

Trazos de la Historia de la Educación Superior en México: Interculturalidad ¿Para Quién?

David Mariscal Landín
Ángela Estrada Guevara

Resumen

Estando la educación pública vinculada a la construcción de los proyectos de nación, ha orientado el proceso de formación de las personas bajo modelos e ideales distintos e incluso opuestos. A lo largo del siglo XIX se excluyó a los indígenas. En el proyecto de nación hegemónico que se instauró en el gobierno de Porfirio Díaz (1876-1910) de vertiente positivista, a la educación se le atribuyó la función de "mexicanizarlos". En ese sentido, se les incluyó negándolos. Los gobiernos emanados de la Revolución Mexicana de 1910 reprodujeron las mismas prácticas al respecto. Actualmente la problemática de la cultura plantea nuevos retos a la educación y por ello es pertinente que nos preguntemos si nos encontramos en una situación distinta ó, por el contrario, realizamos viejas prácticas con nuevos discursos.

Palabras claves: Interculturalidad. Educación Superior. Historia de la Educación

History Traces of Higher Education in Mexico: Interculturality for whom?

Abstract

Public education has been linked to the construction of the nation project, it guided the formation process of people under different and even opposite ideals and models. Throughout the 19th century the indigenous people were excluded. In the hegemonic nation project that was established during the Government of Porfirio Díaz (1876-1910) with a positivist side vision the education had the function to "mexicanizarlos". In that sense they were included by denying them. After the Mexican Revolution of 1910 the next Governments reproduced the same practices in this regard. At present the problematic of culture poses new challenges to education and because of that it is relevant that we ask ourselves if we are in a different situation or if we still reproduce same models just with a different discourses.

Key words: Interculturality. Higher Education. Educational History.

INTRODUCCIÓN

En México la historia de la educación pública ha tenido que ver con las posibilidades de construcción del proyecto de nación que se ha querido desarrollar. La educación ha servido para orientar el proceso de formación de las personas bajo modelos e ideales diversos y dependientes del proyecto de nación que se quiere instrumentar. Los proyectos de nación han enfrentado en diferentes momentos de la historia a grupos con distintos proyectos. Durante el siglo XIX socialmente se marginó a los indígenas y se les consideró como el lastre de la sociedad, la función de la educación para con ellos fue *mexicanizarlos*, hacer que se sintieran mexicanos. El proyecto positivista, el proyecto hegemónico en el Porfiriato, los incluyó negándolos y los gobiernos emanados de la revolución no cambiaron mucho su forma de pensar al respecto. ¿Será que ahora nos encontramos en otra situación?, ó ¿será que ahora realizamos viejas prácticas con nuevos discursos?

LA EDUCACIÓN COMO CONSTRUCTORA DE LA IDENTIDAD Y LA CULTURA NACIONAL

Las disputas que por la construcción de un proyecto de nación tuvieron los mexicanos del siglo XIX bajo la construcción ideológico-política de una filosofía, ya fuese ésta liberal, conservadora o positivista, representa una clara muestra de la relación existente entre la pedagogía y la política, entendidas éstas en sentido amplio. Así, para liberales, conservadores y positivistas del siglo XIX se puede decir que la pedagogía era una práctica política en la misma medida en que la política era una práctica pedagógica.

Para estos actores políticos, el control sobre la educación se convirtió en una cuestión prioritaria porque entendían que a través de la educación podían impulsar la construcción de su ideal de sociedad. La educación aparecía ante sus ojos como una alternativa política en la construcción de la sociedad deseada, porque consideraban que la política era una cuestión de educación.

Liberales y conservadores en primera instancia, y después los positivistas, compartieron la idea de que la educación debía estar bajo el control del Estado y, por ello, las tres corrientes propiciaron la tendencia de construcción del Estado educador.

La disputa entre liberales y conservadores representó el marco en el que se fraguó la *libertad de la educación* y la problemática del *laicismo*. El control de la educación por los positivistas representó el escenario en el que se gestó la obligatoriedad de la educación (MARISCAL Y ESTRADA, 2011).

¿Qué implicaciones sociales, culturales y políticas representaba la disputa por la educación en el proceso de construcción de la nación?, y bajo la lógica de que quien controla la educación, forma u orienta y modeliza (STEGER, 1974), los individuos que quiere formar. ¿Qué implica, en ese sentido, la obligatoriedad de la educación?

Justo Sierra Méndez (1848-1912) representó la figura del intelectual comprometido del siglo XIX: poeta, periodista, hombre de letras, abogado, pedagogo, maestro, burócrata, funcionario y político ubicado en el primer círculo del poder en tiempos del porfiriato.

En 1902 Sierra fue nombrado Subsecretario de Instrucción Pública y Bellas Artes, subsecretaría dependiente de la Secretaría de Justicia, y en 1905 Secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes; desde éstas posiciones de poder pudo hacer lo que impulsaba desde el periodismo, primero, y desde la tribuna como diputado después, desde hacía prácticamente veinticinco años.

Sierra afirmó rotundamente que la misión de la educación en México, refiriéndose a la educación primaria, era la de crear el *alma* y la *cultura nacional*. Para ello consideraba que para que la educación pudiera cumplir con su tarea requería establecerse como obligatoria y, junto a esa medida, debía también instrumentarse la *obligatoriedad del castellano* como lengua oficial pues pensaba, como muchos otros en esa época, que la *poliglocía* existente en el país¹ representaba el principal obstáculo en la construcción de la identidad nacional y patriótica.

¹ Actualmente y según el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Información (INEGI), existen más de 62 lenguas vivas en el país. Ver, <http://cuentame.inegi.org.mx/impresion/poblacion/lindigena.asp>. Consulta 29 de Septiembre 2012.

Desde su perspectiva, la escuela y el proceso educativo limitarían, junto con la obligatoriedad del lenguaje, las diferencias de lenguas, las cosmovisiones y culturas diferentes, al establecer un lenguaje único (SIERRA, 1977). Además, a través de la enseñanza de la historia, se construiría una visión única e ideal de la nación y la patria, y con ello se lograría que la escuela sustituyera a la iglesia en la concepción del pueblo y éste adoraría entonces a los héroes nacionales de la historia oficial, como había hecho anteriormente con los santos de la iglesia (VILLEGAS, 1981).

