



Vicerrectoría Académica  
Instituto de Gestión de la Calidad Académica

Co-creando Excelencia 



<http://revistas.uned.ac.cr/index.php/revistacalidad>  
Correo electrónico: [revistacalidad@uned.ac.cr](mailto:revistacalidad@uned.ac.cr)

---

## Interculturalidad y currículum intercultural para la educación superior en México

### Interculturality and intercultural curriculum for higher education in México

María G. García-Aguilar<sup>1</sup>  
[guadalupegaragui@hotmail.com](mailto:guadalupegaragui@hotmail.com)  
Miguel Ángel Sámano-Rentería<sup>2</sup>  
[ac4409@chapingo.mx](mailto:ac4409@chapingo.mx)

Universidad Autónoma Chapingo, México

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v10i2.2707>

Volumen 10, Número 2

30 de noviembre del 2019

pp. 158 – 179

Recibido: 22 de mayo del 2019

Aprobado: 09 de octubre del 2019

---

<sup>1</sup> María G. García Aguilar es egresada de la Universidad Autónoma Chapingo, actualmente estudiante del doctorado en Ciencias en Educación Agrícola Superior, su línea de investigación se encuentra enfocada a la educación superior intercultural y a la educación indígena en México. Sus principales temas de interés y de trabajo de investigación se encuentran relacionados con el indigenismo, el turismo indígena y el buen vivir-vivir bien. Correo electrónico: [light-1709@hotmail.com](mailto:light-1709@hotmail.com), [guadalupegaragui@hotmail.com](mailto:guadalupegaragui@hotmail.com)

<sup>2</sup> Miguel Ángel Sámano Rentería es doctor en Historia Económica por la Universidad de Humboldt, pertenece al Sistema Nacional de Investigadores en México, nivel I. Disciplina especialista en Sociología Rural de la Universidad Autónoma Chapingo. Líneas de investigación: Cuestión étnica, desarrollo rural, problema del desarrollo rural de los pueblos indígenas y movimientos organizaciones sociales. Correo electrónico: [misamano@hotmail.com](mailto:misamano@hotmail.com)/ [ac4409@chapingo.mx](mailto:ac4409@chapingo.mx)

---

Interculturalidad y currículum intercultural para la educación superior en México

María G. García-Aguilar; Miguel Ángel Sámano-Rentería

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v10i2.2707>



Artículo protegido por licencia Creative Commons

## Resumen

En el artículo se expone el concepto de interculturalidad, así como su importancia en la actualidad para lograr encaminarnos hacia la construcción de una nación intercultural, se retoma y analiza como primer punto hacia este fin, la forma en que se implementan las universidades interculturales en México y su modelo educativo, con base en ello se esboza una propuesta de currículum intercultural para las instituciones de educación superior que responda a los contextos sociales y culturales de donde estas se encuentren. Finalmente, se plantea que la educación debe responder a las necesidades y demandas sociales de los distintos grupos culturales.

**Palabras clave:** interculturalidad; educación intercultural; cultura; currículum

## Abstract

In this article, the concept of interculturality is exposed, as well as its importance at present in order to move towards the construction of an intercultural nation, it is taken up and analyzed as the first point towards this purpose, the way in which intercultural universities are implemented in Mexico and its educational model, based on this, an intercultural curriculum proposal for higher education institutions that responds to the social and cultural contexts of where they are located is outlined. Finally, it is stated that education must respond to the social needs and demands of different cultural groups.

**Keywords:** interculturality, intercultural education, culture, curriculum

## Introducción

### Importancia de la interculturalidad en la educación

La interculturalidad no debe ser solo un concepto, sino una forma de vida. En la actualidad, en México se encuentra ganando terreno a través del ámbito educativo. La importancia de la interculturalidad versa sobre el rompimiento de las formas de colonización del otro, es decir, posee, como una de sus premisas, terminar con las exclusiones y desigualdades que la cultura dominante ha logrado imponer de antaño.



Hoy día, la interculturalidad se encuentra incluida en el discurso oficial de muchos Estados nacionales latinoamericanos, lo cual resulta en un acuerdo por mucho extraño, debido a que siempre han tenido como misión la construcción de las identidades nacionales mediante procesos de homogenización lingüística y cultural, a través de las llamadas políticas de construcción nacional, entre las que sobresalen las políticas educativas homogeneizadoras que ponen en marcha a través de la educación pública (Tubino, 2004: 19). Esto podría llevarnos a pensar lo que Sandoval (2010: 2-3) enmarca dentro del debate en torno a la interculturalidad, donde expresa que una primera vertiente es que el discurso es otra manera de subordinación y sometimiento de los pueblos indígenas al sistema económico y político dominante, enmascarado dentro del reconocimiento formal, más no real, del otro.

Por tanto, ¿qué es la interculturalidad?, ¿qué implica?, la interculturalidad supone el reconocimiento del “otro” y la afirmación de sí mismo. Por tanto, la interculturalidad no solo se entiende como la relación “entre culturas”, sino como “la relación entre culturas en conflicto” y que ocurren en una única y sólida estructura de poder configurada desde la razón colonial (Moya, 2009: 28-29). Desde tiempo atrás, incluyendo el contexto histórico de las sociedades indoamericanas, la interculturalidad se ha dado y se sigue dando solamente como proceso de dominación. La tendencia homogeneizante de la cultura dominante nacional se acentúa, aún más, por el proceso globalizante de la economía de la cultura hegemónica del norte global, donde la cultura mal llamada nacional, se sumerge subordinadamente al bombardeo de imágenes aculturizantes de los medios de comunicación (Walsh, 1998: 120).

