



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES**

**EDUCACIÓN INTERCULTURAL: ESTUDIANTES INDÍGENAS EN
INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO Y CANADÁ.**

**TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTORA EN CIENCIAS
SOCIALES**

PRESENTA:

MTRA. BERENICE ALFARO PONCE

DIRECTORA:

DRA. ROSA ELENA DURÁN GONZÁLEZ

*Esta Investigación fue realizada gracias al apoyo del Consejo Nacional de Ciencia
y Tecnología*

Dedicatoria

Si bien este es un trabajo de investigación, no quiero dejar pasar tan importante momento para dedicar este trabajo principalmente a mi familia a quienes antes que nada quiero decir que amo; a mis hijas Naolí y Zoé, quienes han sido fuente de fortaleza para guiar mi camino y que reconozco que han tenido que vivir este proceso conmigo y sé que no ha sido fácil; a Paco, porque ha sido un pilar importante de apoyo para nuestra nuestras hijas y para mí, gracias por tu apoyo y creer en lo que hago.

A mis padres por siempre estar a mi lado y brindarme su apoyo para llevar a cabo mis locuras y sobre todo por sus palabras de aliento cuando más lo necesito, los amo. A mi hermano David y mi hermana Mariel por estar ahí siempre. A mis suegros que de igual forma que dedicaron su tiempo para cuidar de las niñas mientras concretaba este proyecto, gracias.

Agradecimientos

Este trabajo no hubiera sido posible sin la guía de mi comité, a quienes les agradezco todo su apoyo, asesoría y trabajo encargado para poder lograrlo. Dra. Rosy y Luis gracias por todo ese conocimiento que no dudan en compartirme y sobre todo guiarme en este proceso de la redacción de tesis, también por permitirme formar parte de su equipo de trabajo, solo les digo que es un placer vivir la academia con ustedes. Pili, gracias por ser no solo una compañera del Doctorado sino también una excelente amiga mi reconocimiento por todas tus sugerencias.

A la coordinación del Doctorado y sus asistentes se les agradece la paciencia que han tenido con mi persona.

Al Instituto de Ciencias Sociales y la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo que han proporcionado todo sus recursos académicos a favor de estudiantes como yo, con el “orgullo de ser universitario”.

INDICE

Introducción.....	7
Capítulo I. La educación intercultural, antecedentes del problema.	13
1.1. Panorama general de los indígenas en México y Canadá.....	14
Los indígenas en Canadá.....	16
1.2. Planteamiento del problema	19
1.3. Justificación	27
1.4. Hipótesis	30
1.5. Objetivos.....	31
1.6. Conclusiones	31
Capítulo II Estado del conocimiento de la educación Intercultural y estudios comparados.....	33
2.1. Sobre la integración y la inclusión	33
2.2. Discusión sobre Educación Intercultural	41
2.3. Estudios Comparados.....	50
2.4. Conclusiones	54
Capítulo III Aproximaciones teóricas metodológicas.	56
3.1. Breve acercamiento a la diversidad cultural, los organismos internacionales e influencia en la educación.....	57
3.1.1. Educación Intercultural.....	66
3.2. Estudios comparados	71
3.2.1. La educación comparada	73
3.3. Multiculturalidad e interculturalidad, una mirada al contexto latinoamericano	78
3.4. Hermenéutica una construcción del sujeto / objeto.	83
3.4.1. La interculturalidad	84
3.4.2. Discusión en torno a la exclusión social e inclusión social.....	88
3.4.3 Discusión en torno a la reconciliación	89
3.5. La interculturalidad en México y Latinoamérica desde la hermenéutica diatópica	90

3.6 Metodología empleada para la investigación.....	92
3.6.1 Datos generales sobre el objeto de estudio y metodología aplicada	93
3.7. Conclusiones	95
Capítulo IV. Caso comparado de educación superior intercultural en México (Hidalgo-PAEI) y Canadá (Columbia Británica-FNHL)	96
4.1. Los Instrumentos Internacionales y su influencia en la Educación.	97
4.2. Políticas públicas en México que fomenten la interculturalidad, la educación superior y la propuesta actual en una sociedad pluricultural.	108
4.2.1 La propuesta intercultural.....	117
4.2.2. Antecedentes históricos	123
4.2.3. Programa de apoyo a estudiantes indígenas en instituciones de educación superior en México (PAEIIES) y sus fundamentos filosóficos.....	132
4.2.3.1. Programa de apoyo a estudiantes indígenas (PAEI), Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.....	137
4.2.4. Universidades interculturales (modelo educativo alternativo)	144
4.3 Políticas públicas en Canadá que fomenten la interculturalidad, la educación superior y la propuesta actual en una sociedad pluricultural.	147
4.3.1. Propuesta intercultural.	149
4.3.2. Antecedentes históricos	149
4.3.3. Programa de apoyo de estudiantes de postsecundaria y el Post-Secondary Student Support Program (PSSSP) y sus fundamentos filosóficos.	153
4.3.3.1. First Nation House of Learning, Universidad de Columbia Británica	155
4.4. Conclusiones	159
Capítulo V Resultados.....	161
5.1. Bases de datos censales México-Canadá.	162
5.2. Datos sobre la Población indígena en Canadá (2001 y 2011) y México (2000 y 2010).....	166
5.3. Escolaridad y género.	171
5.4. Entrevista a profundidad en formato de cuestionario “Educación Intercultural en Instituciones de Educación Superior”.	176

5.6. Conclusión	186
Consideraciones finales y aportaciones.	188
Anexos	208

Introducción

El tema de educación es ampliamente discutido, tanto en el plano teórico como en el práctico; por un aparte desde la perspectiva teórica, se ha trabajado el tema de la educación en diferentes niveles tanto de estructura como de conceptos los cuales están sujetos a las diversas realidades sociales; por otra parte desde la práctica podemos observar que el tema de la educación se aborda en diferentes instituciones, en este sentido diversos organismos internacionales así como los Estados reconocen en el discurso que es un tema de gran relevancia para el desarrollo de los países, hoy en día representa una herramienta fundamental para la formación del capital social que impacta directamente en indicadores económicos, sociales y culturales que a su vez posibilitan las dinámicas que generalmente son condicionantes del desarrollo. En este contexto, hablar de desarrollo no se limita de forma única a cualquier tipo de educación, las realidades sociales de los países, sumadas a los diversos procesos globalizadores, obligan a que la educación pueda ser implementada desde una perspectiva con enfoque de derechos humanos y en este argumento se aborda el tema de la educación intercultural como una alternativa que promueve la cohesión social y una cultura de paz.

De forma particular la presente investigación hace un análisis de los programas que fomentan la educación intercultural en el nivel superior dirigida a los jóvenes indígenas en México y Canadá, de forma específica se hizo un estudio comparado de la política pública sectorial relacionada con la educación superior y se centra en dos casos particulares: por un lado el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas que se implementó en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y por el otro el de “First Nation House of Learning” de la Universidad de Columbia Británica en Canadá,

Se consideró la importancia que se tiene de realizar una observación puntual de las actividades y acciones que se realizan en un país y en el otro, con la finalidad

de conocer los procesos que se llevan a cabo en cada uno de los programas y en este sentido saber si en realidad estas propuestas están funcionando; en este contexto, se analizó la fundamentación y operatividad de cada uno de los programas; por otra parte, se determinaron características importantes que nos permiten vislumbrar como se fueron desarrollando las propuestas de los mismo así como su implementación, puesto que a través de esta exploración se puede determinar si en realidad dichos programas o unidades operativas están fundamentadas desde abajo, haciendo referencia a la participación de los pueblos indígenas, o si es estos son construidos desde arriba, como regularmente se elaboran dichas propuestas, en respuesta a las agendas gubernamentales y en mayor medida por la particularidad que existe de elaborar mociones que vayan dirigidas a mejorar la calidad de vida de los pueblos originarios.

Sin duda los retos de la diversidad cultural en un contexto global son grandes, principalmente por las diferentes posturas que pueden encontrarse en relación a este tema. La globalización ha sido un catalizador fundamental en el reconocimiento de la diversidad cultural, puesto que ha visibilizado diferentes procesos que van desde los migratorios hasta los de localización; en este sentido, podemos advertir que al hablar de Estados multiculturales, necesariamente el tema de la diversidad es elemental y podemos notar que se encuentran diferencias importantes sobre cómo se entiende este concepto; sin embargo, consideramos que la postura más común es en la que la diversidad es vista en términos de los derechos de los grupos minoritarios y por lo tanto las políticas públicas que se generan pretenden en primera instancia el conservar dichas culturas, a la vez que fomentan el acceso de estos grupos a los diversos beneficios que el Estado ofrece a los grupos mayoritarios.

El abordar el tema de las desigualdades que sufren los grupos minoritarios nos remite necesariamente a realizar un reconocimiento sobre el tema de los instrumentos internacionales que se han desarrollado en el siglo XX y XXI que estén orientados a la protección de los pueblos indígenas, pero de igual forma

será obligatorio conocer como estos instrumentos han influenciado al interior de los Estados y principalmente han intervenido en agenda pública y la elaboración de políticas con perspectiva de derechos humanos.

El rubro de educación siempre es importante en las políticas públicas dirigidas a grupos vulnerables, por considéralas fundamentales para el desarrollo económico, social y cultural de los mismos, la relación que existe entre educación y bienestar social es importante ya que no solo influye en las cuestiones económicas de las sociedades sino también en cuestiones relacionadas con la salud, igualdad y la paz; por estas razones la educación es considerada como un importante inversión que los países pueden realizar.

Cuando se habla de educación intercultural es significativo señalar que la mayoría de las políticas que se han estudiado se relacionan con la educación básica, en su mayoría, y la media superior, en menor grado, puesto que son programas que responden a las peticiones de organismos internacionales que apoyan las propuestas de educación de la infancia como un primer paso para combatir los diferentes rezagos que algunos Estados sufren.

En el caso Latinoamericano el tema de educación orientado a los grupos indígenas minoritarios se relaciona habitualmente con la educación básica bilingüe, este es un modelo educativo “intercultural” que se caracteriza por proporcionar educación tanto en la lengua oficial del país, como en la lengua nativa, de igual forma busca armonizar o crear un puente entre dos culturas; sin embargo, son pocos los estudios que se hacen en relación a la Educación Superior particularmente aquellos relacionados con las políticas educativas que se generan en respuesta al fenómeno de la diversidad cultural, la cual anteriormente se veía minimizado por los propios Estados, esto se puede observar en el caso de los países en América donde si bien predominó una diversidad cultural importante los Estados en su afán de lograr independencia de los países colonizadores, lograron formular un espacio donde se aseguraba que tanto pueblos originarios

como mestizo podrían quedarse y conformar una nueva nación a través de la expulsión de los conquistadores; de esta forma se unificaron a un mismo propósito ignorando esta diversidad y generando un sentido nacionalista entre ellos.

En el primer capítulo hace una aproximación del tema y cuáles son los antecedentes del mismo, de forma particular aborda la situación de los jóvenes indígenas tanto en México como en Canadá, puesto que es un ejercicio fundamental para tener un conocimiento general que va desde los datos demográficos relacionados a la población indígena que viven en esos países, hasta cuál es su situación actual en concordancia con el tema de la educación. Estos antecedentes son clave para poder problematizar la situación que actualmente viven las y los jóvenes indígenas, nos ayudan a dar forma a las posibles hipótesis relacionadas con el tema que se quiere plantear. De igual forma se busca contextualizar cual es la situación de los jóvenes indígenas en relación a la educación superior con la intención de poder preguntarse ¿qué es lo que está sucediendo con los indígenas en relación a las oportunidades que tienen de ingresar a la educación superior?, y de forma específica explorar un poco más sobre el tema de la inclusión de los indígenas, como grupos vulnerables en ambos países en la propuesta de políticas sectoriales que se implementan en la educación; pero particularmente poder visualizar este problema a través del análisis de políticas públicas educativas así como programas o prácticas escolares que fomenten en conjunto el ingreso, permanencia y egreso de estos grupos.

El segundo capítulo nos ubicará en diversas reflexiones conceptuales que emanan de este tema, el cual nos obliga a profundizar en las discusiones relacionadas a la integración y exclusión con el apoyo de autores como Havlik, Cedrón, Blanco y Shaeffer, entre otros, quienes aportarán una mirada crítica del tema y ayudan a plantear desde una perspectiva de los derechos humanos la necesidad de la educación inclusiva como herramienta fundamental de la educación intercultural. Asimismo, se discute sobre la educación intercultural de forma particular en documentos del siglo XX a partir de la década de los 90's que es cuando se migra

del estudio de la educación multicultural a la educación intercultural y de donde parten referentes importantes que nos permiten diferenciar estos conceptos utilizados a mediados del siglo XX, para estos efectos se consultaron las discusiones de diversos autores como Portera, Banks, Duván, Sabariego, Kymlicka, entre otros que van desde los modelos educativos multiculturales e interculturales en Europa y Estados Unidos hasta las nuevas corrientes interculturales canadienses, latinoamericanas y europeas. Finalmente este capítulo retoma el tema de los estudios comparados como la base del instrumento metodológico de la investigación, donde se abordan diferentes autores y corrientes de los estudios comparados como Hegel, Durkheim, Lasswell entre otros.

El tercer capítulo profundiza sobre las aproximaciones teóricas y metodológicas más acordes al tema de investigación planteado y permite entonces, poder plantear la hermenéutica como una herramienta teórica para interpretar el proceso de educación intercultural en el espacio-tiempo determinado para esta investigación. Este capítulo tiene como objetivo particular el abordar tres ejes que son esenciales para este trabajo: primero pretende contextualizar el sujeto-objeto de la investigación desde un entorno internacional que nos permita llevar el tema de lo general a lo particular; en segundo lugar se ahondará en la importancia de utilizar los estudios comparados como herramientas metodológica esto por ser un problema en el que el análisis comparado podrá contribuir en aquellos aspectos funcionales de dichos programas, políticas y desarrollo propuestos por los Estados; y en tercer lugar se profundizará en el tema de interculturalidad a través de la hermenéutica como un enfoque teórico interpretativo que nos llevará a un análisis multidimensional del problema.

El cuarto capítulo hace una exploración más crítica sobre el tema de la educación intercultural actual que existe en México y en Canadá, para este propósito fue necesario realizar una discusión sobre el papel e influencia de los instrumentos y organismos internacionales en las agendas públicas de los países que se tocan en

este trabajo; de forma particular se avanza en el tema de las políticas públicas que han surgido en relación a las propuesta interculturales en países pluriculturales. Finalmente se aterriza en los programas dirigidos a fomentar la educación intercultural en el nivel superior y como estos se enfocan en estrategias de ingreso permanencia y egreso de las y los jóvenes indígenas.

El quinto capítulo hace una síntesis del análisis de bases de datos censales tanto de México como de Canadá que nos permiten identificar la orientación que los gobiernos de ambos países han tomado a lo largo del tiempo y que puede ser contrastado con la implementación de diversas políticas de reconocimiento y reivindicación de los grupos indígenas que se han dado en los últimos 15 años. A parte de los datos censales también se hace la interpretación de una entrevista en formato de cuestionario que fue elaborada específicamente para jóvenes indígenas en educación superior y que tiene como objeto el poder analizar las variables de esta investigación.

Capítulo I. La educación intercultural, antecedentes del problema.

El presente apartado es fundamental para entender cuál es la finalidad de esta investigación, nos permite abordar la problemática de los pueblos indígenas tanto en México como en Canadá.

A través de este recuento un tanto demográfico e histórico, se pretende situar al lector en un panorama general de los pueblos indígenas, por un lado en el caso de México se harán observaciones importantes de cómo se ha definido para la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos indígenas el concepto de población indígena; así mismo, se contrastará esta información con el censo del INEGI 2010 ya que las cifras pueden variar considerablemente.

En el caso canadiense, es de igual forma necesario definir el tema de los aborígenes y en este caso el presente capítulo hace una revisión sobre los grupos indígenas y su población, ya que en ocasiones al hablar de indígenas en Latinoamérica quedan a un lado aquellos grupos nativos que están asentados al norte del continente y quienes de igual forma sufren de los mismos problemas sociales y estructurales que los grupos indígena en Latinoamérica.

Una vez señalada esta información, se avanza en la problematización, que esta investigación desea abordar, enfocada principalmente en la educación de nivel superior (educación universitaria) y como los sistemas educativos de cada uno de estos países presenta propuestas con “perspectiva intercultural” por su obvia condición multicultural. Por otra parte, se determinará la pertinencia del estudio como una necesidad actual de ambos países por lograr que la cobertura de educación de calidad pueda ser accesible para toda la población.

1.1. Panorama general de los indígenas en México y Canadá.

Los indígenas en México.

México tiene una diversidad étnica y cultural importante, prueba de ello es que hoy en día se han catalogado que al menos existen 62 grupos etnolingüísticos como ya lo señala Navarrete (2010) “En realidad, los pueblos indígenas de México hablan más de 60 lenguas distintas. Son tantas y tan diferentes entre sí que los expertos no están de acuerdo en cuántas son exactamente. Pero eso no es todo, cada grupo indígena tiene también formas particulares de trabajar y de comer, de vestir, de celebrar sus fiestas y ceremonias. En suma, cada grupo indígena tiene una cultura propia” (2010:12). El programa Universitario México Nación Multicultural¹ de la Universidad Nacional Autónoma de México hace hincapié en la presentación de dicho programa, sobre la importancia de la diversidad cultural de México, donde se pone de manifiesto representa a este país como uno constituido de forma “multicultural, pluriétnica y multilocal”. En este sentido, la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos en su artículo segundo manifiesta claramente la importancia de lo arriba mencionado “la Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas”². En este mismo artículo se hacen las precisiones necesarias para definir cuáles son las comunidades indígenas o con base en que se determinan estas, así como en el marco de los instrumentos internacionales relacionados al tema, el respeto a los derechos de los pueblos indígenas y las legislaciones que deriven de los mismos.

¹ Para mayor información consultar página del sitio: <http://www.nacionmulticultural.unam.mx/Portal/Izquierdo/BANCO/Mxmulticultural/Mexicomulticultural.html>

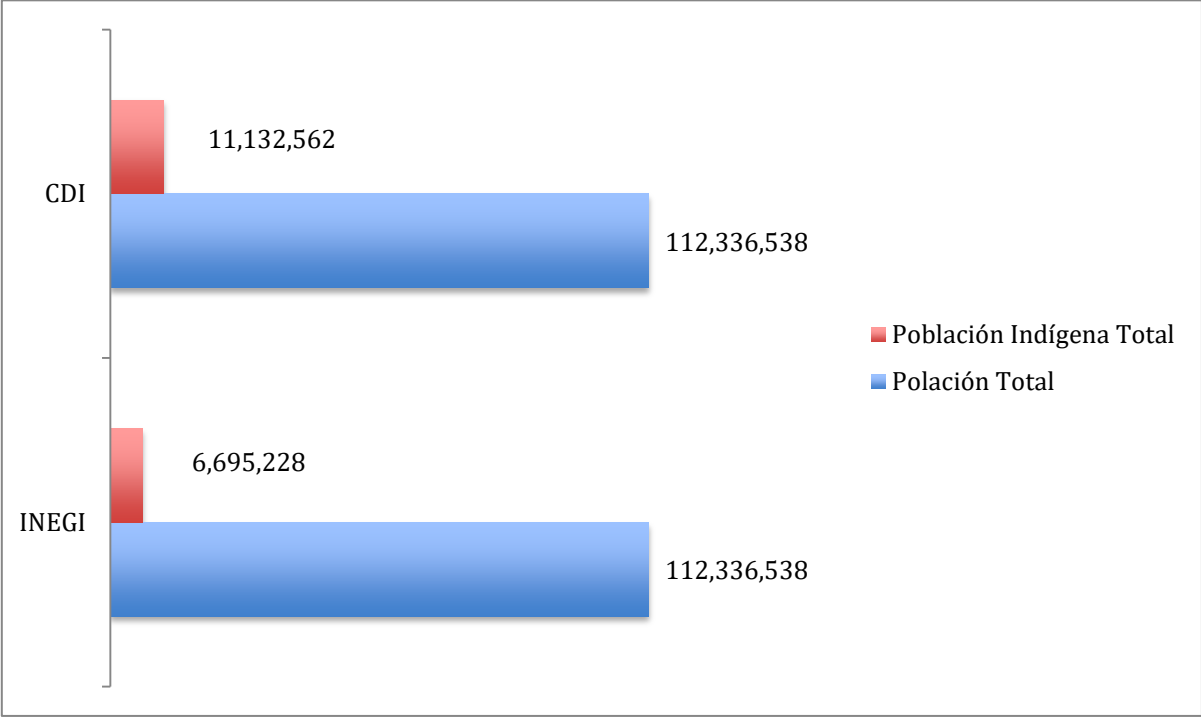
² Artículo 2do de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, para mayor información consultar: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/2.pdf>

De acuerdo al Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), hay 6,695,228 de personas que hablan una lengua indígena lo que representa un 5.9 % de la población en México. El INEGI solo reconoce como indígena a aquellos que hablan lengua de los grupos originarios de México. Es necesario recalcar, que si bien el INEGI considera a los pueblos indígenas de acuerdo a la conservación de su lengua, otras instituciones gubernamentales más especializadas en los temas indígenas, tales como la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) en México, no solo consideran como población indígena a aquellas personas que hablen la lengua, si no que de igual forma han logrado determinar como parte de la población indígena, aquellas personas que puedan reunir otros elementos que están basados en la pertenecía a dichos pueblos, lo que permite un incremento exponencial en el porcentaje de la población que pertenece a un grupo indígena³ en el país.

Al tomar en consideración los elementos de pertenecía, como parte de los criterios principales para determinar si se es o no indígena en México, se da un incremento significativo como se señalaba anteriormente y la CDI indica de acuerdo a sus estudios estadísticos que para el año 2010 hay 11,132,562 indígenas en el país, lo que representa en porcentaje del 9.9%, como se puede observar en el cuadro no.1.

³ La Comisión Nacional Para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de México (CDI) considera población indígena (PI) a todas las personas que forman parte de un hogar indígena, donde el jefe(a) del hogar, su cónyuge y/o alguno de los ascendientes (madre o padre, madrastra o padrastro, abuelo(a), bisabuelo(a), tatarabuelo(a), suegro(a)) declaro ser hablante de lengua indígena. Además, también incluye a personas que declararon hablar alguna lengua indígena y que no forman parte de estos hogares. Con el uso del criterio de “hogar” se trasciende una concepción del desarrollo que supone sólo factores económicos como los únicos determinantes, para complementar una concepción sistémica, más integral, que comprende a la red de relaciones entre ancestros-descendientes y permite considerar no solo a los individuos, sino a los otros niveles de complejidad en esa red de relaciones: familias, comunidades, municipios, regiones, etc. Con este criterio incorporamos en la población indígena al universo de personas que aún no siendo hablantes de lengua indígena comparten modos de vida y relaciones activas en el marco de las identidades étnicas.

Cuadro no. 1: Gráfico de la población indígena en México de acuerdo al INEGI y CDI en el año 2010.



Fuente: Elaboración propia de acuerdo a los datos estadísticos del INEGI y la CDI en el año 2010.

Para efectos de esta investigación se ha determinado como importante el considerar los datos estadísticos tanto de la CDI, ya que es el órgano especializado en los temas de los pueblos indígenas en el país y han establecido una metodología integral sobre los hogares indígenas, como los de INEGI.

Los indígenas en Canadá.

Canadá es un país que se reconoce como culturalmente diverso “la composición demográfica de Canadá es étnicamente heterogénea, en este sentido los ciudadanos vienen de diferentes países de origen y trasfondo cultural distintos” (Li, 2000:01); y en este sentido, Li (2000) señala que en el año 1971 se anunció la primera política de multiculturalismo que reconocía la importancia que tiene dicha diversidad para el crecimiento y desarrollo del país en diversos ámbitos; Sumada a la diversidad racial proveniente de las diferentes migraciones que se dieron

posterior a la época de la colonización de las Américas, Canadá cuenta con población originaria a la cual se le denomina de forma generalizada población aborígen, que de acuerdo al departamento de Asuntos Indígenas y del Norte de Canadá⁴, la palabra aborígen se refiere a “las personas que vivieron primero en el área antes de la llegada de los exploradores Europeos”⁵.

Es importante señalar que la denominación “indio” tiene una connotación negativa por el uso que se le dio posterior a la colonización y en este sentido no es viable para describir a la población originaria; así mismo, es correcto referirse a la población aborígen como población indígena; sin embargo, en el caso de Canadá siempre será más común referirse a la población originaria como aborígen.

Predominan principalmente tres grupos aborígenes que de acuerdo a las estadísticas institucionales del gobierno de Canadá⁶, del año 1996 al año 2011 el porcentaje de esta población se incrementó del 2.8% a un 4.3% de la población, así mismo, se señala que la población aborígen ha incrementado el 20.1% entre el año 2006 y el año 2011 en comparación con el 5.2% de la población que no es aborígen, lo que indica un crecimiento de población considerable y con ritmo que puede permanecer algunos años más. Para Dávila este fenómeno de crecimiento se da por ciertas razones y de manera muy específica en la zonas urbanas de las provincias canadienses, en el caso de las “Primeras Naciones y Métis, en zonas urbanas tiene diversas aristas, no es un fenómeno unidireccional. Desde un punto de vista demográfico, el aumento de este grupo poblacional tiene que ver no sólo con un proceso natural (nacimientos), sino con la migración y con la adscripción étnica o la movilidad étnica” (2013:141).

⁴ Indigenous and Northern Affairs Canada, también conocido como Aboriginal Affairs and Northern Development Canada (AANDC)

⁵ Para mayor información consultar: <https://www.aadnc-aandc.gc.ca/eng/1303147522487/1303147669999>

⁶ Para mayor información consultar página oficial del gobierno de Canadá: <http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/as-sa/99-011-x/99-011-x2011001-eng.cfm>

Dávila (2013) hace referencia en que el crecimiento poblacional no solo está limitado a los puntos anteriores, si no que de igual forma hay factores que influyen como los cambios en la legislación, puesto que estas disposiciones ayudan a redefinir el estatus de indígenas, este caso es muy similar a lo que la CDI hizo en México, dio nuevos parámetros para el reconocimiento de los indígenas lo que dio un giro importante en el crecimiento de esta población. Con esta nueva referencia de la enmienda C-31 (Bill C-31), la cual fue aprobada en el año 1985 se definen 4 tipos de indígenas:

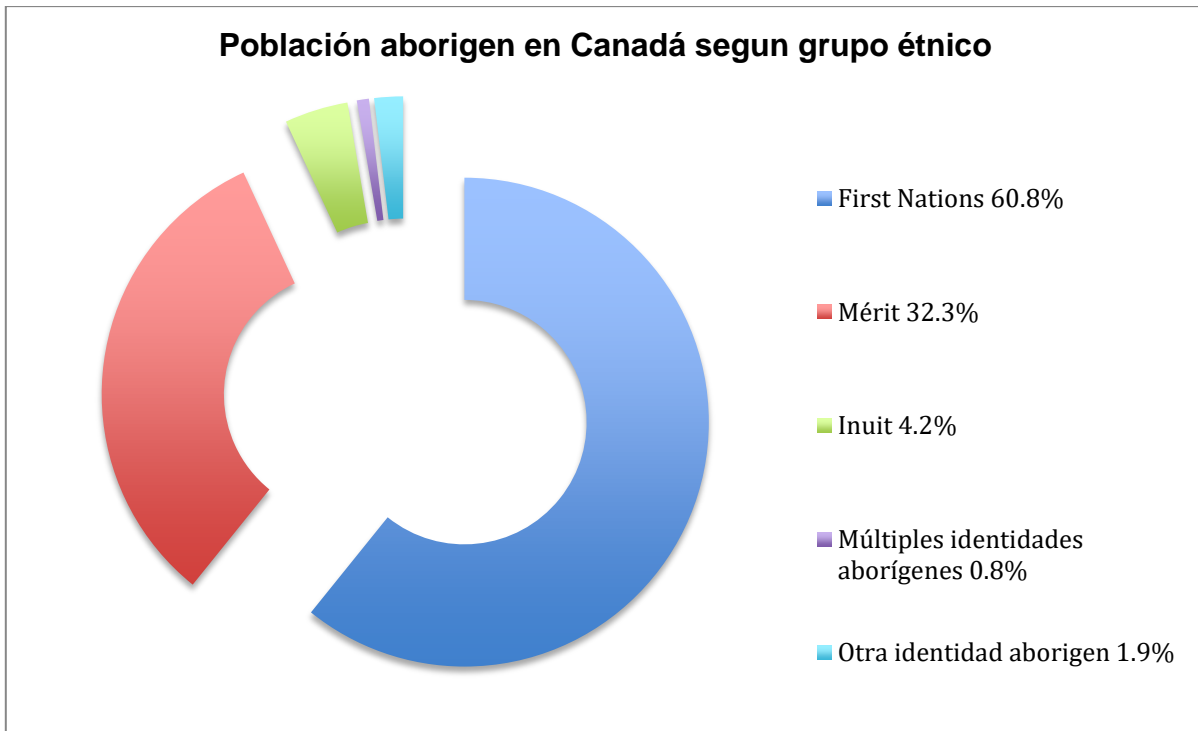
1. "Con estatus y por ser miembro de una banda
2. Con estatus sin membresía a una banda
3. Sin estatus, pero con membresía a una banda
4. Sin estatus y sin ser parte de una banda" (Dávila 2013:142)

Esta enmienda da nuevas posibilidades para determinar si se pertenece o no a un grupo indígena.

Los tres grupos aborígenes de Canadá son (ver cuadro no.2):

- First Nations (Primeras Naciones): son los pueblos que históricamente vivieron en América del Norte, desde el Atlántico hasta el Pacífico, por debajo del Ártico, estos grupos han permanecido sin mezclarse con otros grupos étnicos.
- Métis: son los primeros grupos mestizos resultado de la Unión de First Nation y europeos; así como otros grupos étnicos.
- Inuits: los grupos nativos que vivían históricamente a lo largo del borde costero y en las islas del extremo norte de Canadá, en particular los Inuits es un grupo étnico pequeño.

Cuadro no. 2: Gráfico de la Población aborígen en Canadá.



Fuente de elaboración propia de acuerdo al informe estadístico del gobierno de Canadá, 2011.

De acuerdo a la información del censo 2011 del gobierno de Canadá, la población aborígen es predominantemente joven, esto nos resulta interesante ya que son sujetos clave debido a que están por ingresar al nivel superior o ya se encuentran cursándolo y por lo mismo son parte del objeto de estudio de esta investigación.

1.2. Planteamiento del problema

El espacio seleccionado para esta investigación fue para el caso de México, el Estado de Hidalgo y para Canadá la Provincia de Columbia Británica (ver anexo 1), que si bien su organización política es distinta, y en el caso de Canadá las provincias son más independientes en relación a la toma de decisiones así como de aplicación de políticas, es posible a través de los programas a revisar que se pueda realizar dicho estudio comparado.

De acuerdo con el Panorama socioeconómico de la población indígena del Estado de Hidalgo, cuenta con 84 municipios de los cuales 23 son municipios indígenas, 7 tienen presencia indígena y 54 tienen población indígena dispersa” (CDI 2010:11). En Hidalgo puede encontrarse población indígena de al menos 39 grupos etnolingüísticos diferentes. Los más significativos son el náhuatl (60.4%) y el otomí (35%). También es uno de los asentamientos más importantes del grupo tepehua (0.7%). En conjunto estos tres pueblos indígenas representan más del 95% de la población indígena (...) Los pueblos indígenas originarios de la entidad se ubican en tres regiones: [1] la región Otomí de Hidalgo y Querétaro, [2] la Huasteca y [3] la Sierra Norte de Puebla y Totonacapan (CDI 2010:12)

En general la dinámica de estas comunidades se ha visto modificada por el factor migratorio que a su vez son resultado de los cambios abruptos de la economía y que tienen como consecuencia afectaciones importantes y directas al campo; así mismo, el Estado de Hidalgo siempre ha sido catalogado en el rubro de los Estados más pobres del país y de acuerdo al Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), se mantiene un porcentaje alto de pobreza de lo cual influyen en el desarrollo general de la sociedad, por lo que se considera que el impacto que esto tiene de forma particular en los pueblos indígenas es mayor ya que representan un porcentaje importante de la población del Estado y esta se encuentra ubicada en los municipios más afectados por esta situación, como se puede ver en el cuadro no. 3 de personas y carencias promedio por indicador de pobreza, 2010-2012.

Cuadro no. 3. Medición de la pobreza, Hidalgo 2012.

Porcentaje, número de personas y carencias promedio por indicador de pobreza, 2010-2012						
Indicadores	Porcentaje		Miles de personas		Carencias promedio	
	2010	2012	2010	2012	2010	2012
Pobreza						
Población en situación de	54.7	52.8	1,477.1	1,465.9	2.6	2.3

pobreza						
Población en situación de pobreza moderada	41.2	42.8	1,113.1	1,189.2	2.3	2.0
Población en situación de pobreza extrema	13.5	10.0	364.0	276.7	3.7	3.5
Población vulnerable por carencias sociales	27.5	30.7	741.9	852.4	2.1	1.8
Población vulnerable por ingresos	4.2	3.0	112.7	83.5	0.0	0.0
Población no pobre y no vulnerable	13.7	13.5	370.1	375.9	0.0	0.0
Privación social						
Población con al menos una carencia social	82.1	83.5	2,219.0	2,318.3	2.4	2.1
Población con al menos tres carencias sociales	34.7	25.9	938.0	718.6	3.6	3.4
Indicadores de carencia social						
Rezago educativo	23.4	20.6	632.0	572.6	3.2	2.9
Carencia por acceso a los servicios de salud	29.8	18.7	804.6	518.3	3.0	2.8
Carencia por acceso a la seguridad social	71.8	71.3	1,940.8	1,981.4	2.5	2.2
Carencia por calidad y espacios en la vivienda	13.6	12.8	367.1	354.9	3.7	3.3
Carencia por acceso a los servicios básicos en la vivienda	31.7	28.3	856.1	784.8	3.3	2.9
Carencia por acceso a la alimentación	29.0	25.0	783.6	693.9	3.2	2.8
Bienestar						
Población con ingreso inferior a la línea de bienestar mínimo	23.8	23.8	641.8	659.9	2.7	2.7
Población con ingreso inferior a la línea de bienestar	58.8	55.8	1,589.8	1,549.4	2.4	2.2

Fuente: estimaciones del CONEVAL con base en el MCS-ENIGH 2010 y 2012.

La medición de la pobreza en el Estado no arroja resultados positivos, en el rubro de pobreza podemos observar que al hablar de población que se encuentra en situación de pobreza, solo hay una reducción de un 1.9% de la población que se encuentra en esa realidad; sin embargo, la reducción de la población en situación de pobreza extrema impacta en el crecimiento de la población en situación de pobreza moderada; por otra parte, la población vulnerable por carencias sociales

se incrementó casi 3 puntos porcentuales lo que nos indica que si bien se han reducido otros rubros, se tiene un problema relacionado con un ingreso per cápita bajo, un rezago educativo importante, acceso a servicios de seguridad social y de salud, alimentación y vivienda, todos estos rubros que son administrados por parte del Estado.

Asimismo, el Plan Estatal de Desarrollo 2011-2016 señala un dato que se considera de gran importancia para esta investigación, y es en relación a la marginación de ciertos municipios y porque tipo de población se componen: “en cuanto a los municipios con más alto grado de marginación, es de señalar que 30 de los 47 tienen un componente de población indígena importante y que 1,312 localidades superan el 40% de población indígena” (2011:34). Esto deja de manifiesto que a nivel estatal se tiene un problema amplio en relación a marginación y población indígena. De acuerdo a la Opinión N° 1 del Mecanismo de Expertos sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, Documento A/HRC/EMRIP/2009/2 - 26/06/2009⁷. Aprobado por el Consejo de Derechos Humanos en su XII período de sesiones septiembre 2009, la educación es un eje fundamental para el desarrollo de los pueblos indígenas y hacen mención de 24 puntos en los cuales se fundamenta dicha importancia.

Para el caso de Columbia Británica en Canadá, de los 232, 290 aborígenes que viven en la provincia el 67% son First Nations (Indios Norteamericanos) mientras que el 30% resultaron ser Métits y solo un 1% son Inuit, el resto se identificaron con múltiples identidades aborígenes. De acuerdo con el censo de 2011, cerca del 78% de la población aborígen vive fuera de las reservas, la diferencia etaria distingue aquellos que viven dentro de las reservas siendo el grupo de mayor edad

⁷ Para mayor información consultar la opinión “Estudio sobre la experiencia adquirida y las dificultades con que se tropieza para la plena aplicación del derecho de los pueblos indígenas a la educación Informe del Mecanismo de Expertos sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas” del CONSEJO DE DERECHOS HUMANOS Mecanismo de Expertos sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas Segundo período de sesiones 10 a 14 de agosto de 2009 Tema 3 del programa provisional: http://www.ohchr.org/Documents/Issues/IPeoples/EMRIP/A_HRC_EMRIP_2009_2_sp.pdf
http://www.ohchr.org/Documents/Issues/IPeoples/EMRIP/A_HRC_EMRIP_2009_2_sp.pdf

los que predominan en éstas y lo que nos indica que hay una mayor interacción de los jóvenes aborígenes en la dinámica social. De manera general el censo de 2011 señala que la población aborígen es joven en contraste con la población no aborígen y cerca del 45% tiene menos de 25 años por lo que son sujetos potenciales a ingresar o que han ingresado en la educación superior.

De acuerdo al Ministerio de Relaciones Aborígenes y reconciliación⁸ de la provincia de la Columbia Británica, se trabaja con un enfoque político de colaboración entre el gobierno y la población aborígen lo cual incluye esfuerzos para apoyar y aumentar la gestión y control de los programas y servicios de los aborígenes. En este sentido reconocen la importancia de preservar la cultura y la lengua. El lenguaje es parte fundamental del mantenimiento y el refuerzo de la identidad cultural; en la provincia de Columbia Británica, hay 32 idiomas distintos de los First Nations, que representan alrededor del 60% de todas las lenguas indígenas en Canadá.

De acuerdo a la dinámica socioeconómica, la situación que viven los aborígenes en Columbia Británica no es muy diferente a la realidad de los indígenas en Latinoamérica (aunque en un grado menor) de acuerdo al Reporte Anual de Servicio de Ministerio de Relaciones Aborígenes y Reconciliación 2012/13⁹, las estadísticas sobre brechas económicas que los aborígenes experimentan son significativamente peores en relación a los no aborígenes¹⁰.

⁸ Para mas información consultar página del Ministerio de Relaciones Aborígenes y reconciliación de la Provincia de Columbia Británica, <http://www.gov.bc.ca/arr/>

⁹ Para mayor información consultar documento completo en: http://www.bcbudget.gov.bc.ca/Annual_Reports/2012_2013/pdf/ministry/arr.pdf

¹⁰ El termino aborígen o no aborígen, es importante recalcar que, no es discriminatorio sino al contrario en el año 2002 la sucursal de comunicación de Asuntos Indígenas y del Norte (Communication Branch, Indian and Northern Affairs) de Canadá, público en el 2002 un documento llamado “Palabras primero, terminología evolucionada en relación con los pueblos aborígenes de Canadá” en la cual se plantea de forma puntual que el lector identifique como es el uso de las palabras en relación a los aborígenes y en que contexto para tener una redacción precisa. En este documento se indica que pueblos aborígenes “ es un nombre colectivo para los pueblos originarios de Norte América y sus descendientes, La Constitución canadiense (Constitución Acto 1982) reconoce a tres grupos de pueblos Aborígenes, Indios, Métis e Inuit, estos son tres pueblos

En ambos países se ha manifestado que la educación es un factor fundamental de cambio que fomentará el desarrollo de los pueblos indígenas y de la nación en general. Sin embargo, en el caso de México, siguen existiendo desventajas económicas sociales que afectan el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes en todos los niveles educativos “durante el periodo 2000-2005 se amplió el número de personas que ingresaron al sistema educativo lo cual se ha revelado en un ligero aumento en los niveles de alfabetismo de la población indígena de 15 y más años, que han pasado de 72.6% a 74.3%” (PNUD 2010:54), sin embargo el informe sobre desarrollo humano de los pueblos indígenas en México de Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2010) señala que este incremento se ve más reflejado en la educación básica, gracias a los diversos programas sociales que benefician a estos pueblos.

Para la educación superior el informe arriba mencionado, señala que del 100% de la población que se encontraba en educación superior en el 2005, solo el 4.3% eran de origen indígena, lo cual nos da un panorama que de igual forma tiene un ligero aumento en relación al 3.6% reportado en el año 2000.

En el caso de los aborígenes en Canadá las cifras son un poco más alentadoras como podemos observar en el cuadro no.4, de acuerdo a la Encuesta Nacional de Hogares (NHS por sus siglas en inglés) (2011) el 48.4% de la población Aborigen posee algún título de educación post secundaria, en contraste con el 64.7 de los no aborígenes.

Cuadro No. 4, Educación post secundaria de los aborígenes y no aborígenes.

**Población entre 25 y 64 años con educación post secundaria en Canadá,
2011**

completamente diferentes separados por su lengua, herencia, prácticas culturales y creencias espirituales únicas” (...), No aborigen se refiere a todas aquellas personas que no son aborígenes” (2002:07)

Grupo	Total de la población	Con certificado de operaciones comerciales	Con diploma del College	Certificado universitario un nivel debajo de licenciatura	Grado universitario
Aborígen	48.3%	14.4%	20.6%	3.5%	9.8%
No aborígen	64.7%	12.0%	21.3%	4.9%	26.5

Fuente: Elaboración propia de acuerdo al informe estadístico de la Encuesta Nacional de Hogares en Canadá 2011.

Como podemos notar en el cuadro, hay una diferencia importante entre la población Aborígen y la no Aborígen; así mismo, podemos ver que los tipos de niveles de estudios tienen diferencias porcentuales interesantes y se demuestra que aquellos que tienen un grado universitario son en mayor proporción los no Aborígenes.

Tanto el sistema educativo de Canadá como el de México han recorrido caminos similares que van desde una política asimilacionista, donde no se consulta a los pueblos indígenas cual sería la mejor forma de incluirlos en la dinámica educativa, hasta una participación cada vez más activa pero aún insuficiente para poder equilibrar la balanza no solo en el ámbito educativo, si no de igual forma en la participación en las diversas esferas sociales.

Al hablar de Canadá, de acuerdo al Consorcio de Instituciones Aborígenes, a mediados del siglo XX no existía por parte del gobierno federal ningún tipo de apoyo, a partir de 1960 los cursos que se daban en las reservas sin duda ignoraban la cultura, tradiciones, valores e historia de los pueblos aborígenes; sin embargo iniciaron un proceso para financiar a los estudiantes que ingresaban a los cursos post secundarios (...) y es hasta 1972 que a través del documento Control Indio de la Educación India generó el desarrollo de políticas (2005:16), con

estas políticas lograron controlar la educación básica de forma bilingüe y bicultural; sin embargo, lo relacionado a educación post secundaria aún no ha tenido el progreso deseado.

En el caso de México la relación del estado con los pueblos indígenas está permeado por dos categorías centrales: la diversidad y desigualdad. En la política educativa, el tema de la diversidad ha tenido diversos tratamientos y posturas a lo largo de la historia; en primer orden las políticas integracionistas y homogeneizantes, en otro momento histórico fue el reconocimiento de la presencia de grupos indígenas con atención a políticas educativas segregadas y por último, los planteamientos interculturales aunque en algunos momentos las fronteras entre una y otra se desdibujan. Asimismo, habrá que reconocer la distancia entre el discurso y la implementación de dichas políticas.

El modelo de atención a los grupos étnicos en México tuvo su origen en el siglo XX con los planteamientos de la conformación y consolidación del Estado Mexicano. Manuel Gamio en 1916 planteó un modelo indigenista con la frase “forjando Patria” en cual aspiraba a una nación fortalecida en la clase media y en una homogenización de una lengua nacional y una identidad nacional para todos los mexicanos. El problema a enfrentar en este modelo fue la diversidad conformada por la población indígena, la cual estaba considerada como un obstáculo para la nueva nación creciente y en desarrollo.

Los grupos étnicos tuvieron que ser negados y vistos como un problema y atraso del país, por tanto para poder assimilarlos al nuevo modelo de Estado tendrían que romper lazos con su cultura madre. La política de integrar a los indígenas a la cultura hegemónica planteaba un modelo educativo centrado en aspectos filosóficos, socioculturales y psicopedagógicos del grupo hegemónico. El primer mecanismo de integración fue de oficializar el idioma español, es decir, la lengua nacional e irse desarraigando de las lenguas originarias, ya que de lo contrario quedarían aislados de la dinámica social.

El sistema de compensación educativa planteaba una serie de programas, acciones, libros de texto y operaciones para ingresar rápidamente a la competencia dominante. En este sentido, la escuela se convertiría en una institución legitimada y legitimadora para transitar de una cultura otra con un enfoque que era visto como integrador y benevolente, ya que los saberes de los grupos originarios no eran considerados importantes.

Tanto en México como Canadá, el objetivo a principios del siglo XX fue que las minorías tendrían que ser asimiladas y los mecanismos antes planteados serían llevados a cabo a través de las política educativa a nivel nacional, esta postura universalista que privilegia el pensar y actuar con una actitud excluyente a las minorías étnicas se mostró estática ante la dinámica social y cultural de los grupos indígenas y aborígenes. La estandarización de estos modelos educativos propuestos en ambos países, implicaba un posicionamiento etnocéntrico por parte de la cultura dominante y negaba toda posibilidad de reconocer la diversidad étnica y cultural.

Derivado de lo anterior se considera necesario plantearnos la siguiente pregunta: ¿Los modelos dirigidos a fomentar la educación intercultural tanto en México como en Canadá han resultado eficaces en los objetivos que se plantean, para el acceso, permanencia y egreso de los estudiantes indígenas? Y particularmente ¿han logrado una integración exitosa de los estudiantes indígenas a través del desarrollo de políticas educativas con perspectiva intercultural que se implementen al interior de las instituciones?, en ambos cuestionamientos es necesario recalcar que es fundamental que el eje transversal a retomar deberá ser la interculturalidad como un medio para la conservación, respeto y reconocimiento de otras culturas.

1.3. Justificación

Hoy en día los Estados-Naciones deben discutir los diferentes debates en torno a las diferencias existentes en los temas de etnicidad y cultural ya que la pluriculturalidad y pluriethnicidad son manifestaciones comunes en la mayoría de los mismos; el hablar de Estados-Naciones compuestos por sociedades uniraciales es prácticamente imposible por diversos factores históricos, tales como los procesos colonizadores, las migraciones y la globalización y en este sentido el asumir la diversidad cultural como un eje rector de las sociedades es fundamental.

La importancia de abordar el tema de la educación intercultural en un contexto de identidades culturales diversas es sin duda un tema de gran interés e importancia que tiene un impacto considerable en el desarrollo de las sociedades en circunstancias de igualdad, por lo que se constituye en un derecho humano mismo que esta descrito en el artículo 1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros”. El concepto de igualdad queda entendido bajo el marco de la Declaración de las Naciones Unidas; sin embargo, dicha declaración se formula bajo las diferentes tensiones vividas durante la segunda guerra mundial donde las naciones occidentales libraron una terrible batalla entre otras contra el monstruo de la discriminación racial; pero no estaba aún planteada para los pueblos originarios que vivían una discriminación sistemática y sistémica y hasta cierto punto aceptada por las sociedades donde se encontraban; si bien hubieron diversos instrumentos que dieron pie a la constitución de los derechos humanos de los pueblos indígenas es hasta el año 2007 que se promulga la Declaración sobre los derechos de los pueblos indígenas el cual las Naciones Unidas declara que “fue fruto de decenios de negociación entre los Estados y los pueblos indígenas, que, con ánimo de colaboración, se mancomunaron para respaldar la Declaración. En ella se relacionan los derechos humanos con los pueblos indígenas y sus situaciones concretas, lo cual contribuye a enmendar su exclusión histórica del sistema jurídico internacional” (ONU 2013:01).

En este sentido, el llevar a cabo un estudio comparado en relación a programas y/o políticas educativas similares nos permite analizar aquellos factores que mejor puedan adaptarse a los modelos interculturales que actualmente están operando en ambos países.

La investigación que se propone tiene por objeto hacer un análisis comparativo que se centra en las Instituciones de Educación Superior (IES) y no de forma específica en las Universidades Interculturales ya que esta investigación tiene como propuesta central partir desde una perspectiva inclusiva y no desde una perspectiva marginal hacia los estudiantes indígenas. El abordar este tema desde el constructo de universidades interculturales nos limita a estudiar universidades que han sido instituidas y dirigidas exclusivamente para los grupos indígenas con la finalidad de aumentar el número de estudiantes indígenas ingresan al nivel superior, dejando a un lado la dinámica de esa inclusión en la IES tradicionales.

