

¿INTERCULTURALIZANDO LA EDUCACIÓN SUPERIOR?

EN LA DECLARACIÓN Universal sobre Diversidad Cultural de la UNESCO , emitida en 2001 en París sobre todo para hacer frente al expansionismo y predominio mediático de las industrias culturales estadounidenses, la diversidad cultural se define como:

“el patrimonio común de la humanidad, gracias al cual la cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio. Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan los grupos y las sociedades que componen la humanidad. Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, la diversidad cultural es, para el género humano, tan necesaria como la diversidad biológica para los organismos vivos” (UNESCO 2002).

Como ilustra esta declaración internacional, a través de un proceso gradual y accidentado de descolonización cognitiva y académica, tanto las ciencias naturales como las ciencias sociales y humanas, producto de la tradición occidental logocéntrica, binaria y a menudo también monoepistémica, han concebido la diversidad biológica y cultural, respectivamente, primero como un “problema” y obstáculo a vencer, luego como un “recurso” a explotar y finalmente como un “derecho” a reconocer y respetar. Reflejando este tránsito aún reciente hacia el reconocimiento social, político e incluso jurídico de las diversidades biológicas y culturales, las universidades públicas –como centros neurálgicos de construcción y difusión del “conocimiento universal” en la tradición tanto occidental como colonial (Mato 2005)– están comenzando a enfrentar el desafío de la “colonialidad del saber” (Lander 1993, Quijano 1993), *i.e.*: el desafío de generar cauces innovadores para diversificar dicho conocimiento, para relacionarlo con conocimientos locales, “etnociencias” subalternas y saberes alternativos, que en su confluencia pueden y deben hibridarse y fertilizarse mutuamente construyendo nuevos cánones diversificados, “enredados” y “glocalizados” de conocimiento (Mignolo 2000, Escobar 2004).

Este número monográfico de *TRACE* tiene como objetivo básico el escrutinio exploratorio de dichos procesos pioneros de “construcción intercultural de saberes” (García Canclini 2004), de “diversificación epistémica” a partir de diferentes estudios de caso prototípicos provenientes de programas universitarios que tienen en común un afán de institucionalizar en su seno la diversidad cultural y/o la interculturalidad. Con ello, los estudios de

caso aquí reunidos se insertan en la “última generación” de las políticas multiculturales, aplicadas en el contexto latinoamericano como parte de un supuesto “post-indigenismo”.

En las últimas décadas, el multiculturalismo se ha ido convirtiendo en uno de los principales ejes del debate sobre la gestión de la diversidad en el ámbito educativo –principalmente a nivel básico– tanto en Europa como en América Latina (Dietz, Mendoza-Zuany & Téllez 2007). En Latinoamérica, estos programas, que ilustran el autoproclamado “fin del indigenismo”, han puesto de relieve la urgencia de compaginar las ya seculares tradiciones regionales y nacionales de la “educación indígena” a nivel básico con el giro multicultural de las políticas educativas y su extensión hacia niveles de educación media superior y superior (López & Küper 2000, Schmelkes 2003). Como una de las mayores innovaciones institucionales, se han creado novedosas instituciones de educación superior, en ocasiones explícitamente destinadas a las poblaciones indígenas de una determinada región, estado o país –las así denominadas “universidades indígenas”–, mientras que en otros contextos –como “universidades interculturales”– se dirigen al conjunto de la sociedad con el objetivo de “interculturalizar” y descentralizar la educación superior aplicando un enfoque de “interculturalidad para todos” (Schmelkes 2003).

Los estudios de casos aquí reunidos presentan y analizan los aún incipientes proyectos-piloto que están surgiendo en diversas regiones de México. Éstos nos permiten analizar de forma conjunta y comparativa las experiencias de educación superior que se están obteniendo bajo premisas de autoempoderamiento étnico y de transferencia hacia las comunidades indígenas (universidades indígenas, escuelas normales indígenas, bachilleratos comunitarios), de transversalización de la interculturalidad (universidades interculturales o programas interculturales de universidades existentes) así como de anti-discriminación de estudiantes indígenas (unidades de apoyo a estudiantes indígenas en universidades públicas).

¿QUIÉN INTERCULTURALIZA LA EDUCACIÓN SUPERIOR?

Como demuestran los artículos presentados en *¿Interculturalizando la educación superior? Universidades indígenas en América Latina*, la gestión de la diversidad en el ámbito educativo a nivel superior se ha centrado fundamentalmente en subsanar las deficiencias en el acceso y la calidad de la educación que reciben estudiantes indígenas. Este ámbito es un reflejo de las desigualdades observadas en la sociedad mexicana y que están íntimamente relacionadas con la pertenencia a un grupo étnico. Las acciones tendientes a corregir la grave desigualdad que enfrentan los indígenas para acceder y culminar exitosamente sus estudios de educación superior provienen de varios frentes: el Estado, los pueblos indígenas, las universidades, el magisterio y ONG nacionales e internacionales son los principales actores que desarrollan estos novedosos programas de “acción afirmativa” para promover el acceso de los jóvenes indígenas a la educación superior (ANUIES & Fundación Ford 2005).

Desde el sexenio pasado, el Estado mexicano ha comenzado a enarbolar oficialmente el multiculturalismo como eje de la gestión de la diversidad de la sociedad mexicana. Ello se inicia en la década de los 1990, cuando las reivindicaciones de los pueblos indígenas por el respeto de sus derechos se fortalecieron y visibilizaron nacional e internacionalmente. Simplificando un tanto, se puede constatar que los pueblos indígenas demandaban autonomía, mientras que el Estado ofrecía interculturalidad (Dietz 2005). Las implicaciones de este multiculturalismo “a la mexicana” se observan en el plano jurídico, político y educativo, principalmente a través del abandono del indigenismo asimilador y la entrada a lo que algunos han llamado una versión *light* y neoliberal de la gestión de la diversidad. La educación intercultural ha sido orientada fundamentalmente a la atención a los pueblos indígenas, con una visión acotada de la diversidad y del concepto de cultura. Paulatinamente se ha hablado de la transversalización de la interculturalidad y de la necesidad de ofrecer educación intercultural para todos en ámbitos que incluyan también a la educación superior.