En una segunda vertiente más crítica, la interculturalidad cuestiona el orden social existente mediante la reivindicación de la diversidad y el reconocimiento de diferentes culturas y modos de vida, interpelando la hegemonía del poder, es necesario mencionar que es un concepto construido en la lucha indígena, no en los espacios políticos, tampoco en los académicos, y pone al total descubierto las estructuras sociales, económicas, educativas y simbólicas caracterizadas por la indiofobia. De esta manera, la educación intercultural tiene, entre otros

---

*Interculturalidad y currículum intercultural para la educación superior en México*  
*María G. García-Aguilar, Miguel Ángel Sámano-Rentería*  
DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v10i2.2707>



Artículo protegido por licencia Creative Commons

objetivos, el reconocimiento formal y real de los derechos de los pueblos indígenas, la autonomía, la autodeterminación y la descolonización del conocimiento (Sandoval, 2010: 3, 5).

Así, es importante mencionar que la creación de nuevos servicios educativos para la atención de los indígenas es resultado de las demandas de estos pueblos y de diversas organizaciones sociales que han detectado un gran rezago educativo, debido a factores tales como la deserción escolar, el analfabetismo, el monolingüismo, el bajo rendimiento escolar y la escasa competencia lingüística, por mencionar algunos (López, 2004: 297). Al respecto de la interculturalidad en la educación, se debe generar una nueva forma de percibir el proceso educativo, donde aprendamos de las formas en que generan, transmiten y comparten el conocimiento las distintas culturas.

Actualmente, existe un problema muy marcado, confundimos multiculturalidad con interculturalidad. La multiculturalidad es entendida como la coexistencia de muchas culturas en un espacio delimitado, que viven y comparten paralelamente. En términos educativos, según López (2007: 298) el concepto de multiculturalidad se contempla como actuaciones en la escuela con la asistencia de alumnos de diferentes orígenes étnico-culturales, pero no se consideran las relaciones de poder que se establecen en la sociedad entre la cultura dominante y las culturas dominadas, tampoco implica el respeto que deben tenerse entre sí las diferentes culturas que comparten un mismo territorio. Durante la etapa actual del sistema capitalista, es decir, la sociedad globalizada en la que nos encontramos, se ha hecho que esa forma de vida, genere conflictos de convivencia. De acuerdo con Simón (2010: 87), la globalización económica y cultural es un hecho insoslayable, por lo menos desde los últimos veinte años, y está ocasionando una homogenización cultural.

Así tenemos que, en este proceso, a través de la educación y de la violencia objetiva y subjetiva se ha tratado de imponer una sola lengua, una sola cultura y una lealtad común por medio de un conjunto de dispositivos que buscan asimilar, incorporar e integrar a los pueblos indígenas



(Bertely, 2011: 231). De antaño, a través de la asimilación cultural, se trataba de homogeneizar al indígena de acuerdo con una cultura superior, pero con la interculturalidad, se pretende propiciar una forma de vida que genere un diálogo, pero, sobre todo, respeto y convivencia armónica entre las distintas culturas.

Al encontrarnos en sociedades multiculturales, es necesario mencionar, de acuerdo con Azamar-Alonso (2015: 129), que los organismos gubernamentales que se encargan de sintetizar el modelo educativo para su masificación a través de programas de estudio, no consideran la amplia diversidad de identidades sociales y económicas en las cuales se implementan los programas. Por tanto, suponen escenarios en los que no se enfrentan las disparidades, por lo que requerimientos tales como códigos de vestimenta generalizados, uso de materiales didácticos obligatorios, etc., los cuales supuestamente sirven para conducir de manera adecuada el proceso de formación educativa, suelen ser inoperantes en zonas donde la marginación social y el empobrecimiento afectan el nivel de vida de los estudiantes.

Por ello, para contrarrestar estos problemas de desigualdad que se manifiestan en la sociedad, resulta importante convertir las diferencias entre las diversas culturas en una fuente de enriquecimiento que permita conseguir la interacción, el intercambio y la comunicación entre las culturas, centrando esta idea en el concepto de interculturalidad (Ortega, 2006: 106). Ante estos escenarios, resulta de vital importancia cuestionarnos y reflexionar cómo debe ser la educación para que nos encontremos en camino hacia la construcción de una sociedad que promueva el respeto, la tolerancia, la aceptación y el real reconocimiento de las otras culturas.

Es así que en la actualidad es necesario partir nuevamente de la importancia que representa la diversidad cultural, para elaborar propuestas educativas adaptadas a las distintas realidades culturales de nuestro país. Al tomar en consideración que, en México, en el nivel superior, se cuenta con universidades reconocidas como instituciones interculturales, resulta importante contextualizar la forma en que surgieron y adaptaron sus modelos curriculares para poder



realizar un análisis que contribuya a su mejora continua, así como encaminar a través de estos planteamientos a otras universidades para que comiencen a contemplar la interculturalidad dentro de sus planes y programas.