En este contexto, se hizo una revisión de posibles programas u oficinas que estén instituidas en IES y que tengan como objetivo ser una unidad de apoyo para los jóvenes indígenas que están interesados en ingresar o que han ingresado a Educación Superior-, en este contexto, se ha buscado comparar, en el caso de México, estas oficinas que fueron facilitadas por el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAIIES) que busca fortalecer los recursos académicos con la finalidad de que las IES respondan a las necesidades de los jóvenes indígenas en México con los Centros para Estudiantes Nativos en Canadá, que como veremos más adelante por razones de la independencia que gozan las provincias en la implementación de políticas, que asumen una figura distinta en las IES de cada provincia.

El ejercicio comparado de estos, nos permitirá identificar la forma en que dichos programas y/o unidades operan en la práctica y entonces identificar aquellas acciones que de forma contundente están funcionando tanto en Canadá como en México y particularmente nos permitirá revisar cuales son los modelos utilizados

que al compararlo podamos determinar qué tan viable es para la realidad del programa en México.

La propuesta que se desarrollara incide particularmente en el fortalecimiento de la educación intercultural en la estructura no solo docente si no en las funciones sustantivas de las Instituciones de Educación Superior, que esta educación intercultural contemple un análisis dialógico de la interculturalidad que se vive en la realidad latinoamericana en contraste con la norteamericana; pero que a su vez dicha realidad converge con la similitud que hay en las cosmovisiones de los pueblos originarios de toda América.

En este sentido es fundamental analizar ejes transversales como la interculturalidad, educación, inclusión, mismas que estén integradas en el desarrollo de políticas educativas y/o políticas públicas desde la perspectiva de la otredad, pasando desde una hermenéutica interpretativa hacia la hermenéutica diatópica que nos permita reflexionar sobre la diversidad cultural desde una perspectiva de reconocimiento que no esté sujeta al etnocentrismo actual y guiado hacia la alteridad y reconocimiento del otro.

1.4. Hipótesis

La implementación de programas que fomentan la participación de estudiantes indígenas en IES en México y Canadá han sido exitosas, lo que ha permitido:

- Incrementar la población de estudiantes indígenas que ingresan, permanezcan y egresen de las IES
- Impactar en la elaboración y el desarrollo de Políticas Educativas con perspectiva intercultural que fomenten una mayor integración de los jóvenes indígenas en las IES.

1.5. Objetivos

Objetivo General:

Analizar y discutir las semejanzas y diferencias de los programas y sus respectivas políticas educativas con perspectiva de derechos humanos y enfoque intercultural, las cuales estén dirigidas a la participación de los jóvenes indígenas en su ingreso, permanencia y egreso en el sistema de educación superior en México y Canadá durante el periodo 2006 al 2012

Objetivos Específicos:

- Analizar las Políticas internacionales, nacionales e institucionales dirigidas a la participación de los jóvenes indígenas en México y Canadá.
- Analizar los Sistemas Educativos Superior de México y Canadá en el Marco de la Educación Intercultural.
- Analizar y comparar los procesos que cada una de las políticas o los programas educativos proponen para la inclusión de los estudiantes indígenas en las Instituciones de Educación Superior en los procesos de ingreso, permanencia y egreso.

1.6. Conclusiones

El presente capítulo ha sido de gran utilidad para poder plantear de forma concreta el problema que esta investigación tiene interés de abordar, en este sentido es importante retomar cual es la situación actual que los jóvenes indígenas viven, y a su vez como es que los gobiernos asumen su responsabilidad social para con estos grupos.

En ambos casos observamos que la población indígena está en constante crecimiento, lo que en cuestiones demográfica va ganado influencia y si bien es un grupo minoritario es bastante representativo, de igual forma pudimos notar que los jóvenes indígenas son un bloque importante de la población y que para el caso de la educación superior es significativo, por lo que da pie a esta investigación en relación a la cobertura de educación de calidad, obligada principalmente a mejorar las condiciones de estos grupos minoritarios al mismo tiempo que se incluye una perspectiva intercultural que permita al resto de la población, no solo conocer a estos grupos culturales si no asumirlos como representativos de las naciones en cuestión.

En relación a educación superior, se ha logrado identificar programas que emanan de una serie de políticas públicas basadas en la dimensión Pluriétnica y multicultural de estos países y la investigación se ha planteado una serie de preguntas que son necesarias responder para poder determinar los avances que se han logrado al respecto.

En este contexto, es claro que si no se conoce de una forma general cual es su situación, se torna en un fenómeno bastante complejo que de manera histórica influye en la percepción del desarrollo económico, social y hasta cultural de las comunidades.

Capítulo II Estado del conocimiento de la educación Intercultural y estudios comparados

El objeto de estudio al que esta investigación se focaliza es en el papel de las Instituciones de Educación Superior y los esfuerzos que se llevan a cabo para poder incluir a los jóvenes indígenas en los estudios universitarios bajo la perspectiva de educación intercultural. Se ha planteado qué para que se pueda llevar a cabo esta investigación, se realice un estudio comparado sobre los programas que están dirigidos a los jóvenes indígenas; en este sentido, se han abordado los temas de educación bilingüe y de educación aborigen que en un primer análisis parecieran estar concentradas en integrar a los indígenas en el mercado educativo, por lo que una primera consideración al respecto es que no logra abordar el problema que plantea este fenómeno dentro de los sistemas de educación superior ya establecidos.

El presente capítulo tiene como finalidad ahondar sobre la discusión de la educación intercultural, desde un contexto histórico y contemporáneo en relación a los estudios comparados, y en este sentido es fundamental el conocer lo que diferentes autores debaten sobre los temas que se relacionan al problema de investigación.

Con este ejercicio se puede reconocer cuales han sido las vertientes que dichos autores señalan al respecto; pero principalmente, esta revisión bibliográfica ayuda al lector a poderse situar en lo que actualmente se habla sobre los temas de educación intercultural y el uso de los estudios comparados como un instrumento para su evaluación y mejora continua.

2.1. Sobre la integración y la inclusión

Es importante señalar que la inclusión esta entendida como la acción de que el individuo o ciertos grupos de estos individuos, no estén separados o sin

posibilidades de ser parte de las diversas acciones que se llevan a cabo dentro de la sociedad; para que esto pueda ser posible dentro de las sociedades, la igualdad deberá ser un valor transversal fundamental en las mismas. Por lo tanto ya no hablamos de la integración de los indígenas en las diversas actividades sociales sino de cómo las sociedades trabajan para lograr que todos los individuos que la componen participen en igualdad de circunstancias. Por lo que es necesario recalcar que no se trata de que las nuevas generaciones indígenas vean cómo deben adaptarse a los modelos educativos existentes; sino de, cómo este modelo educativo entiende la diversidad cultural que existe, para poder proponer alguna forma de atención en los modelos actuales sin necesidad de desarrollar espacios dirigidos únicamente a estos grupos vulnerables que dejan a lado al resto de la población.

Hablamos entonces de un proceso de inclusión y no necesariamente de integración como se ha venido trabajando en América Latina en las últimas décadas. En este contexto, podemos ver que los organismos internacionales han sido una influencia importante en esta dinámica y que sin duda la implementación de nuevas estrategias en el nivel educativo no sería posible si no existiera la presión de dichos organismos.

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos¹¹ es el punto de partida del tema de integración ya que obligó a los estados miembros a realizar las estrategias necesarias, así como las políticas educativas requeridas para poder mejorar los servicios de educación básica y desde luego para poder lograr que un mayor número de niñas y niños pudieran tener el acceso a la educación como un derecho básico y universal.

A pesar de que dicha conferencia y posterior declaración relacionada a la educación para todos fue contundente en la elaboración de sus objetivos así como

¹¹ Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje, Jomtien Tailandia del 5 al 9 de marzo de 1990.

actividades y metas, los Estados-Naciones no consideraron en su mayoría la gran diversidad cultural que tienen lo que sin duda no permitió que hubiera un avance más significativo en las metas que se proponían llegar para el año 2015.

¿Por qué se vio comprometida la parte de diversidad al desarrollarse políticas integradoras?, a pesar del que el artículo 3 de la declaración señala la importancia “universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad” y se menciona la necesidad de encontrar la forma de combatir la desigualdad de grupos vulnerables al interior de los países (pobres, migrantes, indígenas, refugiados entre otros), en realidad fomenta el acceso pero no se demarcan y considera estrategias que ayude a asimilar los antecedentes culturales de dichos grupos vulnerables, dejando el sistema educativa de igual forma con una carga cultural occidentalizada que deja a un lado la inclusión de dichos grupos.

Por otra parte el hablar de integración generalmente remite a atender necesidades especiales conectadas con algún tipo de discapacidad que millones de niños en el mundo sufren como ya lo menciona Havlik “antes se definía la educación especial en función de los niños con una serie de problemas físicos sensoriales, intelectuales o emocionales. Durante estos últimos quince o veinte años, ha quedado claro que el concepto de necesidades educativas especiales debe ampliarse a fin de incluir a todos los niños” (2004:08)

Cedron (2004) señala que el tema de integración está ampliamente socializado en al interior de los países y que existe una gran cantidad de material bibliográfico y de investigación al respecto; así mismo, la sociedad tiene acceso a diversa información en relación a la integración pero se desconoce si en realidad todo este flujo de información es de ayuda para que se tomen las acciones necesarias para desarrollar diversas políticas (entre ellas educativas) que permitan reformar los modelos que actualmente existen. Cedron puntualiza que “una escuela para todos constituye hoy un problema para todos. La escuela de la diversidad, para la diversidad, ha sacudió el polvo de largos años de deterioro del sistema educativo

[...] un exceso de información, sumados a una larga sucesión de cambios arbitrarios, ha dado como consecuencia una gran confusión y a incomoda sensación de saber dónde estamos parados” (2004:30).

Hablar de integración a dado como resultado una serie de discusiones en relación a si es correcto integrar aquellos grupos vulnerados en los modelos educativos actuales, y de qué forma se puede transitar para que las modificaciones sea dichos modelos con la finalidad de que puedan ser incluidos aquellos grupos excluidos en la educación. En un primer momento se hablaba de integración, esto puede ser por la naturaleza y necesidad de ir visualizando como aquellos grupos con alguna discapacidad o situación en desventaja, podía prepararse para ser incorporados en la escuela; sin embargo, al aparecer en escena otros fenómenos tales como grupos migrantes o pertenecientes a otras etnias o pasado cultural distinto al común denominador, los diferentes sistemas los enmarcan a estos grupos como excluidos del sistema educativo, por lo que se empieza a dar el tratamiento de inclusión.

Hoy en día los diversos fenómenos derivados de las políticas neoliberales han permitido visualizar problemas económicos y sociales importantes que afectan a la sociedades y la forma en que los Estados dirigen sus políticas públicas; todas estas acciones debilitan o fortalecen la cohesión social, especialmente en entornos culturalmente diversos, los cuales deben ser atendidos. Blanco indica que “La exclusión educativa y social son fenómenos crecientes tanto en los países desarrollados como en desarrollo. Una de las tendencias más fuertes de la nueva economía es el aumento de las desigualdades, la segmentación espacial y la fragmentación cultural de la población” (2008:05).

En este contexto Frederickson y Cline (2002) hacen una diferenciación entre integración e inclusión como conceptos claves en el ámbito educativo, ““La integración implica para la escuela un proceso de asimilación, donde la responsabilidad recae en el individuo que va asimilar (ya sea un alumno con

necesidades educativas especiales o un alumno con un fondo cultural y lingüístico diferente) para realizar cambios con la finalidad de que pueda "encajar". Por el contrario la inclusión implica que la escuela entre en un proceso de acomodamiento en el que la responsabilidad de cambiar, adaptar los planes de estudio, métodos y procedimientos para que sea más sensible, recaen en la escuela " (2002:65).

Para Dirección de Educación Inclusiva (DIE por sus siglas en inglés), la educación inclusiva es el marco que ayuda a asegurar que todos los interesados puedan participar de una manera significativa en esta tarea común, contribuyen de diferentes maneras y ser valorados y respetados como miembros iguales de la comunidad escolar" (2005:15) y define que el concepto inclusivo debe desarrollarse de manera transversal en todos los ámbitos.

Por su parte Stubb (2008) recalca la importancia de la educación como un derecho humano y en este sentido es necesario que la educación tenga este enfoque, donde se respete estos derechos fundamentales establecido en la Declaración; el autor hace algunas observaciones sobre a qué se refiere cuando habla de educación inclusiva "se trata de cambiar el sistema para que el estudiante encaje, no de cambiar al estudiante para que encaje en el sistema" (2008:08).

La importancia de desarrollar sistemas educativos inclusivos se empieza a vislumbrar en el año 2006, a través de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, donde a lo largo de sus artículo establece la importancia de la inclusión de dichas personas en las diferentes actividades de la vida diaria y compromete a los Estados- Naciones a desarrollar las políticas necesarias para que estos puedan participar en el sistema, entre ellos el educativo, Global Campaign for Education (2014) señala que si bien en el año 2006, la convención arriba mencionada establece "la educación inclusiva como mecanismo para dar educación a las personas con discapacidades" (2014:14), menciona que el principio de educación inclusiva se aborda por primera vez en el

año 1994 en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales en Salamanca España (2014:14).

Shaeffer (2008) hace un acercamiento al ejercicio de los derechos humanos de segunda generación, que están enfocados desde una perspectiva social (Derechos Económicos, Sociales y Culturales) y como para poder alcanzar estos derechos es fundamental la educación (como se observa en el cuadro no. 5; sin embargo, para que la educación pueda ser constituida como uno de los valores fundamentales establece 4 puntos importantes que le dan forma inclusiva:

- “Disponibilidad: Debe haber instituciones y programas de enseñanza en cantidad suficiente en el ámbito del Estado Parte [...].
- Accesibilidad: Las instituciones y los programas de enseñanza han de ser accesibles a todos [...] No discriminación [...],Accesibilidad material [...] y Accesibilidad económica.
- Aceptabilidad: La forma y el fondo de la educación, comprendidos los programas de estudio y los métodos pedagógicos, han de ser aceptables (por ejemplo, pertinentes, adecuados culturalmente y de buena calidad) para los estudiantes [...].
- Adaptabilidad: La educación ha de tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación y responder a las necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales variados” (2008: 29).

Cuadro No. 5, Dimensiones del enfoque basado en el derecho a la educación.



Fuente de elaboración propia, dese la perspectiva de derechos humanos planteados por Schaeffer.

Schaeffer (2008) deja claro que estas dimensiones de un enfoque basado en derechos a la educación son la puerta a un sistema educativo inclusivo.

Abbott (2010), Señal que el movimiento de integración en los sistemas educativos fue un movimiento que nace en el siglo XX en los años 80's y buscaba la forma de integrar aquellas personas que tenían necesidades educativas especiales en los sistemas educativos. En este sentido el autor da su conclusión en cuál es la diferencia entre integración e inclusión, "La integración fue el proceso por el cual las escuelas y otras instituciones han realizado cambios pequeños con el fin de permitir alumnos en concreto de compartir una clase o un tema, o conseguir acceso a un edificio. La inclusión es un concepto mucho más fundamental por el

que las necesidades, de usuarios potenciales con dificultades de aprendizaje, son considerados en una fase anterior y el aprendizaje ambientes están configurados para ser inclusivos, sin la necesidad de que dichos cambios parecieran o no estar presentes” (2010:06)

Para efectos de esta investigación se usará el concepto de inclusión, puesto que los jóvenes pertenecientes a grupos indígenas han sido excluidos de los sistemas educativos y en realidad se ha buscado establecer escuelas (en el nivel básico) que sean funcionales para ellos; sin embargo, no se ha realizado ninguna acción desde la política educativa que obligue a las escuelas e instituciones en general, desde el nivel básico, medio superior y superior, a establecer los mecanismos para modificar sus políticas internas que permita incluir a estos jóvenes.

Al abordar el tema de la educación dirigida los pueblos indígenas la mayoría de los autores se refieren a la educación intercultural bilingüe específicamente a la educación básica dejando a un lado la media superior y superior, dejando parcialmente desprovisto a los jóvenes de posibilidades de ingresar al sistema educativo superior

Al explorar las publicaciones relacionadas con Educación, Educación Superior, Interculturalidad y Estudios Comparados, encontramos que si bien abundan las publicaciones relacionadas a interculturalidad y a la educación, éstas generalmente no se enfocan a los casos de educación superior (probablemente porque aún no se tienen resultados contundentes en educación básica) y principalmente éstas hacen referencia a educación básica o a la creación de universidades interculturales; sin embargo, es importante señalar nuevamente que la intención de esta investigación es precisamente hacer un estudio comparado que nos permita ahondar en las posibles propuestas que hoy en día existen en relación a la responsabilidad de las IES de tener una perspectiva inclusiva que fomente el desarrollo de programas dirigidos a estos grupos así como también de conservación de la lengua y la cultura.

2.2. Discusión sobre Educación Intercultural

Las publicaciones seleccionadas fueron en su mayoría las que encontramos se enfocan a la educación superior, así mismo, aquellas que abordan la temática de la interculturalidad y la educación en un contexto general y no focalizado en algún nivel académico; sin embargo, también se consideró integrar lecturas que apuntan a la educación intercultural bilingüe (tema que más abunda en relación al tema de investigación)

Las publicaciones son del siglo XX, desde la década de los 90's al año 2012 y presentan matices muy similares que muestran pocas contradicciones. La gran mayoría coinciden en que la globalización es un fenómeno que ha producido tensiones en relación a la diversidad cultural ya que éste ha detonado y fomentado la exploración de la identidad, del individuo y de los colectivos; que si antes los Estados buscaban la asimilación de éstos a la cultura dominante, el escenario actual obliga a estos Estados a respetar las diferencias culturales de acuerdo a los diversos instrumentos internacionales que están vigentes.

Sin embargo, el ejercicio de respeto y tolerancia cultural se vuelve muy complejo en aquellas sociedades pluriculturales; donde la falta de educación, así como el ejercicio de los derechos fundamentales, tiene como resultado adversidad a las diferencias culturales y necesidad de asimilar estas a la cultura dominante. En este contexto, las publicaciones coinciden en que un medio eficaz para sobrepasar estas tensiones, está la educación en un término intercultural que propicie eventualmente la equidad y cohesión social de las naciones, "por un lado, la educación intercultural contribuye a establecer un conjunto de valores, debido a que los estudiantes pasan del nivel de comprensión y afirmación de su propia cultura al nivel donde las fronteras espaciales y culturales son cada vez más permeables" (HORGA 2011:01).

Portera (2008) explica en su artículo la transición de la educación con el reconocimiento multicultural a la educación desde la interculturalidad, señalando en primera instancia que en los años 70's se empezó a discutir de una forma más amplia este concepto relacionado a la educación tanto en América como en algunos países europeos que tenían una gran afluencia migratoria, y en ese sentido como el termino de educación intercultural se empezó a conceptualizar inicialmente en países anglófonos.

Para Banks (1993) la educación multicultural se fortaleció gracias a los diversos movimientos sobre los derechos civiles que se presentaron en la década de los 60's, principalmente en los Estados Unidos donde los afroamericanos estaban en la lucha de reivindicación de sus derechos y el reconocimiento de sus culturas ancestrales, donde principalmente se pedía se eliminarán todas las formas de discriminación relacionadas a la raza o creencia. Sin embargo, el hablar de educación multicultural queda un tanto limitado de acuerdo a como lo define Banks "una de las metas principales de la educación multicultural, como ya lo han señalado los especialistas en el tema, es el de reformar la escuela y otras instituciones de educación para que los estudiantes de diferentes grupos raciales, étnicos y de clases sociales puedan experimentar en igualdad de circunstancias la educación" (1993:03). Hay otros fenómenos que influyen en la conceptualización de interculturalidad y no se queda solo limitado a esta lucha por los derechos civiles (aunque es importante señalar que este proceso es clave).

Banks (1993) hace hincapié en cuáles son las dimensiones que la educación multicultural (ver cuadro no. 6) requiere para poder conceptualizarla y considera que a través de la profundización de estas dimensiones se fortalecen la formación de una sociedad más sensibilizada al respecto:

Cuadro no. 6, Dimensiones de la Educación Multicultural.

Integración de contenido

- Esta dimensión es importante ya que propone la recolección de información de temas determinados desde una perspectiva de la diversidad cultural

Proceso de construcción del conocimiento

- Esta dimensión nos ayuda a describir los procesos en los cuales se va contruyendo el conocimiento, refiriendose a cuales son los supuestos culturales desde donde parten

Reducción del prejuicio

- A través de esta dimensión se busca delimitar las actitudes raciales de los niños y jóvenes que reciben la eduación y a su vez trata de desarrollar más los valores y las aptitudes democráticas

Pedagogía equitativa

- Esta dimensión busca encontrar las estrategias pedagógicas necesarias para poder porporcionar una educaición equitativa a través de métodos que faciliten, a todos los estudiantes con antecedentes culturales diversos, el logro de sus metas académicas

Empoderando la cultura escolar

- Esta dimensión habla del proceso de res estructurar la organización y cultura de diversos escenarios raciales, étnicos y de clases sociales con la finalidad de que todos puedan experimentar una educaciñon equitativa con empoderamiento cultural.

Fuente de elaboración propia a partir de las dimensiones educativas de Banks (1993).

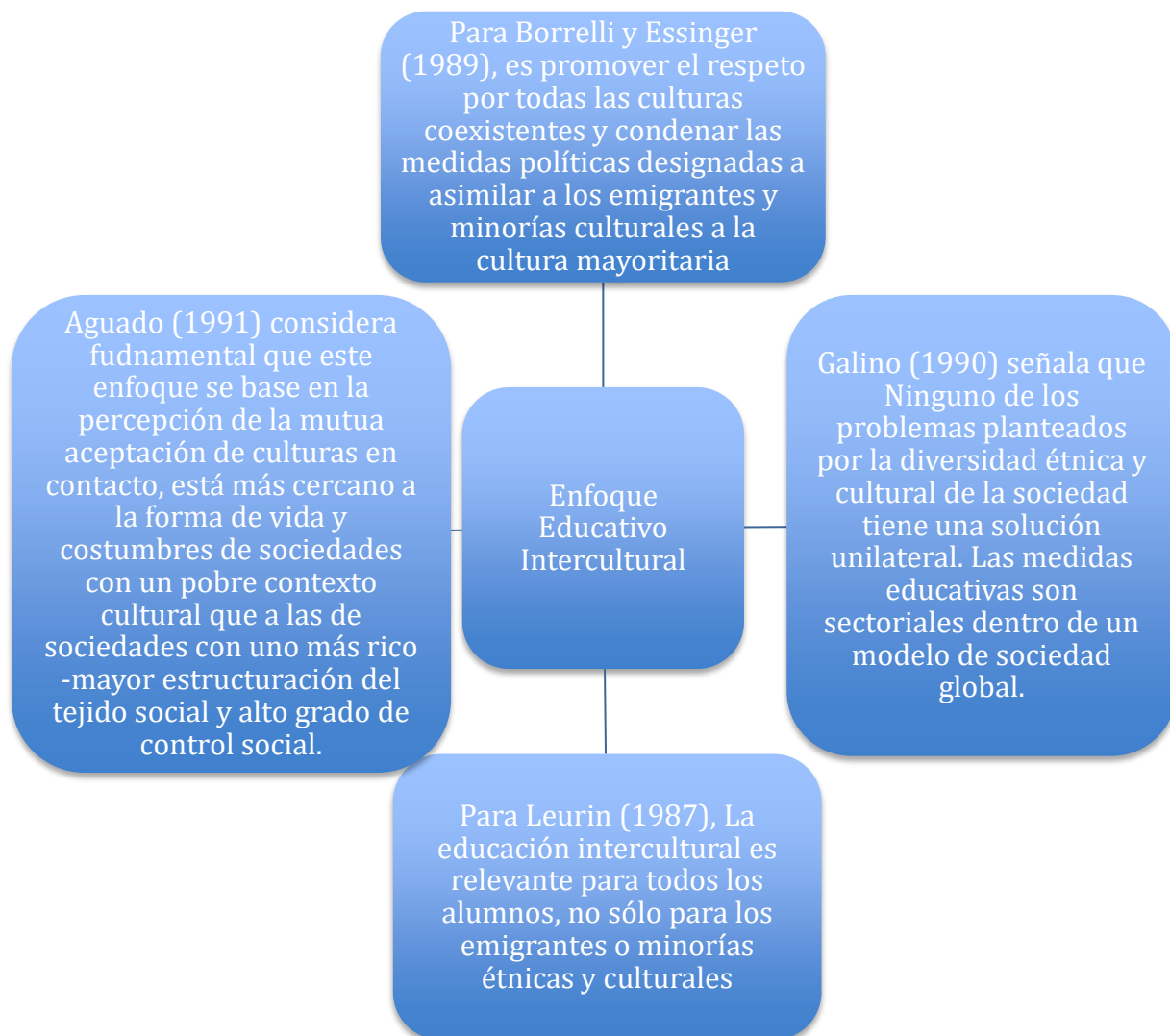
Si bien las dimensiones de Banks, nos permiten dar claridad sobre la educación multicultural, encontramos que aún existen limitantes importantes que no nos permiten explicar la otredad de las culturas y mucho menos de cómo se puede enmarcar un lazo de reconocimiento e igualdad entre estas; puesto que en una primera etapa la multiculturalidad estaba en un proceso exploratorio de la diversidad cultural y trabajando a marchas forzadas en la liberación de las tensiones que este proceso implicaba al interior de las naciones.

Ahora bien, la actividad migratoria fue fundamental en el establecimiento y reconocimientos de la diversidad cultural en algunos otros países tanto de Europa como de América, y en el siglo XX, entre la década de los 70's y 80's, se discutió de forma continua las formas más viables de integración de sociedades culturalmente diversas, no sólo a través del reconocimiento de esta diversidad y acceso equitativo de todos a la educación, si no que se plantea una nueva propuesta desde el reconocimiento del otro y su apreciación cultural que nos permite entenderlo desde la perspectiva cultural. De acuerdo a Portera es en la década de los 90's cuando finalmente el "Consejo Europeo definió la educación intercultural en términos de reciprocidad, la perspectiva intercultural tiene una dimensión política y educativa: la interacción contribuye al desarrollo de la cooperación y solidaridad en lugar de las relaciones de dominación, conflicto, rechazo o exclusión" (2008: 483).

Para Aguado (1991), hablar sobre interculturalidad implica hacer una breve revisión sobre los términos relacionados tales como multiculturalidad, pluriculturalidad entre otros, con el objetivo de tener claridad en el concepto; en este sentido, Aguado señala que "en el contexto educativo se ha denominado educación multicultural e intercultural una tendencia reformadora en la práctica educativa que trata de responder a la diversidad cultural de las sociedades actuales. Se utiliza el término educación intercultural con carácter normativo, para designar la naturaleza del proceso educativo deseable e utilizan para definir y delimitar este concepto "(1991:1,2).

Por otra parte Aguado (1991) hace una clara observación sobre como Europa ha logrado migrar del concepto de educación multicultural a la construcción del concepto de educación intercultural (como se puede observar en el cuadro no. 7) a velocidades más rápidas que los países de América y establece un marco referencial sobre el enfoque educativo intercultural:

Cuadro no. 7, El enfoque educativo intercultural



Fuente de elaboración propia a partir de La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones, Lecturas de pedagogía diferencial.

Sáez (1992) insiste en que los avances tecnológicos que han revolucionado las formas de comunicación y sumado a esto el reconocimiento de la diversidad cultural (la nueva era de la globalización) permiten que los estudios sobre los temas interculturales sean fructíferos, “en la sociedad actual se da, pues, el pluralismo y el impacto de la cultura. La diferencia cultural es una dimensión crítica en la comunicación y en la educación, y por consiguiente, en la institución escolar.

Es necesario apostar por una educación intercultural para vivir en esta sociedad pluralista” (1992: 263)

En este contexto Delors (1996) señala que es necesario superar las tensiones que Ander-Egg presenta más adelante, principalmente aquellas relacionadas con la dinámica de la globalización y su afectación en la esfera económica, social y cultural, “la tensión entre lo mundial y lo local: convertirse poco a poco en ciudadano del mundo sin perder sus raíces y participando activamente en la vida de la nación y las comunidades base” (1996:01).

Para Delors (1996) la estrategia fundamental para poder superar estas tensiones y lograr que los sujetos reconocieran cuál era su situación ante el fenómeno globalizador, es solo y únicamente a través de la educación, por lo que en su libro “La educación encierra un gran tesoro” hace una serie de recomendaciones necesarias para transformar la forma en que los Estados imparten la educación, en las cuales propone se haga revisión de una serie de reformas necesarias que puedan considerar la realidad actual donde el reconocimiento de la diversidad es fundamental para el desarrollo integral de las sociedades; “la educación puede ser un factor de cohesión si procura tener en cuenta la diversidad de los individuos y de los grupos humanos y al mismo tiempo evita ser a su vez un factor de exclusión social”. (1996:59)

Queda claro que las investigaciones relacionadas a la educación intercultural durante el siglo XX en los 90`s, se empieza a posicionar como un proceso complejo que dentro de su fase conceptual tendrá que lidiar con otros fenómenos de gran influencia tales como, ciudadanía, diversidad, migración, grupos étnicos, extranjeros, discriminación, entre otros; en este sentido Ander-Egg (2002) hace hincapié en que “no cabe duda que uno de los grandes desafíos de la educación en los umbrales del siglo XXI es la educación intercultural” (2002:10).

A pesar de que la bibliografía identifica la importancia de incluir la interculturalidad en la educación, existen diferentes vertientes que sin duda Duván 2007 expone de acuerdo a la clasificación de Sabariego (2002: 81, 84):

Cuadro 8. Tipos de modelos educativos

TIPO	CARACTERÍSTICAS
<p>Los modelos educativos dirigidos a mantener la cultura dominante de una sociedad determinada</p>	<p>Los enfoques relacionados con este modelo se consideran:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modelo asimilacionista: en el que la intervención educativa está dirigida a facilitar los procesos de aculturación en las minorías étnicas, a través de este proceso se busca adoptar la cultura dominante • Modelo compensatorio: en el que la diferencia cultural se considera una deficiencia que justifica un tipo de intervención consistente en combatir y compensar las desigualdades resultantes, a través de múltiples medidas de atención a la diversidad; sin embargo, este modelo no contempla una relación bidireccional entre la cultura dominante y las culturas minoritarias. • Modelo segregacionista: relega las minorías étnicas a escuelas especiales como reconocimiento al derecho a expresar la identidad cultural, pero impidiendo o dificultando su acceso al sistema educativo de la cultura dominante
<p>El modelo o enfoque orientado a reconocer la existencia de una sociedad</p>	<p>Este modelo se limita, frecuentemente, a establecer un diálogo superficial entre los contenidos culturales de las personas</p>

<p>multicultural, desde una visión de la escuela como instrumento potenciador del pluralismo cultural</p>	<p>integrantes y a añadir temas o unidades al currículo usual de la escuela, pero dejando intacta la estructura formal del currículo explícito mayoritario</p>
<p>Modelos educativos que pretenden fomentar la interculturalidad como el de orientación multicultural, educación intercultural y modelos holísticos</p>	<p>Estos modelos, admiten que la diversidad étnica y cultural es un elemento positivo y enriquecedor en la vida de todas las personas. En este contexto, pretenden ayudar al estudiante a reconocer y aceptar tanto la propia identidad como reconocer las identidades culturales de los otros fomentando así el dialogo intercultural.</p>
<p>Modelo o enfoque socio-crítico</p>	<p>Estos modelos son más complejos que los anteriores ya que comprende los modelos dirigidos a la lucha contra la injusticia provocada por una asimetría cultural; en este sentido, engloba los modelos antirracistas y radicales, dirigidos a preparar a todas las personas para crear y mantener una sociedad justa, democrática y sin racismos en un contexto social multicultural, eliminando todas las formas de discriminación y opresión, individuales e institucionales, que son fomentadas por las estructuras sociales predominantes.</p>
<p>Modelos dirigidos hacia un proyecto educativo global</p>	<p>Estos modelos son dirigidos hacia un proyecto educativo global que incluyen, conjuntamente, la opción intercultural y el modelo antirracista como base principal para la formación de ciudadanos y ciudadanas, activos, críticos, solidarios y democráticos en sociedades plurales.</p>

Los tipos de modelos educativos que expone Duván, nos permite visualizar los diferentes enfoques que existen y que van de forma gradual presentando cierto acceso a la educación intercultural.

Para Portera (2008) la educación intercultural representa ser un enfoque clave en tiempos de globalización y de reconocimiento de diversidad cultural ya que es “una respuesta más adecuada a los desafíos de la globalización y la complejidad” (2008:488). Concluye con la relación estrecha entre pluralismo y democracia y como la educación intercultural nos ayuda a poder identificar este nuevo escenario mundial, y mejor aun, como sobrellevar eso.

Si bien los autores en los años 90's hablan de la interculturalidad como un nuevo proceso de reflexión (teórico y práctico) frente al fenómeno de la diversidad cultural fomentado por la dinámica migratoria que algunos países desarrollados enfrentaron; en América Latina, se presenta el fenómeno de la diversidad cultural no solo por los procesos migratorios; si no también por el reconocimiento de otras culturas autóctonas que cohabitan en la misma región, lo cual se fue reconociendo a finales del siglo XX y principios del siglo XXI.

En este sentido queda claro que la forma de conceptualizar la interculturalidad en Europa difiere de la mayoría de los casos latinoamericanos, y si bien proporcionan una base teórica, la parte práctica será diferente y dará pasó a una diversidad de literatura enfocada a la defensa de los derechos de las minorías donde la dicotomía de lo tradicional y lo referente a los mestizos se enfrentan. En este contexto no solo se aborda el tema de flujo migratorio que al interior de toda América es un tema fundamental; si no que de igual forma debe abordarse desde la perspectiva de la diversidad cultural de los pueblos nativos de la región, más allá de la reivindicación de sus derechos que es un trabajo reciente del siglo XX.

Para Kymlicka (1996) es claro que el tema de diversidad cultural trae consigo diferentes puntos de análisis, principalmente aquellos relacionados con el tema de

las minorías y de las mayorías y señala en su libro de ciudadanía multicultural los siguientes aspectos “derechos de lengua, autonomía regional, representación política, currículum educativo, reclamo de tierras, políticas de naturalización y de inmigración y hasta los relacionados con los símbolos nacionales” (1996:1,2).

Los temas arriba mencionados por Kymlicka pueden ser abordados desde la interculturalidad con la finalidad de no solo reconocerse a uno mismo si no a los otros como ya lo señala Marín “La perspectiva de la reflexión intercultural es aplicable en diferentes dominios, partiendo del reencuentro entre la identidad y la alteridad del dialogo entre nosotros con los otros, dentro de una perspectiva que nos permita reconocer los rasgos comunes que impregnan a todos los seres humanos” (2002:05).

Para Boaventura de Souza Santos (1998), es importante hacer un abordaje de los derechos humanos desde una perspectiva multicultural, puesto que menciona que es necesario “contra el universalismo, debemos proponer diálogos interculturales sobre preocupaciones isomórficas” en este tenor, Santos discute que es necesario partir de la incompletud cultural y partir de esta para poder construir referentes al respecto.

2.3. Estudios Comparados

Los estudios comparados son un instrumento fundamental en las ciencias sociales, puesto que en las ciencias sociales, sus investigaciones en ocasiones carecen de metodologías que puedan proveer de resultados adecuados y tangibles, que ni siquiera los métodos cuantitativos puedan proveer. Los artículos seleccionados nos dan un panorama clave de la necesidad de incorporar los estudios comparados en las ciencias Sociales, tanto en estudios cualitativos como cuantitativos.

Históricamente los estudios comparados han sido utilizados tanto por los autores clásicos como los contemporáneos, a continuación algunos principios o fundamentos comparados utilizados por estos autores y que sin duda constituyen la base de los estudios comparados como un método para las ciencias sociales y que encontraremos en las publicaciones revisadas:

“Descartes: La comparación se considera una confrontación entre un más y un menos, entre mejor y peor, una confrontación en la que los elementos normativos del juicio desempeñan un papel muy importante” (Morlino 2013:16)

“John Locke: la comparación es fundamento y origen de todas las matemáticas y de cualquier demostración y certeza (...) cuando habla de comparar las ideas en relación con la extensión, grados, tiempo y lugar, Locke explicita los diversos aspectos de la comparación proponiendo un análisis mucho más articulado que el de Descartes” (Morlino 2013:16)

“Hegel, además de ser una confrontación entre más y un menos (...) la comparación es pasar de la igualdad a la desigualdad, de la similitud a la diferencia y viceversa, en línea con el procedimiento tesis-antítesis que constituye el fundamento de su filosofía” (Morlino 2013:16)

Comte, la comparación está entendida como un control (...) momento de control empírico de una inferencia (...) confrontación de los estados coexistentes en las diferentes partes de la tierra (...) o bien como confrontación de los estados cognoscitivos de la misma sociedad” (Morlino 2013:17)

Tocqueville, yuxtapone diferentes formas de comparación; la comparación entre dos países, en las que distintas causas se asocian a efectos diferentes (...) la identificación de las características comunes y diferencias para validar la explicación que se defiende” (Morlino 2012:17)

Durkheim, a diferencia de Tocqueville, “dirige su atención sobre todo a la clasificación, que considera el aspecto principal de la comparación” (Morlino 2013:17)

“Weber, recurre a la comparación para diversos procesos históricos o de la vida cotidiana que presentan varios aspecto homogéneos, pero que son diferentes en el punto decisivo” (Morlino 2013:17)

En el caso de los autores contemporáneos se inicia un uso más activo del método comparado pero en realidad no fue en todos los casos nombrado como método, por lo que identificamos dos corrientes:

- Quienes señalaban que se equipará a un método científico en si mismo o como un método de control de las relaciones empíricas que finalmente aterrizarían a ser un método científico (Lasswell, Almond, Sartori, Lijphart)
- Quienes señalaban que es solo un medio de análisis de contenidos (Eisenstadt).

Collier por su parte deja muy claro que el método comparativo “es una herramienta fundamental de análisis que define nuestro poder de descripción y juega un papel central en la formación de conceptos a través de la señalización de similitudes sugestivas y el contraste de casos” (1993:105), en su artículo determina que el uso del método comparado es común en la comprobación de hipótesis y la construcción de nuevas teorías lo que lo hace un método muy importante y fuerte en las ciencias sociales.

Sin duda a lo largo del tiempo el método comparado se ha ido perfeccionando dejando a un lado las realidades históricas en las que fue incubándose en algún tiempo determinado y entonces enfocándose en un método en sí mismo “la comparación aguza nuestra capacidad de descripción y resulta ser un precioso

estímulo para la formación de conceptos. Nos proporciona los criterios para someter a verificación las hipótesis, contribuye al descubrimiento por vía inductiva de nuevas hipótesis y la construcción de teorías” (Collier 1993:105).

Ahora bien la aplicación del método comparado en las Ciencias Políticas es común más no exclusivo de esta ciencia, por lo que es considerada aplicable a las ciencias sociales.

Harold Lasswell es considerado el precursor, de las políticas públicas, contemporáneo, Arellano y Blanco (2013), menciona que en la década de los años 50's, derivado de la dinámica internacional que afectó el periodo de la postguerra, se dio una nueva forma de realizar el proceso de toma de decisiones, en este sentido “Lasswell, en particular, es el que con el tiempo se reconocería como la semilla originaria de lo que hoy se conoce como el enfoque de políticas públicas” (2013:22).

Arellano y Blanco (2013) consideran que este nuevo enfoque se vio fortalecido por el periodo que se da posterior a la segunda guerra mundial y la necesidad de legitimar a los gobiernos democráticos en una etapa de crisis por el advenimiento y popularidad que había ganado el modelo comunista.

Si bien Lasswell es considerado el padre de la política pública, hoy en día las necesidades y dinámicas de los países y sus sociedades se han visto afectadas por los procesos globalizadores por lo que queda en un primer momento la esencia del enfoque de la política pública de este autor pero con la imperante necesidad de darle un perspectiva más contemporánea que ayude a dar respuesta al análisis de políticas públicas actuales.

Parson define a la política pública contemporánea como “la manera en que las situaciones y problemas se definen y construyen, así como el modo en que tales definiciones se acomodan en la política y en la agenda de las políticas” (1995:48)

El uso del método comparado en la política pública emplea diversos medios de comparación, Collier señala que “incluye aquellos que contengan análisis estadístico, investigación experimental y estudios históricos [...] se refiere a las cuestiones metodológicas que nacen del análisis sistemático de un pequeño número de casos” (1993:105).

Lodge (2007) señala que en las últimas dos décadas ha identificado dos corrientes dominantes en relación al método comparado en las políticas públicas, las cuales desafían a los estados centralizados:

1. “El estudio de los efectos de la interacción entre los regímenes supranacionales e internacionales [...]
2. una mayor sensibilidad hacia el hecho de que muchas de las políticas públicas se ejecutan en el nivel social más amplio lo que conduce a un mayor interés en las relaciones interorganizacionales dentro de la economía” (2007:276)

Lodge (2007) menciona que a través del método comparado en la política es posible clasificar en relación a que se aborda el tema, así mismo, manifiesta la importancia del método comparativo como clave para entender los cambios en la política estatal.

2.4. Conclusiones

Este capítulo nos ayudó a contextualizar desde una perspectiva histórica, así como teórico-académica sobre los conceptos claves que aborda el tema de investigación, con la finalidad de que ya una vez delimitados los mismos sea más

viable su contextualización así como su aplicación desde la perspectiva metodológica.

Al hablar de educación intercultural inclusiva nos aclara la necesidad de que los Estados-Naciones se comprometan a modificar sus sistemas educativos a las realidades socio-culturales de sus países, hoy en día no es viable que se ejecute un modelo integrador, ya que en el caso de los estudiantes indígenas en su paso por los niveles educativos básicos y medio superior, generalmente salen con una diversidad de carencias propias del sistema y de igual forma los jóvenes mestizos no reconocen la importancia de la preservación cultural, lo que genera una dinámica de pérdida de identidad cultural no solo de los indígenas si no de igual forma de los mestizos.

Los autores en su mayoría señalan que los estudios comparados dan un panorama más amplio y un soporte empírico tratándose de teorías generales y ayuda a identificar particularidades en estos casos, mismos que pueden ser sujetos a un análisis comparado profundo. Para el tema que se presenta en este trabajo de investigación, sugerimos que los estudios comprados serán una metodología base que permita profundizar en una unidad de análisis desde la perspectiva observacional y la unidad de análisis desde la perspectiva explicativa.

Capítulo III Aproximaciones teóricas metodológicas.

La educación intercultural, es sin duda un tema que en la actualidad debe ser abordado por los países pluriculturales y que, gracias a fenómenos como la globalización, han logrado obtener un mayor visibilidad misma que permite a organismos internacionales ejercer presión con la intención de que la dimensión intercultural sea un eje transversal en todas las políticas públicas de los Estados.

Este capítulo tiene tres ejes principales:

1) contextualizar el sujeto / objeto de investigación en el contexto internacional desde la dinámica de los organismos internacionales y la globalización, abordando entonces la posición preponderante y fundamental que ha tomado la diversidad cultural y la interculturalidad como un derecho.

2) Cómo el título lo indica la estructura general de esta investigación es poder hacer un estudio comparado en educación intercultural ya que se trata de un tema inmerso en grupos claramente diferenciados y que sin duda el poder hacer un análisis comparado podrá contribuir en aquellos aspectos funcionales de dichos programas, políticas y desarrollo propuestos por los Estados.

3) Por último, si bien tenemos en primer plano el análisis comparado hay conceptos que son fundamentales en este documento y que deben tener un análisis teórico a fondo; en este sentido, el poder profundizar el tema de interculturalidad a través de la hermenéutica (específicamente en la hermenéutica diatópica ¹²) como un enfoque teórico, nos conllevará a un análisis

¹² De acuerdo a Aguiló, se trata de un concepto central que de Sousa Santos toma del pensamiento filosófico de Panikkar. En sus escritos, Panikkar (1990: 87) clasifica la hermenéutica en tres tipos: la “hermenéutica morfológica”, que permite descifrar y transmitir, a través de los padres, maestros y otras figuras de autoridad, los conocimientos de una cultura particular a quien no los tiene a su alcance; la “hermenéutica diacrónica”, que contribuye a superar la distancia temporal entre culturas, facilitando la comprensión de textos de épocas pasadas; y finalmente la “hermenéutica diatópica”, que permite ir no sólo más allá de la distancia temporal, sino también, y esto es lo fundamental, de los

multidimensional del problema/objeto que nos permitirá tener una aproximación de la dimensión intercultural de acuerdo al contexto latinoamericano.

3.1. Breve acercamiento a la diversidad cultural, los organismos internacionales e influencia en la educación.

La diversidad cultural, es un rasgo característico de la gran mayoría de los países del mundo. La UNESCO ha señalado que, hoy en día es de gran importancia considerar ésta como un elemento que permite tener distintas perspectivas y alternativas del mundo globalizado y de forma específica, permite estimular el desarrollo sostenible en pro del entendimiento y conservación de la misma.

Los países latinoamericanos son en su mayoría países en los cuales se convive día a día bajo el paraguas de la multiculturalidad; dicha situación, obliga a los Estados a desarrollar mecanismos necesarios para que estas sociedades puedan interactuar entre las diversas identidades culturales que sostienen.

¿Pero qué es la diversidad cultural?, En este contexto, es primordial definir o tener un acercamiento sobre que es la diversidad cultural. La UNESCO define a la diversidad cultural como “ante todo, un hecho: existe una gran variedad de culturas, aun cuando los límites que marcan las fronteras de una cultura específica sean más difíciles de determinar de lo que parece a primera vista (...) se ha convertido también en una cuestión social de primer orden vinculada a la creciente variedad de los códigos sociales que operan en el interior de las sociedades y entre éstas” (2010:04). Por su parte Casa Tiraó señala que la palabra diversidad proviene del “griego *divertere*, el término diversidad se refiere a aquello que es distinto, diferente, que va por otros caminos, que es diverso (...), la diversidad

lugares comunes teóricos, los *tópoi* culturales. La hermenéutica diatópica trata de poner en contacto universos de sentido diferentes por esto reúne, sin yuxtaponerlos, *tópoi* humanos para que, desde sus diferencias, puedan crear juntos nuevos horizontes de inteligibilidad recíproca, sin que pertenezcan de manera exclusiva a una cultura, de ahí su carácter *dia-tópico*, en el sentido etimológico de atravesar los diferentes lugares comunes (2010:155)

cultural atañe a aquellos grupos humanos que han desarrollado sus propias culturas lo que les permite caracterizarse de manera peculiar, diferente a la del resto de la humanidad, en el tiempo y en el espacio” (2008:21)

La diversidad cultural es, en efecto, elemento social conocido y con la que los países han convivido a lo largo del tiempo; sin embargo, la globalización ha jugado un papel fundamental en el reconocimiento de éste. Si bien al principio, la globalización fue un fenómeno que se pensaba fomentaría la homogeneidad cultural, económica y social, pasó a ser el medio a través del cual se marcaron las diferencias de las distintas identidades culturales tanto al interior como al exterior de los países, lo que eventualmente permitió que de forma crítica se enfrentarán al desafío que este nuevo orden mundial impuso y que fue el de reconocer al interior de los países sobre la gran diversidad cultural que tienen y sobre la importancia de respetar y conservar dichas identidades culturales, a través de diversos medios¹³, por tanto es necesario concientizar sobre el valor de lograr las conexiones en las sociedades diversamente culturales “todas las sociedades son heterogéneas culturalmente, ninguna cultura se desarrolla sin intercambios e interacciones culturales” (Perlo, 2006:141)

Hoy en día, la responsabilidad de los Estados, en relación a la diversidad cultural, implica el instrumentar diversas políticas que permitan fortalecer la participación de estos grupos en las decisiones que los países han de tomar; sin embargo, para lograr una participación efectiva que incluya la pluralidad de ideas es necesario que se pongan sobre la mesa las condiciones necesarias para lograrlo y en este sentido consideramos dos cuestiones de importancia:

- La comprensión e interpretación de la multiculturalidad e interculturalidad desde la perspectiva latinoamericana: Con la finalidad de eventualmente

13 La UNESCO (2010) en este sentido, remarca la importancia de la gestión de la diversidad como un elemento fundamental a través del cual se “debe aprender también a respaldar el cambio cultural a fin de ayudar a las personas y los grupos a manejar con más eficacia la diversidad” (2010:05)

abordar estos procesos desde una perspectiva de "inclusión"¹⁴ (sin dejar de lado el análisis de rigor de las relaciones sociales derivadas de la diversidad cultural, mismas que parten de la exclusión y discriminación) de sus ciudadanos en relación a la cultura dominante con la finalidad de ayudar a la sociedad en general a estar más familiarizados con la historia de un país, el idioma, los valores y las tradiciones de todas las culturas que las integran.