Conviene recordar que la imagen social que se tenía de los indígenas en el México del siglo XIX estaba vinculada a una concepción que los caracterizaba como el *lastre de la sociedad*; los indígenas fueron los chivos expiatorios de una sociedad que se dolía de su atraso y que los culpó del mismo. La imagen que se construyó de ellos tenía que ver, desde la perspectiva del mestizo, con su *tradicionalismo* y *resistencia al trabajo*, y el que se le considerara un *holgazán, borracho, ignorante y sucio* y que refrendaba en su *persona* y sus *prácticas* la imagen del atraso aparecía como una consecuencia lógica y como parte del imaginario de los mestizos quienes se disputaban la construcción del proyecto de nación. Para 1895 se calculaba a la población indígena en 2.055.544 habitantes que hablaban alguna de las lenguas autóctonas (INEGI, 1990), aquellas que precisamente se quería limitar a partir de la educación y la escuela.

La educación nacionalista que propuso Justo Sierra partía de la intención de construir la nación y una identidad como ciudadanos mexicanos, haciendo abstracción de las diferencias e invisibilizándolas a partir de la homogeneización del lenguaje y una identidad patria ideal construida a partir de una historia heroica. Lo anterior puede considerarse una práctica de racismo cultural, pues en la medida en que el indígena hablaba su lengua y mantenía sus costumbres no participa de la idea de nación que se estaba construyendo; en cambio, cuando hablaba castellano, se olvidaba de su lenguaje y de sus prácticas culturales y cuando aprendía a identificarse con los héroes nacionales de la historia patria, es decir, cuando se negaba a sí mismo y se asumía desde la perspectiva del otro, era cuando se le consideraba *mexicano*.

En la concepción educativa y nacionalista de Sierra se partía de la necesidad de la unidad nacional como condición indispensable para defender a la

nación y sus habitantes de las amenazas de otras naciones, sobre todo de las imperialistas. Sin embargo y en los hechos, la educación facilitó precisamente lo contrario: un mayor control de y sobre la población a la que se intentó homogenizar culturalmente bajo un modelo mestizo, a esa población fue a la que finalmente sometió al control del capital extranjero.

La diversidad y la diferencia fueron aniquiladas bajo la construcción de una intencionalidad política que orientaba a la educación y la escuela nacionalista, y que daba sentido a las prácticas a partir de las cuales se realizaba. La educación y la escuela actuaron no sólo a partir de la comunicación de información, del conocimiento y la conciencia, también lo hicieron a partir de la *estésis*, el trabajo sobre el cuerpo, los sentidos y las emociones (MANDOKI, 2007). La educación y la escuela operativizaron así, el monopolio legítimo de la violencia en el proceso de construcción del *alma*, la *cultura* y la *identidad nacional*. (WEBER, 1964).

ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

Los movimientos sociales más importantes de México: las revoluciones de Independencia en 1810 y la Revolución Mexicana un siglo después costaron vidas de un gran número de jóvenes; sin embargo, una vez que se definieron ambos movimientos después de largos procesos, la juventud fue en aumento, y junto con el logro de la paz, se les pensó a algunos como candidatos a incorporarse a la educación. La escasez de espacios institucionales para ello, en los niveles medios y superior, demandaría la creación transformación y ampliación de instituciones para cumplir dicho propósito, en el que se inscribe la transformación y el nacimiento de algunas de las instituciones de educación superior más importantes del país. Ampliándose así las posibilidades una vez concluida la Revolución de 1910.

En ese sentido, hemos de reconocer que si bien la educación superior en México cuenta con una historia institucional de más de cuatro siglos considerando los antecedentes fundacionales de la Real y Pontificia Universidad (de México), las figuras más emblemáticas de ésta para los mexicanos: la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la Escuela

Nacional de Antropología e Historia (ENHA) son las instituciones de educación superior más importantes del país y cada una tiene una historia que la hace distinta y la enmarca en los proyectos y los procesos de construcción de la nación de manera diferente². Por ello, el diálogo que tienen con la sociedad y actores sociales de su contexto es en ocasiones más o menos terso y otras problemático (ESTRADA, 2003).

La Universidad Nacional de México fue creada bajo el imaginario social de construcción de nación del porfiriato y bajo el influjo del pensamiento positivista de la época; aunque por influencia de Justo Sierra tomando una cierta distancia del mismo al plantear la necesaria inclusión de una cátedra de historia de la filosofía en su sentido más humanista y clásico, aquel que habían desterrado de la educación por las visiones positivistas más tradicionales.

La UNAM, como prolongación del modelo de la escuela preparatoria, demandaba la inclusión de estudiantes a los que se les exigía mucho, por ejemplo saberes enciclopédicos, y una preocupación por el saber científico y el progreso, y también al decir de Sierra, por la intención de *mexicanizar el saber*, donde los estudiantes *no piensen en sí mismos nada más* y estuviesen moralmente imposibilitados de olvidarse de *la humanidad y la patria*.

Bajo esas condiciones y considerando que la exigencia y dedicación de los estudiantes implicaba que estos jóvenes fuesen despreocupados de una serie de cuestiones cotidianas, por lo tanto formaban parte de una élite, pues su perfil no se orientaba solo al conocimiento sino también en relación a la clase social; se ha de considerar que resultaba muy difícil que algún indígena, viviendo en situación precaria, tuviese oportunidad de llegar a ocupar un puesto como estudiante o académico de dicha institución. Así, habría que decir que los *indígenas* no estuvieron contemplados dentro del proyecto de la Universidad Nacional de México.