### **El surgimiento de la educación superior intercultural en México**

Considerando que en México la propuesta de educación intercultural surge con tendencia hacia la línea indigenista, es necesario remitirnos a la fundación de las universidades interculturales en México, creadas a partir del año 2003 e impulsadas por la CGEIB, que tenían como uno de sus objetivos ampliar la proporción de los indígenas en la matrícula de educación superior. Estas instituciones se ubican en regiones densamente indígenas, no son exclusivas para indígenas, pero sí preferentemente para los indígenas del área en que se ubican (Schmelkes, 2008:3).

Las universidades interculturales surgieron como parte de las respuestas del gobierno mexicano ante las legítimas demandas del movimiento indígena por acceder a una educación superior socioculturalmente relevante que desarrollara nuevas perspectivas profesionales y científicas, articulando los conocimientos indígenas con los occidentales, que fomentara la vinculación entre las comunidades y la universidad, incorporando a los actores comunitarios en el proceso de construcción y sistematización del conocimiento y en la búsqueda de soluciones a las problemáticas comunitarias, que promoviera la valoración de las lenguas y culturas de los pueblos originarios y permitiera a los jóvenes indígenas, y no indígenas, formarse en el espíritu de la interculturalidad y del diálogo de saberes (Ávila y Ávila, 2014: 39). El arraigo más importante para la defensa de esta nueva forma de educación, surge a raíz de la insurrección indígena en Chiapas (Ávila y Ávila, 2016: 204).

El 1º de enero de 1994 en Chiapas, aparece públicamente el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), una organización político-militar integrada principalmente por indígenas mayas chiapanecos, que justificaban su levantamiento en armas para emprender la búsqueda



de la democracia, la libertad y la justicia en nombre de los mexicanos pobres del país (Hernández, 2007: 265). A raíz de este movimiento, el 16 de febrero de 1996, durante el mandato presidencial de Ernesto Zedillo, se firman los acuerdos de San Andrés, entre el gobierno federal y el EZLN. Estos acuerdos representaban un conjunto de compromisos y propuestas que el gobierno y el EZLN pactaban con el fin de garantizar una nueva relación entre los pueblos indígenas del país, la sociedad y el Estado. En uno de los puntos acordados, se enmarcaba el derecho a reconocer y asegurar la educación y capacitación, tal como se presenta a continuación:

El Estado debe asegurar a los indígenas una educación que respete y aproveche sus saberes, tradiciones y formas de organización. Con procesos de educación integral en las comunidades que amplíen su acceso a la cultura, la ciencia y la tecnología; educación profesional que mejore sus perspectivas de desarrollo; capacitación y asistencia técnica que mejore los procesos productivos y calidad de sus bienes; y capacitación para la organización que eleve la capacidad de gestión de las comunidades. El Estado deberá respetar el que hacer educativo de los pueblos indígenas dentro de su propio espacio cultural. La educación que imparta el Estado debe ser intercultural. Se impulsará la integración de redes educativas regionales que ofrezcan a las comunidades la posibilidad de acceder a los distintos niveles de educación (Pronunciamento conjunto, Gobierno federal y EZLN, 1996).

El planteamiento se pactó entre el Gobierno federal y el EZLN, motivo por el cual se observan factores ligados al sistema educativo tradicional y el papel de las políticas gubernamentales dentro de estas poblaciones. En tanto, los planteamientos originales del EZLN, según Rockwell (2003: 78-79), señalaban la importancia de reconocer los propios procesos de educación de los pueblos, los tiempos y los lugares en que se transmiten los saberes y valores culturales propios. En términos generales, no rechazaban la escuela formal, pero si planteaban los siguientes reajustes: educación intercultural para todos (indígenas o no), participación real de los pueblos indígenas en la determinación de los contenidos y modalidades educativos (no solo profesionales indígenas) y mayor control local sobre los maestros, es decir, poder ratificarlos o, en su caso, destituirlos de las comunidades.



A la llegada del sexenio siguiente con el entonces presidente Vicente Fox Quesada, el 14 de agosto del 2001, a través del Diario Oficial de la Federación, se publican también las reformas constitucionales sobre derechos y cultura indígenas, haciendo especial énfasis en el apartado B del artículo 2º constitucional, se crea la Comisión de Desarrollo para los Pueblos Indígenas, y los espacios institucionales como la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe dentro de la Secretaría de Educación Pública; que permite la fundación de 11 universidades interculturales, así como el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Gómez, 2015: 53-57).

La primera universidad intercultural se instituye en 2003 en San Felipe del Progreso, en el Estado de México. Actualmente se cuenta con 11 universidades interculturales legalmente constituidas, que hasta el año 2017 han atendido un total de 14,784 alumnos. Estas universidades se encuentran en los estados de Tabasco, Michoacán, Chiapas, Estado de México, Puebla, Guerrero, Veracruz, Quintana Roo, Hidalgo, Sinaloa y San Luis Potosí (CGEIB, 2018).