- La educación¹⁵ como herramienta fundamental que incide en el cambio, desarrollo y crecimiento (en aspectos culturales, económicos, políticos y sociales) de un país.

Los pueblos indígenas hoy en día buscan los espacios necesarios para poder actuar frente a la inercia de la globalización, en este sentido puede ser retomado en dos direcciones, una donde parte de este proceso traslapan las identidades culturales, como ya lo señala Romero (2007) "La homogenización o totalidad de la cultura que viene con la homogeneidad y totalidad del mercado a escala global, universal, hace parecer imposible la existencia de experiencias y culturas descontaminadas de la globalidad y la interdependencia económica, política y cultural a que está sujeto el capitalismo" (Romero 2007:182) y otra, donde se encuentra la gran posibilidad de que dichos pueblos puedan reafirmar sus

¹⁴ "La inclusión social es un concepto relativamente nuevo promovido, especialmente, por la Unión Europea (UE). La UE define la inclusión social como un proceso que asegura que aquellos en riesgo de pobreza y exclusión social, tengan las oportunidades y recursos necesarios para participar completamente en la vida económica, social y cultural disfrutando un nivel de vida y bienestar que se considere normal en la sociedad en la que ellos viven. Por lo tanto, se entiende por inclusión social tanto un concepto relativo donde la exclusión puede ser juzgada solamente comparando las circunstancias de algunas personas (o grupos o comunidades) relativa a otras, en un determinado lugar y en un determinado momento y como un concepto normativo que pone énfasis en el derecho de las personas de tener una vida asociada siendo un miembro de una comunidad" Milcher, Ivanov (2008:01)

¹⁵ La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, señala que su misión ha sido "contribuir a la paz, la erradicación de la pobreza, el desarrollo sostenible y el diálogo intercultural, con la educación como uno de los medios primordiales de alcanzar ese fin" UNESCO (2011:07).

identidades gracias a las grandes posibilidades que les da este nuevo orden mundial “más allá del aparente igualitarismo universalista que se presenta autosuficientemente como debe ser el nuevo mundo cultural, la cultura y las ideas de otros pueblos individuales y partes del todo deben ser recuperados y afirmados en las condiciones del mundo globalizado” (Romero 2007:182). Hoy en día la intervención de organismos internacionales en las distintas actividades que realizan los Estados –Nación y sus pueblos indígenas, se ha vuelto un fenómeno común.

Los países latinoamericanos experimentan los efectos de la globalización desde una perspectiva que no solo es exclusiva al marco económico y global, sino que también ha dado nuevas perspectivas sobre la diversidad al interior de los Estados y ha permitido acercar aquellos países que conviven al interior con experiencias similares; Laclau (1993) señala que, el paradigma de la globalización emerge con gran fuerza, es un fenómeno que ha puesto en contacto a los diferentes pueblos y ha impactado nuestras relaciones en términos económicos, políticos, sociales, educativos, culturales y valorales. Los efectos de la convivencia en una diversidad cultural tan importante, sin duda obligan a los Estados-Nación a reformular políticas públicas dirigidas a la consolidación de una sociedad cohesionada. La educación, en este sentido, es considerada una herramienta fundamental en el progreso de los países, lo que ha llevado a que se realicen diversos estudios que valoran el impacto que la educación tiene en los procesos de desarrollo que éstos experimentan.

El derecho a la educación se ha contemplado desde hace algunas décadas en diversos marcos normativos internacionales tales como: la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (1960), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas (2006); Convención 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales (1989), Convención sobre los Derechos del Niño (1990); sin embargo y de acuerdo con la UNESCO es

hasta el Foro Mundial sobre la Educación (2000) donde el derecho a la educación se ratifica como un derecho humano fundamental; pero donde principalmente los Estados participantes se plantean objetivos claros y específicos que aportarán a mejorar la esfera de la educación en éstos.

Tal es la relevancia del tema de la educación, que importantes organismos internacionales (OI's) como la UNESCO, la OCDE, el BID y la Unión Europea (por mencionar algunos), han hecho aportaciones de gran relevancia que van desde organizar foros para que las organizaciones gubernamentales se dirijan a colaborar en asuntos comunes como entender los cambios económicos, sociales y ambientales a nivel internacional, hasta contribuir indirectamente con recursos financieros para que se logren los objetivos que en estos foros se plantean. Si bien la política educativa ha estado sujeta a los cambios constitucionales, sin duda, se ha centrado principalmente en cubrir las disposiciones que marcan los organismos internacionales.

En este sentido la función de los organismos internacionales, como se observa en el cuadro no. 9, ha tenido un impacto preponderante en las políticas educativas de los países, a continuación se muestra un cuadro descriptivo sobre los organismos internacionales más importantes y cuál es su postura sobre la educación presentado por Durán Gonzáles y Alfaro Ponce (2015).

Cuadro no. 9, Descripción de la postura de los Organismos Internacionales con mayor influencia en la política educativa de los Países.

Organismo	Creación	No. de Países miembros	Objetivos y/o Metas	Postura sobre la educación
Banco Interamericano de Desarrollo	Establecido en 1959	48 países representa dos	Mayor fuente de financiamiento para el desarrollo de América Latina y el Caribe, con un sólido compromiso para lograr resultados mensurables, con una	Política operativa sectorial, infraestructura social: 743 Educación Objetivos:

			mayor integridad, transparencia y rendición de cuentas.	Formación de recursos humanos para el desarrollo. Igualdad de oportunidades educativas. Eficiencia de las inversiones en educación.
Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico	Establecido en 1948 (inicialmente creado para correr el financiamiento del plan Marshall después de la segunda guerra mundial	34 países miembros	Promover políticas que mejoren el bienestar económico y el bienestar social de las personas en todo el mundo. La OCDE es un foro en el que los gobiernos pueden trabajar juntos para compartir experiencias y buscar soluciones a problemas comunes. Trabajar con los gobiernos para entender lo que impulsa los cambios económicos, sociales y medioambientales. Analizar y comparar los datos para predecir las tendencias futuras. Establecer normas internacionales en una amplia gama de cosas	Educación: Para sostener la innovación y el crecimiento, la OCDE tiene que asegurarse de que la gente de todas las edades pueden desarrollar las habilidades necesarias para trabajar de forma productiva y satisfactoriamente en los empleos del mañana. Uno de los temas que más se discuten en la OCDE es el de la educación que se enfoca en 4 áreas: 1. Pre-primaria y primaria. 2. Educación Superior y educación para adultos. 3. Educación, economía y sociedad. 4. Investigación y administración del

				conocimiento
UNESCO	Fundada en 1945	195 países miembros y 8 miembros asociados	<p>Tiene dos grandes prioridades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. África 2. La igualdad entre hombres y mujeres. <p>Objetivos globales</p> <p>Lograr la educación de calidad para todos y el aprendizaje a lo largo de toda la vida;</p> <p>Movilizar el conocimiento científico y las políticas relativas a la ciencia con miras al desarrollo sostenible;</p> <p>Abordar los nuevos problemas éticos y sociales;</p> <p>Promover la diversidad cultural, el diálogo intercultural y una cultura de paz;</p> <p>Construir sociedades del conocimiento integradoras recurriendo a la información y la comunicación.</p>	<p>Educación para todos (EPT)</p> <p>En el Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, 2000) se acordó que en 2015 deberían haberse alcanzado los seis objetivos siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Extender la protección y educación de la primera infancia; 2. velar por que todos los niños puedan tener acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen; 3. aumentar el acceso al aprendizaje y los programas de preparación para la vida activa de jóvenes y adultos; aumentar en 50% el número de adultos alfabetizados; 4. suprimir las disparidades entre los sexos en la educación; 5. mejorar la calidad de la educación en todos sus aspectos.
Unión Europea	Establecida en	27 países miembros	La Unión tendrá los siguientes objetivos:	La política educativa es competencia de los

<p>1993 con la entrada en vigor del Tratado de la Unión Europea.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - promover un progreso económico y social equilibrado y sostenible, principalmente mediante la creación de un espacio sin fronteras interiores, el fortalecimiento de la cohesión económica y social y el establecimiento de una unión económica y monetaria que implicará, en su momento, una moneda única, conforme a las disposiciones del presente Tratado, - afirmar su identidad en el ámbito internacional, en particular mediante la realización de una política exterior y de seguridad común que incluya, en el futuro, la definición de una política de defensa común que podría conducir, en su momento, a una defensa común, - reforzar la protección de los derechos e intereses de los nacionales de sus Estados miembros, mediante la creación de una ciudadanía de la Unión, - desarrollar una cooperación estrecha en el ámbito de la justicia y de los asuntos de interior, - mantener íntegramente el acervo comunitario y desarrollarlo con el fin de examinar, con arreglo al procedimiento previsto en el apartado 2 del artículo N, la medida en que las políticas y 	<p>países de la UE, pero la UE los apoya fijando objetivos comunes y facilitando la puesta en común de buenas prácticas. El éxito económico de la UE en el futuro dependerá de que su población reciba una educación de calidad, que permita a la UE competir eficazmente en una economía globalizada y basada en el conocimiento. La UE también financia programas para ayudar a los ciudadanos a estudiar, formarse o hacer prácticas o trabajo de voluntariado en el extranjero, además de fomentar el aprendizaje de idiomas y el aprendizaje electrónico</p>
--	--	---

formas de cooperación
establecidas en el presente
Tratado deben ser revisadas,
para asegurar la eficacia de los
mecanismos e instituciones
comunitarios.

Fuente de elaboración propia de "Educación Intercultural Bilingüe: Institucionalización de programas como respuesta de ante la diversidad cultural, desde una perspectiva latinoamericana; caso México, Bolivia."

En este marco podemos observar que efectivamente hay una influencia positiva por parte de dichos organismos ya que han permitido plantear condiciones que son necesarias en la gran mayoría de los países; pero es importante señalar que, si bien han fortalecido un escenario pluricultural e inclusivo, ahora es pertinente abordar particularidades que son propias de esta diversidad al interior de los países.

El objeto de estudio de este documento, se centra en el papel de las Instituciones de Educación Superior y los esfuerzos que se llevan a cabo para poder integrar a los jóvenes indígenas en los estudios universitarios bajo una perspectiva de educación intercultural.

Este documento se ha planteado realizar la investigación desde la configuración de estudios comparados de los programas que están dirigidos a los jóvenes indígenas; particularmente, cuáles son las perspectivas teóricas desde donde puede ser abordado este tema; en este sentido, si bien se pretende elaborar un análisis comparado sobre los programas para estudiantes indígenas en la Educación Superior, es fundamental el poder discutir sobre las dimensiones claves entorno a los ejes principales de dichos programas tales como inclusión, difusión, estrategias entre otros.

3.1.1. Educación Intercultural

Hoy en día un reto que enfrenta la política pública y por tanto de la educación, en sociedades contemporáneas, es cómo resolver las diferencias culturales o la relación o interacción entre diversas culturas, principalmente por la influencia que este fenómeno multicultural ha tenido en el fomento de las desigualdades socioeconómicas históricas y como se ha concentrado estas desigualdades en países donde la diversidad cultural no proviene de la actividad migratoria sino que proviene de la diversidad étnico-cultural al interior de éstos.

Respecto a las diferencias culturales, partimos como premisa que nuestra forma de relacionarnos tiene una tendencia a excluir lo diferente. Esta lógica obedece a un posicionamiento etnocéntrico, de percibir nuestra cultura y nuestras prácticas sociales como las auténticas y legítimamente válidas para nuestro grupo social, por otro lado, las prácticas culturales hegemónicas del modelo occidental tienden hacia la homogenización y permean también nuestra forma de pensar y actuar. Este planteamiento lo asume Fonet Betancourt¹⁶, quien identifica el sometimiento de una cultura sobre otras minoritarias ya sea étnicas, de clase, religión o estrato socioeconómico. El reto es superar esta forma de organizar el mundo en nuestra práctica cotidiana. Pero ¿cómo promover prácticas sociales con equidad y justicia social y qué se requiere para lograr un el diálogo intercultural? El primer paso sería reconocer que la diversidad está presente y se objetiva de diferente manera: lengua, cultura, preferencias, religión, formas de pensar, etc.

¹⁶ En el documento: *Reflexiones de Raúl Fonet Betancourt* (2004) se presenta un diálogo que se desarrolló el 18 de marzo de 2002, en la Sede de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe- SEP en la ciudad de México. Con los participantes: Instituto de Misionología Missio eV: Raúl Fonet Betancourt, Sylvia Schmelkes, de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe. El diálogo puntualiza la reformulación el sentido de la educación desde un horizonte intercultural, sin que prevalezca una cultura sobre otra y que los indígenas se puedan dejar de considerar como objetos de estudio de la etnología para ser en la “escuela” sujetos, intérpretes y traductores de sí mismos.

La interculturalidad desde un enfoque reduccionista considera la interacción entre culturas, y habrá que vencer no solo la forma en cómo se relacionan unas con otras sino los fines por los cuales se desarrolla esta interacción y los problemas que debe resolver, en tanto tensiones entre la diversidad y desigualdades son de orden social, político y económico.

Por tanto, el diálogo intercultural parte de la convivencia cotidiana en una plena participación igualitaria en el que se diluyen las asimetrías en las relaciones, desde un enfoque crítico y reflexivo, es decir la praxis intercultural. No podremos hablar de diálogo intercultural o interculturalidad sin tener presente el esquema de la justicia social, ser inclusivos no solo en la cultura objetivada sino en un ejercicio más amplio: la toma de decisiones y la distribución de los bienes y la riqueza, Fonet Betancourt, (2004) afirma que este diálogo no puede darse solo en la convivencia cotidiana sino en una plena participación igualitaria en aspectos políticos y económicos, fomentar la conciencia e impulsar encuentros interculturales donde los involucrados reflexionen en el uso del poder, el desarrollo de objetivos socioeconómicos y políticos más equitativos e igualitarios, solo así podremos promulgar la justicia social.

La propuesta es una praxis compartida, realmente un diálogo intercultural que involucre intereses y responsabilidades y no solo el reconocimiento de la igualdad, sino de las diferencias, abatir las desigualdades y pugnar por un diálogo simétrico con los otros. “La alternativa propuesta por la interculturalidad implica, por tanto, una nueva comprensión de la universalidad que implica la realización de todos los universos culturales y, por consiguiente, no se reduce lo diferente sino que se construye como un tejido de comunicación y de solidaridad desde lo local hacia lo global” SEP (2004:42).

La educación¹⁷ puede ser entendida entonces como una herramienta fundamental para el desarrollo de las sociedades, ésta es un proceso sistemático mediante el cual las personas adquieren conocimientos, experiencias y habilidades y a su vez las sociedades transmiten su historia y cultura.

La educación entonces vista desde una perspectiva de diversidad tiende a desarrollar el concepto de intercultural. Las primeras conceptualizaciones de educación intercultural nacen con la amenaza del fascismo y la inminente segunda guerra mundial es entonces cuando se piensa en formular nuevas estrategias que inculquen en los niños y jóvenes las relaciones intergrupales (Hager 1956:162), los sucesos que se dieron a nivel internacional en conjunto con el nacimiento de los organismos internacionales, fomentaron en los países europeos la necesidad de proporcionar educación intercultural a sus pobladores con la finalidad de dar respuesta al fenómeno migratorio que se vivió a partir de los años 50's (Riedemann 2008:170).

Si bien la educación intercultural vista desde la representación europea y anglosajona, se basa en la interacción del fenómeno migratorio dentro de su espacio territorial, en América Latina tuvo una perspectiva diferente, ya que en un principio, estos países atravesaban por procesos de nacionalización en los cuales no había cabida inicialmente para la diversidad, si no solo para la unificación (aun cuando esto ponía en riesgo la diversidad cultural que tienen los países latinoamericanos), “en los años primeros años del siglo XX e incluso hasta la década de los 1990, la teoría de la aculturación dominó el escenario de las políticas públicas dirigidas a los pueblos indios por los Estados Nacionales de América Latina” (Fábregas 2012:01).

¹⁷ De acuerdo al Diccionario Pedagógico (2005) la raíz etimológica del concepto educación posee dos acepciones: la primera etimología es del latín: "EDUCERE", de ex, fuera; ducere: llevar, por lo cual Pestalozzi señala: "la educación es desarrollo". La segunda etimología, también del latín- es "EDUCARE" , que se utilizó culturalmente como alimentar al ganado: Herbart y los socialistas, quienes toman esta segunda definición, estiman que la educación es: "transmisión de cultura"

El proceso de aculturación fue una herramienta fundamental para que imperara la cultura dominante sobre aquellas que eran minoritarias en el país, puesto que a través de éste, se buscaba asimilar las culturas para dar como resultado el surgimiento de una nueva, que de forma evidente era donde preponderaba la cultura dominante; “La teoría de la aculturación-asimilación supone que el proceso es inevitable: se terminará imponiendo un mestizaje ampliamente dominado por la cultura colonizadora” (Fábregas 2012: 02)

Así mismo, es importante señalar que de forma histórica la participación de los grupos indígenas en los procesos históricos latinoamericanos siempre estuvo presente, esto es que al menos en los movimientos independentistas la lucha contra la monarquía española vino desde abajo, los indígenas y mestizos organizados con un fin común de recuperar su tierra; pero por otro lado, la esperanza de que lograrían grandes cambios en lo que se refería a su situación social y económica.

Esta participación del indígena como ciudadano activo en todo el proceso histórico de Latinoamérica, nos indica que lejos de haber un rechazo directo y sistematizado (como en otros países como Canadá y Australia), resultó ser un proceso de asimilación voluntaria¹⁸ que se apoyó de las diversas luchas sociales en las que los países latinoamericanos estaban inmersos y que de alguna forma existía una relación simbiótica entre los indígenas y no indígenas durante estos procesos independentistas revolucionarios y postrevolucionarios de los países latinoamericanos.

La importancia de la educación intercultural reside en su capacidad de promover el entendimiento entre personas y culturas; entre todos los actores sociales del

¹⁸ La experiencia latinoamericana entonces puede presumir que su proceso de aculturación-asimilación de los indígenas, no se percibía en un primer momento, como un fase que sería de impacto negativo para estos países, no al menos al corto plazo, puesto que como se mencionó anteriormente, éste proceso era necesario para poder establecer naciones con personalidad definida (entendida como una sociedad culturalmente sólida)

proceso educativo, por un lado tenemos a los profesores, quienes aprenden que la diversidad es algo normal dentro del marco de una sociedad multicultural y desde esta perspectiva deben desarrollar los instrumentos necesarios para la enseñanza con una perspectiva intercultural con la finalidad de sensibilizar a los alumnos; por otro lado los alumnos, quienes se convierten en receptores de esta nueva configuración intercultural. En este contexto la educación intercultural no solo busca trabajar en la transformación de individuos, sino también busca lograr estas transformaciones desde el ámbito institucional con la finalidad de influir en la dinámica social.

La UNESCO (2006) en el documento de “Directrices de la UNESCO para la Educación Intercultural” hace un ejercicio de importancia en relación a los aspectos e interrelaciones de los conceptos de la educación intercultural. Primero define la cultura como “el conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias¹⁹” (2006:12) lo que deja claro que la cultura se relaciona con cada uno de los factores que influyen en el desarrollo social del ser humano; por otra parte, la educación la define como “el instrumento del desarrollo integral de la persona humana y de su socialización²⁰. Puede tener lugar a cualquier edad, gracias a la acción de múltiples instituciones tales como la familia, la comunidad o el contexto laboral, o mediante la interacción con el entorno natural, especialmente cuando esa interacción está social y culturalmente determinada” (2006:12) señalando que la escuela hasta el día de hoy es a institución donde se concentra la mayor responsabilidad de esta actividad puesto que no solo se concentra en la transmisión de conocimiento si no que de igual manera ayudan a formar las

¹⁹ Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (2001); véase también la definición formulada en la Declaración de México sobre las Políticas Culturales, aprobada por la Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales (México, 1992)

²⁰ UNESCO (1992): Conferencia Internacional de Educación, 43ª reunión, La contribución de la educación al desarrollo cultural

actitudes y valores de cada uno de los individuos que a su vez lo replicarán en su convivencia social.

La interrelación que existe entre la cultura y la educación la explica como “La cultura forja los contenidos, los modos de funcionamiento y los contextos de la educación, porque configura nuestros marcos de referencia, nuestras maneras de pensar y comportarnos, nuestras creencias y aun nuestros sentimientos. Todos los que participan en la educación –profesores y educandos, encargados de la elaboración de programas o de la formulación de políticas y miembros de la comunidad– incorporan sus perspectivas y aspiraciones culturales en lo que se enseña y en la forma de hacerlo. La cultura, fenómeno colectivo e histórico, no puede existir sin una continua transmisión y enriquecimiento mediante la educación, y la educación organizada apunta a menudo a alcanzar esta meta (2006:13)

La multiculturalidad en una sociedad puede ser percibida como una amenaza a la cohesión social, puesto que es perceptible la línea divisoria de la diversidad que existe, principalmente por esta razón, se considera que el diálogo intercultural es la herramienta más eficaz para desarrollar las competencias necesarias que permitan a los individuos generar una nueva dinámica social más justa y donde se reconozcan los derechos humanos de los grupos pertenecientes a dicha sociedad.

3.2. Estudios comparados

El uso del análisis comparado permite observar un objeto de estudio de acuerdo a sus semejanzas o diferencias en condiciones distintas Sjørberg (1995) señala de forma general la investigación en Ciencias Sociales son de acuerdo a perspectivas únicas, refiriéndose a que se basan en “un sistema sociocultural simple”; sin embargo, hoy en día las comparaciones culturales se han convertido en un eje fundamental para la solución de los problemas que se examina. En este sentido, se pretende hacer una investigación que nos permita que a través de este método

podamos dar respuesta acorde con los resultados que arroje la comparación del PAEIIES y el First Nation House of Learning en Canadá.

En este contexto es imprescindible definir qué es lo que se desea estudiar y Sartori apunta a que la respuesta del objetivo de los estudios comparados descansa en una simple pregunta, ¿comparable (bastante similar) respecto a que propiedades o características, y no comparables (demasiado distinto) respecto a qué otras propiedades o características? (1994:35).

Si bien los estudios comparados se han relacionado propiamente con el estudio de las Ciencias Políticas, puede ser en efecto de gran utilidad para otras Ciencias de las Ciencias Sociales, ya que su naturaleza le permite hacer de la acción social un objeto de estudio en comparación con otros casos.

El estudio comparado aportará a este trabajo, en un primer momento, una mirada retrospectiva de la educación intercultural. En este sentido nos permite visualizar los antecedentes colonizadores y los esfuerzos realizados en la construcción de los Estados Nación; así mismo y de forma continua develará las tensiones que se dan al interior de las unidades de análisis, al enfrentar las demandas de reconocimiento a la diversidad cultural de los grupos indígenas y aborígenes, las políticas de inclusión y su institucionalización y la ruptura del modelo asimilacionista.

Ante este escenario, la influencia de los organismos internacionales ha sido elemental para la institucionalización de las diversas iniciativas que han surgido en América; en este sentido, es importante mencionar que los países propuestos cuentan con proyectos o programas de educación intercultural bilingüe, que fueron implementados durante el siglo XX en la década de los 80's y los 90's. A través de este documento, se pretende analizar la influencia que han tenido los organismos internacionales, así como, el contexto de los programas de educación intercultural en los países de México y Canadá en relación a su política de estado para

profundizar en tres ejes de análisis: las orientaciones filosóficas, diversidad que atienden y la institucionalización de los programas de educación superior intercultural.

Resultado de este análisis tendremos referentes para identificar problemáticas y desafíos ante las nuevas exigencias en países que transitan de una organización multiculturalista, hacia un modelo intercultural sustentado en la inclusión y justicia social.

3.2.1. La educación comparada

En la actualidad la Educación es una ciencia que tiene un dinamismo impresionante y en este contexto los educadores mejoran sus prácticas y métodos mediante la adopción y adaptación de los sistemas educativos; así mismo, las IES mejoran cada uno de los servicios educativos que ofrecen en aras de alcanzar una mejor calidad en la educación de acuerdo a las prácticas que se han desarrollado en otros lugares.

La comparación de los sistemas educativos también proporcionan una base para evaluar la efectividad de las prácticas actuales, Rojas Bravo (2007) señala la importancia que estos estudios tienen y el interés existente por parte de los organismos internacionales para que se promuevan los estudios comparativos sobre la relación educación-IES y el desarrollo que se han obtenido en diversas regiones del mundo.

El enfoque comparado en los temas de educación es viable para poder lograr determinar sobre las acciones que las IES y Estados están llevando a cabo en pro de la calidad y acceso a la educación es el enfoque comparado el cual tiene por objetivo general “conocer las diferencias y semejanzas de los hechos y situaciones educativas, con la finalidad de valor a la educación compara como una alternativa metodológica de análisis” (Villalobos 2002:09).

Los estudios comparados a pesar de que es una propuesta metodológica usada de forma reciente en el campo de la educación, resulta necesario hacer mención de que este método no es nuevo, al respecto Miranda señala que “la visión comparativa (...) ha sido una pieza fundamental de los esfuerzos más fructíferos del pensamiento social” (2002: 01), la cual históricamente ha sido utilizada en su mayoría por las ciencias políticas, esto derivado de lo que Badie y Hermet (1993) relacionan con la forma de experimentación utilizada en el objeto de estudio, el cual en el ámbito de las ciencias sociales es complejo de acuerdo a la acción social que desea investigarse y sobre todo un mismo objeto puede dar diversos resultados que a diferencia de las ciencias exactas, los resultados que se den de acuerdo a una determinada experimentación siempre será el mismo, puesto que su objeto de estudio carece de la acción social.

Es importante señalar que los estudios comparados como ya lo menciona Harold J. Noah (1973), han sido solo identificados con aquellos estudios que se hacen sobre temas relacionados a los sistemas educativos en otros países o aquellos datos en relación a temas educativos de otros países, esto puede ser hasta cierto punto confuso al momento de plantear las bases de la investigación en la que se tiene interés de realizar, “Debo enfatizar que llamar tales estudios "comparativos" está de acuerdo con el uso del sentido común, pero la debilidad de esta posición (definición), es que establece como criterio para la clasificación de los estudio comparados, la mera presencia o ausencia de características extranjeras o multinacionales de datos, y por implicación ignora, o incluso niega la existencia de las características de un método comparado, en este sentido estaríamos impedidos de hacer una serie de preguntas clave: ¿Son todos los estudios internacionales o multinacionales de ipso facto estudios comparados?, ¿Son todos los estudios comparados necesariamente internacionales? Son las condiciones necesarias y suficientes para que un estudio sea comparado? ¿Existe características que nos permitan identificar un enfoque comparado para un problema? Si es así, ¿cuáles son?” (Noah 1973:111,112).

El planteamiento de Harold J. Noah, nos obliga entonces a determinar apropiadamente si la investigación que aquí se plantea puede ser denominada como un estudio comparado, no basándose necesariamente en la comparación de la información de los países que se señalan, si no de acuerdo a una serie de características que nos permitan realizar el análisis desde una perspectiva teórica de determinadas unidades y que eventualmente se respalda por los datos e información que se puedan establecer en la investigación.

Noah, señala que los estudios comparados en educación se han logrado madurar con el tiempo, dejando a un lado la comparación meramente de datos, planteando principalmente una premisa al momento de realizar dicha investigación, y esta es tener siempre presente que “la clave de esta transformación en nuestro pensamiento está en el intento inherente a las ciencias sociales para explicar y predecir, en lugar de limitarse a identificar y describir” (Noah 1973:112). En este sentido queda claro que los estudios comparados en educación no pueden verse sujetos únicamente a exponer los casos que se están estudiando, y que debemos dar un paso a “explicar y describir” dichos fenómenos

Miranda (2002), hace un recuento de los enfoques de los estudios comparados dirigidos a la educación:

- Enfoque universalista: de acuerdo al autor este es un enfoque que para los estudios comparados ha sido el más utilizado “recurrían al estudio de las diversas realidades nacionales como una manera de constatar la necesidad de un orden social considerado el más adecuado” (2002:3,4)
- Enfoque normativo: basa las nuevas propuestas de acuerdo a lo que el autor denomina una “investigación realizada metódicamente” (2002:04)²
- Enfoque evolucionista: a través de este se analizan cada una de las etapas que el objeto de estudio atravesaba en el caso de la educación comparada se pretendía “establecer como referente civilizatorio único a la institución

escolar como expresión de las virtudes cívicas y políticas de la sociedad y el Estado moderno” (2002:04)

- Enfoque determinista: buscan estipular aquellas características en común de acuerdo al objeto de estudio “identificación de factores únicos y universales” (2002:04)
- Enfoque explicativo: centran su estudio exponer lo que el autor denomina “el escenario de investigación” (2002:04) esto a través de cuáles eran los resultados que se daban en relación a las condiciones preestablecidas.
- Enfoque culturalista y de la historia: el autor señala que los enfoques anteriores recaían en un problema fundamental “el del tiempo y del espacio” que a través de este enfoque e interrelacionado con los aspectos antropológicos de la sociedad dieron como resultado una visión no de adaptación si no un análisis complejo e interrelacionado.
- Enfoque del análisis estratégico: este enfoque tiene características de gran importancia para la observación del objeto de estudio y es un enfoque que en la actualidad se ha usado ampliamente, Miranda señala que “ha crecido el análisis estratégico como recursos de interpretación, explicación y análisis (...) remite el análisis microsociológico como macrosociológico” (2002:07).

Para Miranda (2002) el uso del método comparado no es exclusivo de una ciencia y tiene la facultad de ser integral ya que permite interrelacionar diversas ciencias en la observación de un objeto de estudio.

Por su parte Brenes (2008) señala que los enfoques de los estudios comparados son los siguientes:

- Enfoque filosófico: se centra en llevar a cabo la comparación de acuerdo aquellas características que el objeto de estudio tiene de una forma subjetiva y relacionada a las características culturales donde se encuentra.

La autora señala que este enfoque “es fundamental en el planteo inicial de una investigación comparada y en las conclusiones finales” (2008:23)

- Enfoque histórico-cultural: se interrelaciona entre cuales han sido en el pasado los factores fundamentales que han incidido en el objeto de estudio y su relación de acuerdo al “contexto cultural” (2008:24)
- Enfoque empírico-positivista: como su nombre lo señala hace uso de los recursos positivistas para poder encontrar una explicación al problema de investigación, considerando entonces diversas herramientas estadísticas y de medición; sin embargo la autora resalta que a través de este enfoque “peligra el dejar de lado lo que no puede ser medido o cuantificado” (2008:25)
- Enfoque funcionalista: la autora señala que este enfoque se basa en un “análisis interrelacionado de las funciones y estructuras de las instituciones educativas (...) compara los resultados de las mismas correlaciones entre dos o más países” sin embargo, este enfoque considera ella que “carece de un nivel explicativo” (2008:26)
- Enfoque dialéctico Marxista: “se ubica dentro de una gran construcción intelectual coherente y cerrada que articula el materialismo dialéctico e histórico” pero este método “no funda una metodología precisa ni trata de describir los mecanismo que explica los problemas” (2008:27), por lo que es lo teórico es muy amplio mientras que en lo práctico se queda corto
- Enfoque sistémico: este considera la autora que es un enfoque más integral ya que aplica la “corriente del pensamiento científico actual que combina la teoría general de sistemas con la teoría cibernética y otras teorías generales (...) su método general es el análisis de sistemas dentro del cual cabe una diversidad de métodos” (2008:28)

Para Brenes (2008) los enfoques utilizados en la educación comparada pueden ser utilizados de forma complementaria al momento de la investigación lo que permite al investigador poder asociar cada uno de ellos con la finalidad de dar resultados al problema de estudio.

El enfoque comparativo, entonces es, un elemento de gran importancia en la construcción de las ciencias sociales, particularmente ha permitido el desarrollo y análisis a profundidad en el ámbito de la educación ya que permite comparar de acuerdo a las diferentes y determinadas realidades sociales.

3.3. Multiculturalidad e interculturalidad, una mirada al contexto latinoamericano

Para poder hablar sobre multiculturalidad e interculturalidad, consideramos necesario hacer algunos breves apuntes sobre la dimensión de cultura. Esta es sin duda un concepto multidimensional, esto es que, consta de una gran diversidad de definiciones “Cultura es un término notoriamente difícil de definir. En 1952, los antropólogos americanos Kroeber y Kluckhohn, revisaron conceptos y definiciones críticamente y compilaron una lista de 164 definiciones diferentes” ²¹ Spencer-Oatey, H. (2012:01).

Si bien Spencer-Oatey H. (2012) hace hincapié en la diversidad de conceptos y definiciones relacionadas a la cultura, también hace reseña de algunas características clave que en general son parte de los conceptos encontrados y puede ser un punto de partida para comprender lo que es la cultura:

Cuadro 10. Características clave de la Cultura (según Spencer-Oatey H.).

No	Planteamiento	Características
1	La cultura de manifiesta en diferentes capas de profundidad.	La cultura no solo permea de forma superficial si no que influye en diferentes estados de la vida del ser humano
2	La cultura influye en el	En este contexto, se menciona que hay

21 Traducción de “Culture is a notoriously difficult term to define. In 1952, the American anthropologists, Kroeber and Kluckhohn, critically reviewed concepts and definitions of culture, and compiled a list of 164 different definitions”.

	comportamiento y en la interpretación del comportamiento.	comportamientos visibles que tienen un significado invisible; por lo que en muchas ocasiones lo que apropiado en una cultura no necesariamente lo es en otra y por eso es que hay una influencia significativa en el comportamiento y en la interpretación del mismo.
3	La cultura puede ser diferenciada de la naturaleza humana universal y la personalidad individual única.	La cultura es algo que se aprende del medio que nos rodea, no pertenece a lo natural o genético, no se hereda naturalmente, si no racionalmente.
4	La cultura influye en los procesos biológicos.	La cultura tiene el poder de influir en procesos biológicos gracias a las costumbres que pueden atribuirse a los grupos y que pueden definir desde la forma de comer hasta de procrear.
5	La cultura se asocia con grupos sociales.	La cultura no se visualiza a partir de una perspectiva individual, ya que ésta se comparte al menos por dos o más personas.
6	La cultura es tanto una construcción individual como una construcción social.	Si bien la cultura es una construcción social, también es parte de una construcción individual en tanto cada uno de los miembros que la componen adquieran o adopten en diferentes niveles ciertos valores o comportamientos.
7	La cultura está siempre social y psicológicamente distribuida en un grupo, por lo que la delimitación de las	El término borroso indica que es complicado determinar un conjunto de características absolutas que permitan hacer distinción de una cultura con otra.

	características de una cultura siempre será borrosa.	
8	La cultura tiene elementos tanto universales y distintivos.	Todas las culturas tienen rasgos universales o que son similares unas con otras y siempre encontraremos los rasgos distintivos que las hacen únicas.
9	La cultura se aprende.	Se mencionaba anteriormente que la cultura se aprende del medio que te rodea, el proceso de socialización es fundamental para este proceso.
10	La cultura está sujeta a cambios graduales.	Ninguna cultura permanece exactamente igual (la cultura no puede ser visto como algo estático), cada una tiene sus variaciones de acuerdo al momento que viven sus sociedades, aunque es importante señalar que se conservan cosas particulares pero en general están sujetas a cambios.
11	Las diversas partes de la cultura son un todo, en algún grado, se interrelacionan.	La cultura se compone de partes que conforman todo un sistema (tradiciones, costumbres, lenguaje, etc.) y estas componen un todo al integrarse.
12	La cultura no es un concepto evaluativo es un concepto descriptivo.	Generalmente se asocia la cultura con educación, sin embargo, esto es un concepto mal empleado en este sentido, ya que cada cultura tiene sus diferencias y particularidades y esto no implica que una sea mejor que otra, por lo tanto no es para evaluar si es mejor o peor si no que nos permite describir los

Fuente de elaboración propia a partir de la información obtenida en "What is culture? A compilation of quotations".

La cultura, como ya se señaló en el cuadro anterior, está expuesta a sufrir cambios graduales, mismos que le da un sello distintivo de acuerdo a la época por la que se transita, en este contexto, la globalización influye en la emergencia de nuevos movimientos sociales y también en aquellos viejos que se encontraban latentes.

La globalización con sus nuevas formas de conexión y relaciones en diversos niveles, ha sido un fenómeno que ha impactado directamente en las sociedades de finales del S.XX. Hasta el día de hoy, este fenómeno ha tenido una influencia fundamental en el fortalecimiento de diversos movimientos sociales. Tanto el multiculturalismo como la interculturalidad son algunas de las dimensiones que se han favorecido con la globalización, ya que si bien eran fenómenos sociales conocidos, a través de la globalización se enmarcan como fenómenos expuestos dentro de la dinámica cultural, económica y social de diferentes países.

Boaventura de Souza señala que "la globalización es muy difícil de definir. Muchas definiciones se concentran en la economía, es decir en la nueva economía mundial que ha emergido en las últimas tres décadas como consecuencia de la globalización de la producción de bienes y servicios [...] prefiero una definición de la globalización que es más sensible a las dimensiones culturales, sociales y políticas [...] es un proceso por el cual una entidad o condición local tiene éxito de extender su alcance sobre el globo y, al lograrlo, desarrolla la capacidad para designar una entidad o una condición rival como local" (2002:62) si bien pareciera que no hay cabida para los localismos, para este autor gracias a la globalización se ha visto intensificada la dimensión localista "las implicaciones más importantes de este concepto son las siguientes. Primero, bajo las condiciones del sistema mundial del capitalismo occidental, no existe una globalización genuina. Lo que llamamos globalización En primer lugar, no hay ninguna condición originalmente

global, lo que llamamos globalización es siempre la globalización exitosa de un localismo dado. En otras palabras, no hay condición global para la que no podemos encontrar una raíz local” (2002:62,63); en este sentido, Boaventura nos da un primer esbozo de la importancia de las culturas y las condiciones que encuentran al poder exponerse potencialmente gracias al fenómeno de la globalización.

La globalización cultural tiene como efecto la interacción de dos importantes dimensiones, el multiculturalismo y la interculturalidad las cuales son comúnmente confundidas; sin embargo, es importante resaltar las diferencias entre éstas. Una sociedad multicultural es aquella donde convergen gente de diferentes culturas, nacionalidades, etnias y/o grupos religiosos quienes viven en una misma zona, pero esto no implica que necesariamente estén en contacto unos con otros o que exista una interacción de algún tipo entre éstas.

La multiculturalidad no es garantía de una sociedad inclusiva, sino que simplemente se reconoce que hay una diversidad cultural, por lo que las diferencias entre culturas poder ser causa de discriminación, donde si bien se tolera a las minorías, estas no son plenamente aceptadas y valoradas y mucho menos actúan en una sociedad inclusiva.

Una sociedad intercultural es una en donde la gente de diferentes culturas, nacionalidades, etnias y/o grupos religiosos viven en la misma zona y mantienen una relación abierta e imparcial con otros. Dentro de estas sociedades, la gente reconoce el modo de vida de cada uno y aceptan estas diferencias con el fin de fomentar un sano equilibrio de intereses. A través de la interculturalidad se puede asegurar que todos los miembros de una sociedad (por muy diversa que sea) puedan interconectarse en las diversas actividades que se realicen.

Latinoamérica es todo un caso de estudio, es sin duda una de las regiones con mayor diversidad cultural que a su vez conserva tradiciones y costumbres, estos

pueblos a lo largo de la historia han sido víctimas de un proceso de aculturación de corte asimilacionista, Stavenhagen señala que “las culturas indígenas, con sus propias identidades, tradiciones, costumbres, organización social y cosmovisión nunca tuvieron lugar en el proceso de construcción de la nación en América Latina” (2002:01); sin embargo, aunque pareciera que no tuvieron un lugar en la construcción de la nación en Latinoamérica, siempre ha existido una gran influencia cultural de dichos pueblos indígenas que ha obligado a las sociedades latinoamericanas a integrar esta influencia en su cotidianeidad.

A partir desde ese contexto histórico de los pueblos indígenas en Latinoamérica, es importante considerar la influencia de los últimos 20 años por parte de los diversos instrumentos internacionales, y como estos han fortalecido el nacimiento de diversos movimientos sociales “étnicos” tales como el movimiento del Ejército Zapatista de Liberación nacional (y el uso de los medios de comunicación para dar difusión del mismo, con la finalidad de legitimarse no necesariamente en México sino en otros países).

3.4. Hermenéutica una construcción del sujeto / objeto.

Si bien este documento tiene en primer plano hacer un estudio comparado sobre los programas para estudiantes indígenas en instituciones de educación superior; como se señaló anteriormente, es fundamental investigar a profundidad el concepto de interculturalidad así como las diferentes discusiones teóricas que giran en torno a este tema. Principalmente para identificar cual es la perspectiva teórica más adecuada.

Dicho lo anterior, es necesario delimitar cual es la perspectiva teórica que deseamos abordar al hablar de interculturalidad y educación, y en este sentido, se determinó a la hermenéutica, como una teoría de interpretación y comprensión, que nos ayudará a entender cómo se construyen e interactúan tanto el sujeto como el objeto dentro del fenómeno de la interculturalidad. En este contexto, la

hermenéutica intercultural nos permitirá situarnos en un punto donde el entendimiento del otro pueda ser de una forma ulterior, y esto incluirá un trabajo arduo en la construcción de interpretaciones en la práctica misma de las culturas divergentes.

Lo complejo en el presente trabajo no es tanto como entender al extraño o al denominado "otro" (hablando de sociedades no indígenas y de indígenas); ya que este sujeto, es parte de la historia misma de los países señalados; en este sentido, el extraño u otro, no lo es tanto, porque de alguna forma conocemos algunas de sus prácticas, mismas que han sido parte de la rica historia de nuestros países, y que han permitido construir naciones multiculturales, o en otros casos muchas de las prácticas cotidianas que realizamos son una mezcla de costumbres que van interrelacionadas con las culturas nativas.

3.4.1. La interculturalidad

Un primer acercamiento fue el poder distinguir los diferentes paradigmas en los cuales se puede basar esta investigación, por lo que se elaboró un cuadro que permitiera a grandes rasgos mostrar las características del paradigma interpretativo, positivista y crítico; En este contexto, se ubicaron como ejes de análisis: sus fundamentos teóricos, perspectiva de la realidad, finalidad teórica, y su relación sujeto-objeto

A través de este ejercicio, pudimos reafirmar la necesidad de realizar una investigación interpretativa, por las características del tema que no están centradas en una realidad única si no que parte de la comprensión de la diversidad cultural de los países a comparar, dicha selección parte de una revisión de la hermenéutica como episteme de la interculturalidad como lo muestra el cuadro no.11.

Cuadro 11. Selección de la hermenéutica como episteme de la interculturalidad.
La relación sujeto objeto.

Paradigma	Interpretativo ²²	Positivista ²³	Crítico ²⁴
Dimensión			
Fundamento Teórico	Hermenéutica, fenomenología	Empirismo, Teoría General de Sistemas, Positivismo, Lógico	Teoría crítica
Perspectiva de la Realidad	Objetiva, estática	Constructiva, dinámica	Constructiva comparativa (historicista)
Finalidad teórica	Interpretativa-comprensiva	Explicativa-Predictiva	Identificar-emancipar
Relación sujeto-objeto	Son dependientes e interrelacionados	Son independientes y existe una alta neutralidad	Son dependientes y se interrelacionan
Conclusiones	La interpretación de la interculturalidad permite hacer un acercamiento a las diversas realidades que la	Se considera el análisis de la interculturalidad desde una perspectiva natural, basado en el análisis de datos y en la experimentación meticulosa	El análisis de la interculturalidad desde una perspectiva crítica incide en las relaciones de poder, pero no

²² Para más detalles sobre este tema consultar: De la Garza y Leyva (2012) “La hermenéutica clásica y su impacto en la epistemología y la teoría social actual”, en Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales. UAM-FCE. México. pp. 134-199.

²³ Para más detalles sobre este tema consultar: Brown, Harold I. (1994) “La filosofía empirista lógica de la ciencia”, en J. Issa (Comp.), Aproximación a la metodología de las Ciencias sociales. UAM-Iztapalapa. México. Pag. 29-92.

²⁴ Para más detalles sobre este tema consultar: De la Garza y Leyva (2012) “Teoría crítica: el indisoluble vínculo entre la teoría social y la crítica normativa inmanente”, en Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales, UAM-FCE. México, pp. 256-336.

constituyen,
permitiendo así
comprender y
construir una
versión adecuada
a objeto en
tiempo y espacio

se interpretan ni
se comprenden
ya que se remite
a la historia que
conforman está
dimensión.

Fuente de elaboración propia de la hermenéutica como episteme de la interculturalidad.

No es de nuestro interés el abordar el concepto de multiculturalidad e interculturalidad a través del ejercicio explicativo-predictivo (positivismo), ya que la noción de cultura no puede ser descrita a través de un proceso único que se aplicable, ya lo señala Bennett que “el campo de las relaciones interculturales está construido sobre las bases del constructivismo y relativismo epistemológico” (2013:25). En este sentido, se considera que el abordar el tema cultural desde una teoría positivista, reduciría precisamente una de las características principales de ésta, la complejidad del análisis de la diversidad. La diversidad entonces no puede ser un objeto estático el cual puede ser explicado bajo un solo proceso. Bennett (2013), menciona que es “de particular interés para las relaciones interculturales es la implicación teleológica del positivismo. A pesar de su insistencia en sólo describir los fenómenos empíricos, el positivismo implica que hay una realidad ideal subyacente que está siendo descrito imperfectamente” (2013:25).

Consideramos apropiado, como se mencionó anteriormente, hacer uso de la hermenéutica, puesto que ésta nace como un primer esfuerzo de vislumbrar sutilmente algunos patrones de la comprensión tanto histórica como humanística. La hermenéutica hace el uso de dos procesos fundamentales que son la interpretación y la comprensión del objeto de estudio, que finalmente nos permitirá reconstruir nuevamente el objeto. Ésta es una “metodología filosófica para descubrir el significado del ser (entes) o existencia de los seres humanos en una manera diferente a la tradición positivista (...) La función de la hermenéutica del

Dasein consiste en explicitar esa existencia en primer lugar para destruir los diferentes estratos de esa ocultación, pero también para sacar a luz éste tal como puede ser en sí mismo para sí mismo, es decir para que cada Dasein pueda ser propiamente sí mismo” (León 2009:273, 278).

La interpretación es un proceso fundamental de la vida del ser humano, estamos en constante interpretación y reinterpretación de todo lo que nos rodea; la cultura en este contexto, es parte de la vida cotidiana del ser humano, y el entendimiento de las cosmovisiones culturales dependen de la comprensión e interpretación de las culturas que interactúan; sin embargo, el abordad la interculturalidad desde la hermenéutica filosófica universal de Gadamer, si bien se acerca a nuestros objetivo, todavía resulta incompleta puesto que se enfoca en la universalidad y para efectos de esta investigación se pretende entender desde el espacio de cada uno de los objetos de estudio, dando así una perspectiva del lugar como parte de su conformación, “el entender “Verstehen” constituye la estructura fundamental de la existencia humana, por lo que viene a situarse en el centro de la filosofía, de este modo pierde su primacía la subjetividad y la autoconciencia, que Husserl todavía encuentran su expresión en el ego trascendental, en su lugar se sitúa el otro, que ya no es objeto para el sujeto, si no que este se halla en una relación de intercambio lingüístico y vivencial con el otro” (Gadamer 1999:12) , ya que no nos basta con reconocer la importancia del “entender” lo que es la interculturalidad y la importancia del “otro”; si no llevar a cabo este ejercicio desde la perspectiva del otro como eje fundamental de la interculturalidad.

En este sentido Emmanuel Levinas elaboró un propuesta filosófica que consideramos nos permite abordar una noción de cultura más ajustada a nuestros propósitos, puesto que su supuesto se basa en el estudio del hombre desde su relación con otros o lo que denomina él, la alteridad, “la denuncia de Levinas apunta a que el idealismo trascendental de Husserl acaba transformando al otro en un alter ego (otro yo), mientras que en el realismo ontológico propuesto por

Heidegger el Dasein (ser ahí) totaliza la singularidad del otro, reduciéndole a la medida del ser” (Idareta, Uriz 2012:34).

