

La construcción del discurso sobre la diversidad cultural en las universidades públicas del Centro-Sur de México: una exploración

The construction of the speech on cultural diversity in public universities of South Center of Mexico: an exploration

Evelyn Moctezuma Ramírez^a

Teresa Yurén^b

Cony-Brunhilde Saenger Pedrero^c

Recibido: 14 de agosto de 2017

Aceptado: 23 de diciembre de 2017

Este artículo presenta los resultados del examen de los modelos universitarios y los planes institucionales de desarrollo de las Universidades Públicas Estatales de la zona centro-sur de México, cuya finalidad fue problematizar lo que en ellos se establece sobre el tratamiento de la diversidad cultural e identificar tendencias que prevalecen y sus implicaciones. Se utilizó ATLAS.ti y Mendeley para facilitar la sistematización, codificación y comparación de fragmentos del discurso y se siguió la técnica de agrupamientos asociativos. Los resultados muestran que la transversalidad, el intercambio académico y la sensibilización son algunas estrategias para tratar la diversidad cultural dentro de las UPE. Las tendencias prevalecientes no favorecen la polivalencia cultural ni la diversidad; tienden a reproducir las estructuras y contribuyen a una internacionalización acrítica. Se recomienda que las Universidades Públicas Estatales trabajen el tema de la diversidad con mayor claridad y reflexividad para lograr estrategias que fomenten la equidad.

Palabras clave: Diversidad; multiculturalidad; interculturalidad; educación superior; universidades públicas.

^a Maestra en Investigación Educativa, Investigadora Independiente, México.

✉ evelyn.moctezuma@yahoo.fr

^b Doctora en Filosofía, Profesora-Investigadora de Tiempo Completo, Centro de Investigación Interdisciplinar para el Desarrollo Universitario, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México. ✉ yurent@uaem.mx

^c Doctora en Educación, Profesora-Investigadora de Tiempo Completo, Centro de Investigación Interdisciplinar para el Desarrollo Universitario, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México. ✉ cony.saenger@yahoo.fr

Evelyn Moctezuma Ramírez, Teresa Yurén,
Cony-Brunhilde Saenger Pedrero

This article presents the results of the review of the official documents of the south-center Public Universities of Mexico in order to problematize what is established about the treatment of cultural diversity and identify trends that prevail and their implications. We used ATLAS.ti and Mendeley, which facilitated the systematization, coding and comparison of fragments of the discourse and followed the technique of associative groupings. The results show that transversality, academic exchange and the awareness are some strategies to deal with cultural diversity within the Public Universities. The prevailing tendencies do not favor the cultural polyvalence or diversity; they tend to reproduce the structures and contribute to a uncritical internationalization. It is recommended that the public universities work on the issue of diversity with greater clarity and reflexivity to achieve strategies that promote equity.

Keywords: Diversity; multiculturalism; interculturalism; tertiary education; public universities.



La construcción del discurso sobre la diversidad cultural en las universidades públicas del Centro-Sur de México: una exploración

The construction of the speech on cultural diversity in public universities of South Center of Mexico: an exploration

Introducción

En este artículo presentamos los resultados de la revisión de los Modelos Universitarios o Educativos (MU) y de los Planes Institucionales de Desarrollo (PIDE) de las Universidades Públicas Estatales (UPE) ubicadas en la región Centro-Sur de la República Mexicana. Dicha revisión se hizo con una doble finalidad: a) problematizar lo que se establece sobre el tratamiento de la diversidad cultural en documentos que constituyen el marco referencial del actuar universitario, y b) identificar algunas tendencias que en este aspecto prevalecen en las UPE mexicanas y sus implicaciones.

En los tres primeros apartados presentamos de manera breve los antecedentes de la cuestión que nos planteamos, así como las herramientas teóricas empleadas y el procedimiento metodológico que seguimos para hacer la revisión. En un cuarto apartado, exponemos lo que se encontró en los MU de las instituciones seleccionadas y, en el quinto apartado, se expone lo que encontramos en los PIDE. Al cierre de cada uno de estos dos últimos apartados ofrecemos elementos para la construcción de hipótesis en torno a las perspectivas que observamos. Concluimos con un balance en el que damos cuenta de las tendencias e implicaciones que se observan en los discursos oficiales de las universidades en torno al tratamiento de la diversidad cultural.

1. La diversidad cultural en la educación superior: una cuestión compleja

El tema de la diversidad cultural ha adquirido relevancia en el campo educativo, especialmente porque los diversos posicionamientos al respecto se traducen en políticas que orientan las prácticas en ese campo. Por lo que se refiere a la manera en la que el tema es tratado en la educación superior, conviene tener en cuenta lo que se ha investigado al respecto.

Se sabe por muchas investigaciones que la falta de comprensión de culturas ajenas a la propia provoca actitudes y prácticas de discriminación, racismo y exclusión, las que a su vez, advierte Galtung (1990), generan conflictos sociales y culturales que afectan a todo el tejido social. Según Schmelkes (2009), estas actitudes son un reflejo de las desigualdades observadas en la sociedad mexicana y están íntimamente relacionadas con la pertenencia a un grupo indígena. Otras investigaciones (Barrón, 2008; Bertely, Dietz & Díaz, 2013; Bustos, en prensa; Schmelkes, 2004, entre otros) también revelan que la discriminación y estigmatización en los espacios educativos de diferentes niveles tienen como blanco especialmente a estudiantes indígenas.

En México, como en otros países, existe la Ley Federal para prevenir y eliminar la discriminación (Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 2003). Además, reconociendo que la existencia de las leyes es insuficiente para cambiar las prácticas y dada la persistencia de actitudes y prácticas discriminatorias que reproducen la inequidad y la injusticia social, se han generado políticas y acciones que tienden a la revaloración de la diversidad cultural en los espacios educativos, incluyendo los de educación superior. Baste mencionar que, en el ámbito internacional, la Organización

Evelyn Moctezuma Ramírez, Teresa Yurén,
Cony-Brunhilde Saenger Pedrero

de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, s.f.) ha insistido en que una de las misiones principales de la educación superior es “contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural” (p. 30).

En el ámbito nacional, varias investigaciones (Chávez, 2008; Conrado & Sánchez, 2012; Ortelli & Sartorello, 2011; Raesfeld & Cuevas, 2008) muestran que las actitudes discriminatorias se siguen reproduciendo al interior de las instituciones de educación superior. Puede inferirse que esa es la razón por la que se han generado distintas acciones para atender ese problema. Dietz y Mateos (2013) señalan que la gestión de la diversidad en el ámbito superior se ha centrado fundamentalmente en subsanar las deficiencias en el acceso y la calidad de la educación que reciben estudiantes indígenas. Por su parte, Didou y Remedi (2006) mencionan que existen varios organismos como el Estado, los pueblos indígenas, las universidades, el magisterio y las Organizaciones No Gubernamentales nacionales e internacionales, que llevan a cabo novedosos programas de acción afirmativa con el fin de corregir el trato desigual que enfrentan los indígenas, para que puedan acceder a estudios de educación superior y culminarlos. Uno de los programas oficiales generados con esa intención es la creación de universidades interculturales. La Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB, 2009) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) promovió ese programa a partir de 2003, con el objetivo de que los jóvenes indígenas y de esferas sociales marginadas tuvieran mayor acceso a la educación superior.