El modelo educativo propuesto por la CGEIB para estas universidades empezó formulando un conjunto de ejes formativos: ciclo de formación básica, formación intermedia (profesional asociado) y formación profesional, que se describen a continuación:

- 1) El ciclo de formación básica se proponía común para todos los estudiantes de todas las carreras y se suponía un énfasis en el manejo de lenguas que potenciaran las habilidades y destrezas del alumno,
- 2) En la fase de formación intermedia (profesional asociado) durante el desarrollo de los programas de estudio se consideraba la definición de salidas formativas laterales, orientadas hacia la acreditación del nivel de profesional asociado que, apoyándose en el manejo de los saberes y conocimientos de su cultura de origen, atendería los problemas de desarrollo emergentes en las comunidades indígenas o en su región de influencia.



3) Formación profesional (nivel licenciatura) en esta etapa, en el diseño de los planes de estudio de cada carrera se debían incluir los contenidos fundamentales propios de cada disciplina o área de conocimiento. Además de que se debía considerar el perfil genérico deseable del profesional por formar en la universidad intercultural. Se pretendía que el egresado fuera capaz de sistematizar y generar nuevos conocimientos, desde la perspectiva intercultural: en relación con el entorno natural; la problemática que enfrentan las comunidades indígenas; las perspectivas de desarrollo de los diferentes pueblos indígenas; la situación actual del país, así como el potencial de contribución que los profesionales formados en esta perspectiva podrían ofrecer para impulsar el desarrollo regional y nacional (Casillas y Santini, 2009:177-182).

Según Ávila y Ávila (2016: 207), la CGEIB colocó sus mayores esfuerzos en avanzar en los problemas normativos y de logística de la creación de las universidades interculturales, lo que provocó que cada universidad trabajara de manera independiente lo académico, creándose así propuestas disímolas sobre las mismas carreras, que en algunos casos eran muy contrastantes. Cada universidad veía desde su particular perspectiva los ejes de formación. El caso del eje de vinculación comunitaria resulta muy interesante: algunas se basaban en la investigación-acción participativa como modelo de interacción comunitaria, mientras otras aplicaban procesos de extensionismo clásico o convencional en el que no se tomaban en cuenta los conocimientos ancestrales de los pueblos indígenas.

Para el caso de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), las propuestas de los planes y programas de estudio se fueron construyendo sobre la marcha, pese a que desde la CGEIB se proponía un mapa curricular, se presentaron al final grandes modificaciones gracias a que en un ambiente de libertad se propusieron de manera libre los contenidos básicos del diseño curricular, la malla curricular, el perfil de egreso e ingreso y los contenidos por asignatura. En 2008, cada licenciatura ofertada en la UNICH tuvo la oportunidad de crear sus propias expectativas curriculares de acuerdo con las características del profesorado, dando como



resultado, en las licenciaturas de comunicación intercultural y turismo alternativo, un enfoque más empresarial que muy poco se diferenciaba del currículo de cualquier universidad convencional. Posteriormente, en 2009 se impone a las universidades interculturales un modelo educativo basado en competencias profesionales, que dio como resultado procesos de investigación positivista, a través del cual a las comunidades indígenas se les percibe como objetos de investigación de las cuales simplemente se extrae información, sin existir bases de reciprocidad o de horizontalidad (Ávila y Ávila, 2016: 208-209).

Lo anterior nos permite deducir que el modelo educativo propuesto por la CGEIB presenta actualmente deficiencias en cuanto a su contenido e implementación, puesto que se sigue reproduciendo una visión de educación de las universidades occidentalizadas, la cual limita lo referente a la vinculación comunitaria, al intercambio de saberes y al enriquecimiento intercultural, puesto que la interacción universidad-población local sigue actuando bajo la lógica de considerarlos objetos o referentes de estudio. Por ello, se debe tener claro que uno de los desafíos que se presenta con la inclusión de la interculturalidad en el sistema de educación superior, es el de reconocer los contextos sociales, culturales, económicos y políticos de las poblaciones, de ahí la necesidad de analizar la propuesta de un currículum intercultural que considere cambios profundos, que respondan a las necesidades y problemas actuales de los pueblos, con respecto a la identidad, la cultura, la lengua, los procesos productivos locales, y los saberes tradicionales específicos, que además y como punto más importante promueva la participación real de la población en su elaboración y puesta en marcha.

## El currículum intercultural para la educación superior

---

Interculturalidad y currículum intercultural para la educación superior en México  
*María G. García-Aguilar; Miguel Ángel Sámano-Rentería*  
DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v10i2.2707>



Artículo protegido por licencia Creative Commons

Los contenidos curriculares deberían (y no solo hablando de instituciones oficialmente reconocidas como interculturales, sino todas en general) contemplar la visión de las diferentes culturas. Lo anterior debe evocarnos la necesidad de conjuntar esfuerzos para la construcción de propuestas curriculares que engloben los sistemas de valores, saberes, tradiciones, formas de hacer y ver el mundo (cosmogonía) de los diversos grupos culturales.

