

Las universidades indígenas en México

Inclusión o exclusión

Alberto Padilla Arias*

RESUMEN

Dentro de la diversidad de universidades surgidas en México en los últimos 25 años, tenemos las *universidades tradicionales*, como la UNAM, UAM, UACM, UAEM, UABJO, BUAP y UASP, entre otras en la capital y los estados; las *universidades tecnológicas*, las *universidades técnicas* y las llamadas *universidades interculturales*. Este ensayo comprende un análisis cuidadoso de los procesos de creación de estas últimas, y que en el título del ensayo se denominan como “universidades indígenas”, cuyo supuesto propósito de formación ha sido “el otorgar oportunidad a jóvenes indígenas de estudiar carreras profesionales en sus propias localidades, a fin de evitar que sean discriminados en las anteriormente señaladas”. Sin embargo, se han convertido, como se demuestra, en espacios que limitan el intercambio con otras formas culturales, que es el verdadero propósito de la universidad, la *universalidad* no sólo de conocimientos, sino de culturas, saberes y de personas; sean de la cultura o nacionalidad que sean. Con lo que nos podemos preguntar si con estas “universidades indígenas” se trata de incluir o excluir, realmente. Ya que la interculturalidad se reduce a un intercambio de sus propios saberes entre diversas culturas locales, lo cual resulta, por lo menos, en un contrasentido. Pareciera, más bien, que se pretendería evitar la difusión de sus culturas en el contexto nacional y mundial.

PALABRAS CLAVE: intercultural, inclusión, exclusión, univesalidad, difusión.

Within the diversity of universities that has arisen in Mexico in the last twenty-five years, we have *traditional universities* like UNAM, UAM, UACM, UAEM, UABJO, BUAP, UASP, among others in the capital city and in the states; *technological universities* and the so-called *intercultural universities*. This paper includes a careful analysis about the creative processes of these last ones that in some other work I've called “indigenous universities”, and whose called-formation purpose has been: “to grant opportunities to young indigenous people to study professional careers in their own communities in order to prevent them to be discriminated in the aforementioned ones”. However, as it is showed, these universities has

* Profesor-investigador del área “Educación, cultura y procesos sociales”, División de Ciencias Sociales y Humanidades, UAM-Xochimilco [paaa2211@correo.xoc.uam.mx].

become in spaces that limit the exchange with other cultural forms, which is the real purpose of the university: the universality not only of knowledge, but also of culture and people, no matter of what country they may come from. We can ask ourselves if these “indigenous universities” really try to include or exclude, because in them interculturality is reduced to an exchange of their own knowledge among different local cultures, which represents, at least, a contradiction. It is more like if they’ve being trying to avoid the spread of their culture in the national and worldwide context.

KEY WORDS: interculturality, inclusion, exclusion, indigenous universities.

ANTECEDENTES

Recientemente en México se ha promovido la constitución de universidades “especiales” para indígenas, lo que ha llevado a cuestionar su verdadera naturaleza, ya que hasta la fecha muchas universidades, en especial públicas, tienen sus puertas abiertas al ingreso de quienes lo soliciten, sin distinción del origen cultural. Muchos de sus egresados indígenas incluso hoy destacan en los más diversos ámbitos de la vida nacional, con las más variadas profesiones y niveles académicos.

El origen de este proyecto parece remontarse formalmente al Primer Encuentro Regional de Educación Superior para los Pueblos Indígenas de América Latina, con sede en la ciudad de Guatemala en abril de 2002.¹ El Segundo Encuentro Regional tuvo lugar en la antigua Hacienda de San Miguel Regla, en el estado de Hidalgo, México, en septiembre de 2003, teniendo como propósito general

[...] el intercambio de experiencias sobre los múltiples esfuerzos desplegados en diferentes países de América Latina. Orientados a explorar los caminos adecuados y metodologías pertinentes para hacer llegar a los pueblos indígenas del continente, propuestas de formación profesional apropiadas a sus intereses y a sus necesidades de desarrollo.²

¹ UNESCO/SEP, “Educación superior para los pueblos indígenas en América Latina”, *Memorias del Segundo Encuentro Regional*, SEP, México, 2003, pp. 11-13.

² *Ibid.*, p. 12.

Este trabajo está orientado a analizar el proyecto como se ha planteado para los pueblos originarios de Latinoamérica, y en particular su implementación en el caso de México con el surgimiento de las primeras universidades interculturales. La primera ubicada en San Felipe del Progreso, Estado de México, para atender a 270 jóvenes de las etnias mazahua, otomí, tlahuica y matlazinca. La segunda en la zona mixe, en Oaxaca. Y la tercera en Chiapas. Todo ello será analizado a la luz del marco neoliberal de las políticas del Estado mexicano, así como de la propuesta presentada hace dos años en "Pedagogía 2003", en el Palacio de las Convenciones de La Habana, con el título "Hacia una universidad multicultural. El verdadero sentido de la universitas".

LAS UNIVERSIDADES INDÍGENAS. HECHOS RECIENTES

El martes 21 de diciembre de 2004 apareció en la prensa nacional una nota: "En marcha, el proyecto de universidad mixe. Colocan en Alotepec la primera piedra del Centro de Estudios Ayuuk".³ La segunda de ocho que se tienen planeadas, según Silvia Schmelkes, coordinadora en aquel entonces de Educación Intercultural Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública (SEP), para el sexenio foxista.

Dos meses antes, el domingo 7 de noviembre, el diario *Reforma* anunció con gran titular: "Crean universidad para los indígenas".⁴ Y se añade que desde hace dos meses el Estado de México aloja la primera escuela para jóvenes de las etnias mazahua, otomí, tlahuica y matlazinca. Esta primera universidad atiende ya a 270 jóvenes de las etnias antes citadas. La universidad está enclavada en la zona de tradición mazahua, y es la primera en su tipo en el ámbito nacional, atendiendo a jóvenes de varios municipios del Estado de México.

El rector de la universidad, Felipe González, antropólogo social, explicó en esa ocasión que la escuela fue creada después de 35 años de peticiones de los grupos indígenas del Estado de México, con el fin de atender ese sector olvidado históricamente y con el objetivo de revalorizar las culturas y las lenguas indígenas.

El modelo educativo fue diseñado para trabajar en un punto intermedio entre el misticismo de la cultura tradicional y la ciencia dura de occidente,

³ Aparecido en *La Jornada* el 21 de diciembre de 2004, p. 30.

⁴ Aparecida en el diario *Reforma* el 7 de noviembre de 2004, sección Estado, pp. 8-11.

para que el egresado sepa incorporar los conocimientos científicos con los saberes que ha adquirido en sus comunidades.