Otra vertiente, que rebasa el tema indígena sin dejarlo de lado, es el de las relaciones entre las culturas o interculturalidad. Schmelkes (2006) se refiere a esto cuando afirma que gradualmente se ha difundido la necesidad de ofrecer “educación intercultural para todos”, tesis defendida por diversos investigadores de la región latinoamericana (Bello, 2006; López, 2006). Son pocas las investigaciones que tratan la visión intercultural en torno a temas distintos al indígena. Una de ellas es la de Yurén y Saenger (2006), quienes apuntan a la dimensión ético-política del tratamiento de las distancias culturales y encuentran cuatro formas de asumir la alteridad en la enseñanza de lenguas extranjeras: la alteridad conjurada, la alteridad confiscada, la apertura aculturante y la apertura polivalente.

Las lenguas, las religiones, las tradiciones y otros aspectos de las culturas pasan a un primer plano en las universidades cuando se les demanda que procuren la internacionalización de sus programas. Esta tendencia, que surgió en los años noventa y que

Evelyn Moctezuma Ramírez, Teresa Yurén,
Cony-Brunhilde Saenger Pedrero

en México se articuló con la aplicación del Tratado de Libre Comercio de América del Norte, ha generado cambios diversos en el ámbito educativo y ha contribuido a que se firmen convenios con universidades de otros países, se desarrollen proyectos interinstitucionales, se generen redes de intercambio académico y estudiantil y se favorezca la movilidad académica bajo distintas formas. Con el tiempo, la internacionalización se volvió una exigencia para las universidades en la medida en que los logros en este sentido se ven reflejados en un mejor financiamiento. Baste ver que el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC, 2016) establece el atributo de “internacional” como el nivel más alto para los posgrados.

Lo que la internacionalización implica es muy complejo y requiere de la preparación de los actores involucrados: estudiantes, académicos, directivos y personal administrativo. La escasez de investigaciones en este ámbito nos mostró la pertinencia de orientarnos a conocer qué es lo que en las UPE se está privilegiando con respecto al tratamiento de la diversidad cultural. Para ello, emprendimos una investigación que, en su fase exploratoria, se ocupó de examinar los MU y los PIDE de algunas UPE, con la idea de elaborar supuestos acerca de las tendencias prevaletentes en la educación superior en México y valorar las implicaciones de las mismas. El resultado de esta fase exploratoria es lo que exponemos en este artículo.

2. Diversidad cultural, multiculturalidad e interculturalidad: herramientas teóricas

El examen de los documentos universitarios nos demandó hacer algunas precisiones teóricas. Como punto de partida revisamos las definiciones propuestas por la UNESCO (s.f.). Según este organismo, la diversidad cultural es “la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y sociedades” (p. 15); esa diversidad se refiere no sólo “a elementos de cultura étnica o nacional, sino también a la diversidad lingüística, religiosa y socioeconómica” (p. 17). Sin entrar en contradicción con esta idea, sostenemos que el término “diversidad cultural” empleado en un sentido amplio se refiere a la coexistencia, en un tiempo y un territorio determinado, de sociedades con culturas diferentes; también se aplica para calificar a sociedades en las que coexisten rasgos provenientes de culturas diferentes. De este modo, “diversidad cultural” desde la perspectiva de la UNESCO es una categoría que incluye tanto lo multicultural como lo que Bauman (2002) llama “polivalencia cultural”. La teorización al respecto

enriquece el concepto de diversidad y le da un sentido distinto, como veremos más adelante.

Desde el punto de vista sociológico, Bauman (2002) se refiere al término “multicultural” como atributo de una “sociedad tolerante de la diferencia cultural” (p. 206). Es una posición teórico-política que considera a cada cultura como un sistema o totalidad completa; las culturas son mundos separados, que mantienen sus fronteras diferenciales. A esta posición, Bauman (2002) opone la “polivalencia cultural”, entendida como el rasgo de una sociedad “policultural” (p. 208) que resulta del reconocimiento de los valores de culturas diversas y de la apropiación de algunos de ellos. Las sociedades así conformadas son diferentes, peculiares, abiertas y dinámicas.

Desde este punto de vista, lo opuesto a las sociedades policulturales (o abiertas) e incluso a las sociedades tolerantes (pero relativamente cerradas), sería una sociedad cuyos integrantes reconocen y valoran su diferencia con respecto a otras sociedades, cuyos valores no son aceptados. Cuando esto sucede, la coexistencia con las otras sociedades a las que se devalúa se vuelve difícil, si no es que imposible. La historia muestra múltiples ejemplos de esa intolerancia que, en el nivel de mayor gravedad, ha conducido al genocidio.

Por lo que toca al término “interculturalidad”, la UNESCO (s.f.) señala:

Se refiere a las relaciones evolutivas entre grupos culturales. Ha sido definida como “la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo”. La interculturalidad supone el multiculturalismo y es la resultante del intercambio y el diálogo “intercultural” en los planos local, nacional, regional o internacional. (p. 17)

Al respecto, sostenemos que a diferencia de los términos “multicultural” y “policultural” que se aplican a sociedades, el término “intercultural” se aplica a las relaciones que se dan entre personas, grupos o sociedades en torno a elementos culturales (etnia, lengua, religión); puesto que dichas relaciones son dinámicas, pueden variar desde una condición de inequidad a una condición de equidad o viceversa.

De manera contraria a nuestra posición, algunos autores consideran el término de una manera positiva que no admite la inequidad. Así, se puede entender la interculturación como la relación que “busca el máximo rendimiento de las partes en contacto cultural, evitando en lo posible la deculturación y la pérdida de valores etnoculturales” (Mosonyi & González, 1974, citados en López, 2006). Esta forma de relación se opone a procesos como el “bilingüismo sustractivo” (López, 2006, p. 131) deriva-

do de una postura asimilacionista y homogeneizadora que ve la diversidad como un problema; también se opone al multiculturalismo que simplemente tolera las lenguas originarias, sin buscar modificaciones estructurales. Más bien se corresponde con un “pluralismo cultural” (López, 2006, p. 132) que opera como recurso para la transformación del Estado y la búsqueda de una nueva forma de relación entre grupos culturales diversos.