En México, según la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI, 2018) existen 70 pueblos indígenas que hablan alrededor de 68 lenguas (INALI, 2008). Así mismo se reporta que 7 382 785 de personas de tres años o más de edad hablan alguna lengua indígena, cantidad que representa el 6,5 % del total de la población nacional. La población mexicana que se identifica o reconoce como indígena (con o sin hablar alguna lengua) asciende a 24,4 millones de personas, lo que representa el 21,5 % de la población total (INEGI, 2016), por esta razón y considerando que nuestro país en su constitución política reconoce ser una nación pluricultural, se debe partir del estado en que se encuentran las relaciones culturales entre indígenas y no indígenas en el ámbito educativo, con el fin de contribuir al análisis del complejo y tan debatido tema de la educación intercultural.

Para realizar una comprensión de mayor profundidad respecto de lo antes planteado, es necesario abordar el tema del currículum desde su definición conceptual general, y desde la visión de aquellos autores que comparten la idea de que el currículum debe ser contextualizado, y debe responder a las necesidades de la población donde incide cada universidad.

El currículum no posee una definición única, debido a que cada planteamiento está elaborado y diseñado para casos particulares, es decir, para cada institución, aunque esto no limita el hecho de que, en múltiples ocasiones, sean reproducidos indiscriminadamente para y por diferentes instituciones.

---

Interculturalidad y currículum intercultural para la educación superior en México  
*María G. García-Aguilar; Miguel Ángel Sámano-Rentería*  
DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v10i2.2707>



Artículo protegido por licencia Creative Commons

Según Arnaz (2010: 9-12) el currículum es un plan que norma y conduce explícitamente un proceso concreto y determinado de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa. El currículum guía el proceso de enseñanza-aprendizaje, es un sistema, en cuanto es un todo organizado cuyas partes son interdependientes. Para Ruiz (1996: 52) el currículum es el eslabón que se sitúa entre la declaración de principios generales y su traducción operacional, entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre la planificación y la acción, entre lo que se prescribe y lo que realmente sucede en las aulas.

Sacristán (2013:15) ofrece un ordenamiento de las definiciones y perspectivas del currículum de acuerdo con cinco ámbitos: 1) función social, es el enlace entre la sociedad y la escuela; 2) proyecto o plan educativo, pretendido o real, compuesto de diferentes aspectos, experiencias y contenidos; 3) expresión formal y material, proyecto que debe presentar bajo un formato sus contenidos, orientaciones, secuencias para abordarlo; 4) campo práctico, que permite analizar los procesos instructivos y la realidad de la práctica desde una perspectiva que les dota de contenido, así como estudiarlo como territorio de intersección de prácticas diversas que no solo se refieren a los procesos de tipo pedagógico, interacciones y comunicaciones educativas, y 5) actividad discursiva, definición académica o de investigación en función de quienes realizan esta actividad.

Las acepciones anteriores apelan a la existencia de aproximaciones diversas a lo que se entiende por currículum, cada una refiriendo en su mayoría a los programas, los planes de estudio y las herramientas metodológicas, que sirven para estructurar y fundamentar el proceso de enseñanza – aprendizaje. De acuerdo con el tema que nos requiere, necesitamos otro tipo de definición de currículum que contemple contextos, vivencias, actividades locales, formas de ser, pensar y sentir; por tanto, es necesario enfocarse en una idea de currículum no hermética, sino constructivo y liberador. Es decir, analizar el currículum como un todo



organizado que tome en cuenta las necesidades y requerimientos educativos de los distintos grupos culturales.

De ahí que se desprenda la idea de un currículum contextualizado de acuerdo con la cultura. Primeramente, se debe partir del enunciado de contexto cultural, que es un concepto que ahora está sometido a influencias que van mucho más allá del ámbito de lo local, debido a la influencia de los mecanismos de difusión de productos culturales que llegan a todos los rincones del planeta. Antes de adentrarse en la formulación de propuestas adecuadas para la educación intercultural, se debe analizar el debate de la multiculturalidad social, que por un lado enfatiza la diversidad cultural como característica con creciente importancia en nuestra sociedad, mientras por otro, gracias a los fenómenos de globalización económica y social, acelera los procesos de homogeneización cultural; por tanto, la educación intercultural debe tener como objetivos educar para vivir en contextos heterogéneos, crear cohesión social desde la pluralidad, y construir comunidad desde la diversidad identitaria (Luch, 2005).

Después de la aclaración sobre el contexto cultural, y volviendo al tema del currículum intercultural para las instituciones de educación superior (sean o no reconocidas oficialmente como interculturales), es preciso resaltar que las universidades mexicanas reflejan el convencional sesgo de toda universidad de origen occidental-europeo; es decir, están concentradas en regiones urbanas y no rurales, además de que se enfocan hacia estudiantes mestizos y no a estudiantes indígenas. Es así que, a raíz de la aparición de las universidades interculturales, la diversificación étnico-cultural de los perfiles y de los contenidos curriculares de estas universidades no ocurre de forma aislada, sino que coincide con una tendencia más amplia de lograr que las instituciones de educación superior en general se vuelvan más “eficientes”, localmente “adaptadas” y orientadas hacia “impactos” concretos (Dietz, 2014: 320).