La primera generación de estudiantes cursó las licenciaturas de Comunicación Intercultural, Desarrollo Sustentable, así como Lengua y Cultura, con asignaturas como razonamiento matemático, vinculación comunitaria, expresión escrita, además de inglés e informática. Los alumnos se alojan en tres casas de la calle principal de la cabecera municipal, San Felipe del Progreso. Dependiente de la SEP a través de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, la institución tiene un presupuesto anual de 6 millones de pesos con aportaciones económicas de los gobiernos federal y estatal, mientras que el Ayuntamiento da apoyo en especie.

Antolín Celote, coordinador de Investigación del plantel, considera que la estigmatización hacia los indígenas provoca la desaparición de las tradiciones, por ello se debe luchar y mantener las lenguas madre. La realidad de estas lenguas es que ya no hay nuevas generaciones de hablantes, debido a la situación de estigmatización que hay hacia los indígenas, pues frente a esta situación, la opción que les queda a éstos es ocultar su identidad. Por su parte, los catedráticos destacan que mediante la educación, se trata de desarticular las estigmatizaciones heredadas desde la Colonia por los indígenas, y cambiar la forma en que los jóvenes se ven a sí mismos.

Según Silvia Schmelkes, había ocho proyectos en marcha, obviamente con diferentes modelos y con diferentes grados de factibilidad financiera. Los estados más adelantados eran Guerrero, Tabasco, Chihuahua, Puebla, Quintana Roo y Yucatán, aunque el secretario Reyes Tamés Guerra, en su momento, había comprometido diez.

En 2005 inició sus funciones la Universidad Intercultural de Chiapas, ubicada en San Cristóbal de las Casas, como se había previsto, ya que se firmó un convenio financiero con el gobierno del estado. Lo mismo sucedió en Tabasco y los otros estados. El gobierno federal ha aportado 80% del financiamiento de estas universidades. Según Schmelkes, se calcula que en el centro del país sólo 7% de los 900 mil estudiantes de licenciatura son indígenas.

Con este panorama específico podemos iniciar nuestro análisis, entendiendo el sentido o propósito subyacente de este tipo de instituciones universitarias.

El impacto de la globalización en la economía regional

En otros trabajos⁵ hemos sostenido que el impacto de la globalización en la economía mundial está orientado a tratar de recupera la capacidad de acumulación de la economía capitalista, con lo que se pretende una reedición de las formas neocoloniales para extraer la mayor riqueza posible de los países con un bajo desarrollo tecnológico frente a las potencias mundiales. Poco se ha teorizado al respecto, aunque sí se ha escrito mucho en pro y en contra. Ya en principio, en los países con economías globalizadas se comienzan a presentar los síntomas de lo que en el futuro significará la *catástrofe anunciada* por los llamados *globalifóbicos*:⁶

- Primero, tenemos *el fin del trabajo* para amplios sectores medios de las economías más desarrolladas, así como salarios de hambre para los trabajadores de los países con las economías más débiles.
- Segundo, la apropiación de las riquezas de los países pobres por las potencias económicas, rectoras del proyecto globalizador a través de las empresas transnacionales.
- Tercero, dominio de los mercados de mercancías por las potencias económicas y distribución desigual para las economías débiles, que deberán de conformarse con productos de menor calidad y en proceso de eliminación dentro de esas economías.
- Cuarto, control de los mercados de capitales, tanto para la especulación como para la renta, a través de préstamos con altos intereses, por medio del Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo o el Fondo Monetario Internacional, por parte de las potencias económicas.
- Quinto, control de las decisiones a escala mundial respecto de la explotación y uso de los recursos de todo tipo, pero en particular los estratégicos como el petróleo, los mares territoriales, las fronteras, la emisión de contaminantes, la distribución de los deshechos

⁵ Cfr. APA, *Formación de profesores universitarios en México, 1970-1985*, UAM-Xochimilco, México, 1996, pp. 46-50; "La cultura como categoría crítica", borrador, UAM-Xochimilco, México, 2001, pp. 87-91.

⁶ Concepto empleado por el ex presidente de México Ernesto Zedillo para designar, de manera peyorativa, a los opositores al proceso de globalización. Pronto alcanzó una gran difusión por la prensa.

tóxicos, el control de los mercados de las drogas y productos biotecnológicos.

- Sexto, control de las decisiones sobre la energía atómica, las armas y los conflictos de carácter bélico. Así como la primacía en la distribución de los armamentos a escala mundial y el control del Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas.
- Séptimo, la capacidad de las potencias económicas para definir los criterios de la destrucción de animales, plantas y cualquier forma de vida en el planeta, incluyendo los seres humanos, por la emisión de gases, sustancias o productos tóxicos, resultado de la producción industrial. Noam Chomsky, en su trabajo *Democracia y mercados en el nuevo orden mundial*, ha señalado que existe una nueva imagen convencional acerca de la “nueva era” en que estamos entrando y las promesas que implica.⁷

Otro factor en la actual catástrofe del capitalismo de Estado, nos dice Chomsky, que ha dejado a una tercera parte de la población mundial virtualmente sin medios de subsistencia, es la gran explosión del capital financiero no regulado desde que el sistema de Bretton Woods fue desmantelado hace 20 años, con quizás un billón de dólares fluyendo diariamente. Su constitución ha cambiado también de manera radical. Antes de que el sistema fuese desmantelado por Richard Nixon, alrededor del 90% del capital en intercambios internacionales era para inversión y comercio, el 10% para la especulación.

[...] en general, el mundo está siendo movido hacia un tipo de modelo del Tercer Mundo, por una política deliberada de Estado y las corporaciones, con sectores de gran riqueza, una gran masa de miseria y una gran población superflua, desprovista de todo derecho porque no contribuye en nada la generación de las ganancias, el único valor humano.⁸

⁷ Cfr. N. Chomsky y H. Dieterich, *La sociedad global. Educación, mercado y democracia*, Contrapuntos, UAM-Xochimilco, México, 1996.

⁸ *Ibid.*, p. 41.

Según Chomsky, citando un estudio de la OCDE de 1992,

[...] la competencia oligopólica y la interacción estratégica entre empresas y gobiernos, antes que la mano invisible de las fuerzas del mercado, condicionan en la actualidad las ventajas competitivas y la división internacional del trabajo en las industrias de alta tecnología, tales como la agricultura, farmacéuticos, servicios y otras áreas importantes de la economía, en general.