La alteridad de Levinas, nos permite replantear la existencia humana como un ente infinito y donde el tiempo y trascendencia se analizan desde otra perspectiva. El tiempo, aparece no como un tipo de medida, si no como la síntesis fluida de los momentos y por otra parte la trascendencia juega un papel relacional, convirtiéndose así en un fenómeno meramente humano.

3.4.2. Discusión en torno a la exclusión social e inclusión social.

La inclusión es un término sociológico aparentemente sencillo, cuando en realidad la complejidad del mismo depende ciertamente del sistema social al que se encuentre asociado; la inclusión es generalmente vista como un mecanismo de integración social, que mantiene y gestiona las formas en que las personas se mueven a través de sus mundos socialmente estratificados. Gumplowicz (1963) nos acerca a esta relación de inclusión/exclusión que se da de forma inherente dentro de los sistemas sociales y como cada aspecto de dicho sistema influye directamente, “vivimos en el estado y en la sociedad; pertenecemos a un círculo social que empuja contra sus miembros y es empujado por ellos; sentimos la presión social de todos los lados y reaccionamos contra ella con todas nuestras fuerzas; experimentamos una restricción a nuestras actividades libres y luchamos para quitarla; requerimos los servicios de otras [personas] que no podemos prescindir; perseguimos nuestros propios intereses y luchar por los intereses de otros grupos sociales, que también son nuestros intereses. En definitiva, nos movemos en un mundo que no controlamos, pero que nos controla, que no se dirige hacia nosotros y la adaptamos a nosotros, sino hacia el que debemos dirigir y adaptarnos” (Gumplowicz, 1963: 6).

Los fenómenos sociales actuales parecieran agudizar las problemáticas de exclusión social, mismas que exigen a los Estados – Naciones a replantear una

serie de políticas públicas dirigidas a combatir esta exclusión, “el decir que entendemos por exclusión social aquellos procesos de negación, expulsión o inaccesibilidad a los recursos socialmente valiosos en un determinado contexto socio-histórico. La exclusión social se relaciona a menudo con la pobreza o con la existencia de unas determinadas condiciones materiales de existencia” (Fundación Esplai 2010:22).

Dentro de este contexto vemos la interrelación entre inclusión y exclusión como elementos que no pueden desasociarse puesto que depende el uno del otro, en este sentido dentro de los sistemas sociales cuando existen incidencias de exclusión, solo es a través del trabajo de inclusión el cual es a través de acciones positivas necesarias para revertir dicha exclusión social ya sea de personas o grupos dentro del sistema social.

3.4.3 Discusión en torno a la reconciliación

La reconciliación es un tema ampliamente abordado en algunos de los países más desarrollados en temas de aborígenes e indígenas, tal es el caso de Australia y Canadá, donde se ha convertido en un eje fundamental para el cambio y transición de las sociedades nativas de esos países que a su vez fomenta una mayor participación en las diversas esferas públicas de estos grupos en dichos países. “La reconciliación se manifiesta como un modo de la comprensión gracias al cual resulta posible en primer lugar aceptar la irrevocabilidad e irreversibilidad de las acciones y actividades humanas en general. En segundo término, la reconciliación se caracteriza por tener un efecto terapéutico o de catarsis, mediante el cual las experiencias de sufrimiento y de dolor son superadas y permiten el restablecimiento de la confianza de las víctimas en sí mismas y en el mundo, entendido Éste como el tejido de relaciones interpersonales” (Vargas 2008:111).²⁵

²⁵ <http://www.redalyc.org/pdf/2090/209014645006.pdf>

3.5. La interculturalidad en México y Latinoamérica desde la hermenéutica diatópica

La mayoría de la literatura anglófona hace referencia particular a la comunicación intercultural, lo cual no termina de abarcar la dimensión que aquí se quiere abordar, por un lado tenemos la hermenéutica crítica intercultural, la cual no es de nuestro interés ya que se centra de acuerdo a la construcción basada en las capacidades de los sujetos, mismo que no trastoca temas de globalización y localidad que nos interesan; en el caso de la hermenéutica Intercultural de Levinas, es sin duda un perspectiva de gran interés que nos permite poner las bases para iniciar una interpretación de la interculturalidad; sin embargo, al hablar del caso latinoamericano, siempre es importante visualizar que la perspectiva desde la cual pueda abordarse la interculturalidad puede variar por las cuestiones históricas y culturales.

Por un lado tenemos que Levinas y Ricoe, dan cierta universalidad al abordaje del fenómeno intercultural; sin embargo, consideramos el elemento geográfico-histórico como fundamental en la clave de las relaciones interculturales. Dichos elementos sin duda caracterizan de forma particular este fenómeno y es desde esa perspectiva que nos interesa interpretar y comprender al mismo. La dialéctica intercultural están propuestos en el enfoque de la hermenéutica diatópica, esta nos permiten la construcción del objeto / sujeto; en este sentido Aguiló (2010), señala que “de acuerdo a Santos (2005a: 175-180), el trabajo de traducción intercultural reúne cuatro características básicas. Es un trabajo que afecta, en primer lugar, no sólo a las relaciones comunicativas entre culturas, sino también a las que se dan entre los movimientos sociales que se oponen a la globalización neoliberal, (...). Rechaza, en segundo lugar, el presupuesto de la completud cultural, la idea hermética según la cual las culturas son sistemas simbólicos cerrados y autosuficientes (...). El trabajo de traducción intercultural es, en tercer lugar, un trabajo flexible que puede ponerse en práctica tanto entre saberes hegemónicos y saberes subalternos como entre saberes y prácticas no

hegemónicas. Es, en cuarto y último lugar, un trabajo con una dimensión a la vez intelectual, política y emocional. Intelectual porque buscar crear inteligibilidad y coherencia a través de procesos de comunicación y entendimiento entre los participantes, tratando de ver lo que les une y lo que les separa; es político porque sus componentes técnicos son objeto de deliberación democrática; y tiene, por último, un componente emocional porque revela un cierto inconformismo ante la carencia que supone la incompletud de un conocimiento o de una práctica dada” (Aguiló 2010:154).

La interculturalidad es un concepto integral no se concentra sólo a la comunicación, permite abordar diferentes categorías de análisis, que en este sentido es retomado por Santos. Éste plantea la hermenéutica diatópica, como una propuesta que permite comprender e interpretar desde la importancia cultural, entendiendo el “reconocimiento de la naturaleza incompleta de cada cultura y la necesidad de entrar en diálogos entre culturas” (2002:59). En este contexto, retoma la traducción intercultural como una categoría de análisis, misma que se deriva de la Epistemología del Sur²⁶, propuesta por dicho autor.

La hermenéutica diatópica de Santos, se basa en la construcción de la interculturalidad entendida desde los topois, que nos permita interpretar y comprender (no de forma absoluta) la diversidad de otros. Tubino (2013) señala que es fundamental que se considere que la hermenéutica diatópica se basa en la incompletud cultural, y que una vez que se tenga eso como premisa, entonces se puede proceder al dialogo intercultural.

26 “La epistemología del Sur es un proyecto epistemológico y político para la renovación de las ciencias sociales y humanas desde una clave crítica y poscolonial. Está formado por un conjunto plural de orientaciones teóricas y metodológicas que buscan rescatar los saberes, las prácticas y los grupos sociales históricamente excluidos por las epistemologías monoculturales y excluyentes, por el colonialismo y el capitalismo, así como hacer visibles alternativas epistémicas y sociales emergentes, estableciendo puentes de diálogo entre el máximo de experiencias de conocimiento del mundo” (Aguiló 2010:153)

Como ya se menciona arriba, si es importante el dialogo intercultural como parte de la traducción intercultural propuesta por De Souza, es aún más importante comprender en qué sentido se dará este dialogo, mismo que debe estar desvinculando desde la perspectiva de la influencia de la cultura imperialista, comprendiendo así la importancia de la diversidad cultural.

3.6 Metodología empleada para la investigación

Es importante señalar que si bien la investigación que se presenta recurre ampliamente a la información documental, se pretende tener un acercamiento con los individuos que participan o participaron en los programas a revisar; sin embargo es necesario recalcar que no es desde una perspectiva sociológica o antropológica directa, pero si empleando algunas de sus naturalezas.

Para la presente investigación se consultaron bases de datos censales de IPUMS-Internacional, el proyecto IPUMS se ha desarrollado en colaboración con el Centro de Población de Minnesota y a través de este proyecto se trata de concentrar los censos de diferentes países, una particularidad importante de este proyecto es la armonización de los datos gracias al amplio número de datos y micro datos que hay en el proyecto. El proceso de armonización permite que se pueda operar de una forma más dinámica el uso de datos los cuales ya han pasado por un proceso de revisión, análisis y definición de los datos presentados para conformar variables útiles para el cruce de información.

EL proyecto de igual forma permite que se puedan hacer análisis de datos comparados entre los diferentes países “Los datos se codifican y se documentan sistemáticamente entre países y en el momento de la investigación comparativa se facilita” su uso.

El trabajo documental ha iniciado desde el año 2013, el cual se ha visto facilitado por el acceso a las nuevas tecnologías de la información, puesto que tanto el PAEIS en México como el FNHL en Canadá, cuentan con páginas web donde se

pone a disposición de los interesados la información relacionada a cada una de estas instituciones, mostrando en un primer plano cual es la forma de operación de las mismas

3.6.1 Datos generales sobre el objeto de estudio y metodología aplicada

Comparación estadística:

Variable: Indígena (armonizada), hablante de lengua indígena (armonizada), Nivel educativo (recodificación internacional-armonizada) IPUMS

Encuestas revisadas:

México 2000 y 2010

Canadá 2001 y 2011

Programas:

- Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior: Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas, en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
- Plan Estratégico Aborigen: First Nation House of Learning

Asimismo, se desarrolló un instrumento aplicado a 11 estudiantes indígenas en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México; sin embargo, la respuesta en relación a los estudiantes indígenas en la Universidad de British Columbia en Canadá fue nula.

La entrevista en formato de cuestionario comprende tres dimensiones:

Personal: que tiene como objetivo situar los antecedentes familiares del sujeto que a su vez nos permiten guiar el análisis de las decisiones y efectos que dichos antecedentes tienen en el desarrollo principalmente académico-profesional del mismo. En este sentido, se tiene planteado que la dimensión personal en el sujeto está directamente vinculado a las dimensiones identitarias y académicas

Identitario²⁷: La dimensión identitaria en el caso de los estudios interculturales es básica para entender la posición cultural desde donde el sujeto se vincula con la cultura dominante y otras satelitales. Solo a través del análisis del espacio identitario podemos determinar otros factores que influyen en la educación intercultural como la delimitación del espacio social; qué tipo de sujetos se construyen en estos espacios y qué tipo de identidad se está configurando a partir de las prácticas culturales. “Este concepto, es central ya que lo que se intenta describir son procesos formativos que se desarrollan dentro de un espacio socio-comunitario” (Pirrone 2006:02). Las cosas sólo pueden ser distinguidas, definidas, categorizadas y nombradas a partir de rasgos objetivos observables desde el punto de vista del observador externo, que es el de la tercera persona. Tratándose de personas, en cambio, la posibilidad de distinguirse de los demás también tiene que ser reconocida por los demás en contextos de interacción y de comunicación, lo que requiere una “intersubjetividad lingüística” que moviliza tanto la primera persona (el hablante) como la segunda (el interpelado, el interlocutor). Dicho de otro modo, las personas no sólo están investidas de una identidad numérica, como las cosas, sino también -como se verá enseguida- de una identidad cualitativa que se forma, se mantiene y se manifiesta en y por los procesos de interacción y comunicación social (Pirrone 2006:02).

Formación académica: el análisis de la formación académica nos permite hacer un primer esbozo sobre como fue el proceso de enseñanza aprendizaje y reconocer hasta qué punto fue instituida desde el enfoque intercultural.

²⁷ file:///Users/pakbere/Downloads/244-870-1-PB.pdf

3.7. Conclusiones

Como se señaló desde un principio se pretende hacer un análisis comparativo, sin embargo, es primordial la aproximación teórica a la interculturalidad, para esto, hemos definido que el análisis de los objetos de estudios en el campo de la hermenéutica requieren un abordaje multidimensional, adentrarse en la constitución propia del sujeto y su realidad subjetiva que permita construir y/o reconstruir.

Sin duda consideramos que es fundamental el análisis de diversos factores, fenómenos y categorías que permitan comprender el proceso de interculturalidad mismo que será esencial para el abordaje de la educación intercultural.

En este contexto, es fundamental plantear desde lo teórico un análisis de las categorías y desde lo instrumental un análisis de los censos de México y Canadá para hacer una revisión de los resultados relacionados con los jóvenes indígenas en educación superior; por otra parte, también se incluye cuáles son las dimensiones planteadas en una propuesta de entrevista en formato de cuestionario dirigido a los jóvenes indígenas.

Finalmente el contexto global es un punto de partida que puede ser empleado de forma positiva y que obliga a trabajar en el contexto local y regional lo que nos conlleva a abordar el concepto de glocalización y el impacto de la revisión de los diversos instrumentos internacionales en la visibilización de los grupos minoritarios vulnerables a lo largo de América y principalmente en Canadá y en México.

Capítulo IV. Caso comparado de educación superior intercultural en México (Hidalgo-PAEI) y Canadá (Columbia Británica-FNHL)

El tema de la educación, como ya se abordó anteriormente, a nivel global ha cobrado una gran importancia puesto que a través de esta es posible fomentar el desarrollo de comunidades, regiones y en consecuencia de países; en este contexto, el tener la posibilidad de dar educación a todos los niños y niñas de un país, ayudará a romper las cadenas de pobreza.

Jacques Delors señalaba sobre la importancia de la educación, que “frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social”. (1996:07). En este sentido, se ha identificado que la educación no solo contribuye a la formación de recursos humanos si no que de igual manera fortalece aspectos sociales y culturales, necesarios para la cohesión social y una cultura de paz.

Si bien ya, en capítulos anteriores, se mencionó y discutió la importancia del tema de la educación para los organismos internacionales, y se señaló cada una de las iniciativas que estos sostienen para promover la educación en los Estados, consideramos importante realizar un breve recorrido por los instrumentos internacionales que se relacionan directamente con los Derechos de los Pueblos Indígenas para posteriormente aterrizar en el tema de la educación dirigida a estos grupos particularmente en México y Canadá con la intención de saber cómo se percibe desde el plano local, regional y nacional gracias al fomento que representa la influencia de organismos e instrumentos internacionales.

El tema de la educación, por lo tanto, no es ajeno a la realidad latinoamericana, dónde se ha abordado desde diversas perspectivas, y dónde ha cobrado mayor interés por la situación económico-social de la región y las dinámicas que surgen de los mismos y que impacta directamente el desarrollo de estos países, ya que solo a través de la firma de instrumentos internacionales se obliga a los estados

signatarios a dar cumplimiento a los puntos requeridos y en este sentido, a desarrollar políticas educativas que fortalezcan la educación en dichos países.

Para efectos de comparar los Programas dirigidos a estudiantes indígenas en la educación superior en México y en Canadá, se utilizará un enfoque culturalista-histórico, que en un primer momento nos permita ver desde donde se plantean estos y como han ido evolucionando de acuerdo a los diferentes factores nacionales e internacionales, sin perder de vista las particularidades culturales que dichos países tienen. Aunado a lo anterior, se utilizaron técnicas de corte cuantitativo que para efectos de complementar se plantearon desde un enfoque positivista que podrán revisarse en el capítulo V. Aclarado lo anterior primero se hará una revisión del contexto internacional y su influencia en la educación para después particularizar sobre las políticas públicas dirigidas a fomentar la educación intercultural en ambos países, donde se ahondará en la parte de la perspectiva intercultural así como los antecedentes históricos que han dado forma a estas propuestas.

4.1. Los Instrumentos Internacionales y su influencia en la Educación.

Podemos señalar que los esfuerzos por parte de organismos internacionales, enfocados a la educación, son diversos y cada vez más contundentes, lo cual se refleja en las diversas acciones internacionales y nacionales al respecto; en este sentido, el más claro de estos esfuerzos a nivel mundial son los objetivos del milenio de la Organización de las Naciones Unidas, que estipulan como el objetivo no. 2, la educación primaria universal para todos los niños y niñas del mundo, marcando un referente esencial para que el Estado provea de educación básica a sus ciudadanos. Para el caso de México se observa entonces que de igual manera se ha contemplado también una cobertura parcial de la educación media superior (nivel secundaria) dentro de estos objetivos²⁸.

²⁸ "Asegurar que para el año 2015, todos los jóvenes de 12 años de edad ingresen a la enseñanza secundaria, que la cohorte 12-14 años reciba la enseñanza secundaria y que

Sin embargo el subtema que nos interesa de la educación, es aquella que está dirigida específicamente a grupos vulnerables de la población, en este caso la población indígena, y principalmente aquella que está enfocada a la Educación Superior Intercultural; por lo que es fundamental puntualizar sobre la población objetivo, con la finalidad de entender cuál es el estado que actualmente guarda y por lo tanto, es importante revisar cuales son los antecedentes e instrumentos que fomentan la Educación Superior Intercultural en México como se muestra en el cuadro no.12.

Cuadro no. 12, Instrumentos internacionales vinculantes y no vinculantes dirigidos directa e indirectamente a la población indígena.

Tipo	Instrumento	Contenido en relación a pueblos indígenas
No vinculantes	Declaración Universal de los derechos Humanos (1948)	Este es la primera declaración internacional que se hace en su carácter de protección de los Derechos Humanos y que será punta de lanza para que los Estados Naciones participen en la elaboración de otros instrumentos ²⁹
	Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías	Esta Declaración se refiere a las minorías, lo cual de forma directa incluye a los pueblos indígenas de muchas regiones del mundo, y si bien es en relación a derechos colectivos es importante resaltar que de

el 90 por ciento de ésta la concluya en el tiempo normativo (tres años)” de acuerdo a la página: <http://www.objetivosdesarrollodelmilenio.org.mx/cgi-win/odm.exe/OBJODM0020,E>

²⁹ La Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos indígenas, señala que si bien la Declaración Universal de los Derechos Humanos no es un instrumento obligatorio, sin embargo, su contenido ha sido aceptado por todos los países, en México habían sido incluidos en la constitución política de los Estados Unidos Mexicanos desde 1917 en la parte dogmática denominada Garantías Individuales (CDI 2007:13).

<p>nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas (1992)</p>	<p>estos pueden extraerse derechos individuales. Los temas que aborda esta declaración incluyen la identidad étnica, cultural, religiosa o lingüística de las minorías, la libre expresión y desarrollo de cultura; asociación de minorías entre ellas; participación de minorías en decisiones entre otros temas relevantes.</p>
<p>Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas (2006)</p>	<p>A través de esta declaración, se abordan temas de gran importancia para los pueblos indígenas tales como la libre determinación, tierra, territorios y recurso que hay en ellos.</p>
<p>Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo y Agenda 21 (1992)</p>	<p>Esta declaración expone puntualmente la importancia de reconocer la relación que existe entre los pueblos indígenas y sus tierras y sobre todo la influencia medioambiental que estos pueblos tienen gracias a experiencia ancestral sobre estos temas. Por lo que se sugiere se les permita tener un mayor control sobre sus tierras y autogobierno así como una mayor participación en tomas de decisiones que puedan afectar sus tierras.</p>
<p>Declaración y Programa de Acción de Viena (1993)</p>	<p>La Declaración de Viena reconoce la dignidad intrínseca y la incomparable contribución de las poblaciones indígenas al desarrollo y al pluralismo de la sociedad y reitera firmemente la determinación de la</p>

<p>Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo (1994)</p>	<p>comunidad internacional de garantizarles el bienestar económico, social y cultural y el disfrute de los beneficios de un desarrollo sostenible.</p> <p>Esta conferencia acuerda la importancia de incluir las necesidades, así como los puntos de vista de los pueblos indígenas en los diversos programas de desarrollo o medioambientales que se den a lugar; así mismo, se autorizó la tenencia de los pueblos indígenas al uso de y manejo de sus tierras así como protección de recursos naturales</p>
<p>Declaración de Durban y Programa de Acción (2001)</p>	<p>La Declaración de Durban y el Programa en Acción tiene una sección específica que trata sobre temas relacionados con los Pueblos Indígenas, principalmente que consagran el firme compromiso de la comunidad internacional para combatir el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia en el plano nacional, regional e internacional.</p>
<p>Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966)</p>	<p>A través de este Pacto, se aborda por primera vez el tema de la libre determinación de los pueblos, lo cual es factor primordial e identitario de los pueblos indígenas, así mismo, se retoma el derecho de igualdad y no discriminación, la CDI lo resume de la siguiente forma:</p> <ul style="list-style-type: none">• “Libre determinación de los Pueblos,

reconoce el derecho de los pueblos para establecer su condición política y decidir su desarrollo económico, social y cultural.

- La igualdad ante los Tribunales, Cortes de Justicia y ante la Ley, protege los derechos humanos, las libertades fundamentales y el cumplimiento de las obligaciones de ciudadanía en igualdad de condiciones para todos los miembros de la población, sin obstáculos, ni discriminación” (2007:08)

Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales (1966)

Con el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, se había hecho hincapié en aquellos derechos humanos que fortalecían la participación ciudadana dentro de los Estados pero ahora era necesario puntualizar en aquellos aspectos donde ciertos Estados Nación estaban menos avanzados, en la protección de derechos que se relacionaban al ejercicio económico, social y cultural, estos como ejes cotidianos de la vida de los seres humanos. En este sentido la CDI señala tres puntos de importancia para resaltar:

- “Libre determinación de los Pueblos, reconoce el derecho de los pueblos para establecer su condición política y decidir su desarrollo económico, social y cultural.
-

- No discriminación, obliga al Estado a garantizar el ejercicio de los derechos reconocidos en el pacto sin discriminación alguna por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social.
- Identidad cultural, reconocer y proteger los valores y prácticas sociales, culturales, religiosas y espirituales, así como la integridad de los Pueblos” (2007:09)

Convenio sobre
eliminación de
todas las formas de
discriminación
racial (1975)

A través de este convenio, se reafirma la importancia de la no discriminación, lo cual fortalecerá el convenio de la OIT en relación a los pueblos indígenas como un derivado esencial y en respuesta a la serie de discriminación y omisiones por parte de las políticas públicas estatales a estas poblaciones.

Convenio sobre la
eliminación de
todas las formas de
discriminación
contra la mujer
(1981)

Este convenio también es un instrumento muy importante para la posterior integración de elementos al OIT num. 169, ya que está dirigido a las mujeres y en el caso de las mujeres indígenas son un sector de la población altamente

vulnerados por condiciones de etnia y género.

Convenio sobre pueblos indígenas y tribales (núm. 169 - OIT-) de 1989

es el instrumento internacional que tiene un impacto directo en la protección de los derechos de estos pueblos, por lo que es primordial hacer mención de este convenio, que en lo subsecuente será fundamental para el desarrollo de políticas públicas al interior de los Estados en estos temas

Derechos del Niño (1990)

El derecho a la educación es uno de los puntos principales de esta convención y en su artículo 29 señala que el derecho a la educación para los niños, incluyendo educación en derechos humanos, será de acuerdo a su propia identidad cultural, lengua y valores; por otra parte su artículo 30 declara que los niños pertenecientes a minorías o de origen indígena, no se les negará el derecho a su propia identidad, cultura, religión o lengua.

Convenio sobre la Diversidad Biológica (1992)

A través de este convenio se salvaguardan las prácticas y conocimientos de los pueblos indígenas en relación a la preservación de la diversidad biológica.

Fuente de elaboración propia de acuerdo a la información sobre instrumentos internacionales firmados por México.

En el escenario internacional, no solo se cuenta con instrumentos vinculantes y no vinculantes que protegen a los pueblos indígenas, de igual forma y como se señaló en capítulos anteriores, diferentes organismos internacionales reconocen los derechos de los pueblos indígenas, y en este contexto tenemos a la Unión Europea, como uno de los mayores expositores de la región latinoamericana de la protección de los Derechos Humanos, que a través de la resolución del consejo sobre pueblos indígenas y la cooperación al desarrollo de la Comunidad Europea y de los Estados miembros en el año 1998, plantea la necesidad de dar prioridad a los intereses de los pueblos indígenas, poniendo de manifiesto que se reconocen las desventajas sociales, económicas y políticas en las que se encuentran, por lo que es fundamental que para promover su desarrollo es necesario que la comunidad Europea en conjunto con los Estados, analicen las propuestas y posibilidades de cooperación en conjunto para contribuir al desarrollo de éstos.

Del seno de la Organización de las Naciones Unidas, encontramos dos importantes organismos que fomentan el tema de la educación a nivel global, por una parte tenemos al Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y por otra, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) del cual, más adelante, haremos mayor referencia. Ambos organismos fueron creados después de la segunda guerra mundial, por una parte UNICEF enfocada más a la infancia, lo que incluía desde luego la importancia de brindar educación a todos los niños y por otra parte, la UNESCO, la cual se caracteriza porque los objetivos de esta organización se concentran particularmente en la educación y cultural, siendo éstos los eje centrales de ese organismo. Es de resaltar que el organismo arriba mencionado, ha fortalecido su estructura a partir de los avances de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, lo que ha tenido mayor influencia en las acciones que se llevan a cabo en la UNESCO, y que se puede identificar en los diversos estudios y manuales que han desarrollado durante la última década, los cuales están

dirigidos a países en vías de desarrollo y específicamente a docentes, con la finalidad de crear nuevos entornos de aprendizaje.

Podemos observar que la UNESCO tiene una participación activa de al menos 195 países miembros los cuales se han establecido objetivos específicos, misma que deben ser alcanzados por los miembros. Consideramos que sus políticas están dirigidas para tener un mayor impacto en el desarrollo de educación intercultural como principio fundamental de la paz y estos planteamientos han sido parte de su creación, como ya lo señala la actual directora de la UNESCO Irina Bokova en su primera contribución a la reflexión de la UNESCO sobre un nuevo humanismo: “Más allá de nuestra diversidad, compartimos una cultura humana común. Mediante la comunicación, el aprendizaje de las lenguas, el diálogo y la cooperación científica, somos capaces de trascender nuestros límites, podemos ampliar nuestros conocimientos, descubrir otras costumbres y penetrar en la ciudad ideal del espíritu, conscientes de la humanidad que nos une” (2010:03)

En el informe mundial de la UNESCO (2009), Invertir en la diversidad cultural y diálogo intercultural, se pugnó por convencer a los encargados de adoptar decisiones en la diversidad cultural en la dimensión esencial del diálogo intercultural, para renovar los enfoques de desarrollo sostenible, garantizar los derechos humanos y las libertades y fortalecer la cohesión social y gobernanza democrática.

En el caso de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en las últimas décadas ha desarrollado diferentes evaluaciones dirigidas a dar seguimiento a la educación de los países miembros. Este organismo, en respuesta a las necesidades de desarrollo de las regiones, ha direccionado iniciativas dirigidas a la educación, que contribuye a mejorar las políticas educativas orientadas a estos segmentos de la población, entre las que se identifican:

- El programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA)
- El programa para la Evaluación Internacional de Competencias de Adultos (PIAAC)
- Evaluación de Resultados Aprendizaje de Educación Superior (AHELO).

En la última década, también se ha enfocado a contribuir con un informe anual sobre educación denominado “*Education at a glance*” lo que marca un cambio estructural importante en este organismo, definiendo cuál es su enfoque e importancia orientada al tema de educación. Si bien tiene un número limitado de países miembros, es necesario recalcar que es uno de los organismos que tienen una gran influencia en el desarrollo e implementación de políticas públicas entre los países miembros; entre sus objetivos se plantea la importancia de la educación como una herramienta esencial para el desarrollo de la sociedad y principalmente como un medio para mejorar la situación económica de los países y las regiones; sin embargo, consideramos que no mantiene una postura tan incisiva como otras organizaciones internacionales. Dentro de los esfuerzos de la OCDE se puede apreciar el desarrollo del programa “Estrategia de Educación Intercultural”³⁰ el cual se inició en Irlanda, y se ha estado evaluando al igual que otras iniciativas con la finalidad de construir un programa de mayor impacto entre los países miembros de la OECD.

El Banco Interamericano de Desarrollo, es otro de los organismos de gran influencia y tiene su origen en el año 1890, en la Primera Conferencia Panamericana en donde surgen las primeras actividades para conformar un sistema interamericano, pero es hasta 1959 que ésta iniciativa toma forma con especial atención al alivio de la pobreza de países latinoamericanos y del Caribe.

³⁰ La estrategia de educación intercultural está dirigida a todos los niveles de educación en Irlanda y sus objetivos se dirigen a dos actores: los estudiantes y los proveedores de educación, donde se contempla el respeto a la diversidad y un ambiente de aprendizaje, que asegure la inclusión e integración. Para consultar mayor información sobre esta estrategia apoyada por la OCDE, consultar: http://www.pdst.ie/sites/default/files/Intercultural_education_strategy.pdf

Tiene un número relativamente reducido de Estados miembros; sin embargo, dentro de los parámetros para apoyar los proyectos que acepta financiar, se encuentra el factor de equidad, que se basa en la importancia de la igualdad de oportunidades de la población, lo que es un eje muy importante que nos permite que los proyectos, en la diversidad cultural de un país, contemplen los procesos de interculturalidad, que fomenten el desarrollo de proyectos y/o programas que faciliten la cohesión social.

Finalmente, tenemos la participación activa de la Unión Europea (UE), la cual ha fomentado una serie de proyectos que emanan de la *pluriétnicidad*, *multilingüismo* y el particular desarrollo de los derechos humanos de los países miembros. Los proyectos enfocados a la educación y que enfatizan en la cooperación académica de los países europeos en relación con los países en vías de desarrollo, contemplan de forma particular el rubro de “grupos vulnerables”, en el que a través de la discriminación positiva dan prioridad a la participación de grupos indígenas, mujeres y personas con capacidades diferentes, a través de los proyectos External Cooperation Window de Erasmus. Sin embargo, la UE dirige de forma particular sus políticas al interior de la propia UE; y la realidad pluriétnica de ésta, es muy diferente a la realidad pluriétnica de Latinoamérica.

América, como uno de los hemisferios con mayor población indígena, no es la excepción y de igual forma a través de la Organización de los Estados Americanos, desarrolló el Proyecto de Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas en el año 1997, donde se hace hincapié en los derechos de estos pueblos retomando temas tales como: instituciones indígenas, fortalecimiento nacional, erradicación de pobreza, desarrollo, cultura, ecología, territorio entre otros, así mismo y de forma puntual señala la importancia de tener avances jurídicos nacionales en temas sensibles que inciden en el desarrollo de los pueblos indígenas, sin duda este proyecto es muy importante entre los Estados miembros principalmente por la influencia que pueda tener en el desarrollo de políticas públicas que permitan alcanzar los puntos ahí abordados.

4.2. Políticas públicas en México que fomenten la interculturalidad, la educación superior y la propuesta actual en una sociedad pluricultural.

Para poder comprender un poco más a fondo la importancia de la educación en México; sin duda es necesario conocer cuál es la base desde la que se proponen las políticas públicas dirigidas a este tema y por lo tanto es fundamental el poder revisar brevemente si los últimos Planes Nacionales de Desarrollo de México³¹ contemplan siempre el tema de la educación; que como veremos a continuación en un breve cuadro de los Planes Nacionales de Desarrollo (PND) de México de los años 1995- 2000, 2001-2006, 2007-2012 y 2013-2018, ésta es uno de los ejes transversales más importantes para lograr alcanzar los objetivos que el gobierno en turno se plantea, pero también es importante señalar que se observará en el siguiente cuadro como los PND más actuales toman con mayor importancia institucional al tema de educación, probablemente por la presión e influencia que los organismos internacionales han ejercido para que el tema sea abordado a profundidad.

Cuadro 13. Breve análisis de los Planes de Desarrollo Nacional en relación al tema de Educación en México años 1995- 2000, 2001-2006, 2007-2012 y 2013-2018.

Plan Nacional de Desarrollo	Análisis de contenido en Educación
1995- 2000	Este PND se presenta como la secuencia del PND del sexenio anterior, en este el tema de la educación si bien es señalada a lo largo del documento no se representa de una forma estratégica como se presentará en los PND posteriores.

³¹ Para mayor información sobre los Planes se puede consultar el portal de la Cámara de Diputados de los Estados Unidos Mexicanos: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/compila/pnd.htm>

Este PND presenta cinco ejes estratégicos a considerar para el desarrollo de políticas públicas de ese sexenio:

1. Soberanía
2. Por un Estado de Derecho y un país de leyes
3. Desarrollo democrático
4. Desarrollo social
5. Crecimiento económico

Dentro del eje cuatro, el tema de la educación aparece como parte de la estrategia de cobertura de servicios básicos fundamentales, “En el periodo 1995-2000, sociedad y gobierno tienen la responsabilidad histórica de cimentar las bases educativas para el México del siglo XXI. Ello exigirá un impulso constante y vigoroso, así como la consolidación de cambios que aseguren que la educación sea un apoyo decisivo para el desarrollo.

Este Plan propone una cruzada permanente por la educación, fincada en una alianza nacional en que converjan los esfuerzos y las iniciativas de todos los órdenes de gobierno y de los diversos grupos sociales. Debemos movilizar nuestra capacidad para hacer concurrir las voluntades de los gobiernos Federal, estatales y municipales, y lograr una amplia participación de maestros, padres de familia, instituciones educativas particulares y el conjunto de la sociedad. La educación será una altísima y constante prioridad del Gobierno de la República, tanto en sus programas como en el gasto público que los haga realizables” (PND 1995: 49)

Por otra parte el PND aborda dentro del tema de educación, la forma en que desarrollará este tema y lo hace en tres partes

principales

- Educación básica
- Educación para adultos
- Educación media superior y superior

2001-2006

La transición del partido en el poder es un eje principal de cambio en la forma de plantear la política en el país (en un principio) esto permitió el desarrollo de un PND diferente a sexenios anteriores. Por otra parte este PND se vuelve aún más interesante al plantear la Educación como uno de los objetivos principales a cubrir en el sexenio, “El Plan establece como columna vertebral del desarrollo a la educación, por lo que habremos de impulsar una revolución educativa que nos permita elevar la competitividad del país en el entorno mundial, así como la capacidad de todos los mexicanos para tener acceso a mejores niveles de calidad de vida” (PND 2001: 04).

El tema de desarrollo y educación es abordado en el eje 4. El poder ejecutivo federal, 2000-2006 en el apartado 4.5 La política social donde se señala que la educación será una estrategia social de desarrollo; “Con base en esta línea de acción se trabajará para: a] asegurar, entre otras cosas, que cada escuela cuente con una comunidad educativa constituida por los maestros, los alumnos que ellos atienden y por los padres de esos alumnos;

b] dotar de capacidad e iniciativa propias a las escuelas, a fin de que conformen un sistema descentralizado en el que puedan trabajar con la flexibilidad necesaria para proporcionar la mejor oferta educativa;

c] involucrar a todos los sectores de la sociedad en el establecimiento de metas claras y compartidas sobre los

objetivos, contenidos, instrumentos y alcances de la enseñanza y el aprendizaje para cada nivel de la educación, y para contar con procesos eficaces y estimulantes para la capacitación de los maestros, que vengan acompañados de los incentivos correspondientes para que puedan poner en práctica dicha capacitación.” (PND 2001:36)

Así mismo, puntualiza sobre el tema de etnicidad con el apartado “La etnicidad en el México contemporáneo” el cual se encuentra en el eje 3. México: hacia un despegue acelerado, 3.3. la Transición social, lo cual es una pauta fundamental para la posterior creación de la

2007-2012

El tema de educación durante este sexenio continuó como una herramienta fundamental para el desarrollo de la sociedad que impactará en las esferas económicas, políticas y culturales, en este contexto la educación es vista como un servicio básico fundamental para todos los mexicanos y mexicanas; “Una pieza importante de la ecuación social la constituye el logro de una educación de calidad. Ésta formará el talento necesario para elevar el desarrollo de la persona y a su vez promoverá el crecimiento económico. Una educación de calidad debe formar a los alumnos con los niveles de destrezas, habilidades, conocimientos y técnicas que demanda el mercado de trabajo. Debe también promover la capacidad de manejar afectos y emociones, y ser formadora en valores. De esta manera, los niños y los jóvenes tendrán una formación y una fortaleza personal que les permita enfrentar y no caer en los problemas de fenómenos como las drogas, las adicciones y la cultura de la violencia” (PND 2007:10).

El PND reconoce los graves problemas en la cobertura, pero

principalmente en la calidad de la educación que los niños y jóvenes en México reciben; así mismo hace especial hincapié a la naja cobertura en educación superior siendo esta en el periodo 2007 del 25%; y prevé la importancia de abatir el rezago educativo y proporcionar los recursos para mejorar la infraestructura educativa.

La estrategia que plantea el PND de este periodo se encuentra en el Eje 3. Igualdad de oportunidades, de forma específica en el apartado 3.3 Transformación educativa, la cual plantea seis objetivos principales para lograr este proceso de transformación pero principalmente para las acciones y prioridades que se tomaran en relación a la educación:

1. Elevar la calidad educativa “La calidad educativa comprende los rubros de cobertura, equidad, eficacia, eficiencia y pertinencia. Estos criterios son útiles para comprobar los avances de un sistema educativo, pero deben verse también a la luz del desarrollo de los alumnos, de los requerimientos de la sociedad y de las demandas del entorno internacional” (PND 2007: 72)
2. Reducir las desigualdades regionales, de género y entre grupos sociales en las oportunidades educativas: “Invertir más en educación es imprescindible para elevar la calidad educativa. También lo es llevar los servicios educativos a donde más se necesitan” (PND 2007:73)
3. Impulsar el desarrollo y utilización de nuevas tecnologías en el sistema educativo para apoyar la inserción de los estudiantes en la sociedad del conocimiento y ampliar sus capacidades para la vida: “Las acciones para modernizar instalaciones y equipo fortalecerán la dotación de

computadoras y la actualización de sistemas operativos. El uso de tecnologías será fundamental para lograr una presencia cada vez más exitosa de los ciudadanos en la sociedad global del conocimiento, incluyendo, desde luego, la educación y la capacitación a distancia y el desarrollo de una cultura informática” (PND 2007: 75)

4. Promover la educación integral de las personas en todo el sistema educativo: “La educación, para ser completa, debe abordar, junto con las habilidades para aprender, aplicar y desarrollar conocimientos, el aprecio por los valores éticos, el civismo, la historia, el arte y la cultura, los idiomas y la práctica del deporte” (PND 2007: 76)
5. Fortalecer el acceso y la permanencia en el sistema de enseñanza media superior, brindando una educación de calidad orientada al desarrollo de competencias: “Es necesario impulsar un sistema que integre armónicamente a las distintas entidades oferentes, de manera que la heterogeneidad de planes y programas de estudio no dificulte la compatibilidad entre ellas y para que se enriquezcan las opciones de formación. Una mayor vinculación con el sector productivo propiciará mayor pertinencia de planes y programas respecto de desarrollo tecnológico, mayores apoyos de parte del sector privado y mayor facilidad para la realización de prácticas “ (PND 2007:78)
6. Ampliar la cobertura, favorecer la equidad y mejorar la calidad y pertinencia de la educación superior: “El presente Plan busca que las instituciones de educación superior funcionen con mayor equidad en la formación de ciudadanos, profesionales creativos y científicos comprometidos con su país y de competencia

internacional” (PND 2007:79)

Si bien dentro del tema de educación no hay un punto que vaya dirigido a la población indígena de forma directa si es importante señalar que en cada una de las estrategias de estos seis objetivos hacen referencia a cómo adaptar estos a la realidad de los pueblos indígenas de acuerdo a las necesidades que estos tienen.

Por otra parte, si se aborda particularmente el tema de los pueblos indígenas en el punto 3.4 Pueblos y comunidades indígenas, en este se reconoce la situación de desventaja que viven dichos pueblos y se enfoca en el tratamiento de los rezagos más graves en los siguientes rubros:

- Desarrollo económico
- Desarrollo social y humano
- Infraestructura básica
- Red de comunicaciones
- Desarrollo cultural
- Derechos indígenas

2013-2018

El PND de este periodo presidencial cuenta con cinco ejes fundamentales, donde México con educación de calidad es el tercer ejes tan solo bajo México en Paz y México incluyente. El PND asume la importancia de la educación y principalmente los efectos benéficos que pueden obtenerse si se da acceso a la educación de calidad a la población, “la educación debe impulsar las competencias y las habilidades integrales de cada persona, al tiempo que inculque los valores por los cuales se defiende la dignidad personal y la de los otros” (PND 2013:58).

Por otra parte, reconoce que la educación es fundamental para el desarrollo de las naciones y sobre los efectos positivos (como los observados en países desarrollados donde la educación es imprescindible) que ésta tiene en el plano económico y social, “En el mundo se ha demostrado que los países que logran una apropiación social del conocimiento, aceleran el crecimiento económico en forma sostenida e incrementan la calidad de vida de su población. Es fundamental que México sea un país que provea una educación de calidad para que potencie el desarrollo de las capacidades y habilidades integrales de cada ciudadano, en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo, al tiempo que inculque los valores por los cuales se defiende la dignidad personal y la de los otros” (PND 2013:59).

De forma continua se menciona la necesidad de transitar a una sociedad del conocimiento, en este contexto la Organización de los Estados Americanos, define a la sociedad del conocimiento como “al tipo de sociedad que se necesita para competir y tener éxito frente a los cambios económicos y políticos del mundo moderno. Asimismo, se refiere a la sociedad que está bien educada, y que se basa en el conocimiento de sus ciudadanos para impulsar la innovación, el espíritu empresarial y el dinamismo de su economía”³². La importancia de la sociedad del conocimiento va de la mano a lo que Boisier (2002) señala como los diversos ajustes que se han dado a nivel mundial derivado de la globalización y su impacto en las esferas económicas, políticas y sociales.

En un primer plano dentro del tema de educación de calidad, se

³² El tema de la sociedad del conocimiento, fue central en la Declaración de Santo Domingo: Gobernabilidad y Desarrollo en la Sociedad del Conocimiento del año 2006, para mayor información consultar:
http://www.oas.org/es/temas/sociedad_conocimiento.asp

señala la necesidad de mejorar el desarrollo de habilidades para tener un mayor efecto en el mercado laboral y en segundo plano, se menciona que la educación de calidad contribuye a la mejora de cuestiones sociales, tales como el ejercicio de derechos humanos y su impacto positivo en la mejora de los gobiernos democráticos. Como un tercer punto y cierre se señala la importancia de fomentar el deporte y la cultura como complementos necesarios para entender el objetivo de educación de calidad.

Dentro del tema de ciencia, tecnología e innovación, se hace hincapié en la importancia de fomentar la investigación en el país, para lograr una participación más activa en la economía mundial.

México con Educación de Calidad cuenta con 5 objetivos:

1. Desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad.
2. Garantizar la inclusión y la equidad en el Sistema Educativo.
3. Ampliar el acceso a la cultura como un medio para la formación integral de los ciudadanos.
4. Promover el deporte de manera incluyente para fomentar una cultura de salud.
5. Hacer del desarrollo científico, tecnológico, y la innovación pilares para el progreso económico y social sostenible

El objetivo dos es sin duda el que nos interesa más y cuenta con tres estrategias para lograrlo:

1. Ampliar las oportunidades de acceso a la educación en todas las regiones y sectores de la población.
 2. Ampliar los apoyos a niños y jóvenes en situación de desventaja o vulnerabilidad
 3. Crear nuevos servicios educativos, ampliar los existentes y
-

aprovechar la capacidad instalada de los planteles.

Dentro de estas estrategias se contempla la creación y diversificación de becas dirigidas a los niños y jóvenes, el desarrollo de nuevos servicios educativos entre otras acciones que fomenten la inclusión y equidad en el sistema educativo.

Fuente de elaboración propia a partir de los Planes de Desarrollo Nacional publicados en el Diario Oficial de la Federación.

4.2.1 La propuesta intercultural

El término "educación intercultural" se ha utilizado en América Latina durante décadas para referirse a los sistemas educativos que buscan intercambio mutuo entre los diferentes cuerpos de conocimiento, mientras que la percepción de ellos queda implícita como equitativa, en este contexto un modelo educativo no es superior al otro. Una iniciativa de educación intercultural sin duda debe implicar un diálogo bidireccional por su naturaleza inclusiva cultural, esto es algo novedoso que relaciona de forma transversal a la enseñanza, cultura y ciencia.

La educación intercultural, como se ha señalado en otros capítulos, incorpora procesos tales como la promoción de las relaciones de diálogo y la igualdad entre un indígena y la sociedad dominante; dentro de estos procesos se pueden resaltar la eliminación de los prejuicios y estereotipos, que a su vez resultan fundamentales para el fortalecimiento de la democracia.

La educación intercultural se ha transformado en un sector prácticamente dominante de la educación en América Latina en los diversos programas nacionales así como en los diversos programas regionales que de forma continua los países de esta zona promueven. Las iniciativas de este tipo de educación puede tener diversos e interrelacionados objetivos, algunos explícitos y otros tácitos. Algunos pueden estar vinculados a los argumentos a favor de la integración de los conocimientos indígenas y la ciencia; en este contexto si bien

existen ciertas problemáticas, los autores sugieren que es importante lograr que el proceso de inclusión sea posible en la educación intercultural, como lo señalan Bohensky y Maru (2011) “las creencias y las prácticas que se refiere como los conocimientos tradicionales culturales se ajustan a las concepciones occidentales en relación al conocimiento. La integración, con demasiada frecuencia se ve principalmente como un problema técnico, ignorando el papel de las relaciones de poder entre los pueblos indígenas y el Estado” (2011:01).

En este contexto, se cree que la integración del conocimiento de los pueblos indígenas sin duda contribuye al desarrollo la conservación de la diversidad biológica, cultural y lingüística, lo cual en conjunto se denominan “diversidad biocultural”, y en un proceso en el que la educación adecuada juega un papel fundamental. Por otra parte, la complementariedad entre los conocimientos indígenas y la ciencia ha sido ampliamente utilizada en la gestión compartida por diferentes grupos de interés sobre la base de un aprendizaje mutuo para la educación intercultural, lo cual es un punto importante para considerar a la educación intercultural como una herramienta de cooperación.

Así pues, la integración de los conocimiento de los pueblos indígenas, tiene implicaciones de justicia social, como la afirmación de la autonomía, la soberanía y la identidad de las comunidades indígenas. La educación intercultural se ha conformado como un instrumento que contribuirá a la equidad de las relaciones entre las sociedades indígenas y dominantes, que han superpuesto modelos educativos que minimizan la importancia de las culturas que predominan en los países latinoamericano; también, para reducir los prejuicios, estereotipos y para fortalecer la democracia a través de lograr una comprensión de la cosmovisión de los pueblos indígenas y la realidad de la sociedad dominante, lo cual permitirá un mejor ejercicio de derechos y obligaciones que todos como ciudadanos tenemos.

La educación intercultural puede resumirse de una forma simple al proceso de aprendizaje sobre las sociedades indígenas al tiempo que refuerza los discursos

de tradicionalidad. Consideramos que el ideal de la educación intercultural es disolver dicotomías entre grupos culturales, ilustran los desafíos comunes que enfrenta la humanidad, y capacitar a los participantes para hacer frente a estos retos mediante la creación de nuevos conocimientos y puntos de vista del mundo, compartidos, en este sentido Aikman señala que a través de “la educación intercultural, los países de América Latina han desarrollado un mayor respeto e interés por los conocimientos y prácticas indígenas pero principalmente como una respuesta a la opresión, explotación y discriminación a los pueblos indígenas quienes han tenido severos problemas para mantener su estilo de vida así como sus lenguas” (1997:466). La educación intercultural de este modo se puede entender como una nueva etapa en la evolución de las relaciones entre las sociedades indígenas y no indígenas.

América Latina es una región con una gran diversidad cultural, que para el año 2008 la UNICEF³³ había identificado 522 pueblos indígenas en esta región y que al menos el 87% de la población indígena total de América Latina se concentra en 5 países, México, Bolivia, Guatemala, Perú y Colombia. Por su parte en el Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina entre los censos del 2000 al 2006, los pueblos indígenas registrados ascendían a 655 (donde nuevamente los cinco países mencionados tienen el mayor número de población indígena).

La gran diversidad que coexiste en los Estados Latinoamericanos ha sido un catalizador fundamental para el conocimiento e interés del tema sobre la interculturalidad. Ferrão (2010) menciona que el tema de interculturalidad “ha sido causa de una intensa producción bibliográfica y de fuertes discusiones (...) han sido objeto de debates de agentes de la sociedad civil, así como ocasión de para el aumento de las investigaciones, entre otras iniciativas (...) ha servido de estímulo para la elaboración de políticas públicas que, o se centran en ella, o la contemplan (Ferrão 2010:334).