Para que esto sea posible, primero se debe comenzar por entender la importancia de la diversidad cultural como puente para la interculturalidad, puesto que no es suficiente reconocer que existen muchos grupos culturales alrededor del mundo, sino ¿cómo lograr la interacción, el respeto y el diálogo entre estos, como iguales? Puesto que cada día, gracias a la globalización, nos encontramos en contacto con otras culturas ya sea a través de los medios de comunicación, de la movilidad académica, la movilidad turística, etcétera, esto debe aprovecharse para la interculturalidad, para eliminar el pensamiento de que la interculturalidad es solo para los indígenas.

Por consiguiente, Schmelkes (2013:7) expresa que la educación intercultural no es únicamente para unos cuantos, sino para toda la población, puesto que, de no ser para todos, no es intercultural, además señala como en México se cometió un error al llamar a la modalidad educativa bilingüe destinada a poblaciones indígenas como “intercultural bilingüe”. Ya que se llevó la identificación, en la representación colectiva de la educación intercultural con la destinada a los pueblos indígenas. Por tanto, es necesario ir transformando la percepción equivocada.

Así, el currículum intercultural debe servirnos como una oportunidad que contemple la diversidad de culturas y que otorgue representación a los grupos culturales que han sido a través de los años participes de un currículum impuesto a través de las políticas educativas elaboradas por la cultura dominante.

Desde tiempo atrás, la escuela ha sido el reflejo de los valores y las contradicciones de la modernidad, cuya característica más definitoria es la racionalidad que, además de introducir el espíritu científico y crítico en ámbitos dominados por la arbitrariedad, ha servido también para jerarquizar las culturas, para legitimar la imposición de un único modelo de civilización, para establecer un único canon de verdad, de bien y de belleza. La escuela ha incentivado una concepción positivista del conocimiento científico, ha reservado la idea de cultura valiosa



estrictamente a la cultura occidental, y ha restringido el objeto de enseñanza a lo cognitivo (Besalú, 2007: 92).

Por tanto, para comenzar a construir el currículum intercultural, es indispensable revisar autores importantes de la teoría curricular que siguen siendo vigentes y útiles para esta propuesta, Taba (1974: 53) expresa que no es tarea fácil establecer lo que exige la sociedad de la educación y cuál contribución puede y debe hacer ésta a la cultura, sobre todo en una sociedad compleja en la cual ocurren cambios rápidos y vastos.

Por ende, es necesario realizar un análisis constante de los fines y las exigencias de la sociedad y de las fuerzas que operan en ella, con el objetivo de mantener a la educación orientada en un sentido de realidad, para determinar qué conocimiento merece mayor atención, qué tipo de capacitación debe prevalecer y qué valores son relevantes. Sin embargo, debido a que en este caso sí han existido esbozos de lo que los pueblos indígenas quieren o esperan de la educación ofertada por el Estado, tendríamos que visualizarlo como las necesidades educativas que presentan.

Retomando a Tyler (1973: 13) el término necesidades equivaldría a una zona intermedia entre lo que es y lo que debería ser. Desde este contexto de identificación de necesidades y formulación de objetivos, a nuestro parecer, tanto estudiantes, profesores y sociedad deben de analizar su situación y reflexionar, porque esto respondería a la elaboración de un currículum emancipatorio; es decir, de acuerdo con Grundy (1998:145-147), que retoma de Freire la idea de que a través del interés emancipador –del currículum- se compromete al estudiante, no sólo como receptor activo del saber, sino como creador activo del mismo junto al profesor.

El currículum, por tanto, debe convertirse en práctica o bien ser visto bajo la denominación del currículum como praxis, puesto que: se constituye de la acción y la reflexión, se desarrolla en



el ámbito de lo real, y el punto de partida es la situación presente y concreta, se ejecuta en el mundo de la interacción y, además, supone un proceso de construir un significado a las cosas, mismo que se construye socialmente.

Schmelkes (2013: 8) señala, de acuerdo con esta lógica, que llegar al desarrollo de un currículo intercultural significa haber trabajado con los grupos minoritarios para que, de modo participativo, definan los aportes culturales que desean compartir con todos los demás grupos del país; porque como bien hemos mencionado, la cultura dominante ha definido, a través de su política educativa, los aportes culturales y científicos por compartir con los distintos grupos culturales.

Por tanto, construir un currículum intercultural, que medie entre la cultura pública y la cultura de cada alumno, implica comprender la realidad desde prismas culturales distintos, comprender el mundo desde miradas culturales diversas, reflexionar críticamente sobre la cultura propia y sobre la de los demás, así como generar actitudes y vivencias positivas en las relaciones entre personas de grupos culturales distintos (Besalú, 2007: 95).

En este sentido, considerando que promovemos la idea de una educación intercultural para la convivencia, donde se enfatice en los contextos locales y sus necesidades, el diseño del currículum deberá entonces tomar en cuenta elementos de la cultura local que permitan el enriquecimiento cultural, el conocimiento de las otras culturas, así como la convivencia y respeto entre estos. El planteamiento necesariamente tendrá que surgir de un diagnóstico participativo que involucre a las autoridades educativas, los profesores, los alumnos y a la población del área de confluencia donde se encuentre cada institución. El diagnóstico debe permitir la creación de las propuestas curriculares que sean pertinentes, viables, útiles y de relevancia para un grupo o conjunto de personas en un espacio y tiempo determinado.