La gran mayoría de la población mundial, sujeta a la disciplina del mercado e inundada con odas a sus milagros, no debe escuchar esas palabras; y pocas veces las oyen.⁹

A continuación analizaremos el sentido de las políticas neoliberales en materia de educación superior que ha tendido, curiosamente, a diversificarse sin una razón aparente, pero que lleva desde luego todo el sello de la respuesta al mercado a escala global.

IMPLICACIONES DE LA GLOBALIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN

De acuerdo con Hirsch,¹⁰ la globalización implica varios niveles: el técnico, la implantación de nuevas tecnologías y la rapidez en la información; en lo político la victoria de la democracia liberal; en lo ideológico la universalización de modos de vida y la generalización del modelo de consumo capitalista; en lo económico la liberalización del tráfico de mercancías, servicios, dinero y capitales, internacionalización de la producción y dominio de multinacionales.

Este modelo se traduce para la educación en un proceso de privatización, en el sentido de conducción, comercialización y de orientación del proceso educativo. Para Hugo Aboites,¹¹ los valores de competencia, productividad y limitación de la responsabilidad estatal son el efecto de este modelo en las políticas de educación. Estas implicaciones de la globalización en la educación suponen que los indígenas deben alcanzar, al igual que el resto de la población, los

⁹ *Ibid.*, pp. 46-47.

¹⁰ Cfr. Joachim Hirsch, *Globalización, capital y Estado*, UAM-Xochimilco, México, 2003, p. 85.

¹¹ Cfr. Hugo Aboites, *Globalización y universidad: la construcción de una nueva universidad*, UAM-Xochimilco, México, 2002, p. 29.

mínimos que les permitan ser productivos e incorporarse al desarrollo económico del país.

Ahora bien, se hace necesario tener en cuenta las grandes diferencias entre las comunidades indígenas en el campo y los niveles y la calidad de vida en las ciudades. De la misma manera, es desigual el desarrollo entre los estados de la República (entre norte y sur) e incluso entre los propios municipios de cada estado.

La globalización implica que los individuos tengan herramientas acordes con el manejo de nuevas tecnologías (como la computadora y el internet) para ser competitivos y poder tener acceso a los empleos mejor remunerados que ofrece el mercado laboral. En este tenor, las comunidades indígenas se encuentran en gran desventaja debido a las condiciones de marginación, lo que dificulta aún más su acceso a los servicios educativos y a la apropiación de nuevas tecnologías. Así, la población indígena se ve obligada a buscar medios de subsistencia y capacitación para el trabajo, pero sólo tienen la opción de contar con un empleo precario en sus comunidades o ir en busca de mejores oportunidades a las ciudades.

La educación superior en México era accesible, hasta hace poco, sólo a grupos de privilegiados que podían pagarla. Mientras que la cobertura de educación básica se extiende como si con ello se pretendiera que las mayorías depauperadas alcancen los conocimientos mínimos para incorporarse a la vida productiva. Así, para los indígenas es claro el dilema; el perfil deseado es de gente competitiva para afrontar los retos de los bloques regionales. Esto se hizo más evidente con la entrada al Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), pues el país se tuvo que ajustar a las condiciones de intercambio comercial. Bajo este esquema, se contempla a la educación como estrategia de modernización.

De esta manera, la escuela se torna cada vez más discriminadora al ser más accesible a los que cumplen con el perfil requerido por las recomendaciones de los organismos financieros internacionales. En la mayoría de los casos la educación impartida a los indígenas es deficiente debido, entre otros factores, a la carencia de infraestructura y a la escasa preparación de los instructores comunitarios.

Conviene destacar que si bien, por una parte, con la globalización se pretende imponer una visión única, ésta favorece en el consumo de productos a una minoría, segregando a la mayoría de este supuesto derecho universal. Con ello, los indígenas forman parte de la población

que ha quedado excluida del desarrollo económico y social, aunque sus reclamos han estado más orientados al reconocimiento de su autonomía que a la demanda de igualdad.

Configuración de las políticas neoliberales.

La tendencia a la diversificación de la educación universitaria

A principios de la década de 1990, con el supuesto fin de responder a las necesidades de cada región y del país, se crearon las universidades tecnológicas (1991),¹² que mediante programas de corta duración y de “alta calidad profesional” debían atender los requerimientos de la industria en el desarrollo regional. De hecho, su creación obedece al resultado de un convenio de corresponsabilidad de los tres niveles de gobierno: federal, estatal y municipal, con la participación de representantes de los empresarios locales, lo cual debía permitir que estas instituciones se adecuasen a las necesidades de la zona y tuvieran un impacto favorable en el desarrollo de la misma. Para finales de esa misma década, ya existían 36 universidades tecnológicas distribuidas en 19 entidades federativas.

Las universidades tecnológicas son organismos públicos descentralizados de los gobiernos estatales que ofrecen carreras en programas de dos años para obtener el grado de técnico superior universitario. Tienen el propósito de favorecer la permanencia de los jóvenes en su lugar de origen y su integración subsecuente al trabajo, con lo cual se pretende contribuir al desarrollo regional. Los estudiantes egresan de estos planteles con mayores posibilidades de empleo en la zona donde habitan y, además, adquieren una preparación que les permite completar posteriormente estudios superiores (licenciatura o posgrado) de acuerdo con sus necesidades laborales y vocación.

La vinculación con la industria local se realiza de diversos modos. Los estudiantes reciben parte de su entrenamiento en las empresas, y las universidades consultan continuamente a éstas en sus decisiones sobre asuntos curriculares. Como resultado de esta integración, en algunos casos la demanda del mercado laboral de personas educadas en estos planteles es superior al número de egresados. En promedio, 70% del tiempo de estudio en estas instituciones se orienta a la

¹² Cfr. SEP, *Perfil de la educación en México*, SEP, México, 1999, p. 82.

formación práctica de los estudiantes. Los cursos que se imparten en las universidades tecnológicas tienen una duración aproximada de tres mil horas, en tanto que carreras de cuatro o cinco años, por lo general, cubren alrededor de 4 500 horas en cuatro años.

La matrícula a fines de los noventa ascendía a 21 mil estudiantes, lo que equivale a un incremento del 90% respecto de la atención proporcionada durante el ciclo 1997-1998; sin embargo, ésta representa sólo 1.2% del total de la educación superior.