El término “interculturalidad”, según la antropóloga Walsh (2009), apareció en los años noventa, cuando surgió la necesidad de una nueva atención a la diversidad étnico-cultural en América Latina; alude a una posibilidad de diálogo entre culturas que puede llegar a constituirse en un proyecto político de construcción social capaz de confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión, a la vez que impulsa la formación de “ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente por el desarrollo de un país y la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural” (p. 2). Para Walsh, la interculturalidad varía mucho dependiendo de los contextos e intereses sociopolíticos, pero en las prácticas pueden apreciarse tres perspectivas, que en realidad son posicionamientos teórico-políticos. Estas perspectivas son las siguientes:

1. *Relacional*. Se refiere al contacto e intercambio “entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintos, lo que podría darse en condiciones de igualdad o desigualdad” (p. 2). La diferencia cultural se da *en términos de superioridad e inferioridad*. “El problema con esta perspectiva es que *oculta o minimiza la conflictividad y los contextos de poder, dominación y colonialidad*” (p. 2).
2. *Funcional*. La interculturalidad que es funcional al sistema existente es aquella que

se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y las diferencias culturales, con metas de inclusión al interior de la estructura social establecida [...] busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia [...pero] no toca las causas de la asimetría, las desigualdades sociales y culturales y tampoco cuestiona “las reglas del juego”. (Walsh, 2009, p. 3)

Al ser funcional, *el respeto a la diversidad cultural* es en realidad una *nueva estrategia de dominación*, porque de lo que se trata no es de una inclusión sin condiciones, sino de un “control del conflicto étnico” (Walsh, 2009, p. 4), que tiende a conservar el *statu quo* para que el modelo de acumulación capitalista no sufra cambios. Así, la inclusión refuerza ese modelo.

Evelyn Moctezuma Ramírez, Teresa Yurén,
Cony-Brunhilde Saenger Pedrero

3. *Crítica*. Mientras que la perspectiva funcional se construye *desde arriba*, la perspectiva crítica se construye *desde abajo*. Para ello es necesario tomar como punto de partida “el problema estructural-colonial-racial y no de la diversidad o diferencia” (Walsh, 2009, p. 4). Se trata de una estrategia de acción que “apunta a la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas” (p. 4).

Considerando la interculturalidad como herramienta descriptiva y analítica que se refiere al conjunto de interrelaciones que estructuran una sociedad dada en términos de cultura, Dietz (2017) advierte que tanto en el contexto europeo como en el latinoamericano se puede percibir una tensión entre dos maneras de entender la interculturalidad: la primera, como estrategia político-educativa orientada a mitigar los efectos de las relaciones asimétricas entre grupos, mediante acciones de discriminación positiva;¹ la segunda, como estrategia que busca cuestionar y transformar las situaciones de desigualdad arraigadas en la sociedad. Mientras que la primera resulta funcional al sistema de dominación existente, porque se centra en procurar la adquisición de competencias que supuestamente contribuyen a que las minorías que sufren exclusión puedan competir con los dominadores en diversos campos, la segunda profundiza en el entendimiento de las estructuras que favorecen las desigualdades, y busca abrir canales de participación para transformarlas, además de luchar por la construcción de marcos jurídicos para la generación de nuevas instituciones.

Dietz (2017) propone un enfoque crítico de la interculturalidad que resulta a tono con la estrategia transformadora. Este enfoque se deriva del paradigma de la diversidad que considera el carácter “necesariamente híbrido de cualquier identidad cultural, étnica, religiosa, de género o de clase social” (p. 196) y demanda que las sociedades sean más conscientes de sus diversidades internas, más inclusivas y simétricas, para lo cual se promueven procesos recíprocos de identificación “entre aquellos que no quieren recordar y aquellos que no pueden olvidar” (Santos, 2010, citado en Dietz, 2017, p. 2). En su opinión, este paradigma supera tanto el monoculturalismo asimilacionista, característico del paradigma de la desigualdad cuya pretensión es “hacer igual lo des-

1. En el mismo tenor, Díaz (2006) se refiere al multiculturalismo como enfoque teórico político que propugna por políticas públicas que orienten “acciones afirmativas” o de “discriminación positiva” (p. 173). En esta perspectiva, dice, no se pretende la homogeneización cultural; por el contrario, se insiste en incluir las diferencias mediante un proceso que denomina etnofagia universal, pues la inclusión se lleva a cabo en el sistema del capital globalizado.

Evelyn Moctezuma Ramírez, Teresa Yurén,
Cony-Brunhilde Saenger Pedrero

igual” (p. 195), como el multiculturalismo particularista, derivado del paradigma de la diferencia que refuerza la visión de la cultura de “nosotros” versus la de “ellos” (p. 195), dejando de lado las condiciones estructurales que se traducen en desigualdades socioeconómicas.

Como dicen López, Moya y Hamel (2009), la postura multiculturalista que busca asegurar la presencia de los diferentes en el aparato estatal, resulta insuficiente si ese aparato no se reconstituye para que los grupos que han sido invisibilizados, discriminados y excluidos participen en el poder, ejerzan sus derechos y tengan un desarrollo integral. Parece conveniente a este respecto, traer a colación la distinción que hace Honneth (1992/2010) entre tres esferas del reconocimiento: la jurídica o de los derechos (que exige una relación de respeto y se opone a la exclusión), la social o de la solidaridad (que exige una relación de cooperación entre iguales o de ayuda al vulnerable, y se opone a la discriminación), y la personal o de la amistad (que se manifiesta en el aprecio y la confianza, y se opone al desprecio). Retomando esta distinción, buscamos en el discurso de las UPE indicios de tendencias que pusieran énfasis en los derechos de los pueblos con culturas diferentes, o en la justificación de acciones contra la discriminación de quienes presentan rasgos culturales que se consideran opuestos a los propios, o en la condena del racismo (entendido como desprecio a la cultura del otro diferente). También nos interesó ver qué tanto se distinguían estas esferas y qué tanto se procuraba un posicionamiento que considerara todas ellas.

Considerando lo dicho hasta aquí, sostenemos que el término “intercultural” es un adjetivo que se aplica a formas de relación, mientras que “interculturalidad” es un sustantivo que se refiere a perspectivas ideológico-políticas que promueven formas diferentes de relación y de valoración de las culturas. Sostenemos también que la forma de relación que conviene impulsar en las universidades actuales no es la de la igualación u homogeneización que invisibiliza las diferencias aunque busque superar desigualdades, ni la del reconocimiento de las diferencias que ignora las desigualdades, sino la del reconocimiento de la diversidad cultural —en términos de Dietz (2017)— en un ambiente de respeto, solidaridad y aprecio por el otro, acompañado de acciones que procuran la justicia, la cual, en términos de Ricœur (1995), incluye lo bueno (lo valioso para cada cultura), lo legal (que garantiza los derechos) y la equidad (que atiende a la diferencia). Esta forma de relación requiere de una mirada crítica y del ejercicio de una forma de agencia (Yurén, 2013) que contribuya a la transformación política y social al abrir canales de participación, confiriendo poder a quienes han estado en situación de desventaja (López, Moya & Hamel, 2009). Por último,

dicha forma de relación requiere de una actitud abierta al otro que hace posible la polivalencia cultural (Bauman, 2002).