³³Para mayor información consultar http://www.unicef.org/lac/pueblos_indigenas.pdf.

De igual forma, el *Education International for Latin America in cooperation with Union of Education Norway* señala aspectos similares a los de Ferrão, en relación a las fases que vive la educación intercultural, ya que menciona: “la Educación bilingüe fue y ha sido concebida como una transición, de una monocultura dominante, inferiorizante y discriminatoria al bilingüismo, donde la cultura occidental y el español predominan” (Education Internacional for Latin America in cooperation with Union of Education Norway, 2009:05); y si bien este modelo fue funcional por un par décadas, es sólo a través del surgimiento de los movimientos indígenas que se da a la educación una reconfiguración intercultural, como parte de la exigencia social de los pueblos indígenas.

En este sentido, durante las décadas de los 80's y 90's se desarrollaron diversos proyectos que estaban encaminados a abordar las necesidades pluriculturales, pluriétnicas y multilingüistas de los países latinoamericanos. Estos proyectos en algunos de los países latinoamericanos pasaron de ser proyectos a programas y en otros casos fueron institucionalizados a través de la creación de coordinaciones o direcciones responsables de desarrollar la Educación Intercultural Bilingüe en los sistemas escolares, es decir, “los pasos comenzaron a ser tomados desde la noción de integración como la asimilación, hacia uno de pluralismo cultural crítico” (Education Internacional for Latin America in cooperation with Union of Education Norway, 2009: 07).

En el caso de México los proyectos de educación intercultural bilingüe vivieron importantes procesos de institucionalización, con la finalidad de que dichos proyectos formaran parte del espíritu constitucional y en cumplimiento de las demandas sociales plasmadas en su carta magna. En este contexto, la institucionalización es “el proceso de transformación de un grupo, práctica o servicio, desde una situación informal e inorgánica hacia una situación altamente organizada, con una práctica estable, cuya actuación puede predecirse con cierta confianza, e interpretarse como la labor de una entidad dotada de personalidad jurídica propia, con continuidad y proyección en el tiempo” (Arnoletto, 2007:47).

Para Berger y Luckmann, la institucionalización va de la mano con el orden social y este último está definido como un producto humano o más exactamente, como una producción humana constante y señalan que “el orden social no forma parte de la naturaleza de las cosas y no puede derivar de las leyes de la naturaleza, existe solo como producto de la actividad humana” (1968:73).

La institucionalización se presente como una forma de organización que legitima y fortalece las acciones que se toman en un gobierno democrático; en este sentido, los gobiernos democráticos se representan como formas de organización que en sus estructuras requieren de la institucionalización (cabe señalar que el grado de institucionalización varía de acuerdo a los compromisos institucionales y sociales y hasta en ocasiones internacionales) en este contexto, Meyer y Rowan (1977) señalan que, las organizaciones formales son generalmente entendidas como un sistema de actividades controladas y coordinadas que surgen cuando el trabajo está inmerso en redes de trabajo complejas, así mismo, los autores hacen hincapié en que hoy en día estas formas de organización son altamente institucionalizadas. Berger y Luckmann relacionan la importancia de la institucionalización y la legitimación, y señalan que “la legitimación justifica el orden institucional adjudicando dignidad normativa a sus imperativos prácticos” (Berger Berger y Luckmann 1968:122).

La institucionalización, queda entendida como un proceso que se lleva a cabo en estructuras organizadas, la cual forma parte de un orden social. Cuando los programas o políticas surgen de entes institucionalizados, emanan con cierta dirección en atención de problemas o situaciones sociales. En el caso de la mayoría de los proyectos de educación intercultural bilingüe, en América Latina, iniciaron como proyectos cofinanciados por organismos internacionales. Como se mencionó anteriormente, el papel de los organismos internacionales ha sido clave al aportar las condiciones favorables para mejorar los mecanismos de legitimación que contribuya a la reivindicación de los derechos de los pueblos indígenas. La presencia de los organismos internacionales (OI's) también fue clave para llevar a

cabo el proceso de institucionalización de dichos proyectos de educación intercultural bilingüe, éstos influyeron (a través de las adopciones de instrumentos internacionales) en la modificación de leyes que fueron propiciando una percepción de las concepciones sociales desde una perspectiva diferente.

La institucionalización está conformada de diversos actores, por una parte podemos encontrarnos con la parte normativa, aquella que hace uso de los mecanismos de legitimación social y que también está asociada a los cambios y la elaboración de las agendas tanto económicas como políticas. Por otra parte, encontramos los entes gubernamentales y las funciones que desempeñan, lo que está relacionado a los procesos de negociación para tener un acercamiento más puntual entre las instancias de poder.

En México existieron diversos factores que propiciaron la institucionalización de los proyectos de educación intercultural bilingüe, como la influencia de los movimientos indígenas, la presión de los organismos internacionales, la adopción de convenciones, tratados y acuerdos, en su gran mayoría vinculantes, dieron como resultado en algunos casos retomar ciertos puntos constitucionales y en otros casos, hacer las modificaciones pertinentes para que pudiera ser incluida la perspectiva de los pueblos indígenas.

México ocupa el tercer lugar de los países de América Latina con mayor número de pueblos indígenas, se ubica por debajo de Colombia con 67 pueblos identificados; de acuerdo al Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), el 6.6 % del total de la población mexicana son habitantes indígenas. Sin embargo, el INEGI para los resultados del año 2010 considera indígenas aquellas personas hablantes de lengua indígena. No obstante, la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) cubre un espectro más amplio³⁴,

³⁴ La Comisión Nacional Para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de México (CDI) considera población indígena (PI) a todas las personas que forman parte de un hogar indígena, donde el jefe(a) del hogar, su cónyuge y/o alguno de los ascendientes (madre o padre, madrastra o padrastro, abuelo(a), bisabuelo(a), tatarabuelo(a), suegro(a)) declaró

definiendo qué características son factibles para considerar a una persona indígena, desde esta perspectiva el número de personas indígenas aumenta a 9.91%. A pesar de que la cantidad de población indígena en México, tomando a la población total, no es “significativa”, es importante señalar que en relación a la población indígena en el resto de América Latina, ésta es la más alta, por lo que en los foros internacionales es bastante representativa.

El Estado mexicano ha realizado diversas acciones a favor de los pueblos indígenas; sin embargo, es importante señalar que las primeras acciones no contemplaban un marco intercultural, como se mencionará más adelante.

4.2.2. Antecedentes históricos

La relación del Estado mexicano con los pueblos indígenas está permeada por dos categorías centrales: la diversidad y la desigualdad. En la política educativa, el tema de la diversidad ha tenido diversos tratamientos y posturas a lo largo de la historia; en primer orden las políticas integracionistas y homogeneizantes, en otro momento histórico fue el reconocimiento de la presencia de grupos indígenas con atención a políticas educativas segregadas y por último, los planteamientos interculturales; aunque en algunos momentos, las fronteras entre una y otra se desdibujan. Asimismo, habrá que reconocer la distancia que siempre ha existido entre el discurso y la implementación de las políticas (ver cuadro 13), derivado de diversas razones.

Cuadro 14. Población indígena, no indígena, políticas y movimientos sociales.

PAISES:	MÉXICO
Población total	112, 336, 538
Población indígena	11,132,562

ser hablante de lengua indígena. Además, también incluye a personas que declararen hablar alguna lengua indígena y que no forman parte de estos hogares.

Población no indígena	101,203,976
Movimientos sociales indígenas / propuestas educativas alternativas	<p>1916-Planteamientos de la conformación y consolidación del Estado Mexicano.</p> <p>1950-1980 alfabetización en lenguas indígenas para la castellanización</p> <p>1978 Se crea la Dirección General de Educación Indígena (educación intercultural bilingüe solo nivel básico)</p> <p>1980 – 1990 emergencia del movimiento indígena educación bilingüe bicultural</p> <p>1994 fortalecimiento y visibilidad del movimiento indígena con el Ejercito Zapatista de Liberación Nacional</p> <p>1990-2000 propuesta de la educación intercultural bilingüe</p> <p>2001 Nace la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) educación bilingüe intercultural para todos</p>
Modificaciones constitucionales	1997 propuesta que hizo la Comisión de Concordia y Pacificación del Poder Legislativo Federal (COCOPA)
Políticas educativas	2013 Modelo de Educación Intercultural Bilingüe a

instrumentadas / Modelos educativos vigentes	través de la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe
---	---

Fuente: Cuadro de elaboración propia a partir de información proporcionada por Sistema de Indicadores Sociodemográficos de Poblaciones y Pueblos Indígenas (SISPPÍ).

El modelo de atención a los grupos étnicos en México tuvo su origen en el siglo XX con los planteamientos de la conformación y consolidación del Estado mexicano. Manuel Gamio en 1916 planteó un modelo asimilacionista con su libro “forjando Patria”, en cual aspiraba a una nación fortalecida en la clase media y en una homogenización de una lengua nacional y una identidad nacional para todos los mexicanos. El problema a enfrentar en este modelo fue la diversidad conformada por la población indígena la cual estaba considerada como un obstáculo para la nueva nación creciente y en desarrollo. Los grupos étnicos tuvieron que ser negados y vistos como un problema y atraso del país, por tanto para poder asimilarlos al nuevo modelo de estado tendrían que romper con su cultura madre. La política de integrar a los indígenas a la cultura hegemónica planteaba un modelo educativo centrado en aspectos filosóficos, socioculturales y psicopedagógicos del grupo hegemónico. El primer mecanismo de integración fue oficializar el idioma español, es decir, la lengua nacional.

El sistema de compensación educativa planteaba una serie de programas, libros de texto y acciones para acceder rápidamente a la competencia dominante. En este sentido, la escuela se convertiría en una institución legitimada y legitimadora para transitar de una cultura otra con un enfoque integrador y benevolente. Las minorías tendrán que ser asimiladas y los mecanismos antes planteados serían la política educativa a nivel nacional, esta postura universalista que privilegia el pensar y actuar con una actitud excluyente a las minorías étnicas se mostró estática ante la dinámica social y cultural de los grupos indígenas. La

estandarización de su modelo educativo implicaba un posicionamiento etnocéntrico y negaba toda posibilidad de reconocer la diversidad de étnica.

Reflexionar sobre la atención a la diversidad de los modelos educativos implica el cómo se mira al otro para asimilarlo, en un primer momento histórico, para reconocerlo en un discurso multicultural y un planteamiento más incluyente, desde la interculturalidad, que implica el reto no sólo del reconocimiento de la diversidad cultural sino de la inclusión a aspectos de orden social, cultural, económica y política con equidad y justicia social.

El caso mexicano no está exento de haber pasado por lo que en gran parte sucedió en América Latina; sin embargo, es importante señalar que el programa de Educación Intercultural Bilingüe en México es de los primeros en institucionalizarse en América Latina. La Secretaría de Educación Pública a través de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe señala que la educación indígena en México “ha transitado por tres etapas claramente diferenciadas: la primera, desarrollada en el periodo 1950-1980, constituye la alfabetización en lenguas indígenas para la castellanización; la segunda, emerge del movimiento indígena de la década de 1970 y de la toma de conciencia de los propios maestros bilingües, y que la SEP incorpora en su programa educativo en el periodo 1980-1990 como educación bilingüe bicultural, que propone el desarrollo equilibrado de las dos lenguas y el conocimiento de la cultura indígena a la par de la cultura nacional, y por último, la tercera etapa corresponde a la última década del siglo XX, que propone la educación intercultural bilingüe, es decir, el reconocimiento de la diversidad cultural y la necesidad de propiciar, desde la escuela, el diálogo de saberes, de lenguas, de valores y de las distintas visiones del mundo, para el fortalecimiento de la identidad individual y colectiva de los pueblos indígenas, así como de la sociedad nacional en su conjunto” (SEP 2004:12).

Si bien la proporción de población indígena en México (en comparación con la no indígena) no es igual de proporcional que en algunos países como Bolivia o Ecuador, entra en los cinco países de América Latina con mayor representación de éstos y sin duda la influencia de los diversos movimientos indígenas en el país, han sido catalizadores importantes para la generación de políticas públicas destinadas al mejoramiento de políticas destinadas a los pueblos indígenas y la promoción de la cohesión social.

Desde los años 20's, se han desarrollado diversos proyectos que están dirigidos a la población indígena en México, sin duda la dinámica postrevolucionaria fue fundamental para ir planteando la importancia y participación de los indígenas en un nuevo Estado-Nación, pero es hasta el año 1978 que se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), que como señala Jiménez (2011), se oficializa la educación bilingüe bicultural, que eventualmente fue influenciada por diversos actores, principalmente por la Alianza Nacional de Profesores Indígenas Bilingües A.C. (ANPIBAC).

Jiménez (2011) hace hincapié en la influencia de los organismos internacionales y en su interés de fomentar en países en vías de desarrollo, políticas públicas que estuvieran coordinadas con los esfuerzos internacionales, en este contexto, fue necesario en México plantear durante el proceso de la modernización del sistema educativo cumplir con los compromisos de la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos³⁵ en Jomtien, (Tailandia, 5-9 de marzo de 1990), donde se hace hincapié que la educación primaria fuera accesible a todos los niños y reducir masivamente el analfabetismo. En este contexto, en el año 2001, nace la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), la cual se define dentro del contexto de educación para todos.

³⁵ Derivado de la conferencia se elaboró el documento "Meeting Basic Learning Needs: A Vision for the 1990s" el cual define el marco de acción para lo que ahí se acordó. Para mayor información consultar: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000975/097552e.pdf>

La CGEIB no cuenta con un modelo único de educación intercultural bilingüe sino que participa en el desarrollo de éstos en todos los niveles del sistema educativo nacional, en este contexto la CGEIB parte de la noción de “currículum intercultural”³⁶ y éste se propone de acuerdo a cinco dimensiones para lograr que los modelos de educación intercultural bilingüe sean exitosos.

:

1. La dimensión de consulta, *tiene sus sustentos del convenio internacional de la 169 de la OIT y la Ley de Derechos Lingüísticos. Plantea como estrategia fundamental que se realicen espacios de consulta con los pueblos originarios y la sociedad en general para el desarrollo de un currículum intercultural. Los actores beneficiarios posteriormente podrán instrumentar, poner en práctica y transferir sus propuestas.*
2. La dimensión de instrumentación *implica realizar o implementar las propuestas curriculares con el enfoque intercultural bilingüe en las comunidades educativas, el proceso de consulta garantiza la pertinencia social y lingüística de los beneficiarios. En la dimensión de instrumentación retoma de la consulta las estrategias diseño curricular y enfoque didáctico.*
3. La dimensión de implementación, *incorpora la evaluación del enfoque, mismo que orientará el desarrollo de una nueva práctica pedagógica para dar respuesta a los imperativos históricos de los pueblos indígenas y a la riqueza de diversidad cultural de la nación.*
4. La dimensión de transferencia *implica la acción de todos los actores involucrados en el proceso quienes asumen sistemáticamente las realidades socio lingüísticas de todas las regiones del país.*

³⁶ Este concepto lo define en su página oficial como “es más amplia que aquella que lo define como la conformación de planes y programas de estudio. Este aspecto, no es cuestión menor, pues apunta a los procesos por los cuales la tradición o figura de mundo (Villoro, 1993) se consolida en el ámbito educativo escolar, y en el cual participan un mayor número de sujetos sociales educativos: directivos, funcionarios, académicos, asesores, profesores, padres de familia, empresarios”, etc. <http://eib.sep.gob.mx/cgeib/desarrollo-de-modelos/>

5. La dimensión de evaluación, se concibe a la evaluación como la mejora del currículum intercultural, de su desarrollo y de las instituciones educativas, con aspiraciones a superar parámetros de control mecánicos y de eficiencia.

La CGEIB propone atender cuatro dimensiones conceptuales (ver cuadro no. 15), mismas que son los ejes transversales de todas sus propuestas de modelo de educación intercultural bilingüe y que serán necesarios retomar para poder desarrollar las cinco dimensiones del currículum intercultural: cultura, multiculturalidad, interculturalidad y lengua.

Cuadro no. 15, Dimensiones conceptuales.

Concepto	Entendido como
Cultura	Aquella construcción colectiva y a su vez internalizada por cada uno de los miembros de la misma, la cual incluye no solo objetos materiales si no también los intangibles y se evoca en dos vertientes: Diversidad e identidad
Multiculturalidad	Reconocimiento del otro como distinto, pero no necesariamente implica el establecimiento de relaciones igualitarias entre los grupos
Interculturalidad	Proceso sociocultural a través del cual se interrelacionan las diferentes realidades culturales. “la interculturalidad propugna por el conocimiento, reconocimiento y valoración de la diversidad cultural, étnica y lingüística que caracteriza a la nación y que se manifiesta en las distintas formas culturales presentes en el territorio nacional” (SEP, 2004:43). A través de la construcción de interculturalidad la CGEIB reconoce una dimensión epistemológica y una dimensión ética.
Lengua	Parte fundamental de la transmisión cultural por ser el medio de comunicación por excelencia de los seres

humanos; “la lengua es un elemento formador de la cultura misma, herramienta del pensamiento, vía de comunicación y expresión, así como memoria histórica de ésta” (SEP, 2004:47) En este contexto es importante entender la importancia de la lengua al igual que los conceptos anteriores.

Fuente: Elaboración propia, basado en el marco conceptual de las políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México.

La novedad del modelo actual, consiste en impulsar la educación intercultural bilingüe a todos los niveles de la educación; por otra parte, las dimensiones de consulta, instrumentación, implementación, transferencia y evaluación, que ha propuesto la CGEIB para los modelos de educación intercultural bilingüe, permiten mantener de forma constante una dinámica de retroalimentación con la población destino e influye significativamente en el desarrollo de políticas educativas más incluyentes y orientadas a formular propuestas que permitan atender las problemáticas particulares de la educación intercultural bilingüe.

En la Constitución mexicana el país se reconoce como una nación pluricultural fundada en los pueblos indígenas asentados en el territorio actual antes de la colonización y que conserva sus instituciones sociales, económicas, culturales y políticas. Tal reconocimiento de las comunidades está en el nivel social, económico y cultural y su derecho se ejercerá en el marco constitucional de autonomía que garantice la unidad nacional.

Su autonomía está enfocada a las formas internas de convivencia, organización social, económica y política, así como cultural. A aplicar sus propios marcos normativos de procedimientos y prácticas tradicionales y siempre que se respete el pacto federal y soberanía de los estados. Esto implica una limitante para su autonomía, ya que reduce a aspectos sociales, culturales económicos y políticos al interior de las comunidades que no pongan en riesgo la unidad nacional.

En el artículo segundo, inciso B de la federación y los estados y municipios se garantizará incrementar los niveles de escolaridad favoreciendo la educación bilingüe intercultural, la alfabetización y conclusión de la educación básica. Al respecto, la educación se plantea intercultural y bilingüe para los grupos étnicos. Las autoridades municipales determinarán equitativamente las asignaciones presupuestales que las comunidades administrarán directamente para fines específicos. Las acciones centralizadas y compensatorias para los pueblos indígenas no favorecen su autonomía social, mucho menos política y económica. Establecer políticas sociales para proteger a los migrantes y consultar a los pueblos indígenas en la elaboración del plan Nacional de Desarrollo.

A todas las discusiones anteriores sumamos otra más de la postura intercultural: el régimen de autonomía. Resulta significativo para nuestro país por el movimiento indígena del siglo XX, como reacción al indigenismo, por tanto rechaza las visiones evolucionistas. Está en el centro del debate el concepto de autonomía. No sólo se afirma con el derecho de los pueblos a existir, sino a auto determinarse. Su derecho a la autodeterminación reconocida por normas internacionales, la autonomía es una forma de ejercicio concreto en el cual los grupos socioculturales ejercen el derecho a la autodeterminación y el derecho de un proyecto político central, la demanda a redimensionar la nación. En este sentido, retomamos el ámbito territorial de cada comunidad, su carácter individual y colectivo con respecto a las normas internacionales básicas relativas a los derechos colectivos de los pueblos indígenas, responden a las siguientes categorías: derecho a la no discriminación, a la integridad cultural, al uso y control de recursos, al desarrollo y bienestar social, a la participación política.

Si bien hay un antecedente de educación intercultural, esta tiene dos observaciones importantes, la primera es que se enfocada en la recuperación de espacios y de perpetuación de la lengua y por otra está enfocada únicamente en

el desarrollo de la educación básica, por lo que deja desprotegido los programas en niveles media superior y superior.

4.2.3. Programa de apoyo a estudiantes indígenas en instituciones de educación superior en México (PAEIIES) y sus fundamentos filosóficos.

A lo largo de este documento se ha planteado la importancia de la diversidad cultural, así como étnico-lingüística, del país y como existe una deuda pendiente por parte del gobierno para con estos grupos indígenas que hoy en día siguen sufriendo problemas de desigualdad de atenciones así como de forma más específica de cobertura educativa.

Si bien se ha señalado que ha existido una diversidad de programas educativos dirigidos a los grupos indígenas estos como ya se mencionaba en el apartado anterior están enfocados en su mayoría a la educación básica, así como media superior y generalmente al tratarse de indígenas se aborda el tema de bilingüe. Gómez (2010) deja de manifiesto que las problemáticas que los jóvenes indígenas viven son diversas y resalta principalmente que “la insuficiente cobertura nacional, la inadecuada infraestructura educativa en las comunidades indígenas, los escasos recursos con los que cuentan las universidades para atender la demanda, la marcada desventaja académica en la trayectoria escolar de los estudiantes indígenas y los elevados índices de deserción escolar de los mismos” son factores que obligan a repensar cual es la política educativa que marca el país en relación a estos jóvenes y de qué forma deberán reestructurar dichas políticas con la finalidad de que se dé paso a una estructura educativa con perspectiva intercultural, sin necesidad de abrir otros espacios educativos dirigidos exclusivamente a estos grupos y desde luego respetando la universalidad de las Instituciones de Educación Superior en México.

En el año 2001, Fundación Ford, lanza la iniciativa Pathways to Higher Education³⁷, una iniciativa que tendría duración de 10 años y donde se desplegaron recursos financieros hasta por \$50,000,000 de dólares, como la iniciativa lo define el objetivo principal era “apoyar los esfuerzos que transforman la Educación Superior, fuera de los Estados Unidos, para permitir que un mayor número de pobres, minorías, o de estudiantes insuficientemente representados para que puedan obtener un título universitario” (Ford Foundation 2008:02).

La iniciativa reconoce que si bien está dirigida a países donde la exclusión de pobres, grupos minoritarios y/o en desventaja es un denominador común, también deja claro que cada uno de los países que participan tienen contextos sociales y políticos distintos y por consiguiente la forma en que se planteó y desarrolló Pathways, será distinto en cada uno de ellos; sin embargo los objetivos que busquen alcanzar cada uno de los participantes en la iniciativa, de acuerdo a la fundación Ford tendrán que ser los siguientes:

1. “Incrementar las tasas de ingreso, matriculación permanencia y egreso
2. Ampliar las políticas y prácticas de admisión en la Educación Superior
3. Mejores apoyos académicos y sociales
4. Cambiar el ambiente institucional para fomentar la inclusión
5. Diversidad y formación docente en las facultades en métodos de enseñanza culturalmente competentes
6. Transformación curricular, incluyendo nuevos cursos y métodos de entrega
7. Concientización y aumento de la voluntad para el desarrollo de mecanismos que mejoren las oportunidades de los estudiantes subrepresentados”
(2008:02)

El Programa de apoyo a estudiantes indígenas en instituciones de educación superior en México (PAEIIES), es un programa que surge en el año 2001 en la

³⁷ Para mayor información sobre la iniciativa consultar:
http://www.fordfoundation.org/pdfs/library/pathways_to_higher_education.pdf

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en colaboración con la Fundación Ford; esto en respuesta a los diversos desafíos en lo que se encuentran los estudiantes indígenas que están por ingresar así como los que actualmente se encuentran dentro de la Educación Superior en México. El PAEIIES, a diferencia de otras iniciativas, se enfocó a contribuir en la consolidación de recursos académicos e institucionales que se dirigieran a grupos indígenas, a través de acciones afirmativas.

El objetivo del programa general del programa es: “Fortalecer los recursos académicos de las instituciones de Educación Superior (IES) participantes en el programa, para que respondan a las necesidades de los jóvenes indígenas; generando así, mayor ingreso, permanencia y egreso de estudiantes indígenas en las universidades de inscritas en el PAEIIES”³⁸

El programa se plantea tres objetivos específicos:

“1.-Apoyar a la creación de acciones afirmativas que promuevan un mayor ingreso de estudiantes indígenas,

2.-Impulsar políticas institucionales que favorezcan la permanencia, egreso y titulación de los estudiantes indígenas inscritos en la universidad,

3.-Diseño de políticas institucionales que fomenten el reconocimiento cultural, junto con la equidad social.”³⁹

Los objetivos del programa está dirigido a incorporar una dimensión intercultural en la Instituciones de Educación superior que tengan el interés de implementarlo con la finalidad de dar respuesta a los diferentes problemas a los que los jóvenes

³⁸ información consultada en:
<http://paeiies.anui.es.mx/public/index.php?pagina=objetivos.html>

³⁹ información consultada en:
<http://paeiies.anui.es.mx/public/index.php?pagina=objetivos.html>

indígenas se enfrentan; así mismo abren la posibilidad a que los jóvenes escojan dentro de una gama más amplia sobre las opciones académicas que las grandes universidades estatales ofrecen.

De acuerdo a la página institucional del programa se informa que el mismo está distribuido a lo largo del país de la siguiente forma:

- Noroeste en los estados de Sonora, Sinaloa y Chihuahua;
- Centro occidente en Nayarit, Jalisco y Michoacán;
- Centro sur en Guerrero, Estado de México, Hidalgo, Puebla y Tlaxcala;
- Sur sureste en Veracruz, Oaxaca, Chiapas, Quintana Roo, Yucatán y Campeche; Región metropolitana en el Distrito Federal.

A través de la propuesta que ofrece el PAEIIES, se sugiere que las instituciones que adoptan el programa, se comprometan a Institucionalizarlo, es decir, que eventualmente se cree una unidad, oficina o coordinación de apoyo que dé seguimiento al programa de apoyo a estudiantes indígenas en la Institución de educación Superior que se aloje; esto con la finalidad de que puedan establecerse servicios que son necesarios para poder lograr los objetivos del programa inicial (ingreso, permanencia y egreso).

El programa general como tal marca 4 servicios fundamentales para fortalecer la participación de jóvenes indígenas en Instituciones de Educación Superior (ver cuadro no. 16), ya que se encontraron que en gran medida estos servicios no contaban con la perspectiva intercultural ni mucho menos con la sensibilización de los antecedentes para estos grupos y quedaban excluidos en diversos ámbitos por falta de apoyo y orientación al respecto.

Cuadro no. 16, Servicios fundamentales para fortalecer la participación de jóvenes indígenas en Instituciones de Educación Superior.

Es fundamental que el programa establecido en las

Apoyo Académico	<p>Instituciones de Educación Superior tengan la capacidad de proporcionar apoyo académico, no solo de la forma en que tradicionalmente lo proporciona a través de cursos de nivelación académica, actividades extra curriculares, asesoría, talleres, seminarios y conferencias, si no que cada una de estas necesidades tengan presente cuales son los problemas que los jóvenes indígenas presentan día a día en su desarrollo académico y desde luego que aquellos apoyos académicos dirigidos a éstos estén elaborados desde una perspectiva intercultural no solo para los jóvenes indígenas si no para el alumnado general</p>
Tutoría	<p>La tutoría está definida como una de las estrategias más importantes que impacta directamente en el desarrollo académico y personal de los alumnos, a través de esta se le da un acompañamiento al mismo que le permite trabajar en cada una de las observaciones propuestas de acuerdo a lo que el alumno a realizado, en este sentido es necesario que los jóvenes indígenas puedan tener acceso a tutorías que de igual forma tengan presente la necesidad de dar una visión intercultural del entorno en que se está desarrollando.</p>
Gestión	<p>Las actividades de gestión son fundamentales para poder continuar con el desarrollo e implementación de diligencias destinadas a apoyar a los estudiantes. La gestión puede estar dirigida a establecer proyectos que permitan tener la entrada de recursos que a su vez este destinados al apoyo con becas en diversos ámbitos académicos para los jóvenes indígenas.</p> <p>La función de gestión es una actividad muy importante que apoya al fortalecimiento del programa al interior de las Instituciones de Educación Superior y le da mayor visibilidad a las acciones a favor del establecimiento de un entorno intercultural institucional.</p>
Actividades de formación	<p>Como ya se mencionó es muy importante que las Instituciones de Educación Superior dirijan actividades de formación dirigidas a los jóvenes indígenas donde ellos puedan participar en cada una de las etapas desde la propuesta hasta la implementación de las actividades; por otra parte con este servicio se pretende el involucrar a los jóvenes mestizos que de igual forma puedan incursionar en las propuestas interculturales que los jóvenes indígenas formulan.</p>

Fuente de elaboración propia a partir de la propuesta de servicios proporcionados por el PAEIIES.

Actualmente el programa ha logrado establecer en 24 Instituciones de Educación Superior una unidad de apoyo, en este sentido se ha institucionalizado dicha unidad lo que le permite ser una figura establecida al interior y desde luego atender a la población indígena inscrita o con interés en ingresar a la misma, con esto se da claridad a la pertinencia e instrumentación de dicho programa en las Universidades e Institutos en México.

Sin embargo, ANUIES a través del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Educación Superior, publicó un estudio “Una oportunidad de educación superior para jóvenes indígenas en México” señala que las condiciones en las que las unidades de apoyo (las oficinas que se institucionalizan en las Universidades) suelen trabajar en condiciones muy diferentes, en este sentido no se encuentran jerárquicamente en el mismo espacio y dependen prácticamente del interés que la administración tenga en ese momento, por parte, la forma de organización al interior es completamente variable y generalmente tratan de cubrir los servicios mencionados anteriormente.

De acuerdo al estudio que se menciona arriba, se refiere que uno de los factores que afecta de mayor manera la operatividad e impacto de las funciones que realizan dichas oficinas, se relaciona con la forma de organización y contratación del equipo que opera lo que hace que en muchas ocasiones rote de forma continua. En este sentido podemos observar que no hay una institucionalización a fondo.

4.2.3.1. Programa de apoyo a estudiantes indígenas (PAEI), Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

La Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) como responsable de brindar a su sociedad una educación universal, entiende que tanto parte de su comunidad universitaria, así como población de su estado, está conformada por personas de origen o con vínculos indígenas, y considerando que la UAEH incluye en su Modelo Educativo, reciprocidad con el entorno social, regional, estatal,

nacional e internacional y en lograr la aceptación de sus egresados con valores e ideales universales, capacidades y actitudes emprendedoras, creativas, críticas y de respeto por el ambiente y diversidad cultural, considera la importancia de incorporar el PAEIIES dentro de su estructura organizacional.

Lo anterior, basado en la concepción de ofrecer a los estudiantes indígenas, las herramientas que permitan su ingreso, desarrollo, permanencia y egreso durante su incursión dentro de esta Máxima Casa de Estudios, y así logren una inserción laboral exitosa, a través del fortalecimiento académico, participación activa en la investigación, difusión y fomento de lengua y cultura, asesoramiento y acompañamiento académico.

El objetivo general del Programa es el de impulsar y fomentar acciones en beneficio de la formación profesional de estudiantes de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo de origen o con vínculos indígenas, mediante la integración de una Unidad de Apoyo Académico que fomente y coordine la implementación de programas que faciliten su ingreso, desarrollo, permanencia y egreso a la educación superior, mediante una educación intercultural, que permita el diálogo e interacción entre las culturas, con el fin de promover la cohesión social, la reconciliación y una cultura de paz.

Los objetivos específicos que dicho programa ha propuesto para poder se plantea son los siguientes:

- 1.- Creación de la Unidad de Apoyo Académico Intercultural para Estudiantes Indígenas que gestione e implemente acciones de inclusión, así como las condiciones adecuadas en el proceso de admisión, para lograr el acceso y permanencia a estudiantes indígenas o con vinculación a comunidades indígenas del estado o país a programas de pregrado, grado y/o posgrado.

2.- Contribuir, durante el desarrollo de los estudios del alumno, una formación integral llevando a cabo acciones extracurriculares de actualización, reforzamiento y tutorías, con la finalidad de garantizar un adecuado desempeño académico y lograr con esto su permanencia y eficacia terminal; asimismo, completar dicha formación con la instrumentación de actividades formativas y de fomento a la conservación de la cultura que impacte a los diferentes sectores de la población orientados al desarrollo de las competencias interculturales.

3.- Organizar y coordinar cursos, seminarios, talleres y diplomados, en los diferentes niveles educativos, para la formación y desarrollo de recursos humanos con competencias interculturales que impacten en la cohesión social y la convivencia entre las culturas, dirigidos a toda la comunidad universitaria (alumnos, académicos y administrativos), con la finalidad de que puedan integrarse, sensibilizarse y sumarse a este proyecto; así como fomentar la investigación que aborde la interculturalidad desde las diferentes perspectivas disciplinares y sectoriales, mediante el trabajo colectivo en redes, al interior con el centro universitario de formación, educación continua, centros de autoaprendizaje de idiomas y centros de cómputo académico, al exterior en el plano internacional con el apoyo del International First Nations House of Learning UBC, en el plano nacional con la Embajada de Estados Unidos (a través de COMEXUS y Universidades de América Latina (de Chile, Perú, Argentina y Brasil) interesadas en los objetivos que se desarrollaran en la Unidad.

4.-Fomentar la realización de actividades de movilidad de estudiantes a nivel regional, nacional e internacional, así como la participación continua de los estudiantes indígenas en actividades de investigación, congresos, cursos, conferencias y foros nacionales e internacionales que aborden temática étnica; dichas actividades a través de los convenios de cooperación signados, así como la búsqueda de nuevos acuerdos que permitan la realización de acciones al fomento de la formación educativa y profesional de los estudiantes indígenas, de su cultura, costumbres y lengua.

5.- Situar la interculturalidad como uno de los temas relevantes en la institución, mediante la difusión al interior de la misma, mediante la implementación de estrategias de promoción pública en los medios de comunicación, y a través de foros, congresos, espacios de reflexión y publicaciones.

Propuesta de integración de una Unidad de Apoyo Académico.

La creación e incorporación de la Unidad de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas es concebida, más que como un área nueva dentro de la estructura de la Universidad, como una unidad que apoye la gestión y función específica integral e institucional, a través de la diligencia de diversos servicios y programas, que centrará su objetivo en brindar las herramientas adecuadas a estudiantes indígenas de las diferentes regiones, para asegurar su formación profesional, por medio de diversas acciones tales como movilidad académica, tutorías, asesoría, entre otros con la finalidad de que a través de estas acciones se fomente el desarrollo de:

- Capacidades que le permitan al estudiante indígena alcanzar un desarrollo integral en relación a la educación superior a través del desarrollo de competencias:

Instrumentales: capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas

Interpersonales: capacidades individuales como las habilidades sociales (interacción social y cooperación)

Sistemáticas: capacidades y habilidades relativas a todos los sistemas (combinación de entendimiento, sensibilidad y conocimiento: es necesaria la adquisición previa de las competencias instrumentales e interpersonales.

- Habilidades intelectuales y lingüísticas que les permita potenciar pensamiento crítico, adaptabilidad, resolución de problemas, liderazgo, aprendizaje, trabajo colaborativo, la retención de información, aprendizaje, análisis, evaluación, manejo de la conceptualización, manejar diferentes idiomas, comunicación, redacción, hablar en público, etc.
- La incorporación de la interculturalidad en los programas educativos y su difusión entre la comunidad universitaria a través de diversos talleres e incorporación de seminarios que aborden el tema desde ésta perspectiva, con la intención de que marque las pautas para la inclusión y mejora social de los estudiantes indígenas en la UAEH.

Conceptualización de la Unidad de Apoyo Académico.

La Unidad de Apoyo Académico Intercultural para Estudiantes Indígenas ; está comprendida como un área dedicada a la prestación de servicios dirigidos a estudiantes de origen indígena donde se pueda vincular al estudiante indígena con su entorno dentro y fuera de la Universidad. En la Unidad de Apoyo Académico, en coordinación con las diversas áreas de la Universidad se realizarán principalmente, cursos propedéuticos de preparación para el examen de ingreso, de nivelación, actualización y extracurriculares, actividades de tutorías, formación de tutores para apoyo de estudiantes indígenas, gestión de becas, vinculación con áreas de la institución y otras instituciones de Educación Superior nacional e internacional, apoyo académico - administrativo; asimismo, para complementar la formación profesional se tienen programados brindar servicios de orientación profesional, información y difusión de actividades culturales, servicio social comunitario, servicio médico, pedagógico y psicológico.

Funciones y servicios.

La Unidad de Apoyo Académico, desarrollará las siguientes funciones con sus respectivos servicios:

Ingreso

- Promoción y difusión del PAEIIES en la Universidad
- Promoción y difusión de la oferta educativa a los estudiantes indígenas de las escuelas Preparatorias de la UAEH así como egresados de las instituciones de educación media superior del Estado.
- Participación en el diseño e impartición de cursos de preparación para el examen de admisión, de jóvenes indígenas candidatos a ingresar a la Universidad en coordinación con la Dirección de Educación Continua.
- Diseño de cursos de orientación e inducción al modelo educativo de la Universidad en Coordinación con la Dirección de Educación Continua.

Permanencia

- Elaboración del padrón de estudiantes indígenas, aprovechando estratégicamente los medios de comunicación.
- Diseño y coordinación del programa de seguimiento académico de los estudiantes indígenas (Estudio de trayectoria, programa piloto).
- Diseño y coordinación del programa de formación de tutores para estudiantes indígenas en coordinación con la Dirección General de Servicios Estudiantiles.
- Diseño y coordinación del seguimiento a las sesiones de tutorías y asesorías a los estudiantes indígenas en coordinación con la Dirección General de Servicios Estudiantiles,
- Diseñar un programa de apoyo para el proceso de enseñanza aprendizaje por medio de los Servicios Académicos:

Antes de: a través de los Centros de Autoaprendizaje implementando cursos de comprensión lectora, comunicación y español; y a través de los Centros de Computo aplicando cursos de las TIC's para solución de problemas en diversas áreas del conocimiento.

Durante: fortalecer a través de los Servicios Académicos, los programas de idiomas en las cuatro habilidades, cursos paralelos a su malla curricular y aprovechamiento de la biblioteca virtual (para fortalecer aquellas deficiencias académicas que presenten durante su desempeño)

- Diseñar un espacio virtual dentro del portal institucional de la UAEH en donde se realizará la difusión y publicación así como en medios con lo que se complementará la difusión del Programa (bilingüe).

Egreso

- Diseño y coordinación del Programa de fomento a la titulación en conjunto con la Dirección General de Servicios Estudiantiles
- Diseño y coordinación de Programa de Seguimiento de Egresados en coordinación con "Programa Institucional de Seguimiento de Egresados DGP".
- Tutorías para elaboración de proyectos de fin de carrera en conjunto con la Dirección General de Servicios Estudiantiles, enfocados a los proyectos de titulación; así como la posibilidad de titularse a través de la concreción de proyectos derivados del Programa de Movilidad con otras IES nacionales y extranjeras

La Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo cuenta con diversos programas que permiten al estudiante tener un mejor desempeño académico, en este sentido la Unidad de Apoyo Académico que se creará, pretende articular estos servicios y vincularlos con los estudiantes indígenas.

- Programa de tutorías: Apoyo individualizado a los estudiantes, que brinda un profesor de tiempo completo, para contribuir al mejoramiento integral del estudiante a través de la implementación de programas institucionales tendientes a identificar, prevenir y corregir problemas relacionados con el aprovechamiento de los estudiantes.
- Programa de asesorías: Apoyo a los estudiantes para mejorar el aprovechamiento académico en las asignaturas de mayor grado de complejidad y/o para los alumnos con dificultades académicas.
- Servicios de salud: Dirigidos a elaborar e implementar programas institucionales tendientes a identificar, prevenir y corregir problemas relacionados con la salud de los estudiantes, dentro de los programas implementados se consideran, el seguro facultativo, la prevención de adicciones, la atención psicológica, médica, odontológica así como programas para discapacitados
- Servicios académicos: está dirigida a ser una herramienta fundamental de apoyo al proceso enseñanza-aprendizaje mediante espacios adecuados con personal capacitado, nuevas tecnologías de información y comunicación, acervos bibliográficos y virtuales y materiales didácticos.

4.2.4. Universidades interculturales (modelo educativo alternativo)⁴⁰

El reconocimiento de la diversidad étnica en México como se ha señalado anteriormente, ha sido en los últimos años un factor que ha influido en la creación de nuevos espacios dirigidos a los grupos indígenas, así mismo la gran influencia

40

<http://www.uaim.edu.mx/webraximhai/Ej-08articulosPDF/Art%202%20Interculturalidad.pdf>

de organismos internacionales y el compromiso de México para alcanzar las metas del milenio así como dar cumplimiento a diversas declaraciones y conferencias relacionadas a la protección y ejercicio de los derechos humanos han fomentado dichas acciones.

En el caso Mexicano como ya se señaló anteriormente durante el sexenio del Presidente Vicente Fox (2000-2006) se dio un crecimiento exponencial de actividades dirigidas a la protección de los Derechos Humanos, Sandoval y Guerrero (2007) mencionan que en el caso del tema de educación y grupos indígenas para ese sexenio se planteó la Educación Superior Intercultural “con el propósito de aminorar las desigualdades sociales y de establecer relaciones interétnicas de igualdad del Estado y la sociedad mestiza con los indígenas” (2007:275)

Esta propuesta pareciera ser novedosa ya que en años anteriores se había dado atención a otros niveles educativos pero nunca se había propuesto la posibilidad de atender con una nueva propuesta intercultural en el nivel superior. La Coordinación general de Educación Intercultural y Bilingüe; señala, a través de su portal cual es el modelo que se desarrolló en relación a las Universidades Interculturales donde principalmente “se proponen modificar las formas de abordar y atender la diversidad en diferentes dimensiones de las relaciones sociales que, particularmente en la sociedad mexicana, se han visto afectadas por las condiciones históricas que determinaron la desigualdad estructural, polarizando intereses y dividiendo tajantemente a los diferentes sectores que la integran”⁴¹

Las universidades interculturales durante ese sexenio encontraron un terreno fértil que se vio fortalecido por una serie de políticas públicas así como sectoriales que facilitaban la introducción de nuevos modelos de atención, esto debido a que en años anteriores a pesar de que se facilitó la apertura de nuevas posibilidades de

⁴¹ Para más información: <http://eib.sep.gob.mx/cgeib/desarrollo-de-modelos/universidad-intercultural/>

atención a los jóvenes, era claro que había sectores que seguían marginados, como es el caso de los jóvenes indígenas en zonas rurales los cuales “permanecieron al margen de la estrategia de preparación de los cuadros técnicos y profesionales porque sus condiciones de desarrollo les impedían ser considerados aspirantes potenciales a prepararse en estas instituciones” (Casillas y Santini 2006:55).

Casillas y Santini (2006) dejan claro que sin duda durante el periodo sexenal del 2000 al 2006 se propusieron un serie de políticas públicas innovadoras dirigidas a los grupos vulnerables (específicamente a los grupos indígenas del países) en donde se parte de que existe ya un proceso de reconocimiento de la diversas cultural como lo señala el Plan de Desarrollo Nacional, “la concepción de los mexicanos acerca de la cuestión étnica se ha modificado en tres aspectos fundamentales:

- En primer lugar, hoy reconocemos que la relación entre la cultura y la identidad indígena no ocurre de forma mecánica y que, por tanto, los cambios culturales en una colectividad no necesariamente implican cambios de identidad” (2006: 56,57), lo cual sin duda plantea que las culturas ancestrales si bien se han ido adaptando durante siglos al proceso cultural mestizo a lo largo de este proceso, conservan sus tradiciones e identidad cultural, lo cual se puede constatar en las diferentes celebraciones y ceremonias que grupos indígenas realizan en sus comunidades y aquellas que trasladan a las zonas urbanas, entre otras cosas.
- “En segundo lugar, hemos dejado de pensar en la nación mexicana como algo culturalmente homogéneo y, de hecho, la heterogeneidad se manifiesta con un mayor vigor” (2006:57) derivado de la demostración de nuevas formas de organización por parte de los grupos indígenas, se han

visibilizado estos, lo que ha logrado que a mayor participación haya más conocimiento de la situación que actualmente viven.

- “En tercer lugar, reconocemos que los indígenas existen como sujetos políticos, que representan sus intereses en cuanto a miembros de etnias, y hoy existen organizaciones indígenas que inciden poderosamente en el ámbito público” (2006:57) dichas organizaciones han logrado incidir en la agenda pública y en el reconocimiento público de los grupos indígenas y de su forma de organización, como en su momento fuera el Ejército Zapatista de Liberación Nacional que fue un parte aguas no solo en México sino en toda Latinoamérica en la lucha de la reivindicación de los derechos humanos así como la re conceptualización del papel de la mujer indígena en la actualidad.

Así pues con este cambio en el reconocimiento de la diversidad cultural en México y con la nueva serie de modelos educativos que apoyaran a los jóvenes indígenas en educación superior, las Universidades Interculturales nacen para ser establecidas en espacios geográficos aislados (con densidad demográfica mayormente indígena), fortaleciendo la idea de que es una medida compensatoria para aquella población que se le dificultaba el acceso a la educación superior en universidades públicas del país, por deficiencias tales como: bajo rendimiento académico y falta de recursos económicos

4.3 Políticas públicas en Canadá que fomenten la interculturalidad, la educación superior y la propuesta actual en una sociedad pluricultural.

La estructura gubernamental de Canadá es algo diferente a la mexicana en este sentido es importante señalar que a diferencia de México, que tiene una Secretaría de Educación Pública, Canadá no cuenta con un ministerio de educación y que por lo tanto se administra a través de sus provincias y de sus territorios (Canadá es una federación de 10 provincias y tres territorios). Según la Constitución de

Canadá⁴², los gobiernos provinciales tienen la responsabilidad exclusiva de todos los niveles educativos. No hay ministerio o departamento de educación a nivel federal. Tres territorios de Canadá - Yukón, Territorios del Noroeste y Nunavut - no tienen el mismo rango constitucional como las provincias y están sujetas, en muchas zonas, a un control más directo por el gobierno federal.

Con respecto a la educación, sin embargo, el gobierno federal ha delegado esta responsabilidad a los gobiernos territoriales, las cuales, a su vez, cooperan con las provincias para ofrecer programas de educación superior. "En Canadá no existe una instancia que a nivel federal sea la encargada de legislar ni de diseñar e implementar la política educativa para todas las provincias y territorios pues esta facultad únicamente la tienen los congresos y gobiernos provinciales, según quedó 1.09% 8.39% 1.36% 0.62% 36.7% 0.26% 0.77% Alemania Canadá EE. UU. Francia Japón Italia Reino Unido Participación Porcentual estipulado en el Acta Constitutiva de 1867. Por lo que en las trece jurisdicciones existen ministerios encargados de los asuntos educativos, desde la educación elemental hasta el postgrado, incluyendo la capacitación para el trabajo" (Marquina 2015:12,13)

Si bien hay una gran cantidad de similitudes en los sistemas educativos provinciales y territoriales a través de Canadá, existen diferencias significativas en el currículo, evaluación y rendición de cuentas políticas entre las jurisdicciones que expresan la geografía, la historia, la lengua, la cultura, y las correspondientes necesidades especializadas de las poblaciones servidas.

El carácter integral, diversificado y ampliamente accesible de los sistemas de educación en Canadá refleja la creencia de la sociedad, en que la educación es fundamental para continuar con el legado de la convivencia pacífica y desarrollo en todos los ámbitos de la nación

⁴² Ley de la Constitución de Canadá de 1867 dispone que "En y para cada provincia, la legislatura puede hacer exclusivamente Leyes relativas a la Educación"

4.3.1. Propuesta intercultural.

Hablar de Canadá, es hablar de un país culturalmente diverso, en este contexto ya se ha mencionado que no solo hay población originaria, que estuvo antes de la llegada de los colonizadores, si no que de igual forma su población de ha ido construyendo a través de las constantes migraciones, las cuales se diversificaron a lo largo del tiempo ya que se recibieron a europeos, asiáticos, africanos entre población de otras regiones.

Para efectos de este trabajo nos enfocaremos a la población aborígen (indígena) que aparte de ser pueblos originarios, también son grupos minoritarios. Para dar una mejor atención a esta población, el gobierno de Canadá cuenta con una oficina federal de Asuntos Aborígenes y del Norte para el desarrollo de Canadá (Aboriginal Affairs and Northern Development Canada), la misión de esta oficina es “trabajar juntos para hacer de Canadá un lugar mejor para las personas y las comunidades aborígenes y del norte”⁴³. Como el título de la investigación lo indica nos enfocaremos específicamente a la provincia de Columbia Británica.