Villaseñor¹³ comenta que uno de los objetivos que se perciben detrás de la orientación técnica y tecnológica de la educación superior impulsadas por los gobiernos tecnocráticos y neoliberales de México es lograr consonancia con las políticas internacionales, a fin de asociar este nivel educativo con el denominado "mundo del trabajo", así como diversificar la educación. Para el gobierno "del cambio", la vinculación de la educación superior con el mundo del trabajo responde a la necesidad de que las instituciones de educación superior (IES) formen la mano de obra certificada y calificada que, a diversos niveles, requiere una sociedad asentada fuertemente en el uso intensivo y extensivo del trabajo utilitario. Según Villaseñor, "también se busca que por medio de esta vinculación las instituciones se conviertan en centros de actualización y reciclaje de la fuerza laboral". Estos objetivos nos hablan de una estrecha vinculación entre las universidades y el sector productivo; así como la constitución de una nueva relación funcional e instrumental de la educación superior.

En el año 2001 se crearon 15 nuevas escuelas de capacitación profesional intermedia o universidades tecnológicas para fomentar una diversificación de la educación superior, como son las universidades públicas tradicionales. Para el 2002 se planteó la apertura de 16 nuevas universidades tecnológicas, diez de las cuales se ubicarían en el estado de Oaxaca, para brindar capacitación y crear mano de obra calificada destinada a las empresas industriales locales, particularmente para satisfacer las necesidades de maquiladoras, con un costo de 290 millones de pesos.

Según Villaseñor (2002), en ese año las universidades tecnológicas en el país ya sumaban 48, a las que había que añadir las 16 proyectadas. Las primeras con una cobertura al momento de 50 mil alumnos, lo

¹³ Guillermo Villaseñor, *Las políticas en educación superior durante los dos primeros años de Fox*, SITUAM, México, 2003, pp. 51-56.

que representa 3% de la población universitaria del país. Las otras 32 universidades “tradicionales” públicas absorben el resto de la población estudiantil total. Durante la presente administración, la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESI) empezó en el 2002 a promover las *universidades politécnicas* a fin de que los egresados de las universidades tecnológicas puedan adquirir un título universitario.

La misma fuente señala que se pretende entre ambos subsistemas (universidades tecnológicas y politécnicas) sumar 64 planteles. La meta para el 2006 es lograr contar con 150 mil alumnos, incluyendo a los que se pudiesen formar en las universidades tradicionales que hagan reformas a sus planes de estudio para estandarizarlos con los técnicos superiores universitarios.

Finalmente, Villaseñor, atinadamente, señala que “todo esto abre el camino para que la investigación y el desarrollo tecnológico nacional se oriente decididamente al cumplimiento de los fines prácticos de un desarrollo competitivo en la órbita de la globalización neoliberal, con sus evidentes repercusiones en la orientación de la función social de la ciencia y la tecnología”, y cabe decir de las universidades públicas tradicionales en el país.

LAS POLÍTICAS NEOLIBERALES Y LA EDUCACIÓN INDÍGENA

En el Plan Nacional de Desarrollo (PND), Miguel de la Madrid propone fortalecer las instituciones democráticas, vencer la crisis, recuperar la capacidad de crecimiento e iniciar los cambios cualitativos que, en su momento, requería el país en sus estructuras económicas, políticas y sociales.¹⁴ En 1982 se pone en práctica el Programa Inmediato de Reordenación Económica (PIRE), que se propuso para enfrentar la crisis económica, contar con mayor austeridad, disciplina, honestidad y productividad en el gasto público, todos ellos planteamientos que fertilizan la acción de políticas neoliberales conservadoras. En este marco, la política de educación indígena se orienta a ampliar el sistema de educación bilingüe y bicultural, con el fin de atender las demandas

¹⁴ Janinne Guzmán Ramírez, “Política de educación básica en México en el marco de la globalización” (investigación), UAM-Xochimilco, México, 2003, pp. 9-20.

de los grupos étnicos, buscando finalmente su integración a la sociedad.

En esta época se realizó el Primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe y Bicultural y el Tercer Congreso Nacional de Pueblos Indígenas. Con las bases de la educación indígena, en 1988 se reconoce que este tipo de educación debe desarrollarse en función de las necesidades concretas de las etnias. Se reconoce la diversidad del país, sus raíces pluriétnicas y la necesidad de resguardar lo autóctono. Para lograrlo se extenderían los servicios de educación bilingüe y *se ejercería la docencia en la propia lengua*, pero siempre salvando los contenidos educacionales que están por encima de las diferencias, esto es, *castellanizar sin perder los lenguajes vernáculos*. Sin embargo, se señala: “volvemos al viejo camino que impusieron los evangelizadores franciscanos, dominicos, agustinos y jesuitas: llegar a los grupos indígenas cruzando el puente del idioma, manteniéndolo y al mismo tiempo brindándoles la oportunidad, mediante el idioma español, de incorporarse a la comunidad nacional”.

En 1990 el gobierno mexicano adopta el convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), que enfatiza el derecho de los pueblos indígenas de contar con garantías para leer y escribir en su propia lengua, así como el derecho al acceso a conocimientos generales que permitan participar en la vida de la comunidad nacional, eliminando los prejuicios. De hecho, la modernidad salinista estuvo permeada por un discurso que destacaba el derecho de las comunidades de los pueblos originarios a programas compensatorios que brindaran atención prioritaria a la población indígena marginada. Por lo que respecta a la política educativa de la población indígena, estuvo encaminada a equiparar sus servicios al resto de la sociedad, mejorando la eficiencia terminal y fortaleciendo la especificidad cultural de los grupos étnicos.

Fue en este momento que se sustituyó el concepto de *bicultural* por el de *intercultural*, lo que quedó plasmado en el artículo cuarto de la Constitución mexicana, donde se reconoce la composición multicultural del pueblos mexicano, sustentada en los pueblos indígenas y en el deber del Estado de promover el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y organización. Ya en pleno auge de la globalización, a principios de 1994, el movimiento neozapatista representado por Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) reclama el reconocimiento a derechos culturales y

autonomía que siempre han sido negados a las poblaciones indígenas. Entre estos reclamos, el ingreso al TLC, el asesinato del candidato oficial del PRI y una profunda crisis económica, se inaugura el gobierno de Ernesto Zedillo. Su PND 1995-2000, con un profundo contenido neoliberal, se propuso, en el discurso, extender las oportunidades de superación individual y comunitaria, mejorar la calidad de los servicios básicos, incluir en la educación elementos regionales y establecer un sistema nacional de formación, actualización y superación del magisterio.

Por su parte, la acción educativa hacia los pueblos indígenas se desarrolló en dos planos discursivos: primero, la prestación de servicios educativos destinados a los grupos indígenas que se adaptaran a sus demandas, necesidades, cultura y lengua; y, después, el reconocimiento de las aportaciones que han hecho a la vida del país, valorando su contribución a la historia nacional.