La inauguración de la Universidad Nacional de México sirvió para que Justo Sierra tomara una vez más la tribuna pública y diera su última cátedra, pues los preparativos para inaugurarla en el contexto del Centenario de la Revolución de Independencia y el contexto político de efervescencia que se vivió poco después con el movimiento de la Revolución Mexicana dejó "*desamparada e indefensa*" a la

² Los antecedentes de la UNAM se remontan hasta la primera universidad en México en 1553. Los antecedentes del IPN se remontan al siglo XIX en 1843. La fundación de la ENAH se realizó en 1938.

nueva institución (Castillo, 1965) y hubo positivistas que planteaban que la Universidad era una institución de carácter metafísico a la que había que suprimir. Así, los primeros años la Universidad fueron de una situación de tensión y los avatares de su historia muestran el diálogo que ésta entabló con su contexto (MARTÍNEZ, 2010).

El Instituto Politécnico Nacional y la Escuela Nacional de Antropología e Historia fueron creados en un contexto distinto y bajo otras situaciones. Habría que recordar que después de la Revolución Mexicana y durante buena parte de la década de los años veinte, el país se encontró ante dos ingentes problemáticas: la primera, resolver de manera pacífica el problema de la sucesión presidencial y, la segunda, mejorar la situación económica de crisis que se vivía tras los años de guerra.

La tensión entre las tendencias en lucha implicaba posicionamientos diferenciados respecto del tipo de país y nación que se quería construir. Los movimientos *de la huertista* y *cristero* junto con la muerte de Obregón dieron paso al proceso de institucionalización y a la creación del Partido Nacional Revolucionario (PNR) – agrupación elitista donde se congregaron los caudillos y los poderosos del régimen –; lo que permitió al *Maximato*, el establecimiento del control del caudillo más poderoso de esa etapa: el general Plutarco Elías Calles, quien después de su periodo presidencial (1924-1928) gobernó un sexenio más a través de los tres presidentes que lo compartieron: Emilio Portes Gil (1928-1930), Pascual Ortiz Rubio (1930-1932) y Abelardo L. Rodríguez (1932-1934) (MEYER: 1976).

Lázaro Cárdenas del Río ocupó la presidencia durante el periodo 1934-1940. Su oposición a Calles y al grupo que representaba y que orientaba el desarrollo del país bajo un modelo latifundista y agrario exportador, se hizo evidente desde el principio de su administración y para poder oponerse al poder del *Maximato* tuvo que establecer alianzas de clase con los obreros y campesinos como sus aliados fundamentales. Estas, se refrendaron en formas de organización e institucionalización de dichos sectores a partir de la *Confederación Nacional Campesina* (CNC) y la *Confederación de Trabajadores de México* (CTM) y la adhesión al régimen cardenista, lo que dio paso a las prácticas del *populismo*, el *corporativismo* y la *intervención* del Estado mexicano y el establecimiento de una

economía mixta: en la que el Estado estableció procesos de regulación más allá del mercado.

Apoyado en las alianzas de clase, Cárdenas modificó la orientación del desarrollo del país hacia un modelo de *industrialización* basado fundamentalmente en la sustitución de importaciones, para ello fortaleció el proceso de la *Reforma Agraria*, entrega de tierras a campesinos pobres e indígenas (GUTELMAN, 1983) y organizó a los sectores de la producción industrial: a los obreros a través de la confederación central y a los empresarios dependiendo del ramo de producción (CÓRDOBA, 1972). A los obreros y campesinos se les incorporó al Partido de la Revolución Mexicana, un partido de masas, que sustituyó al PNR volviéndose dependientes de dicha estructura.

Es en este contexto de transformaciones sociales en el que se crearon el Instituto Politécnico Nacional y la Escuela Nacional de Antropología e Historia. El primero se convirtió en la expectativa de desarrollo y movilidad social de obreros y campesinos que, de otra manera, difícilmente hubieran podido tener acceso a la educación superior.

En sus inicios el IPN contaba con albergues estudiantiles a los que llegaban los estudiantes, principalmente quienes llegaban del interior del país y uno de los requisitos que se solicitaba al ingreso era una carta-constancia de un sindicato u organización afiliada a la CTM o a la CNC en la que se comprobara que eran hijos de obreros o campesinos.

La segunda, la Escuela Nacional de Antropología e Historia, fue pensada como parte de una estrategia que permitiera acercarse al conocimiento de los indígenas, especialmente como objeto de estudio el conocimiento. Así, la escuela nació con la misión expresa de dar cuerpo y consistencia a la *Antropología Mexicana* e *incorporar* a los indígenas del país a “los beneficios” del desarrollo social. Pronto se hizo evidente que la incorporación de los indígenas, al menos en ese momento, era en mucho a nivel del discurso y fundamentalmente como *objeto* de conocimiento.

LA FORMACIÓN DE MEXICANOS/AS BAJO EL NACIONALISMO

La intención nacionalista que se gestó en el Porfiriato fue continuada por los gobiernos emanados de la Revolución Mexicana, también éstos continuaron con la obligatoriedad del castellano y, en consecuencia, con los procesos de desvalorización y exclusión de las otras lenguas del proceso educativo.

Si bien y durante el porfiriato los indígenas fueron considerados como el “lastre” de la sociedad y la nación, esta visión cambió muy poco cuando se *exotizó* al indígena icónicamente y se le convirtió en expresión iconográfica nacional a través, y principalmente, del muralismo mexicano.

Se puede decir que la Revolución Mexicana de 1910-1917 incluyó a los indígenas a partir de las reformas sociales planteadas en la Constitución de 1917, es decir, los artículos: 3º de educación; el 27º de la tierra y la reforma agraria; y el 123º, del trabajo; pero dicha inclusión se realizó en forma abstracta, pues la educación planteó la integración de los indígenas como ciudadanos que tenían que *mexicanizarse* para integrarse, es decir aprender y hablar español o castellano, comportarse y vestirse como *mestizo*.

Los artículos 27º y 123º, lo contemplaron también haciendo abstracción de su condición indígena: pues el primero lo conceptualizó como *campesino* y el segundo como *obrero*, nunca fueron considerados como indígenas.