Aunque resulta difícil desentrañar estas perspectivas en los MU y los PIDE, nos propusimos hacer una primera lectura de esos documentos con la intención de encontrar pistas que nos permitiesen elaborar algunos supuestos para ser probados en la siguiente fase de la investigación.

3. La vía metódica

Nuestra unidad de análisis quedó determinada cuando elegimos el MU y el PIDE de cada universidad que estudiaríamos. Elegimos esos documentos porque constituyen un marco de referencia del actuar universitario y porque, aun cuando no son reglamentos y no tienen un carácter vinculante, su discurso es prescriptivo y marca un horizonte que orienta las acciones. Una definición que describe bien lo que es el MU de una universidad es la que ofrece la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM):

El Modelo Universitario es el conjunto de finalidades, principios, lineamientos y postulados que definen la posición de la Universidad [...] frente al entorno y orientan su quehacer académico. [...] Tiene como referentes la misión y visión institucionales, las leyes y reglamentos concernientes [...], así como el Plan Institucional de Desarrollo Educativo [...]. Su función consiste en articular estos referentes con las actividades específicas mediante las cuales se cumplen las funciones y finalidades de la universidad. (UAEM, 2010, p. 5)

Por su parte, el PIDE es un instrumento de planeación institucional que —de acuerdo con una guía de la Universidad Nacional Autónoma de México—

hace explícitas las decisiones de carácter general que expresan los lineamientos políticos fundamentales, las prioridades que se derivan de esas formulaciones, la asignación de recursos acordes a esas prioridades, las estrategias de acción y el conjunto de medios e instrumentos que se van a utilizar para alcanzar las metas y objetivos propuestos. El plan tiene por finalidad trazar el curso deseable y probable del desarrollo institucional. (Dirección General de Planeación-Universidad Nacional Autónoma de México, 2008, p. 5)

Ante la conveniencia de construir algunos supuestos que nos orientarán en una fase ulterior de la investigación, decidimos examinar los documentos de algunas univer-

Evelyn Moctezuma Ramírez, Teresa Yurén,
Cony-Brunhilde Saenger Pedrero

sidades que, por sus características diversas (presupuesto, población, entorno, entre otras), podrían ser representativas de la totalidad. Así, nos enfocarnos en las universidades de la región Centro-Sur, que son las siguientes:

- Universidad Autónoma de Guerrero (UAGRO)
- Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATX)
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH)
- Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMEX)²
- Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ)
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP)
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM)

Para obtener los documentos que se estudiarían se procedió a hacer una búsqueda a través de Internet, que fue completada con llamadas telefónicas o mensajes por correo electrónico. El material recopilado se sistematizó inicialmente en el *software* Mendeley y, posteriormente, en el *software* ATLAS.ti que permitió la codificación y la comparación entre los diferentes fragmentos del discurso contenidos en distintas unidades hermenéuticas. Dicho *software* facilitó la aplicación de la técnica de agrupamientos asociativos (Serafini, 2006) que permitió elaborar representaciones gráficas.

Inicialmente, la categorización se hizo de manera inductiva y abierta, con base en lo que cada documento indicaba. Posteriormente, con miras a encontrar la perspectiva prevaleciente en cada documento, éstos se examinaron a la luz del aparato categorial que expusimos en el apartado anterior. De este modo, combinamos un procedimiento inductivo con uno deductivo.

4. Resultados del examen de los Modelos Universitarios y/o Educativos

Lo que se encontró en los MU de seis UPE de la región Centro-Sur de México fue que todas las universidades utilizaban la expresión “diversidad cultural”. En los MU de cinco universidades (UAGRO, UAEM, UATX, UAEH, BUAP) se utiliza el término “mul-

2. A pesar de la búsqueda vía Internet, correo electrónico, contacto telefónico y revisión de documentos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), no se logró obtener el Modelo Universitario o Educativo de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMEX), por lo que no fue incorporado en la revisión de los MU. Sin embargo, al PIDE sí pudimos acceder y hacer la revisión correspondiente.

Evelyn Moctezuma Ramírez, Teresa Yurén,
Cony-Brunhilde Saenger Pedrero

“interculturalidad” y, entre éstas, hay tres (UAEM, BUAP y UAEM) que utilizan el término “interculturalidad”. Ninguno de estos términos está claramente definido en los MU, aunque en algunos casos se les asocian ciertos atributos que dan pistas acerca de su significado. En otros casos, se emplean los términos indistintamente, lo cual da la idea de una sinonimia.

La diversidad cultural es mencionada en todos los MU que se pudieron recabar, pero es considerada de diferentes maneras. En un caso, se considera un valor democrático porque es “la circunstancia de coexistir los iguales en derecho, pero diferentes en distintos aspectos” (UAEM, 2010, p. 8); en otros MU, la diversidad cultural es un valor social (UATX, UAEM) que debiera cultivarse, y en otro más, es un principio filosófico (BUAP) que orienta la acción. Además, se observó que en tres universidades (UAGRO, UAEM y UATX) se considera incorporar en los estudiantes, ya sea bajo la forma de *características individuales* o bien bajo la forma de *competencias genéricas*,³ ciertos atributos referidos a la diversidad cultural que, junto con otros, son necesarios para lograr el perfil del estudiante que fue determinado en el MU respectivo. Al menos en tres casos (UAGRO, UAEM y UATX) se dice explícitamente que la estrategia conveniente para infundir esos atributos es convertir el tema de la diversidad cultural en un eje de formación transversal, lo cual obliga a trabajarlo en todas las áreas disciplinarias y programas académicos dentro de la universidad. En general, se plantea la conveniencia de forjar competencias favorables a la diversidad, pero la falta de definición de ésta no permite saber cuáles serían esas competencias. En el caso de la UAEM se intenta una síntesis entre el paradigma de la igualdad y el de la diferencia sin arribar a un posicionamiento claro.

Para la UAGRO, además de la diversidad (que abarca la diversidad cultural y la biológica), la “multiculturalidad” es un tema transversal, entre otros.