Zedillo, quien fuera secretario de Educación Pública por un tiempo durante el sexenio de Carlos Salinas, continuó con la política de éste, dando prioridad a la educación básica y favoreciendo la integración de los pueblos indios al desarrollo nacional –en el PND se dedica un apartado a los pueblos indios en el que se contempla una relación basada en el respeto, conocimiento y reconocimiento de la diversidad cultural de la nación, aunque esto no pasó del discurso, como veremos más adelante.

El Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo (PIARE, 1995), trató de generar mecanismos compensatorios para los sectores marginales, incluyendo la educación indígena. Al siguiente año se funda el Congreso Nacional Indígena (CNI) como instancia que pretendía concretar la idea zapatista de promover un movimiento indígena nacional que luchara por el cumplimiento de los Acuerdos de San Andrés Larráinzar, sin embargo, la iniciativa presidencial pretendió restringir el ejercicio de los derechos de los pueblos indígenas al ámbito comunal, para favorecer su atomización y aislamiento.

Durante el pretendido “gobierno del cambio” se profundizan las políticas neoliberales,¹⁵ a pesar de los fracasos evidentes, y se expande el proceso de globalización, que bien podría ser definido por la *continuidad neoliberal-tecnocrática*. La alternancia PRI/PAN está a la vista. Durante el gobierno de Fox, el Programa Nacional de Educación (PNE)

¹⁵ *Ibid.*, p. 18.

es, supuestamente, el eje fundamental, ya que se debe emprender una revolución educativa para todos, multiplicando las oportunidades de educación no formal, para tomar en cuenta la pluralidad lingüística y étnica que permita eliminar el rezago en poblaciones indígenas. Se considera que estos grupos son los que cuentan con menor atención de educación. La deserción y reprobación son mayores en los grupos étnicos. Se termina reconociendo que existe una gran desarticulación entre los esfuerzos compensatorios y otros programas de combate a la pobreza y que los servicios se prestan con una calidad diferenciada que se manifiesta en los problemas de repetición e ineficiencia.

Así, mientras que por un lado se reconoce que las relaciones entre cultura e identidad no son mecánicas, que la nación mexicana es heterogénea y que los indígenas son reconocidos como *sujetos políticos*, es decir, como capaces de proponer y participar en los asuntos públicos, por el otro, con el rechazo a los Acuerdos de San Andrés, las decisiones quedan centralizadas de nueva cuenta en el Estado.

La Dirección General de Educación Indígena (DGEI) fue creada en los setenta para contribuir a solucionar los problemas en cuanto a educación indígena. El fin era promover normas pedagógicas, contenidos, planes, programas de estudio, métodos y materiales para evaluar el aprendizaje de educación indígena cuidando que tuviesen una orientación bilingüe y bicultural; promoviendo las lenguas, costumbres, recursos y formas específicas de organización. Uno de los compromisos más importantes de la dirección ha sido la conformación de un diseño curricular que incluya contenidos étnicos específicos, es decir los elementos de la naturaleza, sociedad y cosmovisión de cada grupo, los valores de cada étnia, sus conocimientos, habilidades y capacidades. Asimismo, contenidos étnicos generales, esto es, elementos culturales que los grupos indígenas comparten entre sí, y los contenidos nacionales y universales que incluyen los conocimientos, producto del desarrollo científico y técnico de la sociedad moderna, de la cultura nacional y universal.

Otras tareas que tiene a su cargo la dirección, son: actualizar las normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudio; incorporar a la educación indígena los cambios e innovaciones de planes y programas e instrumentos para la evaluación del aprendizaje que se lleva a cabo, regularmente, en la educación básica; diseñar contenidos educativos, materiales didácticos acordes con la comunidad a que se dirigen, para apoyar los planes de estudio de la

educación indígena. Actualmente atiende a 47 pueblos indígenas en los servicios de educación inicial y de educación básica en 24 estados de la República.

EL CASO DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA INDÍGENA

El mundo indígena fue minimizado, desvalorizado y subordinado; los indígenas mexicanos fueron aislados, despojados de sus creencias, de su religión, y en la mayoría de los casos, de su lenguaje y cultura. Los grupos étnicos se han mantenido oprimidos por otras clases sociales, según las circunstancias que predominen en algún momento dado, como lo han señalado Carlos Montemayor, Bonfil Batalla, Enrique Dussel y Paulo Freire.

La Conquista, la Colonia y la Independencia han sido momentos cruciales para los indígenas, víctimas de un acelerado proceso civilizatorio. Por medio de la educación se institucionalizó la discriminación, ya que los procesos de alfabetización constituyeron el mejor mecanismo para transmitir el supuesto progreso y los significados de la cultura hegemónica, impuesta por el Estado. El papel de la escuela fue, durante mucho tiempo, el de legitimar la transmisión de la cultura dominante para asegurarse la subordinación de esta parte de la población.

La educación para los indígenas se inicia desde la Colonia en la Real y Pontificia Universidad de México y en el Colegio de Santiago Tlatelolco, y tiene su continuación en el siglo XX, después de la Revolución, a través de la escuela rural mexicana. De hecho algunas escuelas rurales funcionaron como internados indígenas en donde se proporcionaba alimento y vestido. En 1932 se clausura la Casa del Estudiante Indígena, debido a que los estudiantes en lugar de que regresaran a sus comunidades, se quedaban en la ciudad para obtener mejores empleos; por esta época se impulsaron las normales en pueblos indígenas, y se crearon en 1933 los Centros de Educación Indígena.

Tanto José Puig como Bassols¹⁶ contemplaron la educación rural como medio para incorporar a los indígenas, por medio de la lengua, a la cultura hegemónica, llamada nacional, sin tomar en cuenta la demanda expresa o sentida del retorno a las raíces del México

¹⁶ Cfr. L.F. Solana *et al.*, *Historia de la educación en México*, FCE, México, 1999.

profundo. Pareciera que con ello se pretendiera pasar de lado la cultura de los pueblos originarios y superarla y olvidarla por su atraso, o asumirla simplemente como parte del pasado en la historia de México.

Durante el cardenismo aparece la preocupación por la educación de obreros, campesinos e indígenas (la denominada "educación del pueblo"), y para atender los problemas de estos últimos se organizó el Primer Congreso Indígena Interamericano, además de fundar en 1936 el Departamento de Asuntos Indígenas (DAI) y una Dirección de Educación Regional. Para Téllez, la educación socialista era considerada como el medio por el cual los niños proletarios lograrían la emancipación contribuyendo a eliminar el lastre de la religión. En ese sentido el cardenismo introdujo el bilingüismo en la educación indígena, con miras a preservar su propia cultura y lengua. Además apoyó al Instituto Lingüístico de Verano como un esfuerzo para la incorporación de los indígenas. La idea era que la eficiente incorporación de los indígenas a la nación se lograra aprendiendo su propia lengua y para que de esta manera pudieran educar a sus hijos.