En el gobierno del presidente Lázaro Cárdenas se crearon las *Misiones Culturales* en el Departamento de Asuntos Indígenas en ellas se enseñó en su lengua materna a los indígenas para *mexicanizarlos*. Sin embargo, éstas se cerraron poco tiempo después por el “*radicalismo de los maestros*”, restableciéndose más adelante en el periodo del presidente Miguel Alemán (1946-1952) a través de las Unidades de Educación Indígena de la Dirección General de Asuntos Indígenas de la Secretaría de Educación Pública y, posteriormente, con los Centros Coordinadores del Instituto Nacional Indigenista (TELLO, 1996). El Plan de Once Años (1959-1970) expandió la atención de la matrícula en la educación primaria e impactó fuertemente en el crecimiento de los niveles educativos superiores, fundamentalmente el de secundaria. En los hechos y por las condiciones en las que se desarrolló limitó parcialmente a la educación indígena.

EL CONTEXTO DEL CRECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

Veamos ahora las principales coordenadas nacionales y contextuales que permiten comprender la evolución de la educación superior en México.

En primera instancia, contemplemos que fue a partir de la segunda mitad del siglo XX cuando la educación superior empezó a tener un impacto significativo en relación con el peso demográfico de la misma, como puede observarse en el *Cuadro 1*.

CUADRO 1

EVOLUCIÓN DE LA MATRICULA DE EDUCACIÓN SUPERIOR 1900-2008		
1900	9757	
1907	9984	2.33
1925	16218	62.44
1930	23713	46.21
1949	22906	-3.4
1960	28100	22.68
1970	252236	797.64
1975	501250	98.72
1980	811281	61.85
1985	1033089	27.34
1990	1097141	6.2
1995	1295046	18.04
2000	1718017	32.66
2006	2286485	33.09
2008	2428144	6.2

Fonte: Instituto de Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI) y de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México

En el caso específico de México, es en dicho periodo cuando también se empezó a invertir la distribución y composición de la población rural y urbana del país; ya que fue hasta la década de los años 50's cuando, según el INEGI³, la población rural todavía fue mayor que la urbana, *Cuadro 2*.

CUADRO 2

DISTRIBUCIÓN DE POBLACIÓN DÉCADAS 1950 Y 1960

³ Estadísticas históricas de México, Tomo I, INEGI, México, 1990. El criterio para definir a una localidad como de población urbana o rural en esas décadas era que la localidad de referencia tuviera más de 2500 habitantes para ser urbana y hasta 2500 para ser rural.

AÑO	POBLACIÓN RURAL POR SEXO			POBLACIÓN URBANA POR SEXO			POBLACIÓN TOTAL POR SEXO		
	M.	H	TOTAL	M	H	TOTAL	M	H	TOTAL
1950	7305 616	75019 18	148071 34	57884 66	51950 17	1098348 3	120940 82	12696 935	25791 017
1960	8407 681	88103 30	172180 11	91001 28	86049 90	1770511 8	175078 09	17415 320	34923 129

Fonte: INEGI

En los años 50's y con los procesos de urbanización, se hicieron cada vez más visibles las implicaciones del modelo de desarrollo de la Industrialización por Sustitución de Importaciones. La industrialización posibilitó el crecimiento de las ciudades y la construcción de una idea de estabilidad y seguridad social con la devaluación del peso en relación con el dólar americano en 1954 y donde éste cambió de \$8.50 a \$12.50 por 1 dólar. En la historia del país se reconoce este periodo como *Desarrollo Estabilizador*, y forma parte del llamado *Milagro Mexicano*, periodo de crecimiento económico de México durante el siglo XX y que inició en la presidencia de Lázaro Cárdenas (1934-1940).

Las manifestaciones del Milagro mexicano durante el desarrollo estabilizador representaron estabilidad económica, urbanización, crecimiento industrial y generación de empleos, alicientes para la ampliación y ensanchamiento de la cobertura en los servicios educativos. Además, la educación apareció en ese escenario como un mecanismo de movilidad social fuertemente aceptado y atractivo para la población.

Sin embargo, la rapidez con la cual se dio el crecimiento de la matrícula escolar en las instituciones de educación superior puso en cuestión su propio desarrollo y “prendió focos rojos” en relación con las oportunidades de movilidad social que hasta entonces se habían vislumbrado a partir de la educación.

En el caso de la educación superior, la ampliación de la cobertura, fue vista desde una perspectiva que consideraba que ésta tenía efectos negativos en la educación, sobre todo en la *calidad* de la misma. No fue vista como la ampliación de un *derecho social* a un conjunto de la población que hasta ese entonces no había podido disfrutar del acceso a la misma.

La ampliación de la matrícula y la cobertura fue vista como una pérdida para la educación, pues se le abordó desde una perspectiva con carga negativa al

calificarlas peyorativamente como *masificación*, con ello se planteaba entonces que: *se rebajaba la educación a las masas*, antes que *elegir a las masas a la educación*.

En una sociedad signada por la desigualdad y la diferencia, el crecimiento y ampliación de la de la educación superior fue concebida negativamente y se consideró que accedían a la educación superior personas que en otro tiempo no hubieran podido acceder a ella; lo que realmente era una crítica a los mecanismos de selección e incorporación a dichas instituciones de educación superior. Se cuestionó, que los criterios de ingreso y permanencia en las instituciones de educación superior se habían vuelto laxos y flexibles y que no contaban a lo largo del proceso educativo, con lo que la educación pareció estar fallando con el cumplimiento de una de sus funciones básicas y tácitas: *ser parte del proceso de selección y diferenciación social*.

El crecimiento de la matrícula impactó en las condiciones y posibilidades de oferta de servicio de las instituciones de educación superior, lo que permitió *interpretar* la relación de *recursos de infraestructura, materiales y humanos* con que cada una de éstas contaban y los servicios que brindaban, y se consideró que los recursos resultaban *escasos* para cumplir su función con *calidad*. Parte del problema en esa situación fue la *dificultad* para contratar los *recursos humanos* que contaran con la preparación académica necesaria y adecuada, pues en México los profesores con posgrado eran una minoría.

En ese escenario la incorporación a la docencia de jóvenes profesores, sin experiencia previa en la docencia y la urgencia de cubrir la demanda existente, fue una práctica constante. La situación anterior tuvo un importante impacto en la imagen de la *calidad* que brindaban las instituciones de educación superior, sobre todo por las formas, mecanismos y procedimientos de contratación que instrumentaron algunas de ellas para allegarse los recursos.