Sin embargo, esta versión atenuada ha determinado la forma de interculturalizar la educación superior sin dejar suficientes espacios para que, por ejemplo, los propios pueblos indígenas tomen decisiones sobre la educación que quieren y requieren. ¿Quién interculturaliza la educación superior? Esta es una pregunta central, y su respuesta implica que no sólo el Estado debe participar en dicha tarea para que el proyecto interculturalizador sea legítimo y efectivo.

En segundo lugar, un actor fundamental en la interculturalización de la educación superior ha sido el magisterio. Este es un actor que ha jugado roles diversos, tomando en cuenta su diversidad interna y las facciones que lo caracterizan. Sin embargo, han sido facciones disidentes y marginadas del magisterio las que han impulsado proyectos alternativos concretos. Dichos proyectos buscan formar educadores conscientes de la necesidad de educación pertinente para sus usuarios y sus realidades sociales y culturales.

Actores clave en este proceso son los pueblos indígenas, que han insertado sus propuestas de interculturalización a través de los intelectuales indígenas que han accedido al magisterio, a las Secretarías de Educación y a las universidades. Como colectivos, y también como individuos, los indígenas han incidido en la definición de los currículos y de los sentidos que pueden atribuirse a una educación intercultural, ya sea en las escuelas normales, ya sea en las universidades públicas que cuentan con programas de acción afirmativa.

Obviamente, las universidades y diversos actores académicos son protagonistas clave en estos procesos de interculturalización institucional. Desde distintos posicionamientos, que van desde la creación de unidades de apoyo para estudiantes indígenas, hasta la creación de una “universidad intercultural” dentro de su propia estructura preexistente, las instituciones de educación superior están intentando visibilizar la diversidad cultural, los diferentes saberes y su valoración por los miembros de la comunidad universitaria (De Souza Santos 2005).

En el apoyo a las universidades en estos procesos, por último, se encuentran involucradas organismos nacionales e internacionales como la

Fundación Ford, la ANUIES, la Universidad de Granada, por mencionar sólo algunos ejemplos que se analizan en este número monográfico.

¿CÓMO SE INTERCULTURALIZA LA EDUCACIÓN SUPERIOR?

La interculturalización de la educación superior puede llevarse a cabo de múltiples maneras. La pregunta clave que reaparece a lo largo de todos los estudios de caso es: ¿se debe interculturalizar desde arriba o desde abajo? Ello obviamente está estrechamente relacionado con las diferentes visiones que cada actor y cada proyecto tenga de la interculturalidad. Aquellos proyectos que parten de la necesidad de visibilizar y empoderar antes que nada a los actores y protagonistas locales, optan por una noción esencializadora de interculturalidad, estrechamente asociada a la recuperación y reivindicación de la “comunalidad” (Maldonado 2002) indígena. Se trata de un “esencialismo estratégico” (Hall 1996), reivindicado como necesario para afianzar y consolidar los actores y las instituciones emergentes de una educación propia y autónoma. En estos casos, la educación intercultural defendida se asemeja a proyectos de “autoeducación” y “endoeducación” de orientación preferencialmente intracultural y no tanto intercultural (Heckt 2003, Dietz 2007).

Por otra parte, en proyectos que pretenden desarrollar una “educación intercultural para todos” (Schmelkes 2003) se opta por una definición transversalizadora de la interculturalidad, entendida como la adquisición y el despliegue de competencias y habilidades que van más allá de lo étnico-indígena y que trascienden la disyuntiva entre “lo propio” y “lo ajeno” con el objetivo de ampliar el abanico de referentes, saberes y cánones culturales para posibilitar un “diálogo intercultural” (Mendoza-Zuany 2006) entre los diversos actores implicados. Esta noción transversalizadora de la interculturalidad, sin embargo, es a menudo percibida como exógena, producto de una “migración discursiva” proveniente del debate europeo acerca de la educación intercultural y no de la tradición propia de la educación indígena (Mateos Cortés 2007).

En este sentido, en diversos proyectos aquí analizados por primera vez, se trasluce un creciente parteaguas entre aquellos que “desde abajo” se apropian del discurso intercultural para refuncionalizarlo como parte de un proyecto de empoderamiento étnico y de resistencia cultural (Mendoza-Zuany 2008), por un lado, y aquellos que “desde arriba” instrumentan políticas de “interculturalización transversal” para promover el acceso, rendimiento y la calidad del sistema educativo, por otra parte. Se detallarán ejemplos que muestran cómo organizaciones como la Fundación Ford introducen una visión de la interculturalización educativa relacionada con cuestiones muy específicas como los indicadores de mejoramiento del desempeño académico de los estudiantes indígenas. En cambio, la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO) en Oaxaca adopta todo un discurso político sobre la comunalidad de los pueblos indígenas de Oaxaca para aplicarlo a su institución como una forma de organización educativa comunal, caracterizada por una auto-esencialización y una resistencia explícita a los discursos hegemónicos sobre la interculturalidad.

De esta forma, coexisten a la fecha en este emergente campo de la educación superior discursos crecientemente hegemónicos sobre la interculturalidad y propuestas contrahegemónicas, de índole comunalista. Esta coexistencia es complejizada aún más por las mencionadas migraciones, importaciones y adaptaciones de discursos continental-europeos tanto como anglosajones sobre multiculturalismo e interculturalidad, que son adaptados a la diversidad mexicana para diseñar planes de acción que oscilan entre la interculturalización como acción afirmativa para un colectivo específico y una acción formativa transversal para todos.