Con Ávila Camacho la educación se orienta a la unidad nacional, por lo que se crea el Departamento de Educación Indígena, el cual introduce publicaciones en lenguas nativas y la extensión de una educación popular; se puede decir que el cardenismo se propuso mexicanizar al indígena, dotándolo de conocimientos mínimos que le llevaran a ser mexicano y siguiendo una enseñanza en el idioma vernáculo. En este sentido, se puede afirmar que el indigenismo fue un apoyo parcial a los pueblos originarios, ya que se siguió subestimando a los grupos étnicos nacionales. Durante la gestión de Torres Bodet (1943) se impulsa la lucha contra el analfabetismo. Para cumplir con esta misión continuó la instrucción de los indígenas en su idioma y se editaron libros en maya, náhuatl, otomí, tarahumara y tarasco.

Durante el gobierno de Alemán se funda el Instituto Nacional Indigenista (INI) y su secretario de Educación, Vidal, continuó la campaña contra el analfabetismo e inició las Escuelas Prácticas de Agricultura, los Centros de Capacitación para el Trabajo agrícola (Cecata) y las secundarias agropecuarias para impulsar el desarrollo agrícola y la industrialización. Enseguida, durante el gobierno de Ruiz Cortines, se organizaron brigadas de mejoramiento indígena. Y en el segundo periodo de Torres Bodet, durante el gobierno de López Mateos, dentro del Plan de Once Años, se impulsó la creación del ciclo secundario con la Escuela Normal Rural para jóvenes indígenas

bilingües que hubiesen terminado la primaria. Además de crear los centros de capacitación para el trabajo agrícola, para la capacitación de la mano de obra en el campo. En el sexenio de Díaz Ordaz, con Yáñez al frente de la Secretaría de Educación Pública, se fusionan en la Dirección General para el Desarrollo de la Comunidad Rural los internados de la dirección de primera enseñanza y los de la dirección de asuntos indígenas; así como las brigadas del mejoramiento indígena y la procuraduría indígena.

En síntesis, este periodo puede perfilarse por las acciones que procuraron extender la educación para los indígenas, siempre como estrategia para eliminar el analfabetismo y enseñar el español, para hacer que el problema de la heterogeneidad lingüística y cultural fuera superado. Aun con el impulso que se le da a la educación indígena, la educación para los grupos étnicos es considerada en función de superar la diferencia, ya que lo indígena es visto como una piedra en el camino para la homogeneización y la unidad nacional.

A partir de Echeverría,¹⁷ el indigenismo adopta la modalidad participativa. Se crea el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe). Su política indigenista consistió en otorgar más presupuesto al INI, crear 58 centros coordinadores indigenistas, crear el Consejo Nacional de Pueblos Indígenas (CNPI) y los Consejos Supremos de 56 etnias reconocidas, con el fin de organizar una estructura corporativa indígena. Asimismo se crea el servicio de promotores culturales y maestros bilingües. Con López Portillo se impulsaron innovaciones como audio-primarias, la casa-escuela, programas para niños migrantes y castellanización bilingüe y bicultural. En 1977 se crea la Coordinación General del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados (Coplamar), en donde quedan incluidos desde luego los pueblos originarios. Fue una época en que la política hacia los grupos étnicos tendió a ser coherente con el discurso democrático y en la que se manifestaba, de manera incipiente, la necesidad del reconocimiento a la participación de los indígenas en estos procesos.

¹⁷ *Ibid.*, p. 128.

ALGUNOS ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR INDÍGENA EN MÉXICO

El Centro de Educación Superior para el Desarrollo Rural (Cesder),¹⁸ una escuela de técnicos y profesionistas campesinos ubicada en Zautla, Sierra Norte de Puebla, es una institución privada que inició con estudios secundarios, y luego de nivel medio superior, para llegar en 1989 a operar una licenciatura en Planeación para el Desarrollo Rural. En la actualidad atiende a una proporción significativa de indígenas de la región y otras entidades de la República. Su modelo es semipresencial con concentraciones mensuales de cinco días a cinco semanas y un curso de verano escolarizado.

Otro es el Centro Universitario Regional del Totonacapan, Veracruz, surgido de un grupo de profesionistas de la región que encontró eco en el gobierno municipal. Ofrece cuatro licenciaturas: Derecho, Administración, Contaduría y Pedagogía con orientación a los problemas locales. El plan incluye la enseñanza de la lengua indígena, la cultura local y saberes tradicionales; éstos se imparten extracurricularmente. A tres años del inicio del proyecto, cuenta con 368 alumnos, de los cuales la mayoría son de comunidades rurales y colonias periféricas y de la Sierra Alta del estado de Veracruz.

En el norte de la República se encuentra la Universidad Autónoma Indígena de México, en Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa. Se trata de una universidad pública descentralizada del gobierno del estado de Sinaloa, para indígenas de México y Latinoamérica o mestizos. Esta institución ofrece las siguientes licenciaturas: Turismo Empresarial, Sociología Rural, Ingeniería en Sistemas Computacionales, Etnopsicología, Contaduría, Derecho, Ingeniería en Sistemas Forestales, Ingeniería en Sistemas de Calidad, Periodismo y Gestión Fiscal; las maestrías en Educación Social, Ventas, Economía y Negocios y el doctorado en Estudios para la Paz y el Conflicto. Esta universidad atiende actualmente a dos mil alumnos de 21 etnias. El diseño curricular articula lengua y cultura, así como saberes tradicionales y vínculos con la modernidad.

En San Luis Potosí se encuentra la Universidad Comunitaria de SLP, que opera desde el 2001. Ofrece diez licenciaturas que abarcan las siguientes áreas: ciencias humanas y sociales, socio-administrativas,

¹⁸ Cfr. UNESCO/SEP, *Educación superior para los pueblos indígenas de América Latina. Memorias del Segundo Encuentro Regional*, CGEIB, México, 2004, p. 11.

ciencias de la salud e ingeniería. El modelo educativo apoya el desarrollo de las lenguas y la cultura, así como el desarrollo étnico y regional. La estructura universitaria es de ocho Colegios de Educación Superior en nueve municipios de San Luis Potosí. La matrícula está conformada por 829 alumnos, de los cuales más del 70% están inscritos en el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior.