Lo anterior propició que al interior de las instituciones de educación superior se *relajaran* los criterios y mecanismos de selección de los docentes y facilitó *prácticas clientelares, de compadrazgo y amiguismo* que repercutieron en la totalidad de prácticas y procesos educativos afectando la *calidad* desde la perspectiva de las autoridades de la Secretaría de Educación Pública (GIL, 1994).

Por otra parte, recordamos que el movimiento estudiantil de 1968 cuestionó el sentido, la función y razón de la educación, sobre todo la universitaria

(ZERMEÑO, 1987) y a la sociedad en su conjunto y que ante estos cuestionamientos surgieron las reformas del Estado como una respuesta *previsora* hacia la educación. Así, cambió el diseño arquitectónico bajo el cual habían crecido las instituciones de educación superior mexicanas hasta ese momento y que implicaba la construcción de un espacio en el que se concentraba a la población estudiantil, por ejemplo: Ciudad Universitaria. Posterior al movimiento estudiantil de 1968, las construcciones arquitectónicas que fueron realizadas se hicieron bajo el diseño de *campus separados*. Sumando la *lógica departamental* del *diseño curricular* con el cual no se favorecieron la construcción de *filias* e *identidades* tan sólidas entre los estudiantes de las nuevas instituciones, como habían propiciado anteriormente las instituciones.

El contexto de los años 70 estuvo signado, en gran medida, por una situación de crisis económica que se manifestó, entre otras cosas, por el fin del Milagro mexicano (HANSEN, 1984); una nueva devaluación del peso frente al dólar (cuando cambió de \$12.50 a \$24.75) en 1976 (TORRES, 1988); el fin de la Industrialización por Sustitución de Importaciones; el inicio de los procesos de reconversión industrial; y la petrolización de la economía mexicana (MEYER, 1990), al final de la década el petróleo llegó a representar el 79% de las exportaciones mexicanas, con lo que ésta se volvió dependiente del precio internacional de los hidrocarburos.

En el periodo de Luís Echeverría Álvarez (1970-1976) dio nuevamente inicio la educación bilingüe⁴ en una situación de creciente inestabilidad política debida al agotamiento del modelo de desarrollo de Industrialización por Sustitución de Importaciones, y las críticas de que fue objeto, sobre todo cuando empezaron a ser visibles y notorios sus límites estructurales, lo que perfilaba en los hechos una crisis económica; hay que sumar en ese clima de tensión los movimientos sociales, obreros, urbanos, rurales, indígenas e, incluso, las secuelas del movimiento estudiantil de 1968.

La década de los ochenta inició con acciones tendientes a reformar el Estado, los procesos de apertura, liberalización y/o *privatización* de la economía, en medio de una crisis que se prolongó a lo largo de la década, en el terreno de lo

⁴ Breve historia. Subsecretaría de Educación Básica, Dirección General de Educación indígena, <http://basica.sep.gob.mx/dgei/pdf/inicio/conocenos/historiaDGEI.pdf>. Consulta, 31 de agosto de 2012.

social ello significó una creciente *desarticulación* de las organizaciones sociales, obreras y campesinas, un abandono del espacio público y un retraimiento *en la vida privada* a la par que un *desmantelamiento de las identidades* (ZERMEÑO, 1993). El impacto de esta crisis en Latinoamérica fue denominado: la *década perdida*.

En México, la reforma agraria se consideró concluida y se reformó nuevamente el artículo 27º constitucional, permitiendo ahora la privatización de las tierras comunales y ejidales y desestructurando con ello la base económica que permitía de alguna manera la permanencia de las condiciones de vida de las comunidades indígenas y de campesinos. El desmantelamiento de la estructura preexistente en el campo, su transformación y paulatina pauperización, así como la desigualdad que se profundizó en el campo, volvió cuestionable la idea de progreso y desarrollo que habría con la apertura económica y las reformas políticas.

Las decisiones tomadas por el Estado mexicano para superar la crisis, hicieron observable la tendencia a la globalización y la consecuente liberalización de la economía y la integración nacional a acuerdos comerciales internacionales. Fue en este contexto de crisis, globalización e integración comercial que se reformó nuevamente la Constitución reconociendo ahora el carácter *pluricultural de la nación* (Diario Oficial del 28 de enero de 1992). La reforma implicó el reconocimiento de los pueblos indígenas, pero este reconocimiento no implicó que se les considerase como *sujetos de derechos*, sino como *objetos de atención* (TELLO, 1996).

En los 90 el *Tratado de Libre Comercio con América del Norte* (1994), devino compromiso asimétrico entre México, Estados Unidos de Norteamérica y Canadá. En el contexto signado por el TLC emergió el *Movimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional* (EZLN), actor que visibilizó y planteó en la agenda de discusión nacional e internacional la situación de los pueblos indígenas.

También en los años noventa se reformó el artículo 3º ahora fortaleciendo la tendencia a la privatización de la educación; la educación básica, preescolar y primaria, se reformó a partir del *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y las Normales* (ANMEB) en 1992; y al decretarse poco después *la obligatoriedad de la educación secundaria en 1993*, ésta se amplió para incluirla. Cuando internacionalmente se demandaba la necesidad de la obligatoriedad de la educación hasta los 12 años de escolarización, hasta la preparatoria, en México se decretó obligatorio el *preescolar* en 2002.

El ANMEB favoreció la crítica y fragmentación del *Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación* (SNTE), el sindicato más grande de América Latina, a partir del discurso de la *baja calidad educativa*. Visión que también se tenía de la *educación indígena*, pues se le valoraba desde la lógica del *déficit cultural*, es decir, considerando condiciones óptimas de operación, antes que desde la *diversidad cultural*, en la que se parte de que los procesos educativos no necesariamente son dependientes de las condiciones de operación, sino antes bien de las dinámicas y diálogos a través de las cuales se generan.