También para la UAEM la multiculturalidad es un tema transversal que debiera trabajarse en todos los programas educativos. Esto se observa cuando se indica en el MU que los temas transversales son de dos clases:

- a) los relacionados con la identidad y la responsabilidad institucional y regional, que corresponden al *ethos* universitario y de cultura nacional, y b) los que están relacionados con el equilibrio entre el desarrollo social y humano, buscando que

3. Las competencias genéricas, según la UATX son “los atributos compartidos por todos los profesionales y que son considerados importantes por la sociedad, además de ser comunes a todas o casi todas las titulaciones” (Beneitone, Esquetini, González, Marty, Siufi & Wagenaar, 2007 citados en la UATX, 2012, p. 38).

Evelyn Moctezuma Ramírez, Teresa Yurén,
Cony-Brunhilde Saenger Pedrero

los sujetos en formación asuman una responsabilidad respecto a la sustentabilidad, la diversidad y la multiculturalidad, el uso y apropiación crítica de las TIC, los derechos humanos y sociales y de los pueblos (equidad, igualdad, género), [...] y el cuidado de sí. (UAEM, 2010, p. 32)

Por su parte, la UAEH se refiere a la multiculturalidad como un criterio que orienta sus programas de trabajo y las funciones sustantivas, como se ve en el siguiente párrafo:

Es necesario facilitar en sus programas de trabajo la inserción de expresiones multiculturales, representativas de la diversidad social y étnica del estado de Hidalgo, [...] dentro de los lineamientos que establecen sus programas de docencia, investigación, extensión y vinculación. (UAEH, 2011a, p. 25)

En el MU de la UATX se menciona como una competencia genérica la “capacidad para reconocer a la diversidad y multiculturalidad” (UATX, 2012, p. 36). De esta forma, la UATX (2012) pretende que los sujetos logren

comprometerse con la tolerancia, la comprensión y el respeto necesarios para vivir en un mundo diverso y multicultural, así como la necesidad de aprender a ser y a convivir con otras personas, asumiendo una postura incluyente, buscando la justicia social, la honestidad, la equidad de género, el compromiso con la pluralidad y la autorrealización. (p. 47)

Por su lado, la BUAP alude a la multiculturalidad en su Modelo de Regionalización como parte de la atención a problemas regionales del estado de Puebla:

El Modelo de Regionalización propone el involucramiento de la Universidad para coadyuvar a la solución de los problemas de las regiones del estado de Puebla [...]. Asimismo, plantea difundir la cultura en las regiones del estado, respetando, en todo momento, la multiculturalidad local y regional. (BUAP, 2006, p. 9)

Se puede apreciar que el término “multiculturalidad” predomina en la mayor parte de los MU, ligado a los valores de respeto y tolerancia y a la idea de que México es un país pluricultural, lo cual permite suponer un acuerdo con las acciones afirmativas con respecto a grupos en desventaja, sin que esto conlleve la transformación de las estructuras. Es decir, los MU parecen estar más cerca de una postura de mitigación de asimetrías que de una postura crítica.

El tema de la interculturalidad es incluido sólo en tres MU. En ellos el término es empleado con sentidos diversos. La BUAP la menciona como una característica del MU:

la propuesta de Gestión y Administración del Modelo Académico-Educativo Minerva [...]. Retoma las características del Modelo Minerva: Transversal, Integral,

Evelyn Moctezuma Ramírez, Teresa Yurén,
Cony-Brunhilde Saenger Pedrero

Flexible, Equitativo, Sustentable e Intercultural, así como los enfoques teóricos que los sustentan: Formación Integral y Pertinente, Constructivismo, Orientación Sociocultural y Humanismo. (BUAP, 2006, p. 83)

Como estrategias de acción para concretar el MU, el documento de la BUAP se refiere a crear un nodo institucional de Formación y Capacitación Universitaria que atienda a las necesidades derivadas del Modelo en los principales actores de la vida universitaria: docentes, directivos y administrativos.

En su caso, la UAEM integra la interculturalidad al MU entendiéndola como un conjunto de competencias resultantes de la formación académica y profesional que demanda la sociedad global actual:

En la actualidad, la formación académica y profesional en cualquier campo requiere también de competencias interculturales, ya que la globalización está demandando de las instituciones educativas que trabajen en este sentido. (UAEM, 2010, p. 44)

Como estrategia de acción para generar esas competencias, esta universidad propone el intercambio académico:

Desarrollar programas sistemáticos y eficientes de intercambio estudiantil que brinden a los alumnos la opción de incorporarse por un tiempo determinado a una universidad extranjera para compartir aulas y experiencias con personas de otra cultura, y a veces también de otra formación. (UAEM, 2010, p. 44)

Con ello se pretende formar estudiantes con sentido humanista, abiertos a la diversidad, con aprecio a todas las culturas, incluyendo la propia, que consideran la conservación y respeto a la diversidad cultural y del medio que les rodea, todo ello con el objetivo de lograr una sociedad inclusiva y equitativa (UAEM, 2010).

Por su parte, la UAEM, alude al “diálogo intercultural”, como parte de los criterios para determinar prioridades en los programas y estructuras institucionales. Así, señala la necesidad de promover:

el conocimiento de las cuestiones sociales fundamentales, en particular las que guardan relación con la eliminación de la pobreza, el desarrollo sostenible, el diálogo intercultural y la construcción de una cultura de paz. (UAEM, 2011a, p. 28)

En resumen, puede decirse que en los MU lo intercultural alude al diálogo entre culturas o más concretamente a experiencias en las que se conocen y se reconocen otras culturas.

Cabe señalar que en los MU de dos de las universidades bajo estudio se observó que la diversidad cultural se asocia con la pertinencia social. Esta última es una cate-

Evelyn Moctezuma Ramírez, Teresa Yurén,
Cony-Brunhilde Saenger Pedrero

goría que se aplica a los programas que buscan contribuir al beneficio de la población más vulnerable. Para la UAGRO, es parte de la misión institucional

colaborar con otros actores sociales en los procesos de desarrollo integral y sustentable de la entidad y sus regiones. Por ello debe convertirse [la universidad...] en uno de los agentes claves de cambio, ejerciendo un permanente compromiso de solidaridad con la sociedad guerrerense, en particular con los sectores en pobreza extrema y con los pueblos indígenas de la entidad. (UAGRO, 2004, p. 6)

En el caso de la UAEM, la pertinencia social se establece como un criterio para el diseño de proyectos y programas:

Los proyectos y programas que se desarrollen tendrán pertinencia social porque habrán de contribuir a resolver problemas nacionales y locales. Se accederá a diversos grupos de la población que demandan formación continua y a lo largo de la vida, incluyendo a los grupos vulnerables. (UAEM, 2010, p. 10)

De esta manera, la perspectiva de la diversidad cultural en estas dos universidades parece estimular las acciones afirmativas. En este sentido, la diversidad cultural tiene un significado cercano al de la multiculturalidad que requiere fomentar competencias para mitigar las desigualdades, sin afectar las estructuras sociales y políticas.