En el sureste de la República Mexicana se encuentra en proceso de constitución la Unidad Académica de la Zona Maya de la Universidad de Quintana Roo, la cual fue diseñada para potenciar las habilidades y los conocimientos de los grupos originarios. Se propone desarrollar los siguientes programas: Manejo de Recursos Naturales, Agroecología, Gestión y Defensoría de los Pueblos Indígenas, Salud Comunitaria, Comunicación Indígena, Turismo Alternativo y Estudios Mayas Contemporáneos.

El Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe convocó a la Primera Reunión de Universidades y Centros de Formación Superior con experiencia e interés en formar recursos humanos provenientes de pueblos indígenas y de etnias de la región, con la finalidad de crear la Universidad Indígena de América Latina y el Caribe. En principio se ha creado la Red de Centros Asociados, la cual se ha constituido y dispone de capacidad para desarrollar cinco programas universitarios. Las actividades que se proponen son: la Cátedra Indígena Itinerante, Investigación Comparada, Investigación de Materiales Educativos de Apoyo (y otras publicaciones virtuales o impresas) y el Sistema Virtual de Apoyo al Aprendizaje y a la Investigación.

El carácter de la educación universitaria indígena

La creación de las universidades interculturales en México se inscribe en el marco de las políticas que impulsa el gobierno federal para la atención en materia de educación superior a los pueblos indígenas, a fin de dar cumplimiento al criterio de equidad. Las estrategias consisten en llevar las instituciones universitarias a las regiones con alta densidad de población indígena y ofrecer una educación “pertinente”.

La misión de estas universidades es formar intelectuales y profesionales comprometidos con el desarrollo de sus pueblos y sus regiones. En estas nuevas instituciones se ofrecerá la ventaja pedagógica

que da la relación entre culturas. Así la presencia indígena en los terrenos universitarios permitirá difundir los conocimientos y la cultura indígena al resto del mundo.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) cuenta con un Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas (promovido por la Fundación Ford) para coadyuvar el mejoramiento integral y permanente de éstos. Su objetivo es fortalecer los recursos académicos de las instituciones de educación superior que participan en el programa para responder a las necesidades de los estudiantes indígenas y ampliar sus posibilidades de buen desempeño académico en este nivel, así como su acceso y permanencia al nivel de posgrado.

En estas condiciones se ha iniciado el proyecto de desarrollar diez universidades indígenas, de las cuales se espera que ocho funcionen antes de la conclusión de la presente administración. Este compromiso surge en el marco del Segundo Encuentro Regional sobre la Educación Superior para los Pueblos Indígenas de América Latina convocado por la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB)¹⁹ de la Secretaría de Educación Pública de México y el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IIESALC) de la UNESCO, con sede en Venezuela. Para esto se invitó a las instituciones, organismos, académicos e intelectuales comprometidos con la formación profesional de los pueblos indígenas.

Como señalamos al principio, el primer encuentro se llevó a cabo en la ciudad de Guatemala en abril de 2002; ahí se abordaron los problemas de equidad, pertinencia y calidad de la educación superior indígena, con el fin de contribuir al desarrollo e intercambio de diversas instituciones. Participaron rectores de institutos de educación superior con la mira de incrementar la participación de los estudiantes indígenas en las universidades de América Latina. El segundo encuentro se realizó en San Miguel Regla, Hidalgo, en septiembre del 2003, con el propósito de intercambiar experiencias en esta temática. También se analizaron los avances, posibles innovaciones y retos por enfrentar; así como los compromisos para impulsar el funcionamiento de la red de instituciones con esta vocación.

Finalmente, la identificación de proyectos y experiencias orientados a alcanzar ese fin en América Latina ha favorecido el desarrollo de

¹⁹ *Ibid.*, p. 29.

acciones de intercambio entre los promotores y los actores involucrados en ellos. Gracias a este intercambio se han podido identificar las preocupaciones, los planteamientos y los rumbos coincidentes y se ha planteado la necesidad de sumar ideas y conjuntar esfuerzos para enriquecer la base sobre la que se construyen “alternativas de atención educativa en el nivel superior” para la población indígena.

En el caso del gobierno de México, la representación de la Secretaría de Educación Superior e Investigación Científica del Gobierno Federal refiere algunas estrategias de políticas públicas para la atención de la cobertura con equidad y calidad de la educación superior a través del Programa Nacional de Educación 2001-2006. En el año 2001 se establecieron dos programas básicos para ofrecer nuevos espacios de atención en el nivel superior, éstos son: el Programa Nacional de Becas (Pronabes) para estudiantes de escasos recursos y el Programa de Ampliación de la Oferta Educativa, “que ofrece condiciones para abrir nuevos programas de formación profesional, así como la creación de nuevas instituciones”. Con esta política, el gobierno mexicano pretende mayor equidad para jóvenes de sectores desfavorecidos, entre los que se encuentran los indígenas que desean realizar estudios universitarios. Todo ello responde a la irrupción de movimientos indígenas que han reclamado sus derechos y han exigido respuestas por parte de los Estados de varios países; en el caso de México, desde luego el más destacado es el movimiento del EZLN.

En la segunda mitad del 2004 se llevó a cabo la Segunda Reunión de Trabajo del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en las Instituciones de Educación Superior, apoyado por la ANUIES y la Fundación Ford.²⁰ Durante la reunión, el subdirector de Cooperación de la ANUIES presentó el informe de los avances e impactos del programa, destacando aspectos como el incremento que tuvo la matrícula de estudiantes indígenas en las diez instituciones involucradas en el programa, al pasar de 1 309 estudiantes registrados en el 2001, a 3 550 en el 2004. Además de que el promedio académico subió de 7.9 (2001) a 8.4 (2004). También se informó que los pueblos que participan son 43 y se ha incrementado el porcentaje de mujeres, que hoy es de 47%, en tanto que el de los hombres es de 57%. Finalmente, se dio a conocer que la Universidad de Ciencias y Artes

²⁰ Cfr. ANUIES, *Confluencia*, núm. 132, año 12, octubre 2004, México, p. 8. [www.anuies.mx].

de Chiapas sería la sede del Primer Foro Académico de Equidad e Interculturalidad en las Instituciones de Educación Superior que se celebraría en mayo del 2005; asimismo, la Universidad de Quintana Roo sería la sede del Encuentro Nacional de Estudiantes Indígenas, que se llevaría a cabo durante el mismo año.

REFLEXIONES FINALES EN TORNO A LAS UNIVERSIDADES INDÍGENAS EN MÉXICO

Si bien en principio resulta loable este esfuerzo de las dos últimas administraciones por conformar estas universidades interculturales, preocupa el apresuramiento de su constitución en un lapso tan breve. También es cuestionable la calidad de los planes de estudio de las licenciaturas que se han iniciado, pero más preocupante aún es la orientación de su carácter intercultural. Esto es, nos podemos preguntar si efectivamente estas universidades indígenas pretenden favorecer la recuperación de los valores culturales locales: lengua, costumbres, cultos, valores, o en realidad se quiere formar una fuerza de trabajo *ad hoc*, como lo vienen haciendo las llamadas “universidades tecnológicas y politécnicas”.