Al considerar que la interculturalidad versa sobre la erradicación de la dominación cultural, y en contra de la homogeneización cultural, el plan de acción para lograr los diagnósticos y con ello la creación del currículum intercultural debe considerar lo siguiente:

1. Conocer el contexto cultural, social y económico de las regiones o áreas donde influyen las instituciones de educación superior.
2. Identificar los procesos de participación de los distintos grupos culturales en la formulación de los objetivos y modelos educativos, esto permitirá saber cuál es el perfil de profesionistas que están necesitando o demandando en cada área de la sociedad.
3. Describir lo que los involucrados en el proceso (profesores, alumnos, grupos culturales) comprenden o practican como interculturalidad, y discutir un planteamiento curricular que corresponda a esas visiones y realidades.
4. Analizar la integración de los elementos culturales locales (considerados en consenso) que cada grupo, comunidad o pueblo ha decidido compartir a los demás a través del currículum intercultural.

La propuesta de ser ejercida nos permitirá conocer las otras culturas, entender sus mecanismos de producción y reproducción cultural, permitirá delimitar puntos de encuentro y características que nos hacen diferentes; es decir, afianzando nuestra identidad y respetando la identidad del otro, así mismo, contribuirá a entender mejor a las otras poblaciones y sus prácticas, siendo esto un factor benéfico en la lucha por la igualdad de condiciones; por tanto, de acuerdo con Besalú (2007:100) el realizar una propuesta curricular intercultural debe tener como objetivo el comprender la realidad desde diversas ópticas sociales y culturales, el de ayudarles a los alumnos a entender el mundo desde diversas lecturas y a reflexionar sobre su propia cultura y la de los demás.

En este tenor, el objetivo es construir propuestas curriculares que conjunten y permitan la interacción entre lo que sería la cultura escolar y la experiencia (de acuerdo con su cultura) de cada estudiante, considerando que al ingresar a la universidad los alumnos llevan un conjunto



de vivencias y experiencias que bien pueden utilizarse como un abanico oportuno para la definición de propuestas curriculares interculturales, con el fin de evitar la segregación de los indígenas de los no indígenas, y con ello dar paso al intercambio y diálogo intercultural.

La educación intercultural debe ser entonces un proceso integral donde exista un diálogo amplio entre la escuela y la comunidad, donde la formación del individuo se encuentre relacionada con el respeto a los derechos y libertades fundamentales. Debe también contemplar una formación integral de conocimientos, destrezas y todo lo concerniente a los valores morales a partir de su vida personal, familiar y comunitaria (López, 2004:299). De esta forma es que se presenta entonces una oportunidad óptima de generar convivencia, respeto e igualdad entre culturas, además de colocar los conocimientos y saberes de cada una en un mismo nivel, donde todos seremos partícipes a través de la adquisición de conocimientos de otros sistemas culturales (que existen y forman parte de nuestra realidad cotidiana) que servirán como factor positivo de enriquecimiento cultural.

### **A manera de conclusiones**

En México la práctica oficial de la educación intercultural superior y su análisis es muy reciente, apenas rebasa más allá de una década y media. Por tanto, es preciso indicar que se encuentra en sus primeros pasos hacia la conformación de una Nación intercultural, por ello se presenta la necesidad de realizar análisis que proporcionen información valiosa, por parte de los sujetos involucrados y vinculados a estas instituciones, sobre la pertinencia y vigencia de los modelos educativos y su forma curricular de proceder, ya que una cosa son los elementos plasmados en los documentos, pero vivencialmente faltaría observar qué se realiza en las aulas y en sus áreas de confluencia.

La propuesta de currículum intercultural, contextualizado a través de diagnósticos participativos, corresponde al hecho de que el currículum de las universidades actualmente se



encuentra alimentado por la cultura occidental, que busca de forma constante la transmisión de una cultura predominante y dominante. De ahí que antes de plantear propuestas curriculares sea necesario realizar este ejercicio sobre lo que la sociedad se encuentra demandando, para así contribuir a la formación de cuadros de profesionistas que puedan ayudar a resolver los problemas sociales, culturales y económicos existentes en las diferentes regiones geográficas en donde se encuentren e ir avanzando hacia la conformación de una nación intercultural.

De igual manera, la formulación de este tipo de currículum intercultural permitirá derrocar la falacia que se ha mantenido a través de la universidad occidentalizada donde las políticas educativas se hacen de forma sectorizada, sin tomar en consideración las condiciones sociales, culturales y de infraestructura, lo cual provoca un mayor rezago educativo. Finalmente, se debe señalar la importancia de adecuar las propuestas de acuerdo con las características y necesidades de las poblaciones y de los estudiantes.

## Referencias

- Arnaz, J.A. (2010). *La planeación curricular*. México: Editorial trillas.
- Ávila R. L. E y Ávila R.A. (2016). Las universidades interculturales de México en la encrucijada. *Nósis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 25(50), 199-216.
- Ávila R.A. y Ávila, R.L.E. (2014). El asalto a la interculturalidad: las universidades interculturales de México. *Argumentos*, 27(76), 37-54.
- Azamar-Alonso, A. (2015). El modelo educativo en México: una revisión de su alcance y una perspectiva para el futuro. *Rastros Rostros* 17 (31), 127-141.
- Bertely, B. M. (2011). Visiones del continente de la resistencia. En: Meyer, M. L. y Maldonado, A. B. (Coord). *Comunalidad, educación y resistencia indígena en la era global* (pp.229-242). Oaxaca, México: CSEIIO.