En general los pueblos aborígenes en Canadá, debido al proceso de asimilación que sufrieron, continúan hoy en día desarrollando nuevas estrategias que les permita dar seguimiento a la recuperación de sus culturas y lenguas; en este contexto, han identificado que requieren de programas educativos que respondan a sus cosmovisiones, historias, las circunstancias actuales, los sistemas sociales y los sistemas de conocimiento; por esta razón, las Instituciones de educación superior controladas por aborígenes han surgido a lo largo de Canadá, con el fin de diseñar , desarrollar y ejecutar programas educativos que respondan a las necesidades de educación superior de este grupo vulnerable en dicho país.

4.3.2. Antecedentes históricos

⁴³ Información de acuerdo a la página web <https://www.aadnc-aandc.gc.ca/eng/1100100010023/1100100010027>

La educación fue uno de los primeros medios por los cuales el gobierno canadiense intentó absorber y asimilar los pueblos aborígenes a aceptar la cultura y las prácticas educativas de la sociedad dominante; sin embargo, a diferencia de México desarrollo un Sistema de educación colonial muy agresivo ya que en el caso de México como se comentó anteriormente, la asimilación se dio de una forma más constante y suave debido al escenario revolucionario, escenario que no se presentó en Canadá.

La práctica más notable empleada en el caso canadiense, para este fin, fue el desarrollo de las escuelas residenciales dirigido principalmente por las diversas órdenes religiosas existentes en Canadá. La forma en que operaron las escuelas residenciales fue extrayendo a los niños de sus comunidades esto es que, a lo largo de su formación académica, dichos niños se les impidió regresar a sus comunidades (por un número de años importante).

A través de las residencias escolares, las órdenes religiosas que tenían mayor influencia en el país, buscaron inculcar en los niños los valores religiosos y las costumbres que eran típicas del comportamiento social del hombre blanco.

Una revisión de la historia de la educación aborígen destaca las acciones y participación de los pueblos no aborígenes en la educación y la necesidad de los pueblos aborígenes para definir su propia visión y aspiraciones para la educación. También demuestra que desde 1972, los pueblos indígenas han afirmado constantemente su determinación de recuperar el control de sus sistemas e instituciones de educación

El gobierno de Canadá, en el año 1969, presentó el documento “Libro Blanco” (The White Paper 1969) que abordaba el tema sobre el futuro de los pueblos aborígenes en Canadá⁴⁴. Se elaboró esencialmente para la asimilación de los

⁴⁴ Para mayor información consultar el documento completo en: http://www.aadnc-aandc.gc.ca/DAM/DAM-INTER-HQ/STAGING/texte-text/cp1969_1100100010190_eng.pdf

pueblos aborígenes en el escenario político, donde en ese periodo eran prácticamente invisibles tanto en actuación como en el ejercicio de sus derechos. Esta publicación dio lugar a una movilización masiva de los aborígenes y la formación de numerosas organizaciones dedicadas al reconocimiento de los derechos aborígenes y la identidad. En 1972, los “First Nation” en Canadá se unieron para emitir un documento político llamado “control indio de Educación india” (Indian Control of Indian Education⁴⁵), que exigía el reconocimiento del derecho de los aborígenes a educar a sus hijos, esta petición ha sido posteriormente reafirmada en gran detalle en numerosos documentos, incluyendo, en particular, la Asamblea de la Tradición y la Educación de los First Nation (Tradition and Education: Towards a Vision of Our Future A Declaration of First Nations Jurisdiction Over Education⁴⁶), en este contexto los pueblos aborígenes han sido consistente en su demanda de reconocimiento de su autoridad educativa y el control sobre la educación de sus hijos.

Los pueblos aborígenes han desarrollado diversos programas de educación para sus pares en todos los niveles educativos. Las actividades en las que los pueblos aborígenes han incidido comprende la planificación y la administración de las escuelas primarias y secundarias, el desarrollo de programas de inmersión, proporcionando educación en la primera infancia, la asociación con colegios y universidades de comunicación, y en última instancia, el desarrollo de las instituciones post secundaria aborígenes controlado para entregar adultos y post-programas de educación secundaria. En todos los niveles, los pueblos aborígenes han tenido que luchar con las leyes federales y provinciales, políticas y procedimientos que no sirven a sus intereses. Como las comunidades aborígenes a desarrollar la capacidad y las instituciones necesarias para el control de su propia educación, las políticas y los programas gubernamentales no han

⁴⁵ Para mayor información consultar el documento completo en: <http://www.oneca.com/IndianControlofIndianEducation.pdf>

⁴⁶ Para mayor información consultar el documento completo en: http://www.afn.ca/uploads/files/education/7._1988_december_afn_tradition_and_education_-_a_declaration_on_fn_jurisdiction_over_education.pdf

evolucionado para reconocer la labor realizada y el beneficio económico de las instituciones aborígenes en las comunidades aborígenes de todo Canadá.

Con el creciente número de estudiantes aborígenes vino la necesidad de controlar y ejecutar programas culturalmente apropiados para los estudiantes aborígenes. En los Estados Unidos, el movimiento del Colegio Tribal comenzó y en 1970, el Instituto de Navajo se convirtió en una de las primeras instituciones aborígenes de ofrecer programas para sus estudiantes. En Canadá, el colegio Blue Quills de First Nations en Alberta, una antigua escuela residencial, comenzó a ofrecer programas para sus estudiantes en 1971, respondiendo a la necesidad de control local de todos los programas educativos aborígenes.

Hoy en día, En los Estados Unidos, en la actualidad hay treinta y tres Colegios tribales, que son reconocidos a través de la legislación federal como instituciones de educación superior con la autoridad para otorgar certificados y diplomas de dos años. En Canadá, hay cincuenta instituciones de educación superior aborígenes; Sin embargo, estas instituciones no se han concedido autoridad similar a la de sus homólogos del sur. En cambio, las políticas federales y provinciales actuales obligan a las instituciones aborígenes de asociarse con las principales instituciones de educación superior "reconocidos " con el fin de acceder a la financiación y garantizar la credibilidad y la portabilidad de las credenciales de los estudiantes.

Las políticas federales y provinciales y programas de financiación existentes, si bien proporcionan reconocimiento de la labor de las instituciones aborígenes, también es necesario señalar que por otro lado afianzan la idea de que las instituciones aborígenes son instituciones de segunda clase, al no tener la autonomía propia para poder sustentarse. Sólo en la provincia de Columbia Británica ha aprobado leyes para reconocer dos instituciones aborígenes como tener la autoridad para otorgar títulos y diplomas. El resto de Canadá debe trabajar en avanzar y desarrollar la legislación pertinente para permitir que todas las

instituciones aborígenes tengan esta misma autoridad. La investigación que se ha realizado sobre estos temas destacan los logros alcanzados por los pueblos aborígenes que han ejercido control sobre sus propios sistemas de educación desde el nivel elemental hasta instituciones post- secundarias.

4.3.3. Programa de apoyo de estudiantes de postsecundaria y el Post-Secondary Student Support Program (PSSSP) y sus fundamentos filosóficos⁴⁷.

Como ya se comentó en los apartados anteriores, la educación en Canadá ha trabajado en incorporar una dimensión intercultural que le sea de ayuda en dos aspectos:

- 1) en la diversidad cultural resultado de altos flujos migratorios, y
- 2) en la diversidad étnica de las culturas ancestrales del país.

Para el caso de este trabajo nos interesa revisar las acciones que se llevan a cabo para que los jóvenes indígenas tengan acceso a la Educación Superior, como se puede observar el cuadro no.17. El programa de Apoyo a estudiantes de postsecundaria es un apoyo federal proporcionado por el gobierno de Canadá el cual está dirigido a estudiantes indígenas del país que estén interesados en continuar su formación posterior a sus estudios de nivel media superior, los programas que se han desarrollado a través de este financiamiento federal son:

47

Cuadro no. 17, Programas del gobierno canadiense para fomentar la participación de las y los jóvenes indígenas en la educación post-secundaria.

Post-Secondary Partnership Program

- Este programa tiene por objetivo el desarrollar cursos, en las escuelas de nivel medio superior y superior, dirigidos a estudiante indígenas de la región, dichos cursos están diseñados para obtener y fortalecer habilidades con la finalidad de que tengan éxito en su vida académica y profesional.

Indspire:

- Es una organización dirigida por indígenas que invierte en la educación como una estrategia para mejorar las condiciones de vida de estos grupos vulnerados y desde luego impactar en el ámbito social y económico de dichas comunidades
- Ofrecen becas y ayudas a los estudiantes de las Primeras Naciones y los Inuit para continuar su educación post-secundaria
- Difunden los logros sobresalientes de los pueblos indígenas a fin de que estos puedan servir de inspiración a los estudiantes y jóvenes en las ferias de empleo así como celebraciones, dirigidos a jóvenes indígenas de los grados 10 a 12.
- Desarrollar, producir y difundir a las Primeras Naciones y los estudiantes de la escuela del nivel medio superior inuit, los planes de estudio y otros materiales diseñados para desafiar a considerar opciones de carrera en las industrias que experimentarán la escasez de trabajadores calificados.

University College Entrance Preparation Program (UCEPP)

- A través de este programa se provee de apoyo financiero a los jóvenes indígenas que se encuentren inscritos en programas de grado universitarios o que estén en programas para el ingreso a las universidades, los estudiantes deben ser elegibles para el mismo y tiene como objetivo que los jóvenes inscritos puedan obtener el nivel necesario para poder entrar a un programa de grado o mantenerse en el mismo.

Aboriginal Bursaries Search Tool

- Esta es una herramienta que tiene la finalidad de concentrar todas las opciones de becas o financiamientos a las que los jóvenes indígenas tienen acceso en todo el país.

First Nations and Inuit Youth Employment Strategy

- Este programa apoya todas las iniciativas que salgan relacionadas a los jóvenes indígenas y las posibilidades de ingresar al mercado laboral, así mismo provee información relacionada a las opciones de carreras y a las diferentes oportunidades que tienen estas. Este programa se compone a su vez de dos estrategias específicas:
- The First Nations and Inuit Summer Work Experience Program
- The First Nations and Inuit Skills Link Program

Post-Secondary Student Support Program (PSSSP)

- Este programa provee de asistencia financiera a los jóvenes indígenas inscritos en algún programa de post-secundaria.

Fuente de elaboración propia a partir de la información proporcionada por la oficina de Asuntos Indígenas y del Norte.

Si bien el gobierno de Canadá tiene otras herramientas que apoyan el ingreso, permanencia y egreso de los jóvenes indígenas; sin embargo, en el cuadro anterior solo se han resaltado los más importantes dirigidos a la educación superior y en este contexto el programa que tiene mayor afinidad al propuesto en

México es el de Programa de Apoyo a estudiantes en Post-Secundaria (Post-Secondary Student Support Program PSSSP), por sus siglas en inglés PSSSP, el cual tiene como objetivo mejorar las oportunidades de los jóvenes estudiantes pertenecientes a grupos indígenas canadienses a través del financiamiento de la educación y del desarrollo de habilidades que mejoren las posibilidades de los mismos.

El programa como lo menciona en su nombre es para el financiamiento de estudios postsecundarios, que en el caso de Canadá incluye los siguientes:

- Programas certificados y/o Colegios comunitarios
- Programas de grado (nivel superior)
- Programas avanzados o profesionales de grado

4.3.3.1. First Nation House of Learning, Universidad de Columbia Británica

Es importante señalar que la Universidad de Columbia Británica (UBC por sus siglas en inglés), se encuentra ubicada en territorios tradicionales de los Musqueam First Nation y otro de sus campus se encuentra está establecido en territorio tradicional de Okanagan First Nation, en este contexto, la UBC ha firmado Memorandums de entendimiento con estos pueblos con la finalidad de desarrollar alianzas estratégicas al operar dentro de sus territorios.

Desde el establecimiento de la UBC y derivado de su relación tan cercana con los pueblos nativos de la región se fueron desarrollando diferentes estrategias para poder ofrecer a estos grupos, de igual forma, opciones dentro de su institución; razón por la cual, los primeros programas académicos aborígenes establecidos en 1974 y 1975 incluyen , respectivamente, el Programa de Educación nativo indio en la Facultad de Educación y el Programa de Derecho Nativo (ahora Estudios Jurídicos de las Primeras Naciones) en la Facultad de Derecho .

Fue hasta el año 1987 que nace la First Nations House of Learning (FNHL) la cual se estableció como una unidad dentro de la Oficina del Presidente tras las conclusiones y recomendaciones del informe de 1984, denominado "Reporte del Comité Ad Hoc del Presidente de Personas Nativas y comunidades de Columbia Británica" elaborado por Berger y Kirkness. El FNHL se dedica a proporcionar un ambiente positivo para los estudiantes, el personal y la facultad, fundada sobre los First Nation, los mestizos y culturas y filosofías inuit. El FNHL facilita la participación de los aborígenes en una amplia gama de áreas de estudio, ayudando con el desarrollo de iniciativas académicas, proporcionando información sobre las oportunidades de educación media superior y superior, ofreciendo servicios de apoyo a los estudiantes en el campus de Vancouver.

Desde su creación, la UBC Okanagan ha invertido mucho en el desarrollo de servicios programados para los aborígenes, así mismo con las alianzas de esta comunidad en la región, en particular, con la Nación Okanagan, el Centro En'owkin y el Centro de Amistad de Kelowna. UBC Okanagan es apoyado por un amplio y comprometido Consejo Asesor Aborigen. Se desarrollaron las primeras iniciativas aborígenes e implementadas por la OUC y fueron adoptados posteriormente por UBC Okanagan. Estos incluyen programas aborígenes y Servicios, el Programa de Estudios Indígenas y el Centro de Estudiantes aborigen. El Centro de Okanagan UBC, actualmente en construcción, dedicará sus actividades a honrar las tradiciones y culturas de la Nación Okanagan y será un recurso para las comunidades aborígenes, los estudiantes, el personal y la facultad.

Durante un período de 20 años, ha habido diversas mejoras con los programas académicos aborígenes, nuevas políticas y prácticas de admisión y los nombramientos del profesorado más aborigen y el personal. De acuerdo a la información institucional, en la actualidad hay 20 coordinadores aborígenes en Programas y Facultades en UBC Okanagan y las escuelas y centros de Vancouver. Dieciséis miembros de la facultad con especializaciones, se

encuentran comprometidos con los aborígenes y dedican sus esfuerzos en la docencia, la investigación y la comunidad de base local, nacional e internacional. Un miembro de la facultad tiene una Cátedra de Investigación en Canadá. Así mismo, hay numerosos consejos consultivos aborígenes que incluyen representantes de las comunidades aborígenes

Los ejemplos de la amplia gama y variedad de programas e iniciativas con enfoque aborígen específico en toda la Universidad incluyen, en la UBC V , la Biblioteca Xwi7xwa ; Instituto de Salud Aborígen , Programa de Estudios de las Primeras Naciones y el Programa de Idiomas de las Primeras Naciones en la Facultad de Artes, programa Ts`Kel Estudios de Posgrado de la Facultad de Educación, Programa de Residencia de los aborígenes en la Facultad de Medicina , Programa de CEDRO en la Facultad de la Tierra y Sistemas Alimentarios , programa de Squamish FN BSW en la Escuela de trabajo Social, Recursos Forestales programa de Gestión de la Facultad de Ciencias Forestales , programa de Chinook en la Escuela de Negocios de Sauder , y en la UBC O el principal Estudios Indígenas y programas de menor importancia , el Programa de Estudios de Posgrado del Instituto de Verano y el Programa de Acceso a los aborígenes.

Algunos de estos programas (por ejemplo, Chinook) emplean modelos de colaboración de la entrega con otras instituciones de educación superior y todos se han beneficiado de las aportaciones de las comunidades aborígenes. Para hacer recursos UBC más accesible a los estudiantes aborígenes, UBC tenía una política de admisión crear oportunidades de acceso únicos para los estudiantes aborígenes canadienses. UBC O también ha estado haciendo un uso estratégico de los estudios de acceso para facilitar la elegibilidad para la admisión a programas de grado de los estudiantes aborígenes que no cumplan con los requisitos de admisión en UBC inicio

Si bien ha habido muchos avances, especialmente en el área de programas académicos que reflejan el enfoque aborígen, todavía hay mucho trabajo por hacer

a fin de aumentar considerablemente la matrícula estudiantil aborígen y el éxito. Inscripción UBC aborígen se estima en 0.72% en el campus de Vancouver y el 7,0% en el campus de Okanagan. Las principales barreras reportadas por los estudiantes aborígenes incluyen la separación de las comunidades, la sensación de aislamiento dentro de las estructuras universitarias, los altos costos de la educación post-secundaria (Gastos de aumento de matrícula; alto costo de los libros de texto).

Otros desafíos contextuales se relacionan con los niveles bajos de alta graduación de la escuela para los estudiantes aborígenes que conducen a bajos niveles de participación después de la secundaria, especialmente en las universidades. El Informe Campus 2020 recientemente publicado indica que la tasa de finalización de la escuela secundaria los estudiantes aborígenes es la mitad que la del resto de sus compañeros en Columbia Británica. Por otra parte, un porcentaje relativamente alto de los alumnos aborígenes se gradúan con credenciales suficientes para la admisión universitaria. En algunas comunidades aborígenes, la educación universitaria no ha logrado desarrollar una reputación de un esfuerzo que vale la pena, que puede resultar en beneficios tangibles para los pueblos aborígenes y sus comunidades. Participación de los estudiantes aborígenes urbanos en la educación post-secundaria es un tercio de la del resto de la provincia y los estudiantes rurales aborígenes participan en una quinta parte de la tasa provincial. La tasa de participación de la quinta último ha mantenido sin cambios, a pesar del crecimiento significativo de la población aborígen elegibles desde 1990.

Por último, dentro de los ambientes universitarios, sigue habiendo una escasez de modelos y mentores para los estudiantes aborígenes, con todavía una pequeña dotación de profesorado de los aborígenes y el personal a través de los dos campus de la UBC. Facultad aborígen y el reclutamiento y retención del personal siguen siendo un reto importante, ya que son disposiciones para asegurar que los profesores aborígenes y el personal están dotados de recursos adecuada y apoyo

para cumplir con sus múltiples papeles como investigadores y profesores universitarios en el contexto de las responsabilidades adicionales, a menudo considerables, y expectativas relacionadas con su participación dentro de las comunidades aborígenes. UBC no estará en condiciones de responder con eficacia a este mandato a menos que desarrolle e implemente un plan estratégico aborígen que afirme la importancia de esta dentro de la universidad.

4.4. Conclusiones

Se puede concluir que la influencia de los instrumentos internacionales es fundamental en las propuestas actuales de modelos educativos con perspectiva de derechos humanos que en este sentido y por las condiciones de ambos países debe ser intercultural. Sin la influencia de los organismos internacionales, se considera no se hubiera dado un avance cualitativo en los temas de reconocimiento de los grupos indígenas a lo largo de América y tan claro es que tanto en México como en Canadá la visibilización de las demandas de ambos grupos se dieron en el siglo XX, solo después de la Declaración de los Derechos Humanos. Esto no quiere decir que antes de esta fecha los Estados no hayan atendido a estos pueblos; pero si podemos decir que la atención y la dirección que dichas políticas tenían eran en relación a la asimilación de estos a los proyectos nacionales.

Tanto en Canadá como en México hay propuestas importantes en relación a la educación en los niveles básicos, y en el caso de Canadá se ha estado trabajando en relación a la educación media y superior; México, por su parte, empezó con la iniciativa de la educación superior en el año 2000 y con los modelos alternos de universidades interculturales; sin embargo, de igual forma en los mismo años a través de la influencia de la fundación Ford y su financiamiento se estimuló a diversas Instituciones de Educación Superior para que se abordara el tema de educación intercultural al interior de las Universidades Públicas dando reconocimiento a través del programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior.

Como se ha visto a lo largo de este capítulo hay todavía muchas acciones que deben ser tomadas a consideración puesto que a pesar de que el programa de ha institucionalizado en estas Universidades sigue sin realmente tener un impacto en la formación de cuadros de estudiantes indígenas; por otra lado, no ha sido un programa que obligue al resto de las universidades a incorporarlo. Por su parte en Canadá, la institucionalización de estas oficinas o departamentos es una obligación por parte de las Universidades a lo largo del país, por lo que es común encontrar que existen y están dirigidas precisamente apoyar en el ingreso, permanencia y egreso de los jóvenes indígenas.

Otra observación relevante es que el programa en México no obliga a desarrollar currículos con contenido intercultural enfocado a incluir la cosmovisión de los pueblos originarios; mientras que en Canadá si se da esta inclusión curricular, logrando desarrollar programas educativos que están dirigidos, no necesariamente a jóvenes indígenas, sino más bien al desarrollo y trasmisión de conocimientos de dichos pueblos.

Capítulo V Resultados

El presente capítulo muestra la revisión y análisis de datos estadísticos de bases censales de Canadá 2001 y 2011 así como de México 2000 y 2010 es importante señalar que se trabajó con base en datos armonizados y recodificados tanto de Canadá 2001 y México 2000 y 2010, y en el caso de Canadá 2011 se revisó la base de datos censal del gobierno de Canadá; asimismo, se hace una revisión e interpretación de los resultados que hasta el día de hoy se han obtenido de la entrevista a profundidad en formato de encuesta realizada a estudiantes indígenas que están inscritos en el PAEI-UAEH, con la finalidad de conocer cual es la percepción de la educación intercultural en la universidad y como ha contribuido el programa en este aspecto.

Por un lado los datos proporcionados por las bases censales, nos permiten identificar la orientación que los gobiernos de México y Canadá han tomado a lo largo del tiempo y que puede ser contrastado con la implementación de diversas políticas de reconocimiento y reivindicación de los grupos indígenas que se han dado en los últimos 15 años, en este sentido se enfoca de manera puntual a la revisión de datos relacionados con pertenencia a un grupo indígena y escolaridad completada, de forma adicional se considera edades y género.

Por otra parte, la entrevista a profundidad con formato de cuestionario tiene en un primer momento la intención de ayudar a construir, desde la perspectiva teórica de la hermenéutica diatópica, como se percibe en las Instituciones de Educación Intercultural, el fenómeno de la interculturalidad en la actualidad y particularmente nos facilita contextualizar a nuestros sujetos en relación a su percepción de su cultura frente la cultura dominante. La información obtenida, nos permitirá hacer la correlación de toda la información anterior con los programas dirigidos a estudiantes indígenas en Instituciones de Educación Superior.

5.1. Bases de datos censales México-Canadá.

Las bases de datos censales utilizadas para el análisis comparativo de datos fue la de Canadá 2001 y 2011, México 2000 y 2010, se han seleccionado estos casos por dos razones:

- 1) La temporalidad abarca en ambos casos el momento en que tanto en México como en Canadá hay habilitados programas o unidades e apoyo a estudiantes indígenas; por un lado tenemos que el First Nation House of Learning (FNHL) se funda en 1987, mientras que el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas (PAEIIES) se establece en el año 2001.
- 2) De igual forma en ambos países estaban activos enmiendas o cambios importantes constitucionales que daban un mayor reconocimiento a los miembros de los pueblos indígenas, en el caso de Canadá la enmienda C-31 de 1987 y de México la reforma constitucional a los artículos 1,2, 4,18 y 115.

En el caso del censo canadiense (a pesar que de no hay variaciones importantes en relación a los datos de población en Canadá) no existe una base más actualizada alojada en el proyecto Uso de Microdatos Públicos Integrados⁴⁸ (Integrated Public Use Microdata Series IPUMS por su nombre en inglés), esto no quiere decir que no haya otro censo, si no que no está en el proyecto y por lo tanto no tenemos las variables armonizadas como este proyecto las ha trabajado. Por esta razón, se decidió trabajar de forma independiente con la base de datos censal de Canadá 2011 en el apartado de Personas Aborígenes.

Para las bases censales del proyecto IPUMS se trabajaron las siguientes variables:

Crecimiento de la población indígena

- *Indígena (INDIG)*

Escolaridad y género.

⁴⁸ Proyecto del Centro de Población de la Universidad de Minnesota.

- *Asistencia Escolar (EDDATAIN)*

Variable INDIG

Esta variable indica si una persona pertenece a un grupo indígena, de acuerdo al proyecto IPUMS es una variable de comparabilidad general en el caso de México-Canadá, “Los datos son ampliamente comparables entre países. En todos los casos, la identidad indígena proviene de la denominación del estado o de la demandada del encuestado como miembro de dicho grupo. La mayoría de las muestras se identifican subgrupos indígenas de otras variables. Las personas de raza mixta o el origen étnico en general, no se registran como indígena” esto es importante porque nos indica que la forma de obtención de datos de esta variable en ambos casos es similar las preguntas no son tan diferentes entre sí.

Los sujetos de esta investigación son las y los jóvenes indígenas que están en posibilidades de entrar, que ya están o que completaron la Educación Superior en su país de origen; en este contexto, es fundamental el analizar los resultados encontrados en los datos de México y Canadá; es importante señalar que no hay datos que nos permitan conocer de forma puntual el ingreso y permanencia; pero si es posible conocer si completaron su educación superior.

Como se mencionó anteriormente, las modificaciones en la legislación de ambos países fue incrementando paulatinamente el número de personas que tenían pertenencia con algún pueblo indígena; si bien en Canadá la enmienda está desde el año 1987, no se ve reflejada la parte de pertenencia a un grupo en la encuesta de 1991 si no hasta la de 2001 (ver anexo 2).

En el caso de México, la pregunta incluida en las encuestas del año 2000 y 2010 que representa la variable indígena, fue dirigida solo a personas mayores de cinco y tres años respectivamente, es importante recalcar que “México y Bolivia hicieron la pregunta en relación a pertenecía a alguna etnia, únicamente a personas

mayores de una determinada edad” mientras que en el caso de otros países en América se le hizo a todas las personas. Para el caso del censo 2000, la pregunta se adaptaba, dependiendo de los grupos indígenas y de la región donde estuviera el encuestado (ver anexo 3), Para este censo se le permitió al encuestador adaptar la pregunta de acuerdo a la región-grupo étnico de la misma. Para el censo del año 2010, la pregunta fue modificada, ya que anteriormente esta, tenía solo correlación con la región de origen, ahora considera en lugar de la región, las tradiciones y ancestros. Esta pregunta del censo 2010, incorpora un poco más la visión que la CDI trabaja desde el año 2003 y donde se considera no solo la lengua si no de igual forma pertenencia (ver anexo 4).

Variable EDDATAIN

A lo largo de la investigación se investigó y analizaron los programas dirigidos a estudiantes indígenas en educación superior tanto de México como en Canadá, en este sentido pudimos determinar que se originan con una perspectiva de derechos humanos, pero un cuestionable enfoque intercultural en alguno de los casos. Parte de este trabajo pretender determinar si a través de la escolaridad, y su comportamiento, en el número de indígenas que completan su educación superior permiten reforzar la idea de que estas políticas educativas han sido efectivas y de impacto, considerando que la temporalidad esta dentro del periodo en que en ambos casos está vigente el programa o unidad de apoyo para estudiantes indígenas.

La variable EDDATAIN es la relacionada a la escolaridad, esta es importante ya que nos permite visualizar el grado escolar completado por los encuestados; particularmente, en este caso ,cual es la escolaridad de los grupos indígenas en ambos países y cuál es su distribución de género entre esta población.

De acuerdo al proyecto IPUMS, esta variable también es en su mayoría comparable entre varios países; sin embargo, es importante señalar que la

metodología empleada para poder crear un estándar consistente sobre asistencia escolar fue la de “los seis años de educación primaria, tres años de educación secundaria inferior, y tres años de educación secundaria superior (preparatoria) de las Naciones Unidas”, a pesar de que se aplicó este estándar “no fue posible mantener estas distinciones consistentemente a través de todas las muestras, debido a diferencias en los sistemas educativos nacionales”; sin embargo para el caso de México y Canadá fue posible utilizar este formato ya que ambos países logran acomodarse a la clasificación internacional de escolaridad de IPUMS.

En el caso del censo canadiense tanto de 2001 como del 2011, no hay una gran diferencia en el planteamiento de la pregunta por lo que no hay diferencias importantes que señalar (ver anexo 5)

En el caso de México el censo del año 2000 y 2010 de igual forma no hay diferencias importantes pero si específica en ambos casos que se consideraron los casos en que el encuestado obtuvo un grado en menos años por lo que si la persona terminó estudiando en un menor número de años , regístrese los grados o años pasados, como si hubieran asistido a la normal o un sistema de escolarización de educación diferente; por otra parte IPUMS hace el señalamiento importante de tener algunas consideraciones cuando se aborda la pregunta de este censo y son en relación a tener en cuenta si el encuestado está inscrito en algún grado o año escolar y que debe tenerse en cuenta el año anterior cursado, también como el censo anterior se consideran grados a pesar de haber sido cursados en menos años por algún programa escolar especial y se considera como si hubiera cursado en el sistema de educación regular (ver anexo 6).

5.2. Datos sobre la Población indígena en Canadá (2001 y 2011) y México (2000 y 2010).

Como se mencionó anteriormente, tanto en México como en Canadá, la revisión del crecimiento de la población indígena es importante, por un lado tiene que ver con una mayor aceptación por parte de la población de pertenencia a estos grupos lo que incrementa su conformidad al realizarse las encuestas; asimismo, influye el cambio en el planteamiento de la pregunta que se realiza al encuestado que de igual forma le permite aceptar otras posibilidades de pertenencia a dichos grupos.

La pregunta es ¿por qué este incremento es importante?; por un lado, su trascendencia reside en que hay una mayor visibilización de estos grupos minoritarios por lo que se considera que por ende las demandas al respecto son mayores, y por el otro este incremento se ve reflejado en el número de jóvenes indígenas que han completado la educación superior, lo cual puede verse influenciado por la serie de políticas educativas dirigidas a estos grupos que facilitan el ingreso, permanencia y egreso de estos jóvenes.

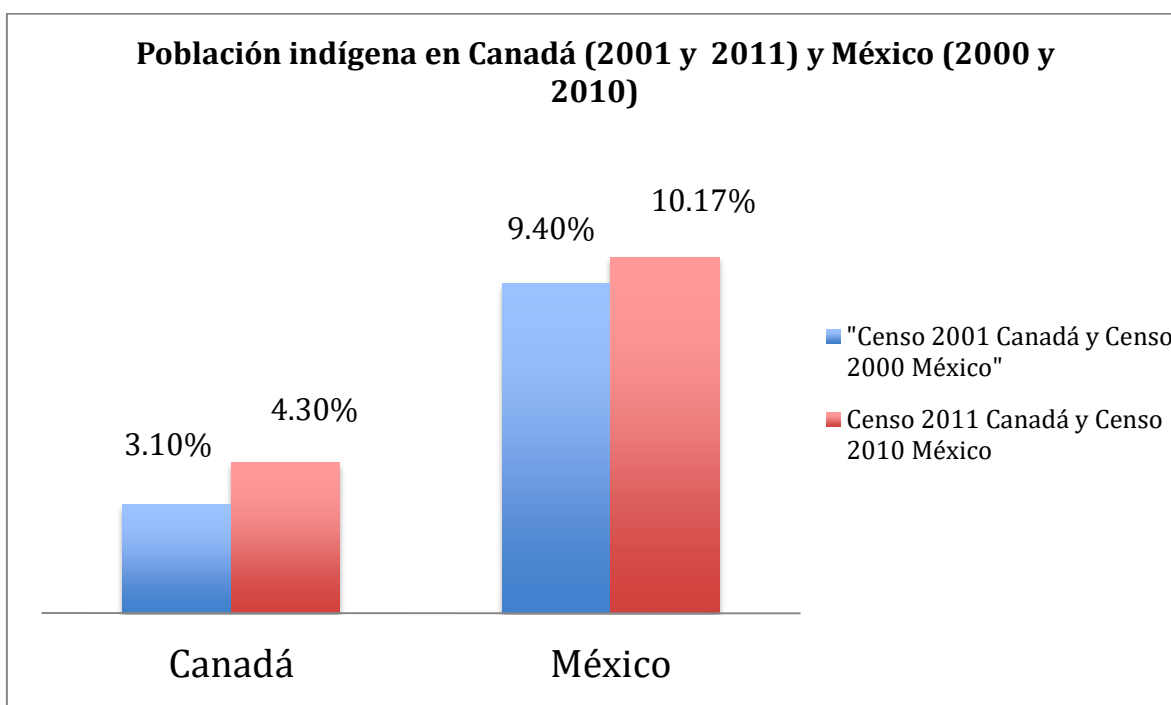
Crecimiento de la población indígena

En Canadá la oficina de Asuntos Indígenas y del Norte, en el apartado de las Personas Aborígenes en Zonas Urbanas señala que el incremento de la población aborígen y su incursión en la ciudad tiene un impacto positivo en estos grupos “los indicadores socioeconómicos como la asistencia escolar, terminar la educación media superior y superior e ingresar en la vida laboral están mejorando a la población aborígen”⁴⁹ .

⁴⁹ Para mayor información consultar <https://www.aadnc-aandc.gc.ca/eng/1100100014298/1100100014302>

En México, de igual forma que en Canadá, la visibilización de los pueblos indígenas ha ido incrementando a partir del año 1994⁵⁰, esto a su vez le ha permitido a estos grupos ser sujetos de políticas específicas que tratan de solventar las carencias relacionadas con el desarrollo de estos grupos, como la lo indica el Banco Mundial se “requiere de un crecimiento económico sostenible y generalizado, así como estrategias que aborden las múltiples desventajas que enfrentan y que consideren sus puntos de vista y necesidades especiales de desarrollo”⁵¹ El cuadro no. 18 muestra cuál ha sido el crecimiento porcentual de la población indígena en ambos países, esto en un periodo aproximado de 10 años.

Cuadro No. 18, Gráfico de la población indígena en Canadá (2001 y 2011) y México (2000 y 2010).



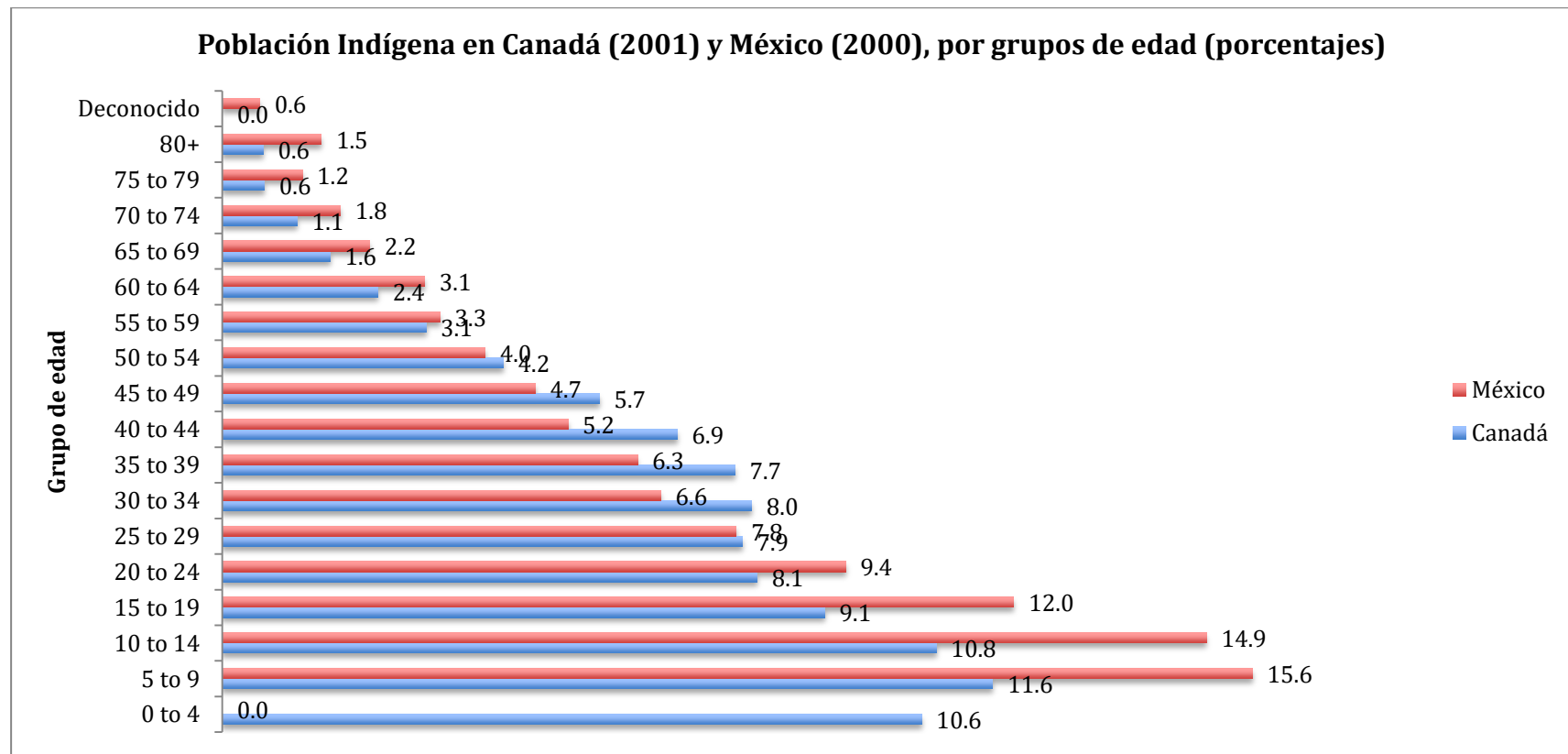
⁵⁰ El surgimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, fue fundamental para el reconocimiento de los Derechos Indígenas en México y una nueva ola de políticas dirigidas a estos grupos en respuesta de las demandas

⁵¹ para mayor información consultar

<http://www.bancomundial.org/es/topic/indigenouspeoples/overview>

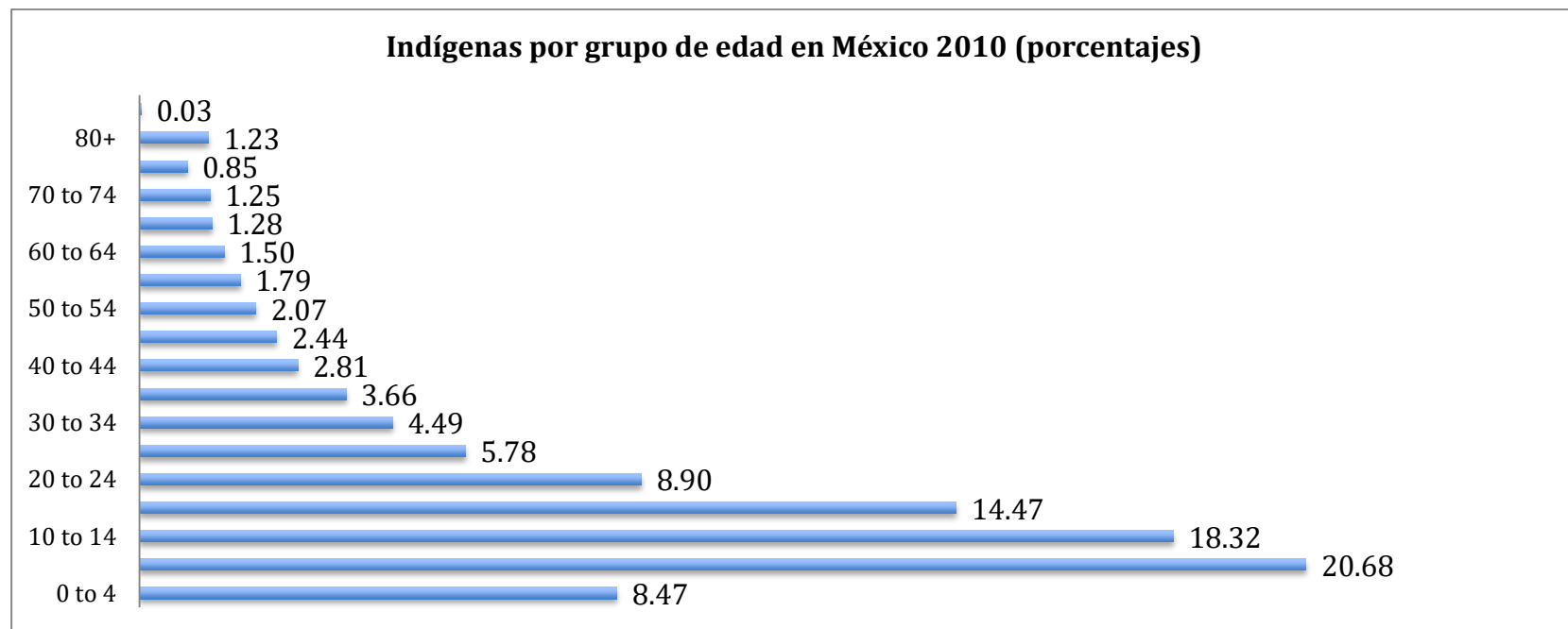
Es importante considerar los grupos de edad en los que se concentra mayor población indígena, este elemento es un factor fundamental que ayuda en el diseño de políticas públicas dirigidas a los diferentes sectores de la población, lo que permite plantear necesidades específicas dirigidas específicamente a estos grupos. A continuación en el cuadro no. 19 podemos observar cual era esta concentración por grupos etarios de los indígenas tanto en Canadá como en México:

Cuadro no. 19, Población indígena en Canadá (2001) y México (2000), por grupos de edad.

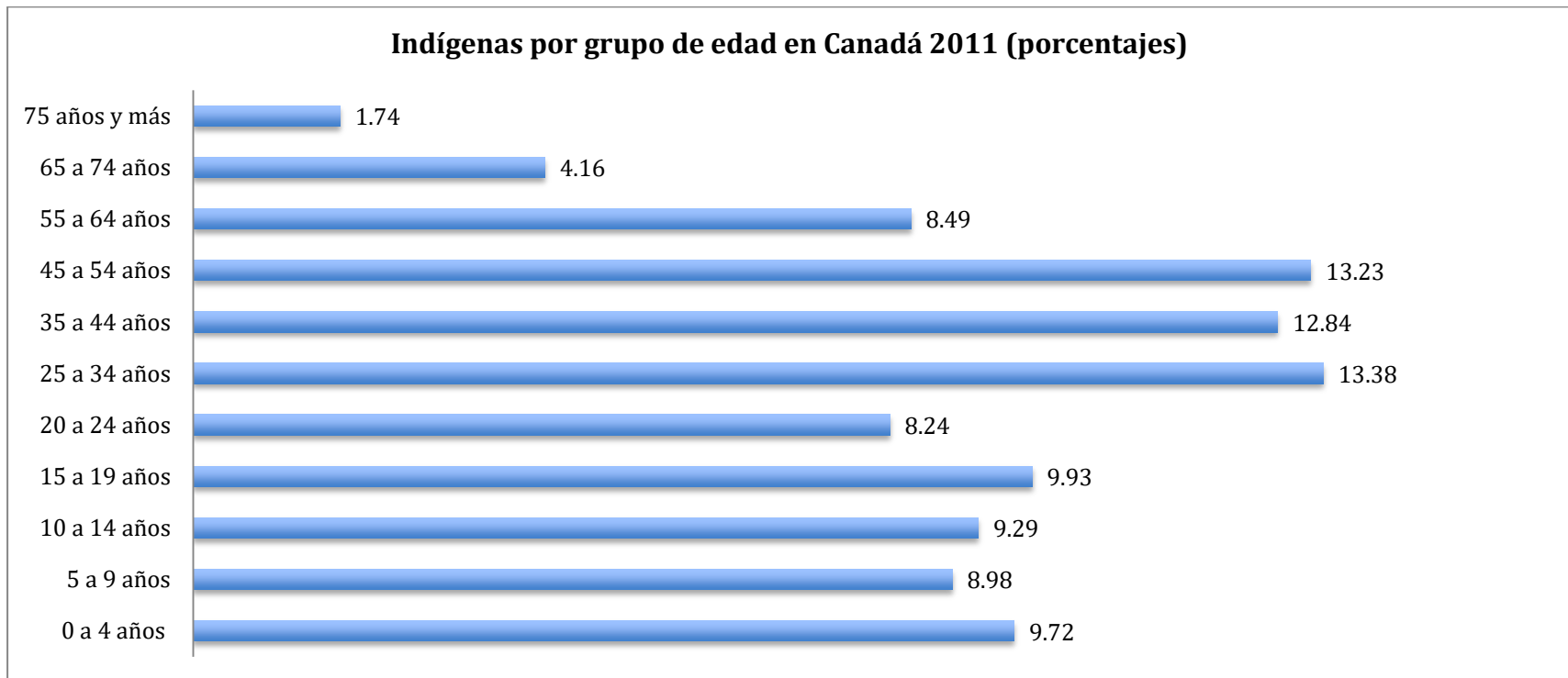


El comportamiento por grupos de edad de los censos de México 2000 y Canadá 2001, son similares como lo muestra el cuadro no. 20 y 21 (respectivamente), concentrándose una mayor población de indígenas en edades tempranas desde los 0 años a los 24 años, lo que representa que la población indígena es joven lo cual influye en las políticas que deberán desarrollarse, entre ellas las relacionadas a la educación no solo en básica y media superior; si no de igual forma en la educación superior. La revisión de este punto en el caso del censo de México 2010 y de Canadá 2011, se hizo por separado (por lo que se explicó anteriormente):

Cuadro no. 20, Gráfico de indígenas por grupos de edad en México 2010.



Cuadro no. 21, Gráfico de indígenas por grupos de edad en Canadá, 2011.



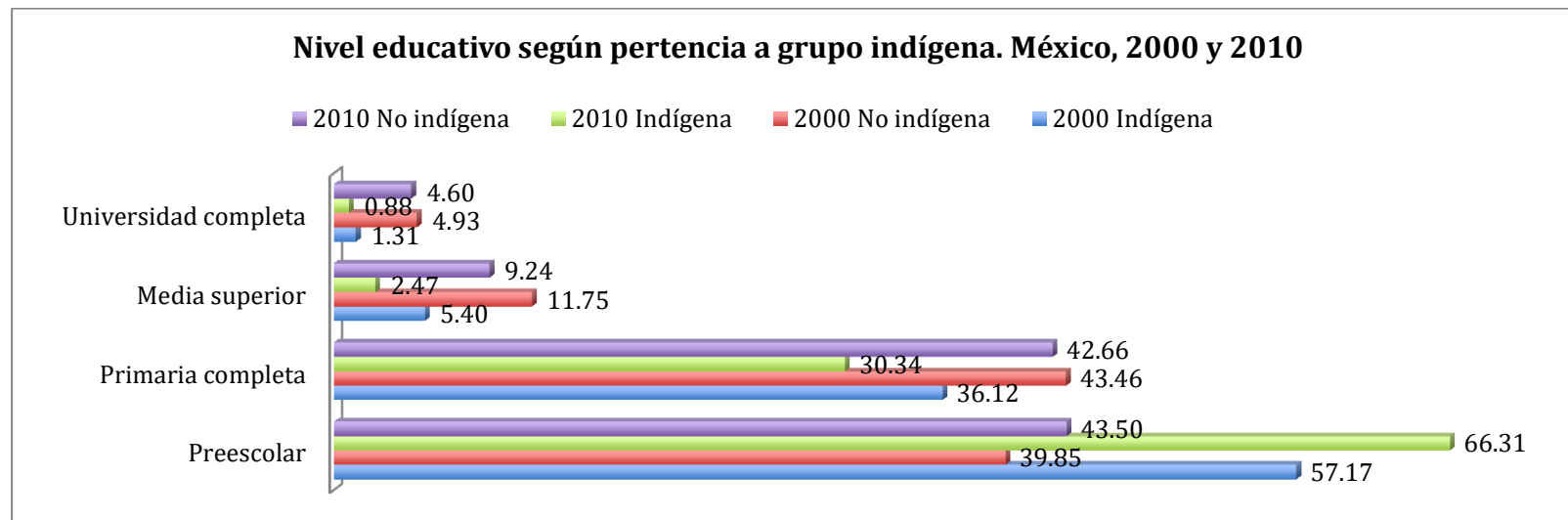
Para el Censo 2010 en México, se sigue conservando un crecimiento importante en los grupos de edad más joven entre los 0 a los 24 años de edad, mientras que en el caso del censo 2011 de Canadá, hay un movimiento importante en la concentración de indígenas en los grupo de edad de 25 a 54 años y se puede observar que aun así los grupos entre 0 a 24 años siguen con un crecimiento aparentemente sostenido lo que influye en que se sigue teniendo una población joven y

en consecuencia una mayor cantidad de jóvenes que pueden llegar a la educación media superior y superior. Este crecimiento de grupo de edad de alguna forma u otra obliga a que los Estados evalúen que tipo de estrategias implementarán para que puedan ingresar al sistema de educación superior, como una de las demandas principales de los pueblos originarios de recibir educación de calidad.