Aunque la falta de definición de los términos “diversidad”, “multiculturalidad” e “interculturalidad” hace difícil reconstruir el significado que se les da en los MU, el examen realizado puso de manifiesto que en las universidades se ve necesaria una estrategia de acción para trabajar la tolerancia y, en algunos casos, la solidaridad, así como la capacidad de diálogo intercultural. Lo que no parece estar presente en los documentos revisados es la idea de promover la polivalencia cultural y la de modificar estructuras.

Las estrategias propuestas para desarrollar las competencias para el tratamiento de las culturas son, en primer lugar, la transversalidad académica; en segundo lugar, el intercambio académico, y en tercer lugar, la creación de una instancia institucional que organice actividades para sensibilizar sobre el tema. Aunque los datos recabados no permiten determinar con claridad el carácter de la perspectiva de interculturalidad, puede decirse que en cuatro universidades la perspectiva está lejos de ser crítica y es más cercana a la perspectiva funcional. En dos universidades las capacidades que se pretende inculcarse relacionan con el beneficio a población vulnerable, con un sentido de equidad e inclusión, pero no se acompaña de estrategias para instaurar la agencia que haría efectiva esa inclusión.

5. Resultados del examen de los Planes Institucionales de Desarrollo

Al examinar los PIDE de las siete universidades, lo que se encontró fue que en todas ellas se hace referencia a la diversidad cultural como forma de reconocimiento hacia las culturas, las lenguas, las poblaciones y el entorno. También en el caso de estos documentos se emplean, sin definirse, los términos “interculturalidad” y “multiculturalidad”.

En tres universidades (UAEH, UAEMEX y la UAQ) se alude a la interculturalidad. En la UAEH, el término “intercultural” aparece en el apartado del PIDE dedicado a la educación media superior:

El reto que presenta el bachillerato en la universidad con el nuevo plan 2011-2017, implica [...] un modelo educativo que busca formar jóvenes solidarios, informados y ávidos de conocimiento, capaces de contribuir a crear un mundo mejor y más pacífico, justo y equitativo, en el marco del entendimiento mutuo y el respeto intercultural. (UAEH, 2011b, p. 107)

En la UAEMEX el término se emplea para designar una de las áreas que brindan beneficio social, como parte de uno de los ejes transversales de las acciones institucionales: la internacionalización.

Abrir oportunidades de desarrollo educativo, investigación científica conjunta, relaciones interculturales y vinculación en el ámbito internacional para adoptar estándares de calidad comparables con los de otros países. (UAEMEX, 2013, p. 142)

También en la UAQ lo intercultural se vincula con lo internacional, pretendiendo que impregne el actuar institucional.

La cooperación e internacionalización debe ser un proceso dinámico y flexible de transformación institucional centrado en la integración de la dimensión internacional e intercultural dentro de las tareas cotidianas de la institución. (UAQ, 2013, p. 57)

A partir de esto podemos decir que las universidades bajo estudio ven la interculturalidad asociada a la internacionalización, pero también, al menos en un caso, se ve como un valor humano que resulta de la relación con el otro diverso en el mundo global.

Por su parte, la UAGRO (2013) plantea en su PIDE una articulación entre la internacionalización y la globalización, señalando que frente a ésta “se debe ser cauto, de manera que beneficie a todos, lo que implica el enfrentar y asegurar la equidad en

el acceso, la permanencia, la calidad y respetar la diversidad cultural y la soberanía nacional” (p. 26).

En los PIDE de otras universidades (UAEM, UAEMEX, BUAP y UATX) se utiliza el término “multiculturalidad” con diferentes sentidos. Dos universidades (UAEMEX y UATX) retoman el tema de la internacionalización y la hacen equivalente a la “multiculturalidad”. En el caso de la UAEMEX, el PIDE incluye como uno de los retos institucionales la internacionalización, consistente en conferir a sus programas de estudio una dimensión mundial promoviendo las titulaciones internacionales, el dominio de idiomas y un entendimiento multicultural en el proceso. En ese documento se insiste en que la internacionalización tiene dos efectos: 1) la mejora de la calidad y pertinencia de las funciones universitarias, y 2) la proyección internacional (UAEMEX, 2013).

Por su parte, en el PIDE de la UATX (2015) se considera que

el intercambio de conocimientos, la multiculturalidad, la movilidad en todos sus niveles, el manejo de idiomas, la acreditación internacional, la certificación de conocimientos, y la competitividad en escenarios internacionales, son requisitos globales que coadyuvan a la eliminación de fronteras del conocimiento, en un entorno que ya no existe de forma aislada e individualista. (p. 140)

Otra manera de entender las tareas universitarias en torno a la diversidad cultural es aquella que considera la realidad pluricultural de México y la necesaria búsqueda de equidad en relación con las diversas culturas originarias y/o con las comunidades locales. Una de las universidades que se ubica en esta tendencia es la UAEM, cuyo PIDE menciona la multiculturalidad como una perspectiva que orienta una forma de actuar con las comunidades que responde a un compromiso ético, de manera que se

propicie una relación de comunicación horizontal universidad-comunidad de mutuo beneficio y aprendizaje, que posibilite la construcción conjunta de nuevas realidades sociales e institucionales y contribuya a reconceptualizar el servicio social universitario desde una perspectiva multidimensional y multicultural, mediante un constante diálogo de saberes entre interlocutores igualmente importantes, interactuantes e interdependientes. (UAEM, 2013, p. 147)

La BUAP, por su parte, asocia la multiculturalidad a la diversidad biológica y la diversidad del medio físico. Al hacer esto, pone el énfasis, no en la búsqueda de equidad, sino en la de conformar una identidad regional. La multiculturalidad se ve, entonces, como parte de una iniciativa que lleva el título de “Programa Institucional de Bioculturalidad”, respecto del cual se afirma:

Con esta iniciativa se promoverá la valoración de los elementos de la cultura y la

Evelyn Moctezuma Ramírez, Teresa Yurén,
Cony-Brunhilde Saenger Pedrero

naturaleza regional que permitirán generar en la comunidad universitaria el sentimiento de pertenencia territorial, así como de identidad y orgullo regional, aun a pesar de toda la diversidad cultural y biológica que caracteriza al estado de Puebla. (BUAP, 2013, p. 127)

Puede decirse que la BUAP impulsa una tercera forma de entender la diversidad cultural que no está signada por la internacionalización ni por la búsqueda de equidad, sino por la intención de configurar una identidad regional. La expresión “a pesar de la diversidad cultural y biológica” revela que la diversidad se ve como un problema que hay que superar para lograr una igualdad que invisibiliza las diferencias.