- Besalú, X. (2007). El currículum. En: Essomba, M.A. (Coord). *Construir la escuela intercultural, reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp.91-109). España: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.
- Casillas, M. de L., y Santini, L. (2009). *Universidad intercultural. Modelo educativo*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública-Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- CDI. (2018). Atlas de los pueblos indígenas de México. Consultado el 13 de noviembre de 2018, recuperado de [http://atlas.cdi.gob.mx/?page\\_id=67](http://atlas.cdi.gob.mx/?page_id=67)
- CGEIB. (2018). ¿Qué hacemos? Consultado el 19 de octubre de 2018, recuperado de <https://eib.sep.gob.mx/>
- Decreto de creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la SEP. consultado el 15 de octubre de 2018, recuperado de <https://www.inali.gob.mx/pdf/decreto-CCGEIB-SEP.pdf>
- Dietz, G. (2014). Universidades Interculturales en México. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (19), 319-326.
- Gómez, M. (2016). Los Acuerdos de San Andrés Sakamch' en: entre la razón de Estado y la razón de Pueblo. *El Cotidiano* (196), 53-64.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*, España: Ediciones Morata.
- Hernández, M. A. (2007). Orígenes y antecedentes del EZLN. *Espacios Públicos*, 10(19). 264-283.
- INALI. (2008). Catálogo de lenguas indígenas de México. Consultado el 13 de noviembre de 2018, recuperado de <https://www.inali.gob.mx/clin-inali/>
- INEGI. (2016). Estadísticas a propósito del... día internacional de los pueblos indígenas (9 de agosto). Datos nacionales. Consultado el 16 de abril de 2018, recuperado de [http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2016/indigenas2016\\_0.pdf](http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2016/indigenas2016_0.pdf)
- Lluch, X. (2005). *Educación Intercultural y currículum: una oportunidad de repensar la cultura escolar*. Aula intercultural, el portal de la educación intercultural. Consultado el 05 de octubre de 2019, recuperado de <https://aulaintercultural.org/2011/02/02/educacion-intercultural-y-curriculum-una-oportunidad-de-repensar-la-cultura-escolar/>



- López, A. (2004). Algunos aspectos a considerar en la educación intercultural. En: Rodríguez, M.A. (compilador) *Foro de educación, ciudadanía e interculturalidad. Memoria del I Foro Latinoamericano de Políticas Públicas en Educación* (pp. 297-300), México: Secretaría de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Moya, R. (2009). La interculturalidad para todos en América Latina. En: López, L.E. (editor). *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 21-56). Bolivia: Plural Editores.
- Ortega, R.G. (2006). Sensibilización y cooperación por Otro Mundo. En: Llevot, N. (editora). *La educación intercultural: discursos y prácticas* (pp. 103-130), Lleida: Ediciones de la Universidad de Lleida.
- Pronunciamiento Conjunto que el Gobierno Federal y el EZLN enviarán a las instancias de debate y decisión nacional (1996). Consultado el 07 de marzo de 2017, recuperado de <http://zedillo.presidencia.gob.mx/pages/chiapas/docs/sanandres/pronuncia.html>
- Rockwell, E. (2003). ¿Es posible transformar la escuela? En: Soberanes B. F. (Coord). *Pasado, presente y futuro de la educación indígena, Memoria del foro permanente por la reorientación de la educación y el fortalecimiento de las lenguas y culturas indígenas* (pp, 71-98). México: UPN.
- Ruiz, R.J.M. (1996). *Teoría del Currículum: Diseño y desarrollo curricular*. Madrid, España: Editorial Universitas, S.A.
- Sacristán, J. G. (2013). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- Sandoval, F.E. (2010). *Interculturalidades educativas neoindigenista y autonómicas*. 1er Foro Internacional sobre multiculturalidad. Celaya-Salvatierra, Universidad de Guanajuato.
- Schmelkes, S. (2008). *Las universidades interculturales en México: ¿una contribución a la equidad en educación superior?* Ponencia presentada en la Primera Conferencia sobre Etnia, Raza e Indígenas en América Latina y el Caribe, San Diego, California.
- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (40), 1-12.
- Simón, R.C. (2010). Español actual: globalización e interculturalidad. *Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*, 14(12), 75-89.



Taba, H. (1974). *Elaboración del Currículo*. Argentina: Ediciones Troquel, S. A

Tubino, F. (2004). El interculturalismo latinoamericano y los Estados nacionales. En: Rodríguez, M.A. (compilador) *Foro de educación, ciudadanía e interculturalidad. Memoria del I Foro Latinoamericano de Políticas Públicas en Educación (pp. 19-31)*, México: Secretaría de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.

Tyler, W. R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Argentina: Ediciones troquel, S.A.

Walsh, C. (1998). La interculturalidad y la educación básica ecuatoriana: propuestas para la reforma educativa. *Procesos, Revista ecuatoriana de Historia, No.12*, 119-128.