5.3. Escolaridad y género.

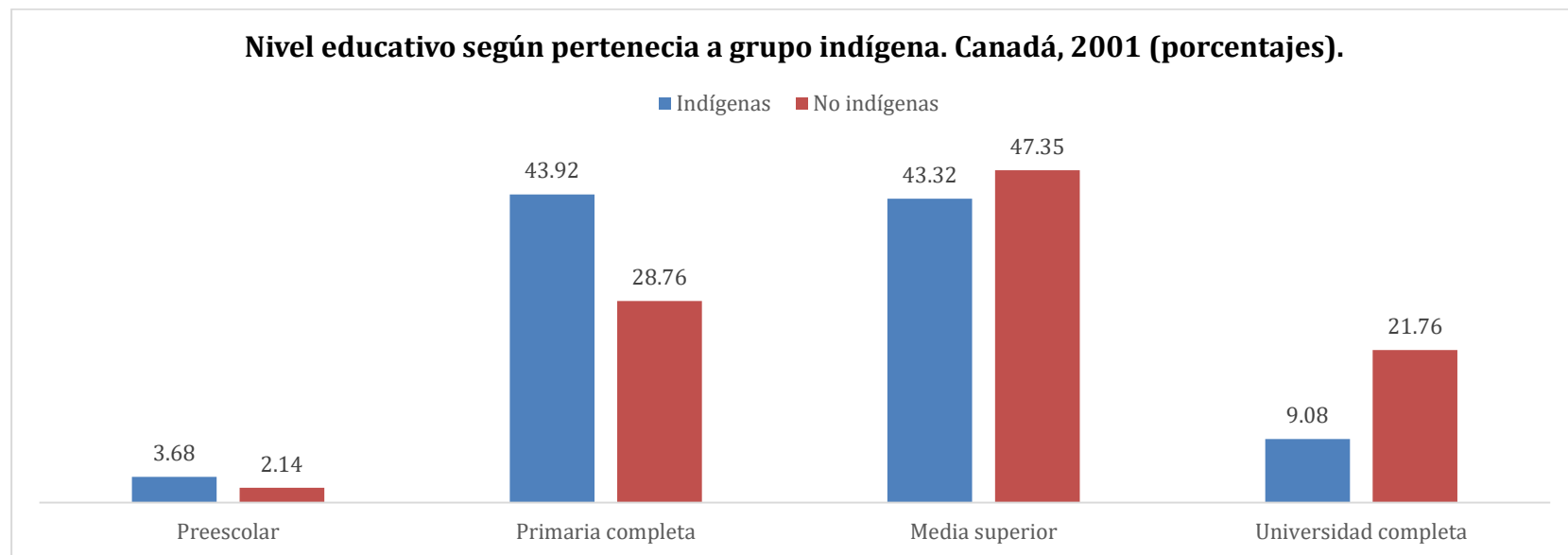
En relación a la escolaridad, la estrategia fue revisar los grados completados por la población indígena con la finalidad de conocer cuál ha sido el caso de ambos países (cuadro no. 22), la tendencia de escolarización de dichos grupos en el periodo de 10 años revisado es el siguiente:

Cuadro no. 22, Gráfico de escolaridad de los indígenas en México.



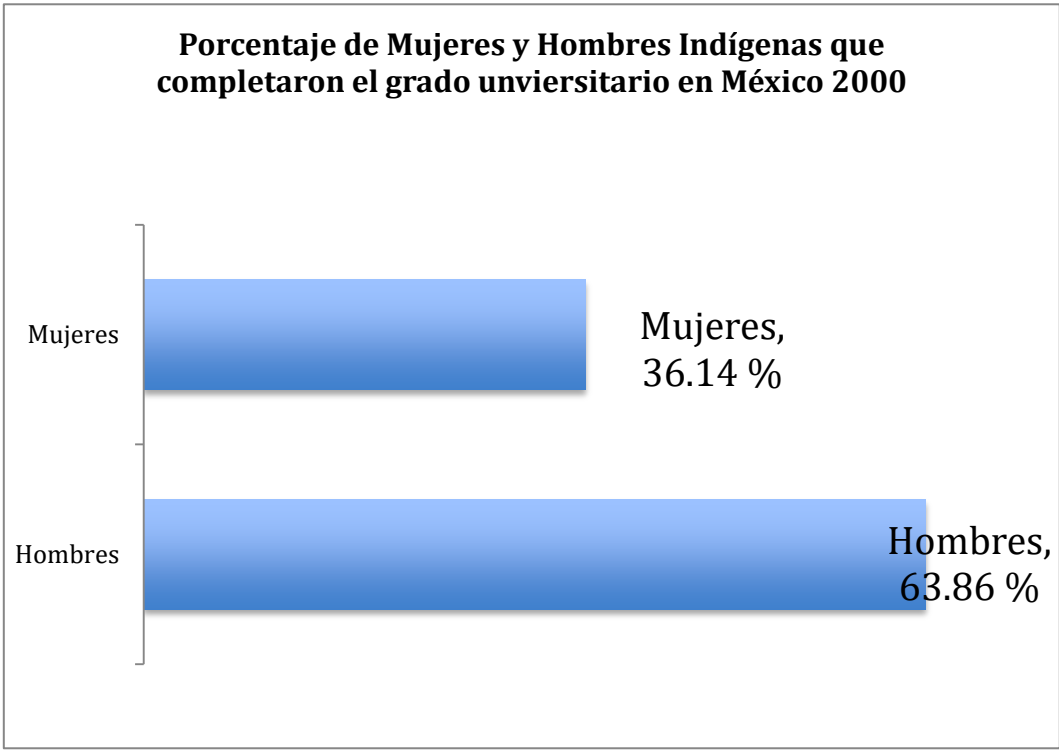
Podemos observar que en México sigue existiendo una mayor concentración de población indígena que ha completado educación preescolar y básica, mientras que en el caso de educación media superior y superior el porcentaje de población indígena se reduce notablemente. Se considera que esto se relaciona consistentemente con la amplia cobertura de educación intercultural y bilingüe en el nivel básico, en contraste con la falta de programas similares en la educación media y superior que permitan que las y los jóvenes indígenas puedan ingresar a estos niveles

Cuadro no. 23, Gráfico escolaridad de los indígenas en Canadá 2001.



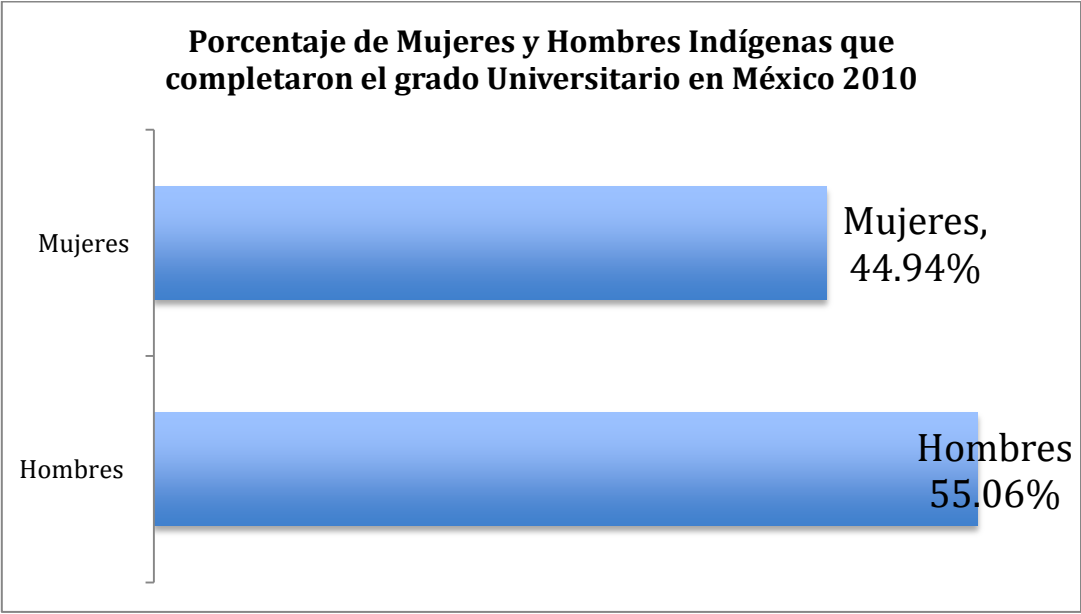
En relación a grado universitario completado por la población indígena de acuerdo al género se observa que en el año 2000 la tendencia indicaba que los hombres tuvieron una mayor posibilidad de completar su educación superior, mientras que las mujeres era un porcentaje reducido como se muestra en el cuadro no. 24, este factor se puede ver acentuado por la discriminación que sufren particularmente las mujeres indígenas en México.

Cuadro no. 24, Porcentaje de mujeres y hombres indígenas que completaron el grado universitario en México, 2000.



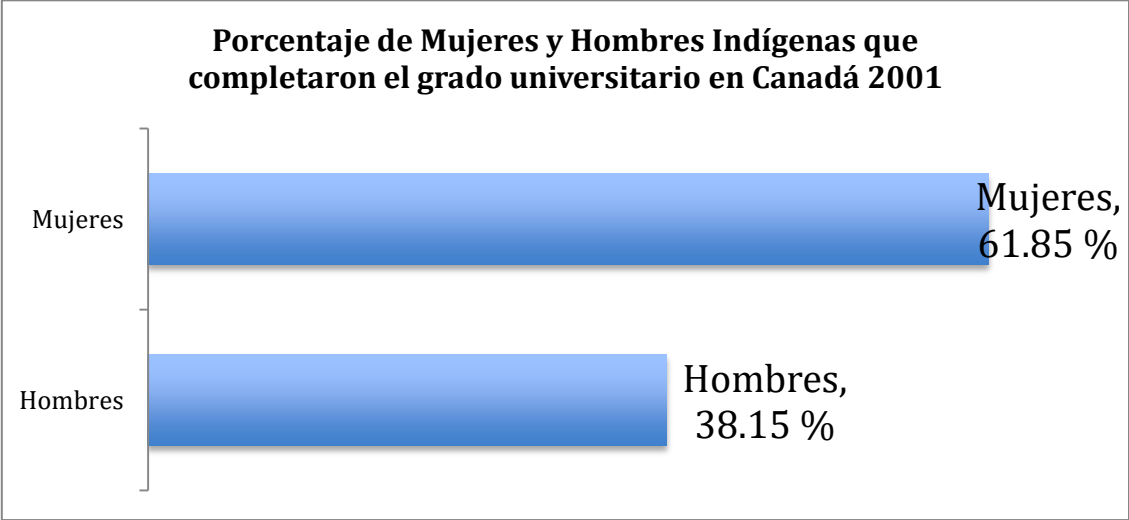
Para el año 2010, el porcentaje de mujeres que han completado la Universidad se incrementó, en este sentido se identifica que el 44.94% de indígenas que completan educación superior son mujeres (ver cuadro no. 25) contra el 36.14% del año 2000, esto es señal de que hay una mayor participación de las mujeres en la educación superior y lo que se relaciona con diversas

Cuadro no. 25, Gráfico de porcentaje de mujeres y hombres indígenas que completaron el grado universitario en México 2010



Los resultados del censo de Canadá 2001, ha dado otra respuesta que resultan interesantes ya que se puede observar que hay una mayor participación de las mujeres indígenas en la educación superior, mientras que los hombres encuestados reportaron un número menor como se advierte en el cuadro no 26.

Cuadro no. 26, Porcentaje de mujeres y hombres indígenas que completaron el grado universitario en Canadá.



De igual forma el comportamiento del censo 2011 favorece todavía una mayor participación de mujeres que han completado su grado universitario como se observa en el cuadro no. 27.

Cuadro No. 27, Gráfico porcentaje de mujeres y hombres indígenas que completaron el grado universitario en Canadá, 2011.



El comportamiento de la participación por género es distinto en los países arriba señalados, lo que indica que las posibilidades de las mujeres indígenas en Canadá para ingresar permanecer y egresar a la educación superior es mucho mayor que en México desde hace más de 15 años; y si bien las estadísticas nos indican que hay un salto cualitativo en la participación de las mujeres indígenas en la educación superior en México, aún se encuentra en desventaja en relación a los hombres indígenas en México.

5.4. Entrevista a profundidad en formato de cuestionario “Educación Intercultural en Instituciones de Educación Superior”.

Como el cuestionario (ver anexo 7) lo indica tiene el objetivo de conocer aspectos relevantes de los y las estudiantes indígenas que participan en modelo de educación intercultural en Instituciones de Educación Superior. El cuestionario se divide en 8 secciones:

Sección A: Datos personales

Sección B: Datos identitarios

Sección C: Escolaridad (primeras etapas)

Sección D: Escolaridad universitaria y currícula con perspectiva intercultural.

Sección E: Programas dirigidos a estudiantes indígenas.

Sección F: Trabajo

Sección G: Antecedentes Familiares

Sección H: Comentarios finales

Las secciones arriba mencionadas abordan las variables centrales de esta investigación:

- Identidad

- Escolaridad
- Escolaridad universitaria y curricula con perspectiva intercultural
- Programas dirigidos a estudiantes indígenas en educación Superior

La entrevista se dirigió a alumnos que pertenecen al PAEI de la UAEH y se obtuvo una respuesta del 14.9%; mientras que en el caso de estudiantes indígenas de FNHL en UBC ha sido más complejo, puesto que primero se hizo contacto con FNHL quienes a su vez tardaron un año en dar una respuesta concreta que indicaba que no era posible realizar la encuesta a los estudiantes debido a que era necesario que para estudios de este tipo se requería de un patrocinador o profesor de la Universidad interesado en la investigación para que pudiera respaldarla y a su vez, se sometiera al consejo de la Universidad el instrumento que se pretendía utilizar. A pesar de las negativas recibidas se consultó otras áreas de la Universidad con el objetivo de llegar a las y los jóvenes indígenas, sin embargo el resultado fue el mismo, puntualizando que no es posible realizar este tipo de encuestas a los estudiantes y/o egresados sin antes someterlo a un consejo de ética de la Institución. Todas estas cuestiones administrativas resultan interesante puesto que hasta cierto punto se percibió una sobreprotección en relación al cuestionario que solo buscaba tener la percepción de las y los jóvenes indígenas que han tenido acceso a esta unidad de apoyo, por lo que pueden ser interpretadas en dos formas:

- 1) que los procesos burocráticos limitan en cierto sentido las posibilidades de obtener mayor información ó
- 2) la institución es extremadamente cautelosa con la información que se pueda generar con este tipo de instrumento y no está convencida de la difusión de la información.

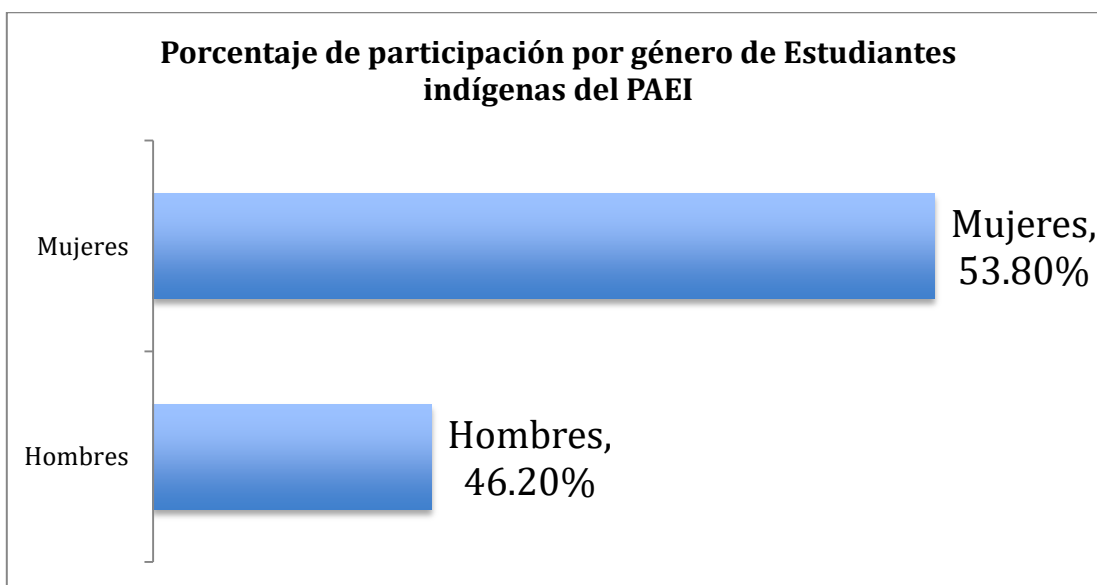
En el caso de México fue más sencillo, se pudo contactar algunos estudiantes que pertenecen al programa y quienes no tuvieron inconveniente de contestar el instrumento, en este sentido es importante aclarar que no se hace referencia

directa al PAEI sin embargo las preguntas mismas abren la posibilidad de que hablen al respecto.

Para el caso de las y los alumnos del PAEI, a través de este ejercicio se pudo conocer la percepción general que se tiene del programa y de cómo ha sido su apreciación a lo largo de la escolaridad de las y los jóvenes entrevistados.

Un dato importante es que para este cuestionario las respuestas fueron proporcionadas por una mayoría de mujeres, como se muestra en el cuadro no. 28

Cuadro no. 28, Gráfico de porcentaje de participación por género de estudiantes indígenas.

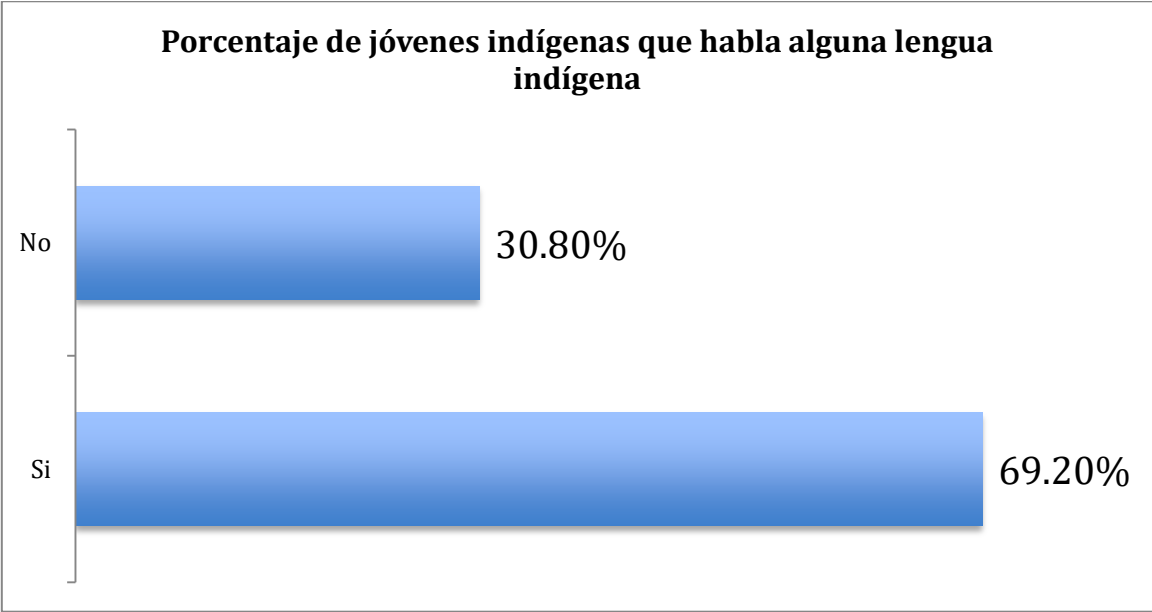


La edades de los entrevistados van desde los 19 a los 31 años de edad con una concentración mayor de respuestas en encuestados de 22 años, los lugares de nacimiento de dichos estudiantes es variable en la región donde se localiza el Estado de Hidalgo; sin embargo, en la actualidad todos viven en Hidalgo.

EL 100% de los participantes declararon que su estado civil es soltero, lo cual influye de forma determinante en que continúen o hayan completado la educación superior.

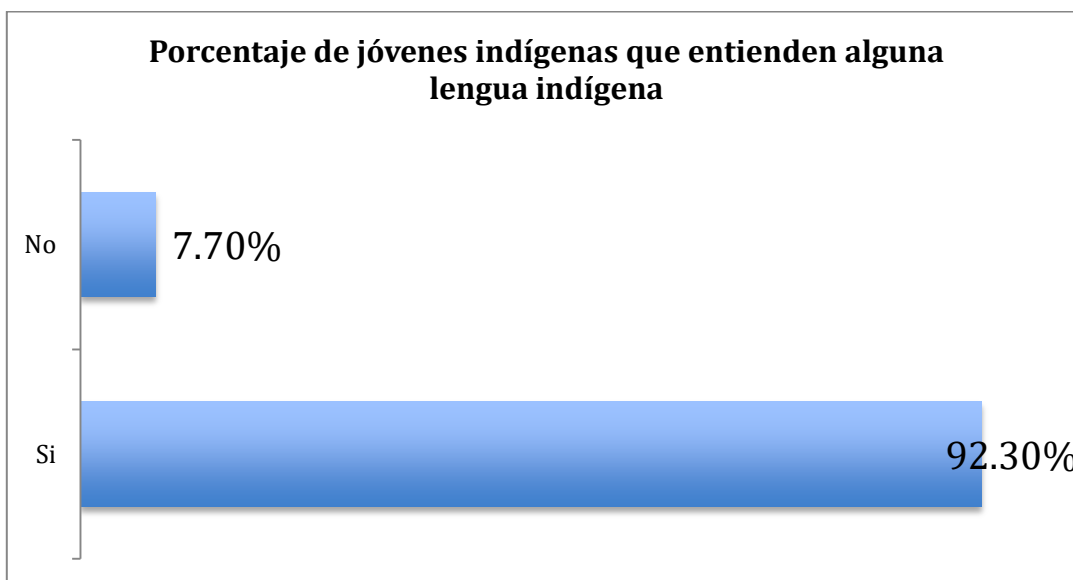
En relación a los datos identitarios las preguntas planteadas abordaron el tema de lengua (ver cuadro no. 29), uso de la misma en espacios públicos y privados, pertenencia y razones por las cuales se tiene esa pertenencia a un grupo indígena determinado y finalmente discriminación en diversos escenarios (de forma específica en el escolar):

Cuadro no. 29, Gráfico Porcentaje de jóvenes indígenas que habla alguna lengua indígena



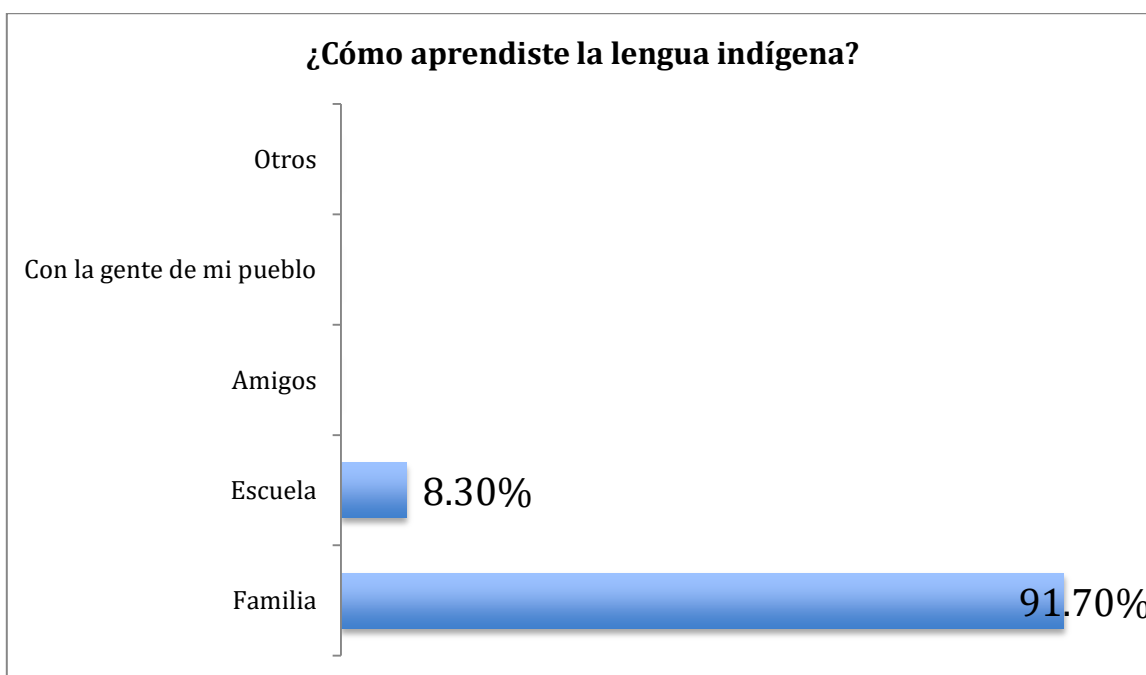
Más del 50% de los encuestados manifiestan tener dominio de alguna lengua indígena mientras que el 92.3% entiende la lengua indígena que se habla en casa como se muestra en el cuadro no. 30.

Cuadro no. 30, Porcentaje de jóvenes indígenas que entienden alguna lengua indígena



Los medios a través de los cuales aprendieron la lengua resultan importantes en el constructo identitario, principalmente si esta se adquiere a través de la familia como se muestra en el cuadro no. 31.

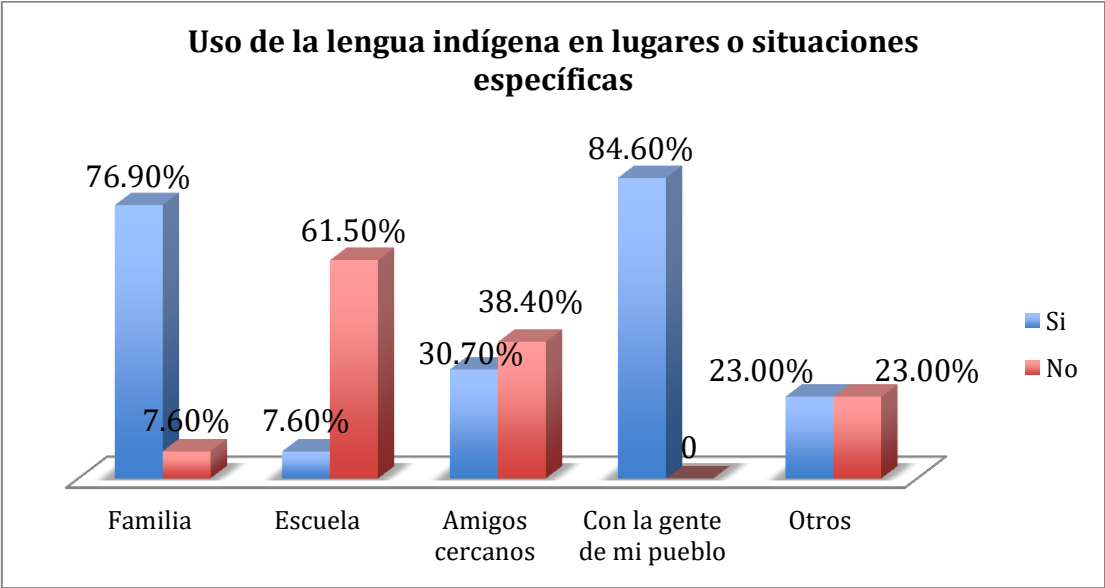
Cuadro no. 31, ¿Cómo aprendiste la lengua indígena?.



La identidad relacionada al uso de la lengua es una variable que debe ser considerada como fundamental ya que nos ayuda a determinar la función que tiene el núcleo familiar en la transmisión de la misma como una parte primordial de la formación cultural de dichos grupos.

Otro aspecto relevante, para conocer los medios a través de los cuales se perpetúa el uso de la lengua es especificando donde se usa la lengua indígena, esto con la finalidad de determinar si solo se usa en la familia o hay otros espacios públicos en el que el uso de esta sea frecuente, la encuesta nos permitió obtener esta información que se puede ver en cuadro no 32.

Cuadro no. 32, Gráfico sobre uso de la lengua indígena en lugares o situaciones específicas

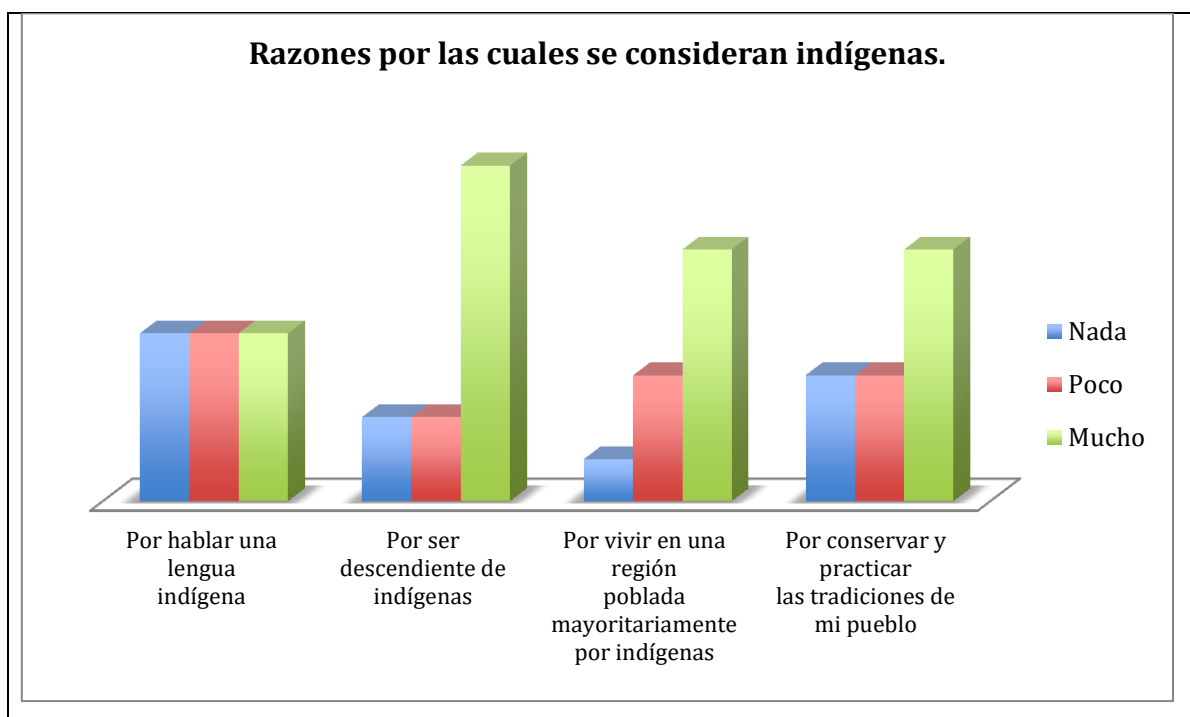


Se observa que el núcleo familiar es básico para la transmisión de la lengua y la conservación de la identidad; asimismo, el núcleo social es parte esencial de este proceso ya que es en estos dos espacios donde las y los jóvenes indígenas tienen mayores posibilidades de comunicarse en su lengua madre, para el caso de uso de la lengua en la escuela se observa que hay un uso mínimo de la lengua.

A parte del uso y dominio de la lengua las razones por las cuales las y los jóvenes indígenas entrevistados se consideran parte de estos grupos, tal como lo muestra el cuadro no.33, de acuerdo a la encuesta es porque son:

- Descendientes de indígenas,
- Viven en una región donde la población es mayoritariamente indígena
- Porque conservan y practican tradiciones de su pueblo.

Cuadro no. 33, Razones por las cuales se consideran indígenas.



El 53.8% de los encuestados aseguran que no se han sentido discriminados por su pertenencia a un grupo indígena, mientras que el 46.2% si se ha sentido discriminado, principalmente por las siguientes razones:

- Por el uso de la lengua
- Por asociar lo indígena con lo ignorante
- Por la vestimenta

- Por los rasgos físicos

En relación al uso de la lengua indígena a lo largo de la escolaridad de las y los jóvenes encontramos que en la educación básica y media superior el 46.2% de los encuestados manifestaron que la lengua indígena se usó en clase, mientras que un 53.8% señalan que no fue utilizada en aula; en este sentido, quienes usaron la lengua indígena en clase un 57.1% considera que el uso de la lengua fue más o menos importante mientras que el 42.9% indican que no fue importante.

En el 71.4% de los casos se menciona que el profesor permitía el uso de la lengua para que se comunicaran los estudiantes entre sí. El 30.8% señala que en su escuela se ofrecían clases para aprender la lengua indígena mientras que el 69.2% indica que no se ofrecían dichas clases.

En este sentido, podemos observar que el uso de la lengua indígena está más relacionado al proceso de enseñanzas aprendizaje que hay en casa, mientras que en la escuela su uso es mínimo a pesar de estar en primarias bilingües.

Al mencionar el tema de materias que abordan la historia de las culturas indígenas durante la educación básica y media superior, se observa que solo el 46.2% de los encuestados refieren que llevaron materias de este tipo; pero de estos solo el 28.6% menciona que estas materias abordaban de forma clara las culturas indígenas.

En el caso de la educación superior, el 61.5% de los encuestados no ingresaron de forma inmediata a la Universidad una vez finalizado la educación media superior y el 75% de estos manifiestan que la falta de recursos fue un factor clave para no poder continuar, el tiempo que dejaron de estudiar varía entre 1 a 3 años y en su gran mayoría la familia es quien los apoya para que pudieran insertarse nuevamente en la educación superior.

Al preguntar si las carreras integraban la cosmovisión indígenas, solo el 7.6% manifestó que si mientras que el 92.3% señala que no se integra dicha cosmovisión, el mismo resultado salió al hablar sobre materias que dieran lugar a las culturas indígenas.

Cuando se aborda el tema de respeto por parte de académicos y administrativos, se identifica que el 15.3% menciona que no considera que existe algún tipo de interés, y el 84.6% menciona que si lo hay y se manifiesta con los diversos proyectos que se desarrollan al interior de institutos que se relacionan con la problemática de dichos pueblos, por otro lado indican que el hecho de que exista un programa en la Institución dirigido a ellos es una señal fuerte del interés que hay por parte de la Institución.

Si bien los encuestados mencionan que hay interés por parte de los académicos y administrativos, es interesante que al hablar sobre si la universidad ha buscado los mecanismos necesarios para conservar sus valores tradicionales y actividades rituales con la finalidad de que puedan mantenerlos y/o compartirlos con la Comunidad Universitaria, el 38.46% indica que no considera que haya actividades que ayuden en este sentido, el 53.84% considera que el programa institucionalizado que tiene la Universidad dirigido a estudiantes indígenas es un paso importante para conservar sus valores tradicionales y actividades rituales así como para poder compartir estos al resto de la comunidad universitaria; solo el 7.6% no puede determinar que en realidad hay o no hay interés por parte de la Universidad.

En general la percepción de la experiencia que han vivido los estudiantes indígena en la universidad es desde la perspectiva multicultural, solo el 7.6% señaló que es una experiencia intercultural.

El 61.5% reconoce Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas como un programa que proporciona ayuda para el ingreso de estudiantes indígenas a la

institución. Cuando se habla de apoyo una vez que se ha ingresado a la institución el 100% de los encuestados reconoce al programa arriba mencionado como un soporte importante para la permanencia y mencionan que dicho programa fortalece el desarrollo de los estudiantes y comunidades indígenas, asimismo proporciona orientación para no desertar y dar un seguimiento en la permanencia y egreso de los estudiantes.

El 76.9% indica que la atención que la oficina de PAEI proporciona a los estudiantes es buena mientras que el resto considera que es regular el servicio que reciben de dicha oficina. Por otra parte, resaltan que la labor y objetivos del programa son buenos pero hace falta mucha difusión y más recursos económicos, considerando que ellos son un grupo vulnerable no solo por etnia o lengua si no igual por condición económica.

Solo al 46.15% de los encuestados se les ofreció atención especial, tutorías y/o asesorías a través del PAEI, especialmente dirigidas a materias en las que tenían mayores dificultades para poder aprobarlas. Quienes recibieron estos servicios indican que estas asesorías fueron con enfoque intercultural, aunque es muy probable que en realidad no tengan muy claro lo que se refiere con interculturalidad ya que no logran identificar si se ha incorporado de forma transversal la cosmovisión indígena en su área académica.

Aquí se encontró interesante que los encuestados no pueden identificar si se ha reconocido a las culturas indígenas al interior de la universidad; pero si tienen claro que promueven sus valores y costumbres al hablar de aquellas que son generalizadas como el día de muertos. Cuando se aborda el tema de si a través de los servicios estudiantiles se ha vinculado a los encuestados con proyectos que ayuden a la promoción y desarrollo de regiones indígenas de acuerdo a su perfil académico, encontramos que el 53.8% si han participado en estas actividades que van desde investigaciones y aplicaciones académicas, como actividades de caridad.

Sobre si se ha fomentado, en los encuestados, la investigación dirigida a temas relacionados a las problemática delos pueblos indígenas, solo el 38.4% señala que si ha participado en investigaciones de este tipo. Por otra parte al llegar al último año de la universidad algunos de los encuestados señalan que no han participado en programa o proyecto que les ayude a llevar su titulación de forma satisfactoria y el 92.3% tienen pensado continuar con sus estudios de posgrado.

5.6. Conclusión

La observación y análisis de los datos obtenidos de los censos de México y Canadá, así como de la entrevista a profundidad en formato de cuestionario, si bien no nos permite determinar si la implementación de los programas que fomentan la participación de estudiantes indígenas en Instituciones de Educación Superior (IES) en México y Canadá han sido exitosas, si nos ayudan para poder inferir que dichos programas han sido de ayuda para poder fortalecer e incrementar la población de estudiantes indígenas que ingresan, permanezcan y egresen de las IES, en un periodo de 10 años.

En el caso de México, en el trayecto de 10 años se logró identificar en algunas instituciones de educación superior la partencia de las y los jóvenes a grupos indígenas, puesto que en el caso del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas es necesario por lo que se facilita identificar aquellos que ya están inscritos y los que están por ingresar. Este programa atrae a las y los jóvenes, porque en su mayoría proporciona medios económicos que les permiten solventar algunos gastos relacionados con su educación.

En Canadá el proceso es similar los diversos fondos económicos que emanan de las unidades y programas ya establecidos permiten dar seguimiento a los estudios de las y los jóvenes indígenas; en el caso concreto de este país los esfuerzos de apoyo para la educación cubren desde la educación básica hasta la superior por lo

que se considera que hay una afluencia más equilibrada de indígenas que cursan en cada uno de los niveles.

En ambos casos se observa que la población indígena es predominantemente joven, por tal razón es muy probable que las políticas dirigidas a la participación de estos en la educación superior es muy probable que continúen, ya que de acuerdo a las diversas políticas por parte de los organismos internacionales obligan a los Estados a mejorar las condiciones de vida de los grupos minoritarios (en este caso los pueblos originarios) y una vía para lograr este propósito es a través del fomento de la educación.

En relación a la percepción de las y los jóvenes indígenas, el Programa en México resulta ser favorable para el desarrollo académico y profesional de los mismos; de igual forma, les ha permitido algunos auto-identificarse como indígenas con la finalidad de poder tener un mejor acceso a los beneficios que dicho programa aporta en su vida universitaria; sin embargo, esto no indica que en realidad la propuesta sea intercultural eso se hace en relación al análisis del programa elaborado en el capítulo IV.

Consideraciones finales y aportaciones.

Como se ha tratado a lo largo de esta investigación, se considera que la Educación Intercultural es fundamental para el reconocimiento, en circunstancias de igualdad, de las naciones multiculturales; asimismo, es un mecanismo efectivo que permite la inclusión de grupos minoritarios como es el caso de los indígenas tanto en México como en Canadá; sin embargo, es prioritario averiguar si en realidad las políticas públicas que van dirigidas a estos grupos están elaboradas con una perspectiva de derechos humanos.

Al hablar de interculturalidad se ha concluido que es un concepto multidimensional que obliga llevar a cabo la interpretación del mismo de acuerdo a cada una de las realidades de los espacios geográficos señalados; por esta razón, se analizaron diversos factores, fenómenos y categorías que permitan comprender el proceso de interculturalidad desde una perspectiva histórica hasta la actual.

En el caso de México el proceso de reconocimiento como una nación multicultural ha sido complejo y hasta cierto punto tardío, esto ha influido en que el curso y desarrollo de políticas con perspectiva de derechos humanos dirigido a los grupos indígenas sean de creación reciente y de igual forma se hayan creado Instituciones con perspectiva de derechos humanos encargadas de desarrollar programas al respecto. A pesar de que hay esfuerzos importantes por parte del gobierno, si es necesario recalcar que en la elaboración de las propuestas dirigidas a estos grupos no participan de forma directa asambleas o grupos de indígenas y en este supuesto tienen poca o nula participación en la toma de decisiones que les afecta directamente.

Canadá un país considerado desarrollado con una población diversa construida a través de los procesos migratorios lo que ha facilitado su reconocimiento multicultural; en este sentido, la creación de sus políticas de vanguardia en este tema han fluido con más facilidad, en este contexto el reconocimiento de los

pueblos originarios tienen al menos más de una década que en México lo que sin duda le ha ayudado a mejorar el desarrollo de políticas dirigidos a estos grupos. Sumado a todo lo anterior, en Canadá se ha asegurado la representación de los aborígenes en el Parlamento por lo que su organización les ha permitido tener representación e influencia en los procesos de tomas de decisión particularmente en los temas que les afecta directamente como grupo minoritario.

Aportaciones.

El objetivo general de esta investigación se centró en analizar y discutir, a través de un enfoque comparado histórico cultural, las semejanzas y diferencias de los programas y sus respectivas políticas educativas con perspectiva de derechos humanos y enfoque intercultural, las cuales estén dirigidas a la participación de los jóvenes indígenas en su ingreso, permanencia y egreso en el sistema de educación superior en México y Canadá durante el periodo 2006 al 2012. Al respecto se puede concluir que dichos programas en ambos países tienen características muy similares de las que podemos concluir las siguientes:

- Incrementar los apoyos académicos y sociales para dirigidos a los indígenas en Educación Superior.
- Incrementar el ingreso permanencia y egreso de las y los jóvenes indígenas
- Sensibilización de personal académico y administrativo en la Educación Superior
- Creación de políticas institucionales que fomenten la transformación curricular de acuerdo al reconocimiento de la diversidad cultural, (solo en el caso de Canadá)

México

Sin embargo, en el caso del México encontramos las siguientes inconsistencias en relación a la hipótesis planteada para este trabajo, en el cual se señala que “la

implementación de programas que fomentan la participación de estudiantes indígenas en IES en México y Canadá han sido exitosas, lo que ha permitido

- Incrementar la población de estudiantes indígenas que ingresan, permanezcan y egresen de las Instituciones de Educación Superior
- Impactar en la elaboración y el desarrollo de Políticas Educativas con perspectiva intercultural que fomenten una mayor inclusión de los jóvenes indígenas en las Instituciones de Educación Superior”

Si bien, algunas Instituciones de Educación Superior en México han logrado integrar el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas y a su vez han logrado su institucionalización, se puede decir que de forma generalizada se ha logrado integrar estrategias que permiten el ingreso, permanencia y egreso, como elementos cuantitativos que permiten determinar su funcionamiento; pero al hablar de los logros que impactan en políticas educativas con perspectiva intercultural que fomenten una mayor inclusión de las y los jóvenes indígenas se ha considerado muy limitado.

En este sentido, en el caso de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas se ha limitado sólo en el cumplimiento de los parámetros cuantitativos de ingreso permanencia y egreso, apoyando con recursos financieros y académicos en los procesos de examen de admisión, así como en clases de regularización o asesorías requeridas para los jóvenes indígenas; también las y los jóvenes han referido que de igual forma se les apoya con becas para estudios de idiomas las cuales solicitan debido a que la mayoría de las carreras que se cursan en esta Institución, llevan de forma obligatoria inglés como segunda lengua y en otros casos francés.

De igual forma la oficina de PAEI de la UAEH fomenta la participación de las y los jóvenes indígenas que están inscritos en el programa para participar en diversos

eventos tanto académicos como culturales y de impacto comunitario; sin embargo, no hay un plan de trabajo definido que les permita dar seguimiento a una serie de acciones derivadas del mismo. A este respecto, se pudo observar que de forma general las y los jóvenes indígenas están satisfechos con el programa de PAEI en la Universidad, hay una sensación de que se les está tomando en consideración a través de los apoyo de recursos financieros que reciben; no obstante, esta satisfacción queda en un plano meramente operativo y hasta asistencialista, ya que no hay difusión apropiada de esta oficina y sus funciones.

El PAEI está dejando a un lado elementos que están considerados de mayor importancia al implementar un programa de este tipo y es precisamente el de “la creación de políticas institucionales que fomenten la transformación curricular de acuerdo al reconocimiento de la diversidad cultural”, la universidad cuenta con la materia transversal de “México Nación Multicultural”; sin embargo, esta no tiene vínculo alguno con el PAEI, se puede concluir que no hay articulación entre las posibles propuestas de transformación curricular con esta oficina ya que no está considerada que pueda tener incidencia en estos temas.

Otro dato interesante es que la oficina no cuenta con personal indígena que colabore y mucho menos que participe en la propuesta de proyectos derivados del mismo, está sujeta de forma determinante a la Coordinación de Vinculación y no existe un grupo de asesores especializados en los temas que le compete.

Canadá

La propuesta canadiense cumple con la hipótesis propuesta, de forma generalizada por ley cada Institución de Educación Superior en Canadá, debe contar con una unidad operativa que proporciones a las y los jóvenes indígenas de apoyo cultural, social y académico; a diferencia de México que han creado estas oficinas solo en algunas de las Universidades del país, a través de la propuesta de fundación Ford con la convocatoria de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de

Educación Superior (ANUIES), donde se elabora el proyecto y de ser aprobado se obtiene recursos para apoyar la creación de la oficina pero con a condición de que al año de operación se institucionalice y las Universidades asuman los gastos operativos del mismo.

La participación del FNHL dentro de la Universidad es básica ya que no solo provee de servicios a los estudiantes indígenas de igual forma es la unidad que coordina el Plan Estratégico Aborígen⁵², el cual se empezó a trabajar en el año 2007 y para el año 2009 se convirtió en una política institucional la cual ha tenido seguimiento y reportes de evaluación cada dos años.

Dentro de los puntos importantes que se ha visto a lo largo de los años con este Plan Estratégico Aborígen, tenemos que se plantean los temas de: ingreso a la universidad, políticas de reclutamiento y acceso a la educación superior, apoyo a los estudiantes y permanencia, reclutamiento de académicos y administrativos de apoyo , investigación, ambiente académico, desarrollo de iniciativas, administración y evaluación; pero principalmente hubo un punto clave en estas estrategias del plan y fueron las relacionadas a la transformación de plan de estudios, puesto que la UBC reconoció que de forma histórica se había excluido a las y los jóvenes indígenas en la educación superior y que los planes de estudio ignoraban ampliamente cuestiones y perspectivas de los grupos aborígenes, por lo que se buscaba redefinir estos planes de estudios con a finalidad de que hubiera una mayor participación de los aborígenes en la producción del conocimiento.

Otra de las estrategias clave de dicha Universidad fue la de promover un comité de implementación de dicho Plan, donde las personas que lo componen eran profesores investigadores de alto nivel todos ellos aborígenes y con una formación dirigida a estos temas, este comité trabajo de forma inmediata en establecer cuáles eran los recursos que necesitaban de manera urgente, declarando la necesidad de

⁵² Para mayo información relacionada al PEA, consultar la siguiente página:
<http://aboriginal.ubc.ca/strategic-plan/>

dirigir recursos financieros que serían canalizados a los estudiantes indígenas en estudios de grados, por otra parte se establecieron otras necesidades que tenían que ver con la visibilización y coordinación del Plan con la unidad operativa.

Conocer la percepción de las y los usuarios que tiene acceso a la unidad operativa de FNHL de UBC no fue posible, ya que la entrevista en formato de cuestionario debía pasar por un comité de ética de la Universidad y a pesar que se mandó al comité de implementación se indicó que era necesario tener un profesor patrocinador en la UBC para poder llevar a cabo dicha encuesta. Esta situación resulta un tanto exagerada ya que en realidad era un cuestionario sencillo que solo va direccionando a conocer cuál es la apreciación que tienen dichos usuarios y principalmente si tienen conocimiento de la unidad operativa, que perciben ellos sobre las acciones que ha tomado la institución en relación a su condición de aborígenes y si comprenden que están inmerso en una Institución con un enfoque de respeto e intercultural.