LOS ESTUDIOS DE CASO

En el artículo *¿Promoviendo relaciones interculturales? Racismo y Acción Afirmativa en México para indígenas en Educación Superior*, Juan Carlos Barrón Pastor (University of East Anglia) presenta un balance del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES), llevado a cabo por la Asociación Nacional de Universidades y Escuelas de Educación Superior (ANUIES) y la Fundación Ford en coordinación con 16 instituciones educativas. Dicho programa constituye una acción afirmativa para promover la nivelación académica y la promoción de relaciones interculturales en universidades públicas ante las demandas de los pueblos indígenas, que por el hecho de serlo han sufrido desigualdades de acceso a la educación superior. El autor analiza la dimensión intercultural del programa que propugna por el respeto a la diversidad cultural, para indagar sobre su efectividad para combatir el racismo. Delinea una serie de problemas que se plantean en dicho programa y que se refieren a la definición de la identidad, el privilegio a una minoría, el reconocimiento de la diversidad, la promoción de una convivencia intercultural y finalmente la ruptura con las dinámicas del racismo. El autor propone la identificación de discursos que legitiman la desigualdad y exclusión, el diálogo profundo con los pueblos indígenas, la construcción de una interculturalidad “desde abajo” por medio de la participación ciudadana y activa de los indígenas y el reforzamiento de programas de acción afirmativa para promover una ciudadanía intercultural. En este sentido, interculturalizar implica hacerlo “desde abajo”, dando espacio para la participación y la voz de los actores principalmente involucrados en estos programas: los indígenas.

Como ejemplo monográfico de estos programas de acción afirmativa, el siguiente artículo *El papel de la Universidad ante las demandas de los pueblos indígenas: el caso de la Unidad de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas de la Universidad de Quintana Roo*, de Ever Marcelino Canul Góngora, Yesenia Fernández Hernández, María Elena Cruz Cáceres y Wilbert Gabriel Ucan Yeh (Universidad de Quintana Roo), detalla una experiencia de interculturalización realizada a través de mecanismos de acción afirmativa por iniciativa externa de organizaciones como la Fundación Ford y la ANUIES. La creación de una unidad de apoyo enfocada en mejorar el acceso a poblaciones marginadas y su rendimiento escolar, se apoya en mecanismos concretos como tutorías, cursos y asesorías. Los autores hacen hincapié en la importancia de ampliar los mecanismos de

interculturalización a través de la atención a toda la comunidad universitaria, haciendo cambios y flexibilizando los currículos académicos, propiciando una construcción de saberes que incorpore los saberes de las minorías bajo criterios de pertinencia cultural. Este artículo presenta un caso específico de interculturalización de una universidad convencional en un estado diverso, mayoritariamente indígena, que cuenta con una importante inmigración nacional e internacional y que da sus primeros pasos en torno al reconocimiento de la diversidad y de la necesidad de transformar la institución universitaria para atender esta nueva realidad.

En tercer lugar, en su artículo *Interculturalización fallida: desarrollismo, neoindigenismo y universidad intercultural en Yucatán, México* Genner de Jesús Llanes Ortiz (University of Sussex) evalúa una experiencia calificada por el autor como ejemplo de “interculturalización fallida” en el proceso de definición y arranque de una universidad intercultural en Yucatán. En un contexto en el cual prima la indefinición y confusión al hablar del concepto de interculturalidad y en el cual el desarrollismo y el neoindigenismo se constituyen como ideologías que enmarcan la construcción y definición de las universidades interculturales, el autor analiza lo que implica la construcción real de la interculturalidad. Para hacer un análisis crítico del surgimiento de universidades interculturales, el autor analiza en primer lugar el rol y el posicionamiento de los actores involucrados (el Estado en sus diferentes niveles, los pueblos indígenas y sus representantes, las ONGs, los partidos políticos, etc.); en segundo lugar, analiza las formas de negociación que se dan a lo largo de la interculturalización de la educación superior; como tercer paso, contrasta esta negociación con el papel que juegan el poder y sus asimetrías en la construcción real de los nuevos espacios educativos interculturales, para, por último, distinguir la noción de interculturalidad que se maneja en este tipo de proyectos, ya sea como producto-objetivo, como proceso-método, como un concepto que esencializa la cultura y que está asociado a una visión desarrollista. Para el autor, el neoindigenismo y el desarrollismo han determinado la forma de interculturalizar la educación superior –se ha tratado de una interculturalización desde arriba donde el diálogo “intercultural” se ha realizado en un contexto asimétrico de poder que ha llevado al fracaso a intentos como el de una universidad intercultural en Yucatán–.

En el subsiguiente artículo *Configuración de actores y discursos híbridos en la creación de la Universidad Veracruzana Intercultural*, Adriana Ávila Pardo y Laura Selene Mateos Cortés (Universidad Veracruzana) analizan la migración de discursos del ámbito indigenista al nuevo ámbito intercultural en el espacio institucional de la educación superior en Veracruz. Las rutas y trayectorias de esta migración de discursos pasan por procesos de apropiación, resignificación, contextualización e hibridación de dichos discursos acerca de la interculturalidad –basadas en ideologías indigenistas, multiculturalistas de corte anglosajón e interculturalistas de origen europeo– que inciden en la construcción de opciones de educación superior como el de la nueva Universidad Veracruzana Intercultural (UVI). Las autoras se sumergen en los sentidos contradictorios y antagónicos de la interculturalidad en sus vertientes política –institucionalizada por la Secretaría de Educación Pública (SEP)– y académica, –al interior de las

universidades– y que son influidas por las características de los actores, sus itinerarios académicos y las correspondientes migraciones discursivas. El caso que presentan las autoras ejemplifica cómo se configuraron los actores institucionales, indígenas y/o organizaciones del ámbito nacional como del internacional, en la fase de planeación y diseño de la UVI, creada como un espacio donde se replantea la noción de la universidad convencional y de equidad, inclusión y participación de los pueblos indígenas en el ámbito político.