En el inicio del nuevo siglo se profundizó el contexto señalado repercutiendo ampliamente en la sociedad y de manera específica en la educación mexicana. Y aunque en los inicios del nuevo siglo, se reformó de nueva cuenta la Constitución en cuestión de derechos indígenas (Diario Oficial del 14 de agosto de 2001) se les sigue considerando *objetos de atención* y no *sujetos de derechos*.

Por último, hay que señalar que el fin del siglo XX y los inicios del nuevo siglo han estado signados por la profundización de la caracterización anterior en un contexto de crisis, que para el caso específico de México se ha recrudecido por las implicaciones sociales, económicas y culturales producto de la llamada *guerra contra el narcotráfico*.

Así, podemos decir que la difícil situación ha permanecido como una constante desde finales del siglo XX y principios del XXI, lo que ha repercutido en la calidad de vida de las personas y en sus prácticas sociales y culturales, al igual que en relación con la educación mexicana de cualquier nivel.

Considérese en este contexto que para 2008, de una Población Económicamente Activa de 43.866.696 personas sólo el 20% de ésta percibía un salario mayor a 5 salarios mínimos; el siguiente 40% percibía un sueldo entre 2 y 5 salarios y el 40% restante su máxima percepción salarial era entre 0 a 2 salarios mínimos⁵. La Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior considera un sueldo profesional a partir de 5 salarios mínimos.

Si a lo anterior se suma el hecho de que, según la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), actualmente sólo 40 de cada 100 profesionista tiene empleo relacionado con su formación universitaria y que el resto de ellos, el 60%,

⁵ Ver, "El nivel salarial de la pea ocupada nacional y en el df".
En: http://www.inmujeres.df.gob.mx/work/sites/styfe/resources/LocalContent/288/1/2008_4.pdf.

ocupe puestos que ó no están vinculados con su campo de formación, ó no requieran haber estudiado la educación superior para desempeñarlo y en consecuencia esté subempleado ó, por el contrario, formen parte de las filas del desempleo⁶.

Respecto de lo anterior las autoridades educativas consideran que en la relación entre la oferta de los egresados de las instituciones de educación superior y la demanda de personal altamente calificado que presenta el mercado de trabajo difícilmente coinciden, entre otras cosas, por la no correspondencia de los conocimientos y destrezas adquiridos por los egresados y que no necesariamente son las requeridas por las empresas ó por las necesidades que las empresas requieren cubrir y con las cuales hay egresados que no cuentan.

CENTRALIZACIÓN Y DESCONCENTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Señalamos breve y esquemáticamente la tendencia de la centralización y posterior desconcentración de la educación a lo largo del periodo partiendo de la consideración de que la educación superior como alternativa de escolarización para la población representa una posibilidad reciente que ha estado desigualmente distribuida entre la población.

Que las características de esta distribución desigual tienen un origen estructural que se remontan a las condiciones socio-históricas y económicas que dieron paso a los proyectos de construcción de nación y, en consecuencia, a las luchas a lo largo del siglo XIX entre liberales y conservadores, primero, y entre liberales y positivistas, después, y que posibilitaron la construcción estructural del *centralismo* mexicano. Dicho centralismo se ha manifestado a lo largo de la historia en la conformación y composición de las ciudades y, también, en la distribución de la población.

En ese sentido, la Ciudad de México a lo largo del siglo XX se constituyó en el centro urbano por excelencia, concentrándose en ella (las mejores)

⁶ Ver, "Sin ejercer, 60% de profesionistas; egresan con conocimientos obsoletos: SEP", 30 de Julio de 2012, en: <http://www.radiover.info/n.php?id=64222>.

oportunidades y alternativas en cuanto a infraestructura y servicios. Para el año 2000 incluso se concentraba en ella el 35% de la población urbana del país (GARZA, 2002).

El modelo de desarrollo privilegió el lugar central, reproduciéndose la misma estructura en cada uno de los estados en relación con la infraestructura y los servicios. Así, y por ejemplo, ha habido tradicionalmente mayores y mejores alternativas y oportunidades en la Ciudad de México, capital del país, que en las capitales de los estados, y en éstas que en las ciudades del interior de los estados. En estas últimas las diferencias también han estado en función de su importancia, desarrollo y crecimiento como lugares centrales, de tal forma que los servicios, por ejemplo educación y salud, se han ido cubriendo primeramente en los centros de mayor importancia e interés, mientras que los otros espacios han mostrado (y algunos siguen mostrando) rezagos importantes en cuanto a los servicios se refiere.

La caracterización del proceso de centralización anterior en relación con la educación se hace evidente si se considera que para los años 60 se atendían en el país al 68% de los estudiantes matriculados en instituciones de educación superior y que el grueso de éstos se concentraba en la Universidad Nacional Autónoma de México y el Instituto Politécnico Nacional. Esta alta concentración de estudiantes del interior del país es uno de los elementos a considerar en el desarrollo, trascendencia, repercusión y alcance nacional del movimiento estudiantil del 68.

En la década de los 80 se mantuvo un alto nivel de concentración y centralización, fundamentalmente en relación con los estudios de posgrado, pues en 1983: “En la Zona Metropolitana de la ciudad de México se concentró el 47.6% de los alumnos de maestría, 91 de los de doctorado y 64.6 de los de especialización; 55.2 de los profesores de tiempo completo, 74.6 de los de medio tiempo y 46.7 de los profesores por horas” (SPP, 1985, p.648).

Casi veinte años después la situación seguía presentándose de manera pertinaz ya que: “en el año 2001, el 72% de los estudiantes de doctorado se concentran en cuatro entidades: Distrito Federal (4 998), Estado de México (676), Guanajuato (499), y Baja California (420) y en contraste cuatro estados no ofrecen estudios de doctorado: Campeche, Nayarit, Quintana Roo y Tabasco” (ANUIES, 2011).

Como se ve, la desigualdad en el acceso a la educación superior ha estado fuertemente influida por el espacio social habitado, de tal suerte que si en las ciudades *centrales* donde ha habido ésta oportunidad también hay que señalar que el acceso ha sido desigualmente distribuido entre la población, por ejemplo, por lo que ésta implica en cuestiones de la vida cotidiana de las personas, en relación con los costos, los horarios de servicio y atención, la accesibilidad del lugar, etcétera.