Dadas las condiciones en que el Estado neoliberal foxista se movió en el marco de la globalización, apoyando el ALCA y el Plan Puebla Panamá (PPP), nos inclinamos a suponer otra tendencia que no se ajusta necesariamente a los intereses de los pueblos originarios, sino a la avanzada de las empresas transnacionales y de intereses económicos ajenos al bienestar popular. Reiteradamente se ha confesado una actitud antipopulista de la presente administración, lo cual sería razonable, pero la forma en que se han tomado las decisiones respecto a las universidades indígenas apunta a un paternalismo igualmente peligroso o, lo que resulta más probable, a la presencia de intereses ajenos a las comunidades, con una actitud francamente colonialista.

Los antecedentes aquí analizados, no nos llevan a pensar que las cosas vayan en otro sentido; si bien los actores involucrados parecen bien intencionados, los efectos no están muy claros. Así tenemos el trabajo y la responsabilidad de Silvia Schmelkes, o la participación de Miguel León Portilla en actos inaugurales; la participación decidida de algunos líderes comunales en los proyectos no son cuestionables, sino que la duda se teje a partir de la diversificación de la naturaleza de las instituciones de educación superior públicas durante los

gobiernos neoliberales, que hoy se catalogan como tradicionales, tecnológicas, politécnicas y, ahora, también indígenas.

Se ha argumentado que en las universidades públicas existe discriminación hacia los indígenas, que los programas existentes no son los más convenientes para estos grupos, que se pretende atenderles en su propio espacio cultural, y resulta que los intereses privados hacen su aparición para alentar la formación de cuadros para aquellas industrias locales que están requiriendo fuerza de trabajo calificada. Evidentemente, todo proyecto educativo es también un proyecto político, y éste parece pretender atajar los movimientos de inconformidad indígenas con propósitos autonomistas, como el que promueve el EZLN.

No podemos dejar de recordar el intento de los colonizadores en el siglo XVI por cooptar a los líderes indígenas para sumarlos a la conquista espiritual dentro de las cátedras en la Real y Pontificia Universidad de México. Sin embargo, creemos que los pueblos y sus líderes hasta ahora no se han equivocado, de ahí que hayan logrado sobrevivir culturalmente. Sus líderes, sus intelectuales, tienen muy claro hacia dónde han de caminar. Ojalá pudieran construir un nuevo tipo de universidades, verdaderamente interculturales, en donde al promoverse la cultura propia, a través de la enseñanza de sus saberes tradicionales, su lengua, valores, conocimientos en medicina y cultura agrícola, entre otros, puedan apropiarse del conocimiento y saberes verdaderamente universales, como lo han expresado algunos líderes intelectuales indígenas y como lo señala Natalio Hernández en su obra *El despertar de nuestras lenguas*.²¹ El fin es poder derivar la viabilidad de universidades con una visión plural de las culturas nacionales y que sean capaces de incluir saberes tradicionales que serán de gran aprecio en lo material, social, moral y estético.

Es evidente que la lucha de los pueblos originarios tiene que continuar, no se puede bajar la guardia, pues son demasiados los intereses que están en juego en este proceso. Así, en estas condiciones, nuestra propuesta de universidad multicultural sigue siendo válida.

²¹ Natalio Hernández, *Queman tlachixque totlahtolhuan*, Fondo Editorial de Culturas Indígenas, Diana, México, 2002, pp. 149-154.

BIBLIOGRAFÍA

- Bonfil Batalla, Guillermo (1990), *México profundo. Una civilización negada*, Grijalbo/CNCA, México, 1990.
- Broun, F.G. et al. (1978), *Universidad, clases sociales y poder*, El Ateneo, Caracas, 1978.
- Brunner, José Joaquín (1986), *Universidad y sociedad en América Latina*, UAM-Azcapotzalco/SEP, México.
- Carpizo, Jorge (1986), *Fortaleza y debilidad de la UNAM*, UNAM, México.
- De Leonardo, Patricia (1983), *Educación superior privada en México*, Línea, UAG/UAZ, México.
- Didriksson, Axel (1987), *La planeación de la educación superior en México*, Universidad Autónoma de Sinaloa, México.
- Dussel, Enrique (1991), *Filosofía de la liberación*, Fontamara, Buenos Aires.
- Escobar G., Miguel (1985), *Paulo Freire y la educación liberadora*, SEP/El Caballito, México.
- EZLN (1997), *Primer encuentro intergaláctico*, La Realidad, México.
- Freire, Paulo (1982), *Educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI Editores, México.
- Gabás, Raúl (1980), *Jürgen Habermas: dominio técnico y comunidad lingüística*, Ariel, España.
- García Cantú, Gastón (1988), *Historia en voz alta: la universidad*, Cuadernos Joaquín Mortiz, México.
- García Stahal, C. (1966), *Síntesis histórica de la Universidad de México*, UNAM, México.
- Gutiérrez, Francisco (1984), *Educación como praxis política*, Siglo XXI Editores, México.
- Hirsh Adler, Ana (1985), *La formación de profesores investigadores universitarios en México*, Línea, UAZ/UAG, México.
- López G. y S. Velasco (1985), *Aportaciones indias a la educación*, SEP/El Caballito, México.
- Padilla A., A. (1996), *Formación de profesores universitarios en México: 1970-1985. Una proyección hacia el año 2000*, DRS/UAM-Xochimilco, México.
- y Javier Ortiz (coords.) (1995), *Modernización de la educación en México. Un análisis plural del proceso educativo*, CDC y DRS, México.
- Puiggrós, Adriana (1982), *Imperialismo y educación en América Latina*, Nueva Imagen, México.
- Ricard, Robert (1986), *La conquista espiritual de México*, FCE, México.
- UAM-Xochimilco (1985), *La Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco: diez años en el tiempo*, UAM-Xochimilco, México.
- Villarreal, Ramón et al. (1974), *Documento Xochimilco*, UAM-Xochimilco, México.

- Weber, Max (1979), *La ética protestante. Espíritu del capitalismo*, Red de Jonás, México.
- Wences Reza, Rosalío (1984), *La universidad en la historia de México*, Línea, UAG/UAZ, México.
- Zea, Leopoldo (1980), *Latinoamérica en la encrucijada de la historia*, UNAM, México.