permanencia y la terminación exitosa de los estudios.

En suma, lo que está en el centro de los debates en torno a las universidades indígenas o interculturales es que necesitan lograr una alta calidad en sus programas docentes y sus actividades de investigación para convertirse en agentes efectivos para el desarrollo individual y colectivo de los estudiantes, así como de las comunidades con las que tengan relación. De esa manera, estarían en consonancia con quienes plantean que la inclusión social no es sólo una responsabilidad de las IES, sino de la sociedad en su conjunto. No es tampoco un imperativo ético y una responsabilidad política, sino la condición necesaria para la viabilidad y la gobernabilidad de un país.

Notas

1 Esta sección está basada en la información contenida en el documento elaborado por la ANUIES (2012), *Inclusión con responsabilidad social. Una nueva generación de políticas de educación superior*.

2 Esta sección está basada en el artículo publicado por el autor en 2008 intitulado "Exclusión e inclusión en la educación superior: el caso de las universidades interculturales en México". *Inter. Ação. Revista da Faculdade de Educação da UFG*, vol. 33, Núm. 1, Janeiro-Junho; pp.151-167.

Referencias

- Alcántara, Armando (2008). "Exclusión e inclusión en la educación superior: el caso de las universidades interculturales en México", en *Inter. Ação. Revista da Faculdade de Educação da UFG*, v. 33, n. 1, Janeiro-Junho: UFG.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2012). *Inclusión con responsabilidad social. Una nueva generación de políticas de educación superior*, México: ANUIES.
- Brunner, José y Ferrada, Rocío (2011). *Educación Superior en Iberoamérica – Informe 2011*. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA).
- Comisión Económica para América Latina (2010), La hora de la igualdad. Brechas por cerrar, caminos por abrir. Santiago de Chile: CEPAL. http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/39710/100604_2010-114-SES.33-3_La_hora_de_la_igualdad_doc_completo.pdf
- Mato, Daniel (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior*. Caracas, UNESCO-IESALC.
- Muñoz, Manuel (2005). "Educación superior y pueblos indígenas en América Latina", en Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. Caracas IESALC-UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009). *Declaración final de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009, La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París: UNESCO.
- Programa Universitario México Nación Multicultural <http://www.nacion-multicultural.unam.mx/Portal/Principal/Pumc/pumc01.html>
- Rangel, Marta (2005). "La población afrodescendiente en América Latina y los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Un examen exploratorio en países seleccionados utilizando información censal", Ponencia presentada para discusión en el Seminario "Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina y el Caribe", CEPAL. Fondo Indígena. CEPED. Santiago de Chile, 27-29 de abril.
- Schmelkes, Sylvia (2003). "Educación intercultural. El caso de México". Ponencia presentada en el Encuentro Internacional de Intercambio de Experiencias Educativas 'Vincular los Caminos a la Educación Superior'. Noviembre 17-19. México DF.
- Task Force on Higher Education and Society (2000) *Higher education in developing countries: peril and promise*. Washington: the World Bank. www.unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183277s.pdf. [Consultado 13/07/2012]