El artículo *Formar en la diversidad: el caso de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO)*, de Saúl Reyes Sanabria y Bulmaro Vásquez Romero (ENBIO), cuestiona el discurso hegemónico de la interculturalidad por no ser construido “desde abajo” por los pueblos indígenas partiendo de sus aspiraciones y necesidades. Se propone la construcción de una concepción de interculturalidad a partir de la experiencia de Oaxaca y de sus propias formas de vivir la diversidad. Esta visión revela un paralelismo entre el concepto de interculturalidad y la noción de comunalidad propuesta por Floriberto Díaz Gómez, intelectual mixe, y Jaime Martínez Luna, intelectual zapoteco. Se trasladan los elementos fundamentales de la vida comunal a la vida de la institución educativa con el objetivo de interculturalizar la educación de los futuros docentes. Para los autores, la interculturalidad implica la recuperación, revaloración y enseñanza de la cultura indígena propia, lo cual incide en la lucha contra la imposición de una cultura dominante. Dicha visión de la interculturalidad enfatiza las fronteras étnicas y la distinción entre “lo propio y lo ajeno”. En conclusión, la interculturalización de la escuela normal implica fortalecer las identidades indígenas para que desde éstas se realice el diálogo y la relación con los no indígenas y con aquellos elementos que los hacen mexicanos.

Por último, Bruno Baronnet (El Colegio de México y Université Paris III) aporta en su artículo *La Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek: movilización étnica y autonomía negada en Chiapas* un caso ilustrativo de los límites a la autonomía de los que gozan los proyectos de educación intercultural surgidos desde el propio magisterio indígena. Su análisis pone en evidencia los mecanismos de negociación que implica la autonomía, como lo serían una combinación de fuerzas “desde arriba” y “desde abajo” para lograr proyectos viables financiera y académicamente. El autor presenta una visión en la que el magisterio, en su facción disidente e históricamente marginada, busca erigirse como protagonista de la interculturalización de sus opciones formativas y se enfrasca en un proceso de negociación y lucha con otros actores como el Estado –fundamentalmente con la SEP– y con otras facciones del magisterio. Esta contribución pone en evidencia la complejidad de los procesos autonómicos, las relaciones de poder etnopolíticas, magisteriales y estudiantiles, la marginalidad de las propuestas indígenas, los límites impuestos desde el Estado, las visiones para reformar el sistema educativo “desde adentro” –en negociación con el Estado– o “desde afuera de la oficialidad” –por medio de estrategias autónomas así como las opciones pragmáticas que orientan a la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek (ENIIB) a actuar “desde dentro” para lograr metas de menor envergadura– pero que impliquen al menos un avance en relación a su situación anterior. El Estado es mostrado

en este artículo como un actor que controla y limita por medio de la política educativa la autonomía en materia educativa que los pueblos indígenas demandan, lo cual introduce el factor de diálogo y negociación como una constante necesaria.

Tanto en México como en los demás países latinoamericanos, la interculturalización de la educación superior es, a la vez, una asignatura pendiente de las reformas educativas y un emergente campo de articulación de la nueva relación entre el Estado y los pueblos indígenas. De ahí se deriva la compleja concatenación de factores políticos, pedagógicos e identitarios que los estudios de caso aquí presentados revelan sobre las llamadas universidades interculturales y sobre los aún accidentados procesos de diversificación estudiantil, curricular y epistémica que éstas están recién emprendiendo. Lejos de pretender “evaluar” este nuevo fenómeno político-pedagógico, somos conscientes de que los pioneros análisis empíricos aquí ofrecidos constituyen solamente un primer paso para el necesario análisis futuro acerca de quiénes, cómo y por qué diversifican e interculturalizan los sistemas educativos con criterios de pertinencia cultural y con afanes de descolonización académica. El debate está abierto...

Gunther Dietz & Rosa Guadalupe Mendoza Zuany
Universidad Veracruzana

ADOPTER UNE POLITIQUE INTERCULTURELLE DANS L'ÉDUCATION SUPÉRIEURE ?*

DANS LA Déclaration universelle sur la diversité culturelle de l'UNESCO, émise à Paris en 2001 pour faire face en particulier à l'expansionnisme et à la domination médiatique des industries culturelles nord-américaines, la diversité culturelle se définit comme :

« le patrimoine commun de l'humanité, grâce auquel la culture acquiert des formes diverses au cours du temps et de l'espace. Cette diversité se manifeste dans l'originalité et la pluralité des identités qui caractérisent les groupes et les sociétés qui composent l'humanité. Source d'échanges, d'innovation et de créativité, la diversité culturelle est, pour le genre humain, aussi nécessaire que la diversité biologique pour les organismes vivants » (UNESCO 2002).

Comme cette déclaration internationale l'illustre, les sciences naturelles comme les sciences sociales et humaines, produit de la tradition occidentale logocentrique, binaire et souvent monoépistémique également, ont conçu, au cours d'un processus graduel et accidenté de décolonisation cognitive et académique, la diversité biologique et culturelle, respectivement, tout d'abord comme un « problème » et un obstacle à vaincre, puis comme une « ressource » à exploiter et finalement comme un « droit » à reconnaître et respecter. Reflétant ce passage encore récent vers la reconnaissance sociale, politique et même juridique des diversités biologiques et culturelles, les universités publiques –en tant que centres névralgiques de construction et de diffusion de la « Connaissance » universelle dans la tradition occidentale comme coloniale (Mato 2005)– sont en train de commencer à affronter le défi de la « colonialité du savoir » (Lander 1993, Quijano 1993), *i.e.* le défi qui consiste à générer des chemins innovateurs afin de diversifier cette connaissance, de la mettre en relation avec des connaissances locales, des « ethnosciences » subalternes et des savoirs alternatifs, qui en confluant peuvent et doivent s'hybrider et se fertiliser mutuellement en construisant de nouveaux canons diversifiés, « mêlés » et « glocalisés » de connaissance (Mignolo 2000, Escobar 2004).

Ce numéro monographique de *TRACE* a pour objectif fondamental l'examen exploratoire de ces processus pionniers de « construction interculturelle de savoirs » (García Canclini 2004), de « diversification épistémique » à partir de différentes études de cas prototypiques venant de programmes

universitaires qui ont en commun le désir d'institutionnaliser en leur sein la diversité culturelle et/ou l'interculturalité. Les études de cas réunies ici s'insèrent ainsi dans la « dernière génération » des politiques multiculturelles, appliquées dans le contexte latino-américain comme un élément d'un « post-indigénisme » supposé.