A manera de resumen, mientras que en los MU revisados prevalece el término “multiculturalidad”, en los siete PIDE examinados se utiliza el término “diversidad cultural”. En cambio, el término “multicultural” se usa en cinco y el término “intercultural” sólo en tres. Al igual que en los MU, en los PIDE tampoco se definen los términos, y en algunos casos remiten al MU respectivo. Más allá de la manera en la que los significan, en todos los documentos examinados se percibe la preocupación por contribuir mediante sus programas y la formación que se procura a los estudiantes a conformar una sociedad tolerante y dispuesta al diálogo. Lo que los PIDE aportan como novedad es el énfasis que ponen o bien en los procesos de internacionalización o bien en la relación con las culturas originarias que son propias de los grupos de población más marginados. En un caso, se considera que el tratamiento de la diversidad debe abarcar no solamente la diversidad cultural, sino también la diversidad biológica y la diversidad del medio.

El examen de los PIDE que realizamos permite identificar tres tendencias con respecto a las relaciones entre culturas:

1. Buscar la internacionalización entendida como establecimiento de vínculos académicos con universidades de países cuyas culturas se consideran valiosas, especialmente en el ámbito de la producción científica.
2. Procurar el compromiso y acciones de los universitarios con grupos de culturas originarias en el ámbito nacional con miras a la equidad.
3. Pensar las diferencias culturales como un problema por resolver, enfatizando una identidad que permite superarlas.

Cabe mencionar que sólo en tres casos se intenta combinar las dos primeras tendencias, dándole mayor peso a la segunda tendencia.

Conclusiones

Tras realizar la revisión de los MU y los PIDE de las universidades ubicadas en la región Centro-Sur, llegamos a las siguientes conclusiones:

1. La diversidad cultural es un ámbito de problemas para cuya solución se precisan distintas capacidades, principalmente la crítica y la agencia, las cuales requieren disposiciones para el reconocimiento del otro en las esferas jurídica, social y personal, y para favorecer prácticas con sentido de justicia. Esas capacidades hay que fomentarlas en los estudiantes y profesores y, para ello, existen varias estrategias que en mayor o menor medida resultan convenientes: la transversalidad, el intercambio académico y la sensibilización. Pero lo que parece resultar más efectivo son las experiencias en las que académicos y/o estudiantes tienen la oportunidad de valorar los elementos de culturas diferentes a la propia y de percibir las asimetrías entre culturas a fin de abrir cauces para la participación inclusiva y contribuir a los cambios sociales y políticas que sea menester. Sobre esas dos capacidades y la manera de formarlas no hay mención alguna en los documentos analizados.
2. El discurso de las universidades no es claro respecto de lo que significa la diversidad cultural, la multiculturalidad y la interculturalidad. Con frecuencia encontramos el uso de estos términos como sinónimos. Tampoco se ve con claridad la distinción entre la esfera jurídica, la social y la personal, de manera que es difícil identificar tendencias a formar a los estudiantes para luchar por los derechos en materia de cultura, o para combatir la discriminación, o para favorecer el aprecio por otras culturas. Más bien parece que, de manera difusa, se busca todo ello, pero sin determinar estrategias claras al respecto.
3. Pese a la ambigüedad en el discurso, podemos afirmar que las tendencias prevaletentes en los documentos oficiales de las UPE analizadas tienen implicaciones que deben ser consideradas al momento de planificar las estrategias formativas para el tratamiento ético-político de la diversidad cultural.
 - 3.1. La tendencia que prevaleció en los MU permite prever que las UPE se orientarán a formar una mentalidad multicultural que rechace la discriminación y promueva la tolerancia en relación con las diferentes culturas. Sin embargo, no hay en los documentos oficiales algún indicio que permita pensar en una perspectiva de apertura que conduzca a la polivalencia cultural y al reconocimiento del carácter híbrido

Evelyn Moctezuma Ramírez, Teresa Yurén,
Cony-Brunhilde Saenger Pedrero

de las culturas. Tampoco aparece la idea de que la superación de las desigualdades entre los grupos poblacionales de culturas asimétricas requieren de transformaciones en la sociedad y el Estado. De no trabajar en una perspectiva crítica y transformadora, es muy probable que esta tendencia tenga como principales implicaciones: a nivel local, la persistencia de creencias y prácticas en las que las culturas originarias se ven como ajenas y sin nada que aportar; a nivel internacional, pese a que se hable de la incorporación, la mentalidad multicultural particularista se reflejará en comportamientos resistentes, omisos o excesivamente burocráticos con respecto al impulso para el aprendizaje de otros idiomas y el desarrollo de acciones de movilidad.

- 3.2. En los PIDE la tendencia prevaleciente fue la internacionalización que podemos llamar “acrítica” en la medida en que busca la asimilación de valores y prácticas académicas y culturales de sociedades que se consideran más avanzadas. Dicha asimilación implica, a veces, el desprecio a los propios valores y la invisibilización de las desigualdades estructurales a nivel local.
4. Tanto en los MU como en los PIDE se aprecia la idea de una forma de interculturalidad que promueve el diálogo, la convivencia y la tolerancia, pero no cuestiona las causas de las desigualdades sociales y culturales. Si bien en varios de los documentos revisados hay afirmaciones que tienen un tono crítico, no se alude en ellos a las estrategias que contribuirían a impulsar la crítica y la agencia. Ante la falta de estrategias en este sentido, lo que puede esperarse es la persistencia de una perspectiva relacional que hacia adentro normaliza la idea de que la cultura mestiza es superior a las culturas originarias, mientras que hacia afuera asume que nuestra cultura es inferior a otras. Se trata de una perspectiva funcional que no busca transformar prácticas, creencias y estructuras.

Con base en estas conclusiones, cabe recomendar a las universidades que trabajen el tema de la diversidad cultural no como una moda sino como un objetivo ético-político. Para ello se requiere definir con claridad la clase de profesionales que se pretende formar y determinar de manera reflexiva las finalidades en torno al campo de problemas generados por la diversidad cultural, así como las estrategias adecuadas para forjar profesionales abiertos a la diversidad cultural, y capaces de contribuir a transformaciones con miras a la equidad.