En ese sentido, lo único que señalamos aquí es que, como grupo de población, los indígenas se han encontrado en relación con la centralidad del espacio social, figurada y literalmente, en una situación periférica. Ello sin considerar que históricamente, cuando se les ha incluido, ha sido tendencialmente esperando su propia negación como indígenas. En ese sentido, han sido un grupo tendencialmente excluido de la educación superior hasta hace pocos años. Silvia Schmelkes (2003) plantea lo siguiente:

Como en muchos otros países de América Latina, y otros más en vías de desarrollo, en México tener acceso a la educación superior es un privilegio. Asisten a este nivel educativo solamente uno de cada cinco personas entre los 19 y los 23 años de edad, si bien hace poco más de una década, esta proporción era de 12 por cada 100 y la educación superior, sobre todo la pública, ha sufrido un fenómeno de masificación. Este promedio es especialmente engañoso en un país desigual como el nuestro. Las cifras son muy diferentes en el Distrito Federal – capital del país – que en Chiapas, el estado más pobre. Las oportunidades de un joven de la primera entidad federativa más que cuadruplican las de un joven que vive en la segunda.

Los jóvenes que provienen de grupos en situación de marginación se enfrentan a serios obstáculos para tener acceso a la educación superior, permanecer en ella y graduarse oportunamente. Mientras que 45% del grupo de edad entre 19 y 23 años que vive en zonas urbanas y pertenece a familias con ingresos medios o altos recibe educación superior, únicamente 11% de quienes habitan en sectores urbanos pobres y 3% de los que viven en sectores rurales pobres cursan este tipo de estudios. Por su parte, la participación de los estudiantes indígenas es mínima. (Poder Ejecutivo Federal, 2001, p. 189).

Hemos reiteradamente señalado a través del texto la no inclusión, o mejor dicho la tendencia de exclusión que ha mantenido desde sus orígenes, la educación pública en relación con los indígenas. En la actualidad, y por la tendencia que se manifiesta hacia la privatización podemos decir que las instituciones privadas se han preocupado en menor medida por integrarlos o, incluso, considerarlos dentro de sus clientes potenciales, en ese sentido y en relación con el lugar central hay que decir que las instituciones privadas como son también un negocio y están en busca de

rentabilidad fundamentalmente se encuentran en los espacios urbanos donde hay posibilidad del consumo de sus servicios.

¿EDUCACIÓN INTERCULTURAL PARA TODOS O PARA LOS INDÍGENAS? ALGUNAS INTERROGANTES

Algo que se hizo evidente a partir de los procesos de globalización y la apertura económica que vivimos durante las dos últimas décadas del siglo pasado fue el derrumbe y cuestionamiento de nuestros esquemas conceptuales vinculados a nuestra visión *nacional* que se refrendaba en la idea de *un territorio, una identidad, una cultura*, etcétera, y descubrimos que realmente somos muchas y diferentes.

La diferencia se hizo significativa para los indígenas en 1992 cuando dentro del contexto de celebración del quinto centenario del, así llamado, *descubrimiento de América*, y en el contexto del autoreconocimiento como país pluricultural, éstos se manifestaron a través de críticas serias y significativas que hicieron que el *12 de octubre*, el *día de la raza*, dejara de ser considerado un día festivo y de asueto dentro de las festividades rituales que acostumbraba en ese entonces la Secretaría de Educación Pública y que impactaban al país en su conjunto por ser un día festivo nacional. Los indígenas levantaron su voz y dijeron que no tenían nada que celebrar, salvo quinientos años de exclusión, marginación, explotación y miseria.

Por otra parte hay que decir que para las instituciones educativas, y fundamentalmente para las instituciones de educación superior, la globalización ha significado la entrada en una lógica de cuantificación y medida, en la que se tienen que mostrar evidencias y hacer visibles los desempeños y las acciones bajo los cuales están operando y funcionando. Así, la evaluación se ha convertido en parte importante del proceso educativo y el grueso de las instituciones está queriendo permanecer dentro de los márgenes del mismo, ello ha implicado una tendencia hacia la estandarización, porque eso permite continuidad.

En ese sentido, las profesiones tradicionalmente demandadas, más las que han aparecido y que cobran importancia en el mercado de trabajo, resultan ser

las profesiones objeto de interés de las instituciones de educación superior, porque eso garantiza una cierta demanda para las mismas.

Por esa misma razón han sido fuertemente cuestionadas algunas de las carreras tradicionales de corte humanístico y de ciencias sociales, entre otros por las políticas públicas y sus instrumentadores e, incluso, por algunos administrativos de las propias instituciones de educación superior, carreras que actualmente ya no presentan la demanda que antes solían tener y que, sin embargo, fueron parte importante dentro de la historia de las instituciones de educación superior.

Respecto de la lo anterior se puede decir que dentro de las tendencias actuales de la educación superior es muy marcada junto con la privatización el prácticamente poner a las instituciones de educación superior al servicio del mercado de trabajo. Pero mientras en estas instituciones rige la lógica de la globalización, en las Universidades Interculturales, que han sido la respuesta oficial para incorporar a los indígenas a la educación superior, las carreras que en ellas se ofertan tienen que ver más con sus comunidades y su región.

Así, en lugar de propiciar la formación de los indígenas dentro de las carreras liberales que tradicionalmente han atendido las instituciones de educación superior en las instituciones con enfoque intercultural han escogido otra vía y se han enfocado a favorecer carreras como:

Licenciatura en Lengua y Cultura

Licenciatura en Comunicación Intercultural

Licenciatura en Turismo Alternativo

Licenciatura en Desarrollo Sustentable

Licenciatura en Desarrollo Rural

Licenciatura en Desarrollo Turístico

Licenciatura en Gestión Municipal

Licenciatura en Gestión Local y Gobierno Municipal

Licenciatura en Salud Comunitaria

Licenciatura en Salud Intercultural

Ingeniería en Sistemas de Producción Agroecológicos

Ingeniería Forestal

Ingeniería Forestal Comunitario

En base a lo anterior destacamos el hecho de que ahora se amplíen las posibilidades de acceso e inclusión de los indígenas en la educación superior y nos surge el cuestionamiento de si la política afirmativa de inclusión de los indígenas a la educación superior, a través de las universidades interculturales, es una forma de inclusión o representa una nueva forma de excluirlos incluyéndolos.