Au cours des dernières décennies, le multiculturalisme est devenu l'un des principaux axes du débat sur la gestion de la diversité dans le milieu éducatif –surtout au niveau élémentaire– autant en Europe qu'en Amérique latine (Dietz, Mendoza Zuany & Téllez 2007). En Amérique latine ces programmes, qui illustrent la soi-disant « fin de l'indigénisme », ont mis en relief l'urgence de réunir les traditions régionales et nationales déjà séculaires de l'« éducation indigène » de niveau élémentaire et avec la tendance multiculturelle des politiques éducatives ainsi que leur extension vers les niveaux d'éducation secondaire et supérieure (López & Küper 2000, Schmelkes 2003). Des institutions novatrices d'éducation supérieure ont été créées ; elles représentent une innovation institutionnelle majeure. Parfois explicitement destinées aux populations indigènes d'une région particulière, d'un état ou d'un pays –ce que l'on appelle les « universités indigènes »–, ces institutions s'adressent dans d'autres contextes –comme les « universités interculturelles »– à l'ensemble de la société avec pour objectif l'« interculturelisation » et la décentralisation de l'éducation supérieure et appliquent le point de vue d'une « interculturalité pour tous » (Schmelkes 2003).

Les études de cas réunies ici présentent et analysent des projets-pilotes encore débutants qui sont en train de surgir dans diverses régions du Mexique. Celles-ci nous permettent d'analyser de façon conjointe et comparative les expériences d'éducation supérieure qui sont faites actuellement à partir des prémices suivantes : l'*empowerment* ethnique et le transfert vers les communautés indigènes (universités indigènes, Écoles Normales indigènes, baccalauréats communautaires), la transversalisation de l'interculturalité (universités interculturelles ou programmes interculturels d'universités déjà existantes) ainsi que la lutte contre la discrimination des étudiants indigènes (unités de soutien aux étudiants indigènes dans les universités publiques).

QUI RÉALISE L'INTERCULTURALISATION DANS L'ÉDUCATION SUPÉRIEURE ?

Comme le démontrent les articles présentés dans ce volume « Adopter une politique interculturelle dans l'éducation supérieure ? Universités indigènes en Amérique latine » (*¿Interculturizando la educación superior? Universidades indígenas en América Latina*), la gestion de la diversité dans le milieu éducatif de niveau supérieur s'est fondamentalement attachée à combler les déficiences dans l'accès à l'éducation et la qualité de celle que les étudiants indigènes reçoivent. Ce milieu est en effet le reflet des inégalités observées dans la société mexicaine et qui sont intimement liées à l'appartenance à un groupe ethnique. Les mesures qui tendent à corriger les graves inégalités qu'affrontent les indigènes pour accéder à et pour terminer leurs études d'éducation supérieure proviennent de différents

fronts: l'État, les peuples indigènes, les universités, le corps enseignant et les ONG nationales et internationales. Ceux-ci sont les principaux acteurs qui développent les programmes novateurs d'« action positive » pour promouvoir l'accès des jeunes indigènes à l'éducation supérieure (ANUIES & Fondation Ford 2005).

Depuis le mandat présidentiel antérieur (2000-2006), l'État mexicain a commencé à brandir un peu fort et officiellement le multiculturalisme comme l'axe de gestion de la diversité dans la société mexicaine. Ceci commence dans les années 1990, quand les revendications des peuples indigènes pour le respect de leurs droits se sont fortifiées et ont acquis une visibilité sur le plan national et international. En simplifiant un peu, on peut constater que les peuples indigènes demandaient une autonomie alors que l'État offrait une interculturalité (Dietz 2005). Les implications de ce multiculturalisme « à la mexicaine » s'observent sur le plan juridique, politique et éducatif, principalement par l'abandon de l'indigénisme assimilateur et par l'entrée dans ce que certains ont appelé une version *light* et néolibérale de la gestion de la diversité. L'éducation interculturelle a fondamentalement été orientée vers l'attention des peuples indigènes, mais avec une vision limitée de la diversité et du concept de culture. Peu à peu on a parlé de rendre transversale l'interculturalité et de la nécessité d'offrir une éducation interculturelle à tous, dans des domaines qui englobent aussi l'éducation supérieure.

Cependant, cette version atténuée a déterminé la mise en place de l'interculturalisation dans l'éducation supérieure sans laisser d'espaces suffisants aux peuples indigènes eux-mêmes pour qu'ils prennent, par exemple, leur propres décisions au sujet de l'éducation qu'ils veulent et dont ils ont besoin. Qui met en oeuvre l'interculturalisation dans l'éducation supérieure? C'est une question centrale, afin que le projet d'interculturalisation soit légitime et effectif, la réponse impliquant que l'État n'est pas le seul à devoir participer à cette tâche.

Le magistère, acteur qui a joué des rôles divers si nous prenons en compte sa diversité interne et les factions qui le caractérisent, a été en second lieu un acteur fondamental dans l'interculturalisation de l'éducation supérieure. Pourtant, les factions dissidentes et marginalisées du magistère ont justement été celles qui ont favorisé des projets alternatifs concrets. Les projets en question cherchent à former des éducateurs conscients de la nécessité d'une éducation pertinente pour ses usagers et pour leurs réalités sociales et culturelles.

Évidemment, les universités et les divers acteurs académiques sont des protagonistes-clé dans ces processus d'interculturalisation institutionnelle. Les institutions d'éducation supérieure tentent de rendre visible la diversité culturelle, les différents savoirs et leur évaluation par les membres de la communauté universitaire depuis divers positionnements, qui vont de la création d'unités de soutien pour les étudiants indigènes jusqu'à la création d'une « université interculturelle » au sein de la propre structure existante (De Souza Santos 2005).

Participant au soutien donné par les universités à ces processus, on trouve comme parties prenantes des organismes nationaux et internationaux comme la Fondation Ford, la ANUIES, l'Université de Grenade, pour ne citer que quelques exemples qui sont analysés dans ce numéro monographique.

COMMENT MET-ON EN OEUVRE L'INTERCULTURALISATION DANS L'ÉDUCATION SUPÉRIEURE ?