Lista de referencias

- Barrón, J. C. (2008). ¿Promoviendo relaciones interculturales? Racismo y acción afirmativa en México para indígenas en Educación Superior. *Trace, Travaux et Recherches dans les Amériques du Centre*, 53, 22-35. Recuperado de <http://trace.revues.org/352>
- Bauman, Z. (2002). *En busca de la política*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bello, A. (2006). Universidad, pueblos indígenas y educación ciudadana en contextos multiétnicos en América Latina. En L. E. López (Ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 455-496). Bolivia: Plural Editores.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2006). *Documentos de consulta del Modelo Universitario Minerva*. Recuperado de <http://www.minerva.buap.mx/>
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2013). *Plan Institucional de Desarrollo 2013-2017*. Recuperado de http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/wb/Educacion_media/plan_de_desarrollo_institucional_20132017
- Bertely, M., Dietz, G., & Díaz, M.G. (2013). *Multiculturalismo y Educación (2002-2011)*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Bustos, R. (en prensa). *La vinculación comunitaria en la formación de profesores indígenas en la UPN Morelos*. Manuscrito presentado para su publicación.
- Chávez, M. E. (octubre-diciembre, 2008). Ser indígena en la educación superior ¿desventajas reales o asignadas? *Revista de La Educación Superior*, 37(148), 31-55.
- Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. (11 de junio de 2003). Ley para prevenir y eliminar la discriminación. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de <http://www.inali.gob.mx/pdf/ley-FPyED.pdf>
- Conrado, J. A., & Sánchez, M. C. (2012). *Las palabras si importan: Una perspectiva de la discriminación social en las instituciones de educación superior en San Luis Potosí*. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, San Luis Potosí.
- Coordinación General de Educación Intercultural. (Ed.). (2009). *Declaración de Pátzcuaro sobre educación superior intercultural*. Recuperado de [http://www.iesalc.unesco.org/ve/dmdocuments/declaracion_mexico_patzcuaro_\(3\).pdf](http://www.iesalc.unesco.org/ve/dmdocuments/declaracion_mexico_patzcuaro_(3).pdf)
- Díaz, P. (2006). *Elogio a la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México: Siglo XXI.
- Didou, S., & Remedi, E. (2006). *Pathways to higher Education: una oportunidad de edu-*

Evelyn Moctezuma Ramírez, Teresa Yurén,
Cony-Brunhilde Saenger Pedrero

cación superior para jóvenes indígenas en México. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior/ Centro de Investigación y de Estudios Avanzados.

- Dietz, G. (abril-junio, 2017). Interculturalidad : una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 39(156), 192-207. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/numeros/2017/156>
- Dietz, G., & Mateos, C. (2013). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos.* México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe-Secretaría de Educación Pública.
- Dirección General de Planeación-Universidad Nacional Autónoma de México. (2008). *Guía mínima para la elaboración de planes de desarrollo institucional.* Recuperado de http://www.planeacion.unam.mx/Planeacion/Apoyo/guia_minima.pdf
- Galtung, J. (1990). Cultural Violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291-305. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022343390027003005>
- Honneth, A. (1992/2010). *La lutte pour la reconnaissance* (Trad. P. Rusch). París: Cerf.
- López, L. E. (Ed.). (2006). *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas Latinoamericanas.* Bolivia: Plural Editores.
- López, L. E., Moya, R., & Hamel, R. E. (2009). Pueblos indígenas y educación superior en América Latina y El Caribe. En L. E. López (Ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 221-290). Bolivia: Plural Editores.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (s.f.). *Directrices de la UNESCO sobre educación intercultural.* Recuperado de UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf>
- Ortelli, P., & Sartorello, S. C. (2011). Jóvenes universitarios y conflicto intercultural. *Perfiles Educativos*, 33, número especial, 115-128.
- Programa Nacional de Posgrados de Calidad. (2016). *Marco de Referencia para la Evaluación y Seguimiento de Programas de posgrados en la modalidad no escolarizada.* México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología/Secretaría de Educación Pública.
- Raesfeld, L., & Cuevas, J. G. (2008). Los estudiantes indígenas en la universidad, de la invisibilidad a la luz: un acercamiento a los estudiantes de la licenciatura en ciencias de la educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

- en México. *Cuadernos Interculturales*, 6(10), 111-124.
- Ricœur, P. (1995). *Le juste* (Vol. 1). París: Esprit.
- Schmelkes, S. (2004). La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 9-13.
- Schmelkes, S. (2006). Educar para la interculturalidad los desafíos para una propuesta democrática. En M. I. Castro (Coord.), *Educación y ciudadanía* (pp. 75-80). México: Centro de Estudios sobre la Universidad-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Schmelkes, S. (2009). Intercultural Universities in México: progress and difficulties. *Intercultural Education*, 20(1), 5-17.
- Serafini, M. T. (2006). *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. México: Paidós.
- Universidad Autónoma de Guerrero. (2004). *Modelo Educativo y Académico de la Universidad Autónoma del Estado de Guerrero*. Recuperado de <http://cg.ru.uagro.mx/documentos/sisteduc/superior/modelo.pdf>
- Universidad Autónoma de Guerrero. (2013). *Plan de Desarrollo Institucional 2013-2017*. Recuperado de http://www.transparencia.uagro.mx/usr/utai/PDI_UAGRO_2013-2017.pdf
- Universidad Autónoma de Querétaro. (2013). *Plan Institucional de Desarrollo 2013-2015. México, UAQ*. Recuperado de <http://planeacion.uaq.mx/docs/pide/PIDE2013-2015.pdf>
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2011a). *Modelo Educativo de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*. Recuperado de https://www.uaeh.edu.mx/docencia/docs/modelo_educativo_UAEH.pdf
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2011b). *Plan de Desarrollo Institucional 2011-2017*. Recuperado de https://www.uaeh.edu.mx/excelencia/pdi_ant7.pdf
- Universidad Autónoma del Estado de México. (2013). *Plan Rector de Desarrollo Institucional 2013-2017*. Recuperado de http://web.uaemex.mx/prdi2013-2017/doc/PRDI_2013-2017.pdf
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos. (2010). *Modelo Universitario*. Recuperado de http://www.uaem.mx/organizacion-institucional/organo-informativo-universitario/menendez_samara_60.pdf
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos. (2013). *Plan Institucional de Desarrollo 2012-2018*. Recuperado de <http://www.uaem.mx/vida-universitaria/identidad-universitaria/pide-2012-2018.pdf>

Evelyn Moctezuma Ramírez, Teresa Yurén,
Cony-Brunhilde Saenger Pedrero

- Universidad Autónoma de Tlaxcala. (2012). *Modelo Educativo Humanista Integrador Basado en Competencias*. Recuperado de <https://www.uatx.mx/mhic/index.php#>
- Universidad Autónoma de Tlaxcala. (2015). *Plan de Desarrollo Institucional. 2014-2018*. Recuperado de https://www.uatx.mx/universidad/pdi/PDI_UAT_2014-2018.pdf
- Walsh, C (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural Trabajo presentado en el Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural del Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz Bolivia.
- Yurén, T. (2013). Educación para la agencia. Miradas diversas, preocupaciones compartidas. En T. Yurén & C. Mick (Coords.), *Educación y agencia. Aproximaciones teóricas y análisis de dispositivos* (pp.23-52). México: Juan Pablos.
- Yurén, T., & Saenger, C. (2006). La mirada del otro en los dispositivos de formación de lenguas extranjeras. Isomorfismos de la política lingüística y la mediación. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 14(25), 1-25. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/2750/275020543025/>