El no tener acceso a la opinión de las y los jóvenes indígenas fue una limitante para este estudio, pero de igual forma se consultó toda la información que FNHL tiene a disposición en su página oficial así como a los datos estadísticos que ayudaron a construir un escenario al respecto.

Para el Sistema de Educación Superior en México, se sugiere:

El Sistema de Educación Superior en México requiere de un cambio paradigmático, el cual requiere de una reflexión profunda en relación al tema de la interculturalidad; entendiendo esta no desde la perspectiva de las Universidades Interculturales, sino a través de las oportunidades que pueden ofrecer las Universidades Públicas del País.

1) Asegurar el diálogo de abajo a arriba, donde haya una participación multilateral de cada uno de los actores inmersos en la educación superior.

2) Determinar la importancia de la educación intercultural en conjunto con otros actores que forman parte de la formación académica y profesional de las y los jóvenes indígenas, con la finalidad de lograr que dicha educación sea pertinente a la realidad social.

3) Identificar las propuestas de políticas públicas de enfoque intercultural en conjunto con las Instituciones de Educación Superior que fortalezcan la participación de jóvenes en las mismas.

4) Incrementar las partidas financieras a las Instituciones de Educación Superior para la creación de políticas institucionales dirigidas a estudiantes indígenas, a través del establecimiento de nuevas condiciones políticas sociales y económicas.

5) Facilitar la comunicación eficiente por parte de Gobierno Federal con las Instituciones de Educación Superior en temas relacionados a la organización e implementación de propuestas interculturales en la Educación

6) Implementar políticas educativas que fortalezcan, evalúen y mejoren las estrategias de discriminación positiva dirigidas a facilitar el ingreso, permanencia y egreso de estudiantes indígenas en Instituciones de Educación Superior.

Para el caso de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, se sugiere:

1) Conformar un comité de un grupo de expertos interdisciplinario con experiencia en los temas de: indígenas, educación y derechos humanos, para que puedan ser parte de todas las medidas e iniciativas que la Universidad considere pertinentes, en el Consejo Universitario.

2) Elaborar un plan estratégico acorde al Modelo Educativo y Plan de Desarrollo Institucional que fomente la inclusión de la educación intercultural en la Institución.

3) Establecer mecanismos de autoevaluación que permitan determinar el funcionamiento y operatividad del PAEI, considerando su pertinencia intercultural. Se sugiere el poder convocar a jóvenes que ya fueron parte del programa para participar en la evaluación del actual PAEI con la finalidad de conocer cuales son las necesidades que este programa no cubre desde una mirada crítica y no desde una posición paternalista. Se considera apropiado que la Universidad debe retomar tanto la investigación como la evaluación del programa, para poder reconsiderar la importancia de este y el impacto que tenga en un Estado con un alto porcentaje de población indígena.

4) Fomentar la implementación de políticas institucionales para conformar estrategias interculturales transversales en la Institución. Se propone ampliamente el desarrollar un Plan a corto mediano y largo plazo que determine desde las estrategias que se seguirán para tener un mayor reclutamiento de estudiantes indígenas hasta aquellas relacionadas con la permanencia y egreso de indígenas

5) Involucrar a la Comunidad Universitaria sobre la importancia de la educación intercultural como medio para la cohesión social que minimice las crisis culturales e identitarias de las y los jóvenes indígenas.

Discusiones sobre temas futuros relacionados a la educación intercultural en México.

El incremento de las y los jóvenes indígena en México es eminente como ya lo marcan las estadísticas, en las próximas tres década habrá una afluencia importante de indígenas que tienen las posibilidades de ingresar al sistema de educación superior y si bien el Estado ha conformado las Universidades Interculturales como las instituciones de primera mano para jóvenes indígenas, éstas s receptivo de estos jóvenes, se considera que la función de las Instituciones de Educación Superior tradicionales puede apoyar en esta tarea.

Se considera pertinente que el Estado asuma de forma responsable sus compromisos adquiridos a través de instrumentos internacionales y revise las políticas dirigidas a los pueblos indígenas; de forma particular las que conciernen al tema de educación, puesto que es importante reflexionar sobre la participación de estos y el impacto que dicha formación tendrá a mediano y largo plazo.

Todavía falta profundizar en el tema de la percepción crítica de las y los jóvenes indígenas que se encuentran en la educación superior, lo cual nos permitiría definir un panorama general de las estrategias de las Instituciones de Educación Superior en relación a la educación intercultural.

De forma general podemos decir que temas futuros en lo que hay que centrarse son:

- 1) Determinar si en este proceso de asumir la educación intercultural, se enfatizará en el rescate e inclusión de las culturas originarias, y en este sentido, cuál es la función que tendrá la recuperación de la lengua como una forma específica de transmisión de la cultura.
- 2) Incluir a las y los jóvenes indígenas en espacios de influencia para la elaboración y propuesta de políticas educativas que nos permita transitar a un modelo intercultural.
- 3) Socializar el enfoque intercultural de manera transversal en todas las acciones que se lleven a cabo por parte de gobierno federal, estatal y municipal.
- 4) Evaluar y determinar como la educación intercultural y las competencias que se generen serán valoradas en el mercado laboral.

Bibliografía

ABBOTT CHRIS (2010) E-inclusion: Learning Difficulties and Digital Technologies, Futurelab series, Kings College, London.

ABORIGINAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION – AIHE (2005) A Struggle for the Education of Aboriginal Students, Control of Indigenous Knowledge, and Recognition of Aboriginal Institutions An examination of government policy, Published by Canadian Race Relations Foundation, Canada.

AGUADO O. TERESA (1991) La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones, Lecturas de pedagogía diferencial (Coord. Ma. del Carmen Jiménez Fernández). Madrid.

AGUILÓ BONET ANTONI J. (2010) Hermenéutica diatópica, localismos globalizados y nuevos imperialismos culturales: orientaciones para el diálogo intercultural, Cuadernos Interculturales, Año 8, No. 14, Primer semestre de 2010.

AIKMAN SHEILA (1997) Interculturality and Intercultural Education: A Challenge for Democracy, International Review of Education, Journal Article, 463-479.

ANDER-EGG EZEQUIEL (2002) Prólogo en Identidad y ciudadanía: Un reto a la educación intercultural de Margarita Bartolomé Pina, Editorial: NARCEA, Madrid.

ARELLANO G Y BLANCO F. (2013) Políticas públicas y democracia, Instituto Federal Electoral, México.

ARNOLETTO, EDUARDO JORGE (2007) Glosario de Conceptos Políticos Usuales, Ed. EUMEDNET, texto completo en <http://www.eumed.net/dices/listado.php?dic=3>

BADIE B y HERMET GUY (1993) Política Comparada, Fondo de Cultura Económica, México.

BANKS A. JAMES (1993) Chapter 1: Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice, Review of Research in Education January 1993 vol. 19 no. 1 3-49.

BERGER PETER L., LUCKMANN THOMAS (1968) La construcción social de la realidad, Amorrortu editores, Buenos Aires.

BLANCO GUAJARDO R. (2008) Marco conceptual sobre educación inclusiva en la educación inclusiva: el camino hacia el futuro, UNESCO, ED/BIE, CONFINTED 48/inf 2, Ginebra Suiza.

BRENES ANA C. (2008) Educación Comparada, en Material elaborado para estudiantes del curso "introducción a la educación comparada, código 158 de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica.

BOHENSKY, E. L., AND Y. MARU. (2011) Indigenous knowledge, science, and resilience: what have we learned from a decade of international literature on "integration"? Ecology and Society en: <http://dx.doi.org/10.5751/ES-04342-160406>.

BOISER SERGIO (2002) Sociedad del conocimiento, conocimiento social y gestión territorial, Revista del centro de Estudios Latinoamericanos, Universidad de Varsovia, Revista no.4, Polonia.

BROWN, HAROLD I. (1994) "La filosofía empirista lógica de la ciencia", en J. Issa (Comp.), Aproximación a la metodología de las Ciencias sociales. UAM-Iztapalapa. México. Pag. 29-92

CASILLAS MUÑOZ MARÍA DE LOURDES Y SANTINI VILLAR LAURA (2006). Universidad intercultural Modelo Educativo. México D.F., Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, 288 p.

CEDRÓN SANDRA (2004) ¿La excepción hace la regla?, en Necesidades especiales: cuándo es posible la integración?, María José Borsani y otros; compilado por Silvia Nora Itkin, 1era edición, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, Buenos Aires.

COLLIER DAVID (2002) El método comparativo: dos décadas de cambio en Giovanni Sartori y Leonardo Morlino, La comparación en las ciencias sociales, Madrid Alianza.

COMISIÓN NACIONAL PARA EL DESARROLLO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS – CDI (2010), Panorama socioeconómico de la población indígena del Estado de Hidalgo: indicadores e información sobre los pueblos indígenas de Hidalgo, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. – México

DÁVILA FIGUEROA RUTH A. (2013), Multiculturalismo y pueblos indígenas en zonas urbanas en Canadá: una reflexión sobre el debate entre el reconocimiento y la redistribución, NORTEAMÉRICA, Año 8, número 2, julio-diciembre de 2013, CISAN-UNAM, México.

DE LA GARZA Y LEYVA (2012) “La hermenéutica clásica y su impacto en la epistemología y la teoría social actual”, en Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales. UAM-FCE. México. pp. 134-199.

DELORS JACQUES (1996) La educación encierra un tesoro, Santillana ediciones UNESCO.

DURÁN GONZÁLEZ ROSA ELENA, ALFARO PONCE BERENICE (2015) Educación Intercultural Bilingüe: Institucionalización de programas como respuesta de ante la diversidad cultural, desde una perspectiva latinoamericana; caso México, Bolivia, en Estudios Comparados en Educación, aplicación en el análisis sobre la formación de ciudadanía, problemáticas socio-culturales e históricas, UAEH, México.

DUVÁN MARÍN GALLEGRO JÓSE (2007), Cultura, interculturalidad y educación, Cuadernos de filosofía Latinoamericana, Universidad de Santo Tomás.

EDUCATION INTERNATIONAL FOR LATIN AMERICA IN COOPERATION WITH UNION OF EDUCATION NORWAY, (2009) Intercultural Multilingual Education, Education International Latin America Regional Office, Published with the Cooperation of the Union of Education, Norway, Costa Rica.

FÁBREGAS PUIG A, (2012) De La Teoría de la Aculturación a la Teoría de la Interculturalidad Educación y Asimilación: El Caso Mexicano, Intercultural Communication Studies XXI,: revisado el 3 de junio de 2013 en <http://www.uri.edu/iaics/content/2012v21n1/03AndresFabregasPuig.pdf>.

FERRO CANDAO V. MARIA, (2010) Educación intercultural en América Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales. Estudios pedagógicos [online], vol.36, n.2, pp. 333-342., revisado el 12 de junio de 2013 en <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000200019>

FORNET BETANCOURT (2004) Reflexiones de Raúl Fonet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, México.

FREDERICKSON, N, CLINE T (2002) Special Educational needs, inclusión and diversity: a textbook, Buckingham: open University Books.

FORD FOUNDATION (2008) Pathways to Higher Education, The Ford Foundation, New York, en https://fordfoundcontent.blob.core.windows.net/media/1750/2008-pathways_to_higher_education.pdf

FUNDACIÓ ESPLAI (2010) Ciudadanía e Inclusió Social, El Tercer Sector y las políticas púlicas de acción social, Equipo de investigación: Institut de Govern i Polítiques Púliques Universitat Autònoma de Barcelona.

GLOBAL CAMPAIGN FOR EDUCATION (2014) Equal Right, Equal Opportunity – Inclusive Education for All, Berlin Symposium hosted by CBM Germany.

GÓMEZ TORRES M (2010) El programa de apoyo a estudiantes indígenas en instituciones de educación superior en Pluriculturalidad y Educación. Tomo II, Universidad de Guanajuato, Campus Celaya – Salvatierra.

GUMPLOWICZ L. (1963). Outlines of sociology (2nd ed.). New York, NY: Paine-Whitman.

HAGER DON J. (1956) New Problems in Intercultural Education, Journal of Educational Sociology, Vol. 30, No. 4, Published by: American Sociological Association.

HAVLIK J (2004) Integración. Desde la apología a la Mirada crítica, en Necesidades especiales: cuándo es posible la integración?, María José Borsani y otros; compilado por Silvia Nora Itkin, 1era edición, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, Buenos Aires.

HORGA ION (2011) Ethnicity, religion and intercultural education in the curricula of european studies, consultado el 20 de mayo de 2014 en: http://mpra.ub.uni-muenchen.de/44999/1/MPRA_paper_44999.pdf

IDARETA GOLDARACENA, ÚRIZ PEMÁN (2012) Aportaciones de la ética de la alteridad de e. Lévinas y la ética del cuidado de c. Gilligan a la intervención en trabajo social, consultado el 10 de noviembre en: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/26718/1/Alternativas_19_02.pdf.

JIMÉNEZ NARANJO Y (2011) Exclusión, asimilación, integración, pluralismo cultural y “modernización” en el sistema educativo mexicano: un acercamiento histórico a las escuelas de educación pública para indígenas, Revista de Investigación Educativa 12, Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana en: <https://www.uv.mx/cpue/num12/inves/completos/jimenez-exclusion-asimilacion.html>

KYMLICKA WILL (1996) Ciudadanía multicultural Una teoría liberal de los derechos de las minorías, Editorial Paidós, Barcelona.

LACLAU, ERNESTO (1993) Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo, Buenos Aires, Nueva Visión.

LEÓN EDUARDO ALBERTO (2009) El giro hermenéutico de la fenomenología en Martin Heidegger, Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, Volumen 8, No. 22

LI PETER S. (2000), Cultural Diversity in Canada: The Social Construction of Racial Differences, Canada Department of Justice, Publication Number: rp-02-8e, Canada Department of Justice Ottawa ON K1A 0H8, Canada.

LODGE, G Y SCHMUECKER, K. (2007) The end of the Union?, Public Policy Research, Vol 14, No. 2 .

MARÍN, JOSÉ (2002) La reflexión intercultural como base para imaginar una educación democrática para los pueblos autóctonos y para la sociedad multicultural

en américa latina, Revista Diálogo Educativo, vol. 3, núm. Pontificia Universidade Católica do Paraná, Paraná, Brasil.

MARQUINA SÁNCHEZ LOURDES M. (2015) La educación en Canadá de cara al nuevo milenio, Curso Canadá, CISAN-UNAM, México en: http://www.cisan.unam.mx/cursoCanada2015/lecturas/Lectura_Unidad%20Educacion,%20Ciencia%20y%20Tecnologia_Sesion%202.pdf

MINNESOTA POPULATION CENTER (2015) Integrated Public Use Microdata Series, International: Version 6.4 [Machine-readable database]. Minneapolis: University of Minnesota.

MIRANDA LÓPEZ F. (2002) Notas teóricas y metodológicas sobre los estudios comparados en educación, Centro de Investigación en Ciencias y Desarrollo de la Educación, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México.

MORLINO LEONARDO (2013) Introducción a la investigación comparada, Madrid Alianza.

NAVARRETE LINARES F. (2010), Pueblos Indígenas de México, Ediciones Castillo, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, México D.F.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS – ONU (2013) Los pueblos indígenas y el Sistema de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, Folleto informativo N° 9/Rev.2, Naciones Unidas, Nueva York y Ginebra.

PANIKKAR, RAIMON (1990) Sobre el diálogo intercultural. Salamanca-España: Editorial San Esteban.

PARSONS, WAYNE (1995), Public Policy. An introduction to the Theory and Practice of Policy Analysis, Edward Elgar, Reino Unido.

PERLO, CARLO (2006), Educación e interculturalidad. En: Diversidad Cultural e Interculturalidad. Prometeo Libros. Buenos Aires.

PIRRONE GUIDO (2006) Los procesos identitarios en espacios de participación no tradicionales, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, *Questión*; vol. 1, no 11, en <http://hdl.handle.net/10915/30164>

PLAN ESTATAL DE DESARROLLO - PED (2011) Plan Estatal de Desarrollo del Gobierno del Estado de Hidalgo, México.

PORTERA AGOSTINO (2008) Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects, *Intercultural Education*, 19:6, 481-491, DOI: 10.1080/14675980802568277.

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO – PNUD (2010) Informe sobre Desarrollo Humano de los Pueblos Indígenas en México, El reto de la desigualdad de oportunidades, PNUD, México.

RIEDEMANN FUENTES A, (2008) La Educación Intercultural Bilingüe en Chile: ampliación de oportunidades para alumnos indígenas, *INDIANA 25*, 2008. Revisado el 21 de junio de 2016 en http://www.iai.spk-berlin.de/fileadmin/dokumentenbibliothek/Indiana/Indiana_25/Indiana_25_169-193_Riedemann.pdf.

ROJAS BRAVO G. (2007) Problemas metodológicos de los Estudios Comparados en Universidades, en II Congreso Nacional, I Encuentro Latinoamericano de Estudios Comparados en Educación; Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación; Buenos Aires, 14-16 de junio de 2007.

ROMERO HUAYNA GERÓNIMO (2007) La globalización: una plataforma de exclusión de los pueblos indígenas, Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y El Caribe, La Paz Bolivia.

SABARIEGO, M. (2002): La educación intercultural. Ante los retos del siglo XXI. Bilbao: Descclée De Brouwer.

SAEZ A. RAFAEL (1992) En una sociedad pluralista, una educación intercultural, Revista Complutense de Educación, Vol. 3 n. 1 y 2 Editorial Complutense, Madrid, 1992.

SANDOVAL FORERO E.A. y GUERRA GARCÍA E. (2007) La interculturalidad en la educación superior en México, Ra Ximhai, mayo-agosto, año/Vol.3, Número 2 Universidad Autónoma Indígena de México Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa.

SANTOS BOAVENTURA DE SOUSA (1998) Por una concepción multicultural de los derechos humanos, México, UNAM.

SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA (2002) Hacía una concepción multicultural de los derechos humanos, Consultado el 9 de noviembre de 2013 en http://webiigg.sociales.uba.ar/grassi/textos/Sousa_DDHH.pdf

SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA (2005a): El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política. Madrid-España: Trotta/ILSA.

SARTORI GIOVANNI y MORLINO LEONARDO (1994) La comparación en las Ciencias Sociales, Ed. Alianza Editorial, México.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2004) Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México., Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, México.

SHAEFFER SHELDON (2008) El logro de la educación inclusiva a través de la aplicación a la educación de un enfoque basado en los derechos, en la educación inclusiva: el camino hacia el futuro, UNESCO, ED/BIE, CONFINTED 48/inf 2, Ginebra Suiza.

SJOBORG GIDEON (1955), The Comparative Method in the Social Sciences in Philosophy of Science, Vol. 22, No. 2 (Apr., 1955), pp. 106-117, Published by: The University of Chicago Press.

SPENCER-OATEY, H. (2012) What is culture? A compilation of quotations. GlobalPAD Core Concepts. Available at GlobalPAD Open House <http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/al/globalpad/interculturalskills/>

STAVENHAGEN RODOLFO (2002) Identidad indígena y multiculturalidad en América Latina, Araucaria, Vol 4 , núm. 7, primer semestre, Universidad de Sevilla, Sevilla España/ISSN-1575-6823.

STUBB SUE (2008) Inclusive Education, where there are few resource, The atlas Alliance, Oslo Norway.

CASA TIRAO BEATRIZ (2008) El rol de la biblioteca pública frente a los distintos rostros de la Diversidad Cultural en Diversidad cultural y acceso a la información / Coordinadora, Estela Morales Campos, UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, México.

TUBINO FIDEL (2013), Aportes y límites de la hermenéutica diatópica al diálogo intercultural sobre los derechos humanos, Red Pontificia Universidad Católica del Perú, consultado el 18 de noviembre en: <http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/090713.pdf>.

UNESCO (2006) Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural, Sección de Educación para la Paz y los Derechos Humanos, División de Promoción de la Educación de Calidad, Sector de Educación, UNESCO París.

UNESCO (2009) Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural; informe mundial de la UNESCO; París, Francia.

UNESCO (2010) Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural; informe mundial de la UNESCO; Paris, Francia.

VARGAS BEJARANO, JULIO CÉSAR (2008) RECONCILIACIÓN COMO PERDÓN UNA APROXIMACIÓN A PARTIR DE HANNAH ARENDT Praxis Filosófica, núm. 26, enero-junio, Universidad del Valle Cali, Colombia

VILLALOBOS PÉREZ-CORTÉS, E.M (2002) Educación Comparada, Universidad Panamericana, Publicaciones Cruz O., S.A. México.

Anexos

Anexo 1 Matriz de consistencia.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL: ESTUDIANTES INDÍGENAS EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO Y CANADÁ.									
MATRIZ DE CONSISTENCIA									
PROBLEMA	PREGUNTA	OBJETIVO	HIPÓTESIS	VARIABLES Y MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO					
Problema General		Objetivo General	Hipótesis General	Categorías	Variables	Indicadores	Marco teórico Educación Intercultural		Marco Metodológico
La población indígena en México y en Canadá aún se encuentra en	¿Los modelos dirigidos a fomentar la educación intercultural tanto en México como en Canadá han resultado	Analizar y discutir las semejanzas y diferencias de los programas y sus respectivas políticas educativas con perspectiva	La implementación de programas que fomentan la participación de estudiantes indígenas en IES en México y Canadá han sido exitosas, lo que ha	Variables independientes					
				Identidad	Lengua Tradición	Investigación documental e Instrumento	El entendimiento del "otro", Emmanuel Levinas elaboró un propuesta filosófica que consideramos	Kymlicka intenta demostrar que la teoría política liberal no debe defender sólo los derechos de los	COMPARACIÓN Estadística: Variable: Indígena
				Escolaridad	Lengua Nivel educativo Asignaturas	Investigación documental e Instrumento			

<p>desventaja en diversas esferas, una de ellas es la educativa, ya que hoy en día persiste un número menor de indígenas que ingresan a las IES en comparación con los mestizos, en este sentido en ambos países se ha</p>	<p>eficaces en los objetivos que se plantean, para el acceso, permanencia y egreso de los estudiantes indígenas? ¿Han logrado una integración exitosa de los estudiantes indígenas a través del desarrollo de políticas educativas con perspectiva intercultural que se implementen en el interior de las Instituciones de</p>	<p>de derechos humanos y enfoque intercultural, las cuales estén dirigidas a la participación de los jóvenes indígenas en su ingreso, permanencia y egreso en el sistema de educación superior en México y Canadá durante el periodo 2006 al 2012</p>	<p>permitido:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incrementar la población de estudiantes indígenas que ingresan, permanezcan y egresen de las IES • Impactar en la elaboración y el desarrollo de Políticas Educativas con perspectiva intercultural que fomenten una mayor integración de los jóvenes indígenas en las IES. 	<p>Escolaridad universitaria y curricular con perspectiva intercultural</p> <p>Programas dirigidos a estudiantes indígenas en educación Superior</p>	<p>Situación previa al ingreso Universitario Ingreso Permanencia Oferta académica intercultural Respeto Tradición</p> <p>Apoyo Institucional Servicios estudiantiles Transversalidad cultural Investigación Seguimiento</p>	<p>Investigación documental e Instrumento</p> <p>Investigación documental e Instrumento</p>	<p>s nos permite abordar una noción de cultura más ajustada a nuestros propósitos, puesto que su supuesto se basa en el estudio del hombre desde su relación con otros o lo que denomina él, la alteridad. Levinas y Ricoe, dan cierta universalidad al abordaje del fenómeno intercultural; sin embargo, consideramos el elemento geográfico-histórico como fundamental en la clave de las relaciones</p>	<p>individuos, sino también los derechos de los diferentes grupos culturales. Hasta ahora muchos liberales han visto en esto una oposición o una incompatibilidad. En cambio, Kymlicka sostiene que dentro de los derechos del individuo se encuentra el derecho a mantener o elegir la cultura en la que quiere desarrollar su vida; un elemento esencial es el lenguaje que cada grupo humano utiliza: Una teoría liberal de los</p>	<p>na (armonizada), hablando de lengua indígena (armonizada), Nivel educativo (recodificación internacional-armonizada) IPUMS México 2010 Canadá 2001</p> <p>Programas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en
--	--	---	--	--	---	---	--	--	--

manifiesto que la educación es un factor fundamental de cambio que fomentará el desarrollo de los pueblos indígenas y de las naciones en general	Educación Superior?						interculturales. la hermenéutica diatópica, como una propuesta que permite comprender e interpretar desde la importancia cultural, entendiendo el	derechos de las minorías debe explicar cómo los derechos de las minorías coexisten con los derechos humanos, y también cómo los derechos de las minorías están limitados por los principios de la libertad individual, democracia y justicia social.	Instituciones de Educación Superior Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas, en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo • Plan Estratégico Aborígen. First Nation House
	Preguntas Específicas	Objetivos Específicos	Hipótesis Específicas	Variables dependientes			“reconocimiento de la naturaleza incompleta de cada cultura y la necesidad de entrar en diálogos entre culturas”		
	Cuál ha sido el desarrollo de políticas educativas dirigidas a los jóvenes indígenas en educación superior	Analizar las Políticas internacionales, nacionales e institucionales dirigidas a la participación de los jóvenes indígenas en México y Canadá.	Las políticas internacionales influyen de forma directa en la elaboración de propuestas de política pública al interior de los países	Marco Legal	Leyes	Investigación documental desde los instrumentos internacionales a los nacionales y locales como propuesta activa que permita la transversalidad de la interculturalidad de los grupos indígenas			

<p>Cómo influyen los modelos de educación intercultural en los sistemas educativos</p>	<p>· Analizar los Sistemas Educativos de México y Canadá en el Marco de la Educación Intercultural.</p>	<p>La revisión de modelos educativos interculturales ha sido benéfica para el planteamiento de políticas educativas con perspectiva intercultural</p>	<p>Sistema Educativo</p>	<p>Tipo de sistemas educativos</p>	<p>Investigación documental sobre los sistemas educativos y sus abordaje de los enfoques interculturales</p>			<p>of Learning Instrumento: Objetivo del instrumento: Conocer la percepción de los usuarios (estudiantes)</p>
<p>Qué relación e impacto hay entre las políticas educativas interculturales y los programas establecidos en las IES</p>	<p>· Analizar y comparar los procesos que cada uno de los programas educativos proponen para la inclusión de los estudiantes indígenas en las Instituciones de Educación Superior en los procesos de ingreso, permanencia y egreso.</p>	<p>Los programas establecidos en la IES han apoyado con números positivos en la estadística en relación al número de estudiantes que ingresan pero poco a logrado en la institucionalización de la interculturalidad como eje transversal en la Educación Superior</p>	<p>Implementación de Políticas Públicas considerando la teoría liberal</p>	<p>Programas Educativos con perspectiva intercultural para estudiantes indígenas en educación superior</p>	<p>Investigación documental sobre la propuesta de programas que están dirigidos a los estudiantes indígenas en la educación superior</p>			

Anexo 2

18. Is this person an Aboriginal person, that is, North American Indian, Métis or Inuit (Eskimo)?

If "Yes," mark "x" the circle(s) that best describe(s) this person now.

No - continue with the next question

Yes, North American Indian - go to question 20

Yes, Métis - go to question 20

Yes, Inuit (Eskimo) - go to question 20

Anexo 3

20. Pertenencia étnica

¿[NOMBRE] es náhuatl, maya, zapoteco, mixteco o de otro grupo indígena?

Circule un solo código

1 Sí

2 No sé

Anexo 4

[Preguntas 12-20 Se pidió a las personas 3 o más]

16. Autoadscripción étnica

¿De acuerdo a la Cultura de [NOMBRE], ella (él) se considera indígena?

Círculo de un solo código.

1 Sí

3 No sé

Anexo 5

Canadá censo 2001

26. What is the highest grade of secondary (high school) or elementary school attended by this person (completed or not)?

Enter highest grade (1 to 13) for elementary and secondary school only, excluding kindergarten.

In the case where the person has attended secondary school in the province of Quebec, include the total number of years of elementary and secondary schooling.

Number (1 to 13) of grades of secondary or elementary school _ _

Or

Never attended school or attended kindergarten only

30. What certificates, diplomas or degrees has this person ever obtained? Include all qualifications obtained from secondary (high) schools, or trade schools and other postsecondary educational institutions. Mark "x" as many circles as applicable.

None - go to question 32

Secondary (high) school graduation certificate or equivalent

Trades certificate or diploma

Other non-university certificate or diploma (obtained at community college, CEGEP, technical institute, etc.)

University certificate or diploma below bachelor level

Bachelor's degree(s) (e.g., B.A., B.Sc., LL.B.)

University certificate or diploma above bachelor level

Master's degree(s) (e.g., M.A., M.Sc., M.Ed.)

Degree in medicine, dentistry, veterinary medicine or optometry (M.D., D.D.S., D.M.D., D.V.M., O.D.)

Earned doctorate (e.g., Ph.D., D.Sc., D.Ed.)

Canadá Censo 2011

27 Has this person completed a secondary (high) school diploma or equivalent?

Examples of secondary (high) school equivalency certificates are General Educational Develop

Secondary (high) school diploma or certificate

Yes, secondary (high) school diploma

Yes, secondary (high) school equivalency certificate

No

28 Has this person completed a Registered Apprenticeship or other trades certificate or diploma?

Mark “ ” as many circles as applicable. For example, hairstyling, cooking, electrician, carpentry.

Registered Apprenticeship or trades certificate or diploma

Yes, Registered Apprenticeship certificate (including Certificate of Qualification, Journey person’s designation)

Yes, other trades certificate or diploma

No

29 Has this person completed a college, CEGEP, or other non-university certificate or diploma? (Other than certificates or diplomas reported in Question 28.)

Mark “ ” as many circles as applicable. For example, nurses aide, law enforcement, information technology, youth services, teaching assistant, forestry industry.

College, CEGEP or other non-university certificate or diploma

Yes, certificate or diploma from a program of less than 3 months

Yes, certificate or diploma from a program of 3 months to less than 1 year

Yes, certificate or diploma from a program of 1 year to 2 years

Yes, certificate or diploma from a program of more than 2 years

No

30 Has this person completed a university certificate, diploma or degree?

Mark “ ” as many circles as applicable.

University certificate, diploma or degree

- Yes, university certificate or diploma below bachelor level
- Yes, bachelor's degree (including LL.B.)
- Yes, university certificate or diploma above bachelor level
- Yes, master's degree
- Yes, degree in medicine, dentistry, veterinary medicine or optometry
- Yes, earned doctorate
- No

Anexo 6

México censo 2000

16. Escolaridad

¿Hasta qué año o grado aprobó (pasó) (NOMBRE) en la escuela?

Anote con el número el último grado y circule el código de nivel

- 0 Ninguno (anote 0)
- 1 Preescolar o Kinder
- 2 Primaria
- 3 Secundaria
- 4 Preparatoria o bachillerato
- 5 Normal
- 6 Carrera Técnica o Comercial
- 7 Profesional
- 8 Maestría o Doctorado

Las respuestas 0, 1,2,3 y 4 continúan con la pregunta 19; las respuestas 5,6 y 7 continúan con la pregunta 17

México censo 2010.

La pregunta en la encuesta fue la siguiente:

18. Escolaridad

¿Cuál es el último año o grado que aprobó (NOMBRE) en la escuela?

Anote el último grado y circule el código de nivel

0 Ninguno (anote 0)

1 Preescolar o Kinder

2 Primaria

3 Secundaria

4 Preparatoria o bachillerato

5 Normal básica

6 Estudios Técnica o Comerciales con primaria terminada

7 Estudios Técnica o Comerciales con secundaria terminada

8 Estudios Técnica o Comerciales con preparatoria terminada

9 Normal de licenciatura

10 Licenciatura o Profesional

11 Maestría

12 Doctorado

Las respuestas 0,1 y 2 pasan a la pregunta 21; las respuestas 3 y 4 pasan a la pregunta 22.

Anexo 7

24/6/2016

Educación Intercultural en Instituciones de Educación Superior

Educación Intercultural en Instituciones de Educación Superior

El siguiente cuestionario tiene como objetivo de conocer aspectos relevantes de los y las estudiantes indígenas que participan en modelo de educación intercultural en Instituciones de Educación Superior. Las respuestas proporcionadas serán tratadas con todas las reservas y discreción que demanda el uso de la información y serán utilizadas solo con fines académicos y para el desarrollo de la tesis : " Estudios Comparados en Educación Intercultural " de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Las respuestas serán confidenciales y la veracidad de la misma serán apreciadas.

Sección A: Datos personales

Sección B: Datos identitarios

Sección C : Escolaridad (primeras etapas)

Sección D : Escolaridad universitaria y currícula con perspectiva intercultural.

Sección E: Programas dirigidos a estudiantes indígenas.

Sección F : Trabajo

Sección G : Antecedentes Familiares

Sección H: Comentarios finales

*Required

Sección A: Datos personales

1. **A.1. ¿Cuál es su nombre? (nombre, apellido paterno y apellido materno) ***

.....

2. **A.2. ¿Cuál es su sexo? ***

Mark only one oval.

1 Masculino

2 Femenino

3. **A.3. ¿En qué día, mes y año nació? ***

Example: 15 December 2012

4. **A.4. ¿En qué país, estado o provincia y ciudad nació? ***

.....

5. **A.5. Actualmente vive en: (País de residencia actual, Estado de residencia actual, Ciudad o localidad de residencia actual). ***

.....

6. **A.6. ¿Cuál es su estado civil? ****Mark only one oval.*

- 1 Solter@
- 2 Casad@
- 3 Vive con su pareja en unión libre
- 4 Divorciad@
- 5 Viud@

Sección B: Datos identitarios7. **B.1. ¿Habla algún dialecto o lengua indígena? ****Mark only one oval.*

- 1 Sí
- 2 No (Pase a B3)

8. **B.2. ¿Qué lengua indígena habla?**

.....

9. **B.3. ¿Entiende alguna lengua indígena? ****Mark only one oval.*

- 1 Sí
- 2 No (Pase a B6)

10. **B.4. ¿Cómo aprendiste la lengua indígena?***Mark only one oval.*

- 1 Familia
- 2 Escuela
- 3 Amigos
- Option 4
- Other:

11. **B.5. ¿Especifique en qué lugares o situaciones haces uso únicamente de la lengua indígena?***Mark only one oval per row.*

	1 Si	2 No
1 Familia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 Escuela	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3 Amigos cercanos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4 Con la gente de mi pueblo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 Otros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. **B.6. De acuerdo con la cultura, ¿se considera indígena? ***

Mark only one oval.

- 1 Sí
- 2 No (Pase a C1)

13. **B.7. ¿A qué grupo indígena perteneces?**
(Nombre del grupo indígena al que pertenece)

.....

14. **B.8. ¿En qué medida las siguientes razones hacen que te consideres indígena?:**

Mark only one oval per row.

	Nada	Poco	Mucho
1 Por hablar una lengua indígena	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 Por ser descendiente de indígenas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3 Por vivir en una región poblada mayoritariamente por indígenas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4 Por conservar y practicar las tradiciones de mi pueblo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. **B.9. En algún momento te has sentido discriminado por ser indígena:**

Mark only one oval.

- 1 Sí
- 2 No (Pase C1)

16. **B.10. ¿Te has sentido discriminado, cuáles son los motivos o circunstancias en las que te has sentido discriminados? ***

.....

.....

.....

.....

.....

Sección C : Trayectoria escolar (primeras etapas)

17. **C.1. Para cada uno de los niveles académicos indica el nombre de la escuela o institución, el año calendario de ingreso, la edad que tenías cuando ingresaste y los años totales de asistencia. (Primaria Secundaria y Preparatoria ***

.....

.....

.....

.....

.....

18. **C.2. ¿Cuál o cuáles son las lenguas oficiales que se utilizaron en el salón de clases? ***

19. **C.3. ¿Fue utilizada la lengua indígena en clases? ***

Mark only one oval.

- 1 Sí
 2 No (Pase C6)

20. **C.4. ¿Qué importancia tuvo el uso de lenguas indígenas en el salón de clases?**

Mark only one oval.

- 1 Nada importante
 2 Más o menos importante
 3 Importante
 4 Muy importante

21. **C.5. ¿El o la Profesora permitían el uso de lenguas indígenas en el salón de clase para que los estudiantes se comunicarán entre sí?**

Mark only one oval.

- 1 Sí
 2 No

22. **C.6. ¿Su escuela ofrecía clases en lenguas indígenas? ***

Mark only one oval.

- 1 Sí
 2 No (Pase C8)

23. **C.7. ¿Qué nombre tenía las clases o asignatura donde se ocupaba la lengua indígena?**

24. **C.8. ¿En su escuela se ofrecía materias que abordan la historia la cultura indígena en su país? ***

Mark only one oval.

- 1 Sí
 2 No (Pase a D1)

25. **C.9. ¿Considera que estás materias abordaban de una forma clara las culturas indígenas?**
Mark only one oval.

- 1 Sí
 2 No

Sección D : Trayectoria académica universitaria y currícula con perspectiva intercultural

26. **D.1. Después de salir de los estudios de nivel medio superior ingresaste inmediatamente a la Universidad ***
Mark only one oval.

- 1 Sí (Pase D5)
 2 No

27. **D.2. ¿Por qué motivo suspendiste tus estudios?**
Mark only one oval.

- 1 No fuiste aceptado en una universidad
 2 No había una institución que impartiera una carrera que te agradara
 3 Por falta de recursos
 4 Decidiste descansar
 5 No tenías el apoyo de tus padres o tutor

28. **D.3. ¿Cuánto tiempo dejaste de estudiar después de salir de la educación media superior?**
Mark only one oval.

- 1 Menos de un año
 2 Un año
 3 Dos años
 4 Tres años
 5 Cuatro años
 6 Cinco años o más

29. **D.4. Indica quién te apoyó para retomar tus estudios**
Mark only one oval.

- 1 Padres
 2 Hermanos
 3 Abuelos
 4 Tíos
 5 Pareja
 6 Amigo
 7 Profesor

30. **D.5. Indica la carrera en la que estás inscrito en la Universidad ***

.....

31. **D.6. Anota el semestre que cursas actualmente ***

.....

32. **D.7. ¿La Universidad donde estás inscrito, fue la primera institución que elegiste para continuar tus estudios de nivel superior? ***

Mark only one oval.

- 1 Sí (Pase D9)
- 2 No

33. **D.8. Menciona la Universidad que habías elegido como primera opción**

.....

34. **D.9. En qué medida influyeron los siguientes aspectos para elegir la Universidad ***

Mark only one oval per row.

	1 Nada	2 Poco	3 Mucho
1 El prestigio de la institución	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 Facilidad de ingreso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3 Plan de estudios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4 Por vocación y habilidades personales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 Consejo de familiares y amigos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6 Consejo de profesores y académicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7 Por cercanía a mi comunidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8 Por tener un programa que apoya a los estudiante indígenas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9 Tiene la carrera que deseas cursar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

35. **D.10. Durante el desarrollo de tu educación superior ¿Alguna vez tuviste que dejar la escuela por más de seis meses? ***

Mark only one oval.

- 1 Sí
- 2 No (Pase D14)

36. D.11. Principalmente, ¿por cuál de los siguientes motivos dejaste los estudios?*Mark only one oval.*

- 1 Tenía que trabajar
- 2 No tenía dinero
- 3 No podía pagar la escuela
- 4 Me aburría
- 5 Reprobé varias materias
- 6 Por indisciplina
- 7 La escuela me quedaba muy lejos
- 8 El ambiente de la escuela o alrededores era inseguro
- 9 Mis compañeros me molestaban mucho
- 10 Mis papás ya no quisieron que siguiera estudiando
- 11 Por matrimonio (o unión)
- 12 Por maternidad / paternidad
- 13 Enfermedad/accidente
- 14 No me aceptaron en la escuela

37. D.12. ¿Cuántas veces dejaste la escuela?

38. D.13 ¿Necesitaste de algún tipo de ayuda para continuar tus estudios? de ser así específica

39. D.14. ¿Al ingresar la universidad, se ofertaban carreras que integrarán la cosmovisión indígena? *

40. **D.15. ¿Había materias en las que tenían lugar las culturas indígenas? si no pase a D17 ***

41. **D.16. ¿De qué forma la Universidad integraba las culturas indígenas en dichas materias?**

42. **D.17. ¿Sentía que su propia cultura fuera respetada en la universidad por parte del rectorado y del profesorado? en caso de responder si o no especifique por qué? ***

43. **D.18. ¿Considera que la universidad ha buscado los mecanismos necesarios para conservar tus valores tradicionales y actividades rituales con la finalidad de que puedas mantenerlos y/o compartirlos con la Comunidad Universitaria?. Si su respuesta es no, por favor de una breve explicación, en caso de ser su respuesta si, tome su tiempo para explicar. ***

Sección E: Programas dirigidos a estudiantes indígenas.

Tenga estos conceptos presentes:

La multiculturalidad es la simple coexistencia de diferentes grupos étnicos en un solo espacio. No debe de ser necesariamente una interrelación.

La pluriculturalidad es un sinónimo de la multiculturalidad, describe la existencia de una situación particular y subraya la existencia de varias culturas. Puede actuar como generador de conflictos entre lo conocido y el otro.

La interculturalidad es una relación social o interacción entre dos o más distintos grupos culturales, basándose en respeto recíproco, y donde las culturas tienen el mismo valor

El bilingüismo tiene referencia al hablar y a la enseñanza de dos lenguas.

44. **E.1. ¿De qué término(s) hablaría usted en caso de su experiencia en la Universidad? ***

45. **E.2. ¿Sabes de algún tipo de apoyo para el ingreso de estudiantes indígenas en la Universidad donde estudiaste o estudias? ***

46. **E.3. Hay alguna oficina y oficinas responsable de brindar apoyo y/u orientación a estudiantes indígenas?, ¿Cuáles?, si no conoces ninguno pasa a E11 ***

47. **E.4. ¿Cuáles son los objetivos y/o actividades principales de dicha o dichas oficinas?**

48. **E.5. ¿Cómo consideras la atención que se proporciona en dicha y/o dichas oficinas?**

Mark only one oval.

- 1 Buena
- 2 Regular
- 3 Mala

49. **E.6. ¿Qué opinas de la función que desempeñan dicha o dichas oficinas?**

.....
.....
.....
.....
.....

50. **E.7. ¿Solicitaste algún tipo de apoyo (preparación) a través de estas oficinas para el ingreso a la Universidad?**

Mark only one oval.

- 1 Sí
- 2 No

51. **E.8. Durante tu trayectoria académica universitaria, ¿se te ofreció atención especial de tutorías y asesorías a través de estas oficinas? en caso de responder sí, especifica de que tipo.**

.....
.....
.....
.....
.....

52. **E.9. ¿Consideras que dichos servicios fueron con enfoque intercultural y de respeto a la cultura indígena a la que perteneces? por favor explica.**

.....
.....
.....
.....
.....

53. **E.10. ¿Se te proporcionaron cursos que te ayudarán a desarrollar tu potencial académico en aquellas materias con las que tuviste o tienes dificultades? explica.**

.....
.....
.....
.....
.....

54. **E.11. ¿Consideras que tu Institución ha logrado incorporar de forma transversal la importancia de la cosmovisión indígena en todas las áreas académicas? Explica.***

55. **E.12. ¿La universidad promueve los valores y tradiciones de las culturas indígenas? Explica***

56. **E.13. ¿A través de los servicios estudiantiles se te ha vinculado a proyectos que ayuden a la promoción y desarrollo de regiones indígenas de acuerdo a tu perfil académico? Explica***

57. **E.14. ¿Se te ha orientado para que dentro de tus actividades académicas fomentes la investigación dirigida a los temas relacionados con las problemáticas que afectan a los indígenas en tu país? Explica***

58. **E.15. ¿Si estás en tu último año, tu universidad te ha apoyado con algún programa o proyecto para llevar a cabo tu titulación de forma satisfactoria? Explica.***

59. **E.16. Tienes pensado continuar tus estudios ***

Mark only one oval.

- 1 Sí
- 2 No

Untitled section60. **F.1. Alguna vez has trabajado ***

Mark only one oval.

- 1 Sí (Pase a F.4)
- 2 No

61. **F.2. Si no has trabajado, has realizado alguna actividad que te deje una remuneración**

Mark only one oval.

- 1 Sí Pasa a F4
- 2 No

62. **F.3. Si no trabajas, ¿cómo consigues dinero para tus gastos o necesidades?**

Mark only one oval.

- 1 Me lo da mi familia
- 2 Tengo una beca
- 3 Me lo da mi pareja

63. **F.4. ¿A qué edad empezaste a trabajar? (si no has trabajado pasa a F8) ***

.....

64. **F.5. ¿Cuál fue la razón principal para que empezaras a trabajar?**

.....

.....

.....

.....

.....

65. **F.6. ¿Cuántos trabajos has tenido?**

.....

66. **F.7. Selecciona la que sea más acorde a tu realidad**

Mark only one oval.

- 1 Estudio y trabajo al mismo tiempo
- 2 Dejo de estudiar por temporadas para trabajar y juntar dinero
- 3 Trabajo en los recesos escolares para juntar dinero

67. **F.8. ¿Tu universidad te ha apoyado en la búsqueda de oportunidades laborales de acuerdo a tu perfil académico? ***

Mark only one oval.

- 1 Sí
- 2 No

Sección G : Antecedentes Familiares

68. **G.1. ¿Hasta qué año o grado aprobó (pasó) su padre en la escuela? ***

Mark only one oval.

- 1 Sin estudios
- 2 Primaria incompleta
- 3 Primaria completa
- 4 Secundaria incompleta
- 5 Secundaria Completa
- 6 Nivel medio superior incompleto
- 7 Nivel medio superior completo
- 8 Licenciatura incompleta
- 9 Licenciatura completa
- 10 Posgrado incompleto
- 11 Posgrado completo

69. **G.2. ¿Su padre vive? ***

Mark only one oval.

- 1 Sí
- 2 No

70. **G.3. La situación laboral de su padre es o fue: ***

Mark only one oval.

- 1 Trabajó
- 2 Tenía trabajo, pero no trabajó
- 3 Buscó trabajo
- 4 Es pensionado o jubilado
- 5 Es estudiante
- 6 Se dedica a los quehaceres del su hogar o del campo
- 7 Tiene alguna limitación física o mental permanente que le impide trabajar
- 8 No sabe.

71. **G.4. ¿Su padre habla (hablaba) alguna lengua indígena? ***

Mark only one oval.

- 1 Sí
 2 No
 3 No sabe

72. **G.5. ¿Su abuelo paterno habla (hablaba) lengua indígena? ***

Mark only one oval.

- 1 Sí
 2 No
 3 No sabe

73. **G.6. ¿Su abuela paterna habla (hablaba) lengua indígena? ***

Mark only one oval.

- 1 Sí
 2 No
 3 No sabe

74. **G.7. ¿Hasta qué año o grado aprobó (pasó) su madre en la escuela? ***

Mark only one oval.

- 1 Sin estudios
 2 Primaria incompleta
 3 Primaria completa
 4 Secundaria incompleta
 5 Secundaria Completa
 6 Nivel medio superior incompleto
 7 Nivel medio superior completo
 8 Licenciatura incompleta
 9 Licenciatura completa
 10 Posgrado incompleto
 11 Posgrado completo

75. **G.8. ¿Su madre vive? ***

Mark only one oval.

- 1 Sí
 2 No

76. **G.9 La situación laboral de su madre es ***

Mark only one oval.

- 1 Trabajó
- 2 Tenía trabajo, pero no trabajó
- 3 Buscó trabajo
- 4 Es pensionado o jubilado
- 5 Es estudiante
- 6 Se dedica a los quehaceres del su hogar o del campo
- 7 Tiene alguna limitación física o mental permanente que le impide trabajar
- 8 No sabe.

77. **G.10 ¿En su trabajo la semana pasada su madre fue: ***

Mark only one oval.

- 1 Empleado u obrera.
- 2 Jornalero o peón
- 3 Ayudante
- 4 Patrón o empleador (contrata trabajadores)
- 5 Trabajador por cuenta propia (no contrata trabajadores)
- 6 Trabajador familiar sin pago

78. **G.10 ¿Su madre habla (hablaba) alguna lengua indígena? ***

Mark only one oval.

- 1 Sí
- 2 No
- 3 No sabe

79. **G.11 ¿Su abuelo materno habla (hablaba) lengua indígena? ***

Mark only one oval.

- 1 Sí
- 2 No
- 3 No sabe

80. **G.12 ¿Su abuela materna habla (hablaba) lengua indígena? ***

Mark only one oval.

- 1 Sí
- 2 No
- 3 No sabe

Sección H: Comentarios finales

81. H.1 Espacio para comentarios personales, preguntas o dudas

Powered by
 Google Forms