L'interculturalisation de l'éducation supérieure peut être mise en œuvre de bien des façons. La question-clé qui réapparaît tout au long de ces études de cas est la suivante : doit-on implémenter l'interculturalisation « depuis le haut » ou « depuis le bas » ? Ce choix est bien sûr étroitement lié aux différentes visions que chaque acteur et chaque projet ont de l'interculturalité. Les projets qui partent avant tout de la nécessité de rendre visibles et puissants les acteurs et les protagonistes locaux choisissent une notion autour de l'essence de l'interculturalité, étroitement liée à la récupération et à la revendication de la « communalité » (Maldonado 2002) indigène. Il s'agit d'un « essentialisme stratégique » (Hall 1996) revendiqué comme nécessaire pour renforcer et consolider les acteurs et les institutions émergentes responsables d'une éducation propre et autonome. Dans ces cas, l'éducation interculturelle que l'on défend ressemble davantage aux projets d'« auto-éducation » et d'« endo-éducation » d'orientation intraculturelle plutôt qu'interculturelle (Heckt 2003, Dietz 2007).

D'autre part, dans les projets qui prétendent développer une « éducation interculturelle pour tous » (Schmelkes 2003), on part d'une définition transversale de l'interculturalité, comprise comme l'acquisition et le déploiement de capacités et savoirs faire qui vont au-delà de l'identité ethnico-indigène et qui transcendent l'alternative entre « ce qui est propre » et « ce qui est étranger » afin d'amplifier l'éventail des références, des savoirs et des canons culturels pour que ceux-ci rendent possible un « dialogue interculturel » (Mendoza Zuany 2006) entre les divers acteurs impliqués. Cette notion transversale de l'interculturalité est pourtant souvent perçue comme exogène, produit d'une « migration du discours » provenant du débat européen autour de l'éducation interculturelle et non pas de la tradition propre de l'éducation indigène (Mateos Cortés 2007).

En ce sens, dans les divers projets analysés ici pour la première fois, apparaît une division croissante entre ceux qui « depuis le bas » s'approprient le discours interculturel pour le rendre de nouveau fonctionnel comme un élément d'un projet d'*empowerment* ethnique et de résistance culturelle (Mendoza Zuany 2008), d'une part, et ceux qui « depuis le haut » mettent en œuvre des politiques d'« interculturalisation transversale » pour promouvoir l'accès, le rendement et la qualité du système éducatif, d'autre part. On détaillera des exemples qui montrent comment des organisations comme la Fondation Ford introduisent une vision de l'interculturalisation éducative en relation avec des problèmes très spécifiques comme les indicateurs d'amélioration du rendement académique des étudiants indigènes. En revanche, l'École nationale bilingue et interculturelle de Oaxaca (ENBIO) adopte un discours tout à fait politique sur la communalité des peuples indigènes de Oaxaca pour l'appliquer à son institution comme une forme d'organisation éducative communale, caractérisée par une auto-essentialisation de l'identité et une résistance explicite aux discours hégémoniques sur l'interculturalité.

Ainsi, jusqu'à aujourd'hui et de façon croissante dans ce secteur émergent de l'éducation supérieure, des discours hégémoniques à propos de

l'interculturalité coexistent avec des propositions anti-hégémoniques, de type communaliste. Cette coexistence est rendue encore plus complexe par les migrations, importations et adaptations de discours continentaux-européens comme anglo-saxons sur le multiculturalisme et l'interculturalité, qui sont adaptés à la diversité mexicaine pour dessiner des plans d'action qui oscillent entre l'interculturalisation comme action positive pour un collectif spécifique et comme action formative transversale pour tous.

LES ÉTUDES DE CAS

Dans l'article « Favorisant des relations interculturelles? Racisme et action affirmative au Mexique pour les indigènes dans l'Éducation supérieure » (*¿Promoviendo relaciones interculturales? Racismo y acción afirmativa en México para indígenas en Educación Superior?*), Juan Carlos Barrón Pastor (University of East Anglia) présente un bilan du Programme de soutien aux étudiants indigènes dans les institutions d'Éducation supérieure (PAEIHES), mené par l'Association nationale d'universités et d'écoles d'Éducation supérieure (ANUIES) et la Fondation Ford en coordination avec 16 institutions éducatives. Ce programme constitue une action affirmative pour favoriser la mise à niveau académique et la promotion des relations interculturelles dans des universités publiques, face aux demandes des peuples indigènes qui ont souffert d'inégalités d'accès à l'éducation supérieure pour le seul fait d'être indigènes. L'auteur analyse la dimension interculturelle du programme qui lutte pour le respect de la diversité culturelle, pour l'approfondissement de son efficacité contre le racisme. Il délimite une série de problèmes qui se posent dans ce programme et qui se réfèrent à la définition de l'identité, au privilège d'une minorité, à la reconnaissance de la diversité, à la promotion d'un d'espace de vie interculturel partagé et finalement à la rupture avec les dynamiques du racisme. L'auteur propose l'identification des discours qui légitiment l'inégalité et l'exclusion, le dialogue profond avec les peuples indigènes, la construction d'une interculturalité « depuis le bas » au moyen de la participation citoyenne et active des indigènes et du renforcement des programmes d'action positive pour promouvoir une citoyenneté interculturelle. Dans ce sens, « interculturaliser » implique une action « depuis le bas », qui donne un espace à la participation et à la voix des acteurs principaux impliqués dans ces programmes : les indigènes.

À titre d'exemple monographique de ces programmes d'action positive, l'article suivant « Le rôle de l'Université face aux demandes des peuples indigènes : le cas de l'Unité de soutien académique pour étudiants indigènes de l'Université de Quintana Roo » (*El papel de la Universidad ante las demandas de los pueblos indígenas : el caso de la Unidad de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas de la Universidad de Quintana Roo*), de Ever Marcelino Canul Góngora, Yesenia Fernández Hernández, María Elena Cruz Cáceres et Wilbert Gabriel Ucan Yeh (Université de Quintana Roo), détaille une expérience d'interculturalisation réalisée par des organisations comme la Fondation Ford et la ANUIES grâce à des mécanismes d'action positive. La création d'une unité de soutien chargée d'améliorer l'accès des populations marginalisées et leur rendement scolaire, repose sur des

mécanismes concrets comme des tutorats, des cours et des assessorats. Les auteurs soulignent l'importance des mécanismes d'interculturalisation par le biais de l'attention à la communauté universitaire toute entière, qui entraîne des changements et flexibilise les cursus académiques et favorise une construction de savoirs incorporant ceux des minorités sous des critères de pertinence culturelle. Cet article présente un cas spécifique d'interculturalisation dans une université conventionnelle d'un état à la population diversifiée, en majorité indigène, qui compte une importante immigration nationale et internationale et qui fait ses premiers pas dans la voie de la reconnaissance de la diversité et de la nécessité de transformer l'institution universitaire pour répondre à cette nouvelle réalité.