¿Por qué si la interculturalidad es una temática y problemática relevante para la sociedad en su conjunto sólo se instrumenta en las universidades interculturales indígenas y no está incluida en la política y las prácticas del conjunto de instituciones de educación superior en México?, ¿por qué están limitadas las profesiones que se ofertan en las universidades interculturales?

Los retos a los que se enfrenta una educación incluyente son múltiples y, por ello, es deseable que sigamos cuestionándonos y problematizando críticamente nuestras realidades educativas.

REFERENCIAS

Castillo Isidro, *México y su revolución educativa*, Academia Mexicana de la Educación, México, 1965.

Córdoba, Arnaldo, *La formación del poder político en México*, Era, México, 1972.

Estrada Guevara, Ángela, "Las universidades en diálogo con su contexto", en *Didactikón, Órgano del Consejo de Academias del ICASA de la UACJ*, Año 2, No. 3, enero-junio de 2003, pp. 15-25.

GIL Antón, Manuel, *Los rasgos de la diversidad: un estudio sobre los académicos universitarios*, Universidad Autónoma Metropolitana, 1994.

GUTELMAN, Michel, *Capitalismo y reforma agraria*, Era, México, 1983.

Hansen, Roger, *El milagro mexicano*, Siglo XXI, México, 1984.

INEGI, *Estadísticas históricas de México*, Tomo I, Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática, México, 1990.

Mandoki, Katya, *La construcción estética del Estado y la identidad nacional*, Prosaica Tres, CONACULTA-FONCA, Siglo XXI, México, 2007.

Mariscal Landín, David y Ángela Estrada Guevara, "Filosofía, política y educación en los primeros años del México independiente" en *La Lámpara de Diógenes*, Revista de Filosofía Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Año 11, números 20 y 21, Vol. 11, enero-junio 2010/julio-diciembre 2010, pp. 9-30.

Martínez della Rocca, Salvador, *Centenario de la UNAM: estado y Universidad Nacional, cien años de conciliaciones y rupturas*, Secretaría de Educación del Distrito Federal/ Universidad de Guadalajara/ Miguel Ángel Porrúa, México, 2010.

Meyer, Lorenzo e Isidro Morales, *Petróleo y nación: la política petrolera en México (1900-1987)*, Petróleos Mexicanos: Secretaría de Energía, Minas e Industria Paraestatal / El Colegio de México / Fondo de Cultura Económica, México, 1990.

Meyer, Lorenzo, "El primer tramo del camino", en *Historia General de México*, SEP/El Colegio de México, Tomo 4, México, 1976, pp. 111-199.

Sierra Méndez, Justo, *La educación nacional*, Obras Completas, Tomo, VIII. UNAM, México, 1977.

SPP (Secretaría de Programación y Presupuesto), "Programa Nacional de Desarrollo Tecnológico y Científico, 1917-1985", en *Ciencia y tecnología, alimentación y financiamiento para el desarrollo (1982-1985)*, *Historia de la Planeación en México*, Tomo 11, SPP/FCE, México, 1985.

Steger, Hanns Albert, *Las universidades en el desarrollo social de la América Latina*, FCE, México, 1974.

Tello, Carlos, "Una nueva política indigenista", en Benítez, Cordero Avendaño, Galeana, *et. al.*, *Cultura y derechos de los pueblos indígenas de México*, Archivo General de la Nación, Fondo de Cultura Económica, México, 1996.

Torres Gaytán, Ricardo, *Un siglo de devaluaciones del peso mexicano*, Siglo XXI, México, 1988

Villegas, Abelardo, *México en el horizonte liberal*, Colección Nuestra América, #3, UNAM, México, 1981.

Weber, Max, *Economía y sociedad, esbozo de sociología comprensiva*, FCE, México, 1964.

Zermeño, Sergio, "La derrota de la sociedad. Modernización y modernidad en el México de Norteamérica", en *Revista Mexicana de Sociología*, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, Año LV, Núm. 2, abril-junio de 1993, 2/93, pp. 273-290.

_____. *Una democracia utópica: el movimiento estudiantil del 68*, Siglo XXI, México 1987.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

Anuies documento

http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/21/index.html, Consulta, enero 2, 2011.

Garza, Gustavo, "Evolución de las ciudades mexicanas en el siglo XX", en *Notas. Revista de información y análisis*, núm 19, 2002.

<http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/contenidos/articulos/geografica/ciudades.pdf>, Consulta, marzo, 2, 2012.

Schmelkes, Silvia, "Vincular los Caminos a la Educación Superior", en el Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas, organizado por la Ford Foundation, la Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas de la Universidad de Guadalajara y la ANUIES, 17 a 19 de noviembre de 2003.

http://www.anuies.mx/e_proyectos/pdf/La_educ_sup_indigena.pdf. Consulta, mayo 10, 2011.

Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica, *Breve historia Dirección General de Educación Indígena*,

<http://basica.sep.gob.mx/dgei/pdf/inicio/conocenos/historiaDGEI.pdf>. Consulta, 31 de agosto de 2012.

“Sin ejercer, 60% de profesionistas; egresan con conocimientos obsoletos: SEP”, 30 de Julio de 2012, <http://www.radiover.info/n.php?id=64222>. Consulta, octubre 10, 2012. “El nivel salarial de la pea ocupada nacional y en el df. En: http://www.inmujeres.df.gob.mx/work/sites/styfe/resources/LocalContent/288/1/2008_4.pdf.,. Consulta, enero 2, 2011.

David Mariscal Landín: Profesor Investigador Titular C de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez .

E-mail: damala44@hotmail.com

Ángela Estrada Guevara: Profesora Investigadora Titular A de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

E-mail: angela.estrada.guevara@gmail.com

Recebido em: março 2010

Aceito em: dezembro 2011