En troisième lieu, dans son article « Interculturalisation manquée: politique de développement à outrance, néoindigénisme et université interculturelle au Yucatan, Mexique » (*Interculturalización fallida: desarrollismo, neoindigenismo y universidad intercultural en Yucatán, México*), Genner de Jesús Llanes Ortiz (University of Sussex) évalue une expérience qualifiée par l'auteur comme un exemple d'« interculturalisation manquée » dans le processus de définition et de mise en place d'une université interculturelle au Yucatan. Dans un contexte dans lequel priment le manque de définition et la confusion quant au concept d'interculturalité et dans lequel la politique de développement à outrance et le néoindigénisme se constituent en idéologies qui entourent la construction et la définition des universités interculturelles, l'auteur analyse ce qu'implique la construction réelle de l'interculturalité. Pour faire une analyse critique de l'éclosion d'universités interculturelles, l'auteur observe tout d'abord le rôle et le positionnement des acteurs impliqués (l'État à ses différents niveaux, les peuples indigènes et leurs représentants, les ONG, les partis politiques, etc.); en second lieu, il analyse les formes de négociation qui s'élaborent au cours du processus d'interculturalisation de l'éducation supérieure; dans une troisième étape, il contraste cette négociation avec le rôle que jouent le pouvoir et ses asymétries dans la construction réelle des nouveaux espaces éducatifs interculturels pour, enfin, mettre en valeur la notion d'interculturalité qui s'utilise dans ce type de projets, que ce soit comme produit-objectif, comme processus-méthode, ou comme un concept qui essentialise la culture et qui est associé à une vision politique de développement à outrance. Pour l'auteur, le néoindigénisme et le développement à outrance ont déterminé la manière « d'interculturaliser » l'éducation supérieure –il s'est agi d'une interculturalisation depuis le haut dans laquelle le dialogue « interculturel » s'est réalisé dans un contexte asymétrique de pouvoir qui a conduit à l'échec des essais comme celui d'une université interculturelle au Yucatan.

Dans l'article suivant « Configuration des acteurs et discours hybrides dans la création de l'Université véracruzaine interculturelle » (*Configuración de actores y discursos híbridos en la creación de la Universidad Veracruzana Intercultural*), Adriana Ávila Pardo et Laura Selena Mateos Cortés (Université de Veracruz) analysent la migration des discours du domaine indigéniste vers le nouveau domaine interculturel dans l'espace institutionnel de l'éducation supérieure au Veracruz. Les chemins et les trajectoires de cette migration des discours passent par des processus d'appropriation, de re-signification, de remise en contexte et d'hybridation des discours en

question autour de l'interculturalité –basés sur des idéologies indigénistes, multiculturalistes de type anglo-saxon et interculturalistes d'origine européenne– qui ont une incidence sur la construction d'options d'éducation supérieure comme celle de la nouvelle Université véracruzaine intercultural (UVI). Les auteures se plongent dans les significations contradictoires et antagonistes de l'interculturalité dans leurs aspects politiques –institutionnalisés par la SEP– et académiques –à l'intérieur des universités–, lesquelles sont influencées par les caractéristiques des acteurs, leurs parcours académiques et les migrations correspondantes des discours. Le cas présenté par nos auteures montre par des exemples comment se configurent les acteurs institutionnels, les indigènes et/ou les organisations du domaine national comme international, pendant la phase de planification et conception de la UVI, créée comme un espace où les notions d'université conventionnelle et d'équité, d'inclusion et de participation des peuples indigènes dans le domaine politique sont posées.

L'article « Former dans la diversité : le cas de l'École Normale bilingue et intercultural de Oaxaca », (*Formar en la diversidad: el caso de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO)* de Saúl Reyes Sanabria et Bulmaro Vásquez Romero (ENBIO), remet en question le discours hégémonique de l'interculturalité car n'étant pas construit « depuis le bas » par les peuples indigènes sur la base de leurs aspirations et de leurs besoins. Il propose la construction d'une conception d'interculturalité à partir de l'expérience de Oaxaca et des manières propres de vivre la diversité. Cette vision révèle un parallélisme entre le concept d'interculturalité et la notion de communalité proposée par Floriberto Díaz Gómez, intellectuel mixte, et Jaime Martínez Luna, intellectuel zapotèque. Ils transposent les éléments fondamentaux de la vie communale à l'institution éducative afin de rendre intercultural l'éducation des futurs enseignants. Pour les auteurs, l'interculturalité implique la récupération, la revalorisation et l'enseignement de la culture indigène propre, ce qui a une incidence sur la lutte contre l'imposition d'une culture dominante. Cette vision de l'interculturalité insiste sur les frontières ethniques et la distinction entre « ce qui est propre et ce qui est étranger ». En conclusion, l'interculturalisation de l'École Normale implique de fortifier les identités indigènes pour que, depuis celles-ci, le dialogue et la relation se réalisent avec les non-indigènes et avec tous les éléments culturels qui fondent le collectif « des mexicains ».

Enfin, Bruno Baronnet (El Colegio de México et Université Paris III) apporte dans son article « L'École Normale indigène intercultural bilingue Jacinto Canek: mobilisation ethnique et autonomie niée au Chiapas » (*La Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek: movilización étnica y autonomía negada en Chiapas*), un cas illustratif des limites de l'autonomie dont jouissent les projets d'éducation intercultural issus du propre magistère indigène. Son analyse met en évidence les mécanismes de négociation qu'implique l'autonomie, comme le serait une combinaison de forces « depuis le haut » et « depuis le bas », nécessaire pour réussir des projets viables sur le plan financier et académique. L'auteur présente une vision dans laquelle le magistère, grâce à sa faction dissidente et marginalisée historiquement, cherche à se poser comme protagoniste de l'interculturalisation de ses options formatrices et se perd finalement dans

un processus de négociation et de lutte avec d'autres acteurs comme l'État –fondamentalement la SEP (Secretaría de Educación Pública)– et d'autres factions du magistère. Cette contribution met en évidence la complexité des processus d'autonomie, les relations de pouvoir ethnopolitique, du magistère et des étudiants, la marginalité des propositions indigènes, les limites imposées depuis l'État, les visions pour réformer le système éducatif « depuis l'intérieur » –en négociation avec l'État– ou « depuis l'extérieur du cadre officiel » –au moyen de stratégies autonomes. Il expose ainsi, par exemple, les options pragmatiques qui orientent la ENIIB en agissant « depuis l'intérieur » afin d'obtenir des résultats de moindre envergure, mais qui impliquent au moins un progrès par rapport à la situation antérieure. L'État est présenté dans cet article comme un acteur qui, au moyen de la politique éducative, contrôle et limite l'autonomie en matière éducative que les peuples indigènes demandent, ce qui introduit le facteur de dialogue et de négociation comme une constante nécessaire.

Autant au Mexique que dans les autres pays latino-américains, l'interculturalisation de l'éducation supérieure est, à la fois, une tâche en attente parmi les réformes éducatives et un domaine d'articulation émergent de la nouvelle relation entre l'État et les peuples indigènes. Il en découle un enchaînement complexe de facteurs politiques, pédagogiques et identitaires que les études de cas présentées ici révèlent à propos de ce que l'on appelle les universités interculturelles et des processus, encore accidentés, de diversification étudiante, au niveau des cursus et sur le plan épistémique que ces dernières ont récemment entrepris. Loin de prétendre « évaluer » ce nouveau phénomène politico-pédagogique, nous sommes conscients que les analyses empiriques pionnières offertes ici ne constituent qu'un premier pas pour l'analyse future et nécessaire, autour des questions suivantes: comment et pourquoi les systèmes éducatifs qui ont des critères de pertinence culturelle et des ambitions de décolonisation académique diversifient-ils et mettent-ils en œuvre une interculturalisation? qui met en œuvre cette interculturalisation? Le débat est ouvert....

Gunther Dietz & Rosa Guadalupe Mendoza Zuany
 Université véacruzaine

Traducción del español: Solange Lebourges

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANUIES & Fundación Ford 2005 - "Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior". *Memoria de experiencias (2001-2005)*. ANUIES, Fundación Ford, México.
- De Sousa Santos, B. 2005 - *La universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. CIIH-UNAM, México.

- Dietz, G. 2005 - Del indigenismo al zapatismo: la lucha por una sociedad mexicana multi-étnica. En N. Grey Postero & L. Zamosc (eds.), *La lucha por los derechos indígenas en América Latina*: 53-128. Ediciones Abya-Yala, Quito.
- 2007 - Cultural Diversity: A Guide through the Debate. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10: 7-30.
- Dietz, G., R.G. Mendoza Zuany & S. Téllez (eds.) 2007 - *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas*. Ediciones Abya-Yala, Quito.
- Escobar, A. 2004 - Worlds and Knowledges Otherwise: the Latin American Modernity/Coloniality Research Program. *Cuadernos del CEDLA* 16: 31-67.
- García Canclini, N. 2004 - Sociedades del conocimiento: la construcción intercultural del saber. En N. García Canclini, *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad* 181-194. Gedisa, Barcelona.
- Hall, S. 1996 - Introduction: Who needs Identity? In S. Hall & P. du Gay (eds.), *Questions of Cultural Identity*: 1-17. Sage, London.
- Heckt, M. 2003 - Educación intercultural liberadora para todos en Guatemala: una posibilidad para el futuro de una sociedad multilingüe y pluriétnica. *Textos Ak'kutan* 25. Ak'kutan, Guatemala.
- Lander, E. 1993 - Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO, Buenos Aires. www.clacso.org/wwwclacso/espanol/html/libros/lander/2.pdf
- López, L.E. & W. Küper 2000 - *La educación intercultural bilingüe en América Latina*. www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/lopes_comp1.pdf
- Maldonado, B. 2002 - *Autonomía y comunalidad india: enfoques y propuestas desde Oaxaca*. INAH-Oaxaca, Secretaría de Asuntos Indígenas del Gobierno del Estado, Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca, Centro de Encuentros y Diálogos Interculturales, Oaxaca.
- Mateos Cortés, L.S. 2007 - "Un análisis de los discursos interculturales a través de la migración de discursos académicos y políticos hacia actores educativos: el caso de Veracruz". Ms. *Ponencia presentada en el Congreso Nacional de Investigación Educativa, Comisión Mexicana de Investigación Educativa*. COMIE, Mérida.
- Mato, D. 2005 - Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socioeducativas. *Alceu* 6 (11): 120-138.
- Mendoza Zuany, R.G. 2006 - "Dealing with Diversity: Indigenous Autonomy and Dialogue in two Zapotec Communities in the Sierra Norte of Oaxaca". PhD thesis. University of York.
- 2008 - Dealing with Diversity in the Construction of Indigenous Autonomy in the Northern Sierra of Oaxaca. *Bulletin of Latin American Research* [en prensa].
- Mignolo, W. 2000 - *Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking*. Princeton University Press, New Jersey.
- Quijano, A. 1993 - Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO, Buenos Aires. www.clacso.org/wwwclacso/espanol/html/libros/lander/10.pdf
- Schmelkes, S. 2003 - "Educación superior intercultural: el caso de México". Conferencia dictada en el *Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas*, organizado por la Ford Foundation, la Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas de la UDEG y la ANUIES, noviembre de 2003. www.anui.es.mx/e_proyectos/pdf/La_educ_sup_indigena.pdf
- UNESCO 2002 - Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural. UNESCO, París.