

Línea Temática II: La universidad latinoamericana frente a los temas emergentes del desarrollo

Caminando hacia la internacionalización... sobre un pantano multicultural

Ana María Soto Hernández
Instituto Tecnológico de Ciudad Madero
México
sotohana@itcm.edu.mx

Las tendencias, los objetivos, y los discursos de las universidades mexicanas en los últimos años han sido reiterativos en su preocupación por el proceso de internacionalización, mediante el cumplimiento de estándares internacionales de calidad. No obstante, pareciera que el lenguaje declarativo de las estadísticas oficiales, de los planes de trabajo y de los mensajes de los líderes oficiales de las instituciones de educación superior, no ha traspasado la superficialidad de los indicadores fríos que nada muestran de los procesos humanos de la interculturalidad subyacente en las comunidades educativas, aun sin la internacionalización.

Este documento presenta un análisis de la tendencia en los modelos, etapas y mecanismos de la internacionalización de la educación superior desde el punto de vista teórico. Así mismo, se analiza la multiculturalidad inherente a los procesos de inclusión de estudiantes, académicos, o elementos curriculares extranjeros en las instituciones y la manera en que la interculturalidad puede, o no, presentarse.

A partir de ello, se construye una reflexión que contrasta estas propuestas y teorías con la realidad presente en instituciones como el Instituto Tecnológico de Altamira, cuya población escolar es mayoritariamente de escasos recursos, incluyendo un porcentaje significativo de estudiantes indígenas provenientes de la región Huasteca. Estudiantes ricos en elementos culturales propios y distintivos de sus ascendientes, pero que tratan de ocultar su origen por el temor a la discriminación de que son objeto. Estudiantes, muchos de ellos, que provienen de instituciones del tipo rural cuyo nivel académico está diferenciado de las ubicadas en zonas urbanas, y que luchan por superar las inequidades encontradas en su camino. Se reflexiona también en los esfuerzos individuales de algunos miembros de la comunidad educativa por respaldar estos esfuerzos de los estudiantes, sin embargo también se cuestiona la ausencia de una política institucional que promueva la interculturalidad.

Algunos resultados de estos análisis conducen hacia el cuestionamiento del carácter de la internacionalización de las instituciones, cuando el mosaico multicultural mexicano ha sostenido la distancia entre sus miembros, incluida la marginación, consciente o inconsciente, de los pobres y de los indígenas. Incluido también el escaso sentido de pertenencia al grupo cultural de origen en muchos de los casos, empezando por el mestizaje, natural en nuestra raza.

Palabras clave: multiculturalidad, internacionalización, interculturalidad

“En el contexto global, la internacionalización de las universidades es necesaria para fortalecer las capacidades docentes, la investigación y la innovación, a fin de consolidar la competitividad de las instituciones educativas mexicanas” (SEP, 2010) expresó el Subsecretario de Educación Superior, Rodolfo Tuirán, durante el Primer Foro de Rectores México-China. Esta es una de las frecuentes expresiones oficiales de todos los niveles directivos y políticos, referentes al proceso, inminente y demandante, de internacionalización de la educación superior.

Sin embargo, desde la década de los 90, el concepto de internacionalización en México, como en América Latina, ha sido inscrito en “una vieja tradición intelectual para los intercambios interuniversitarios” (Didou Aupetit, 2005, p. 133), que muchas veces queda en simple retórica, y no ha sido objeto de seguimiento y evaluación experta por parte de las universidades ni de los gobiernos, de acuerdo con la misma Didou Aupetit. En ese sentido, la identificación de los beneficiarios con las diferentes acciones y estrategias de la internacionalización y las áreas de oportunidad en este rubro o los grupos marginados, siguen siendo una deuda.

Algunos resultados mostrados en estudios de casos evidencian un reforzamiento de las actividades de internacionalización en las universidades, pero también una escasa planificación de los recursos necesarios..., la desvinculación de los procesos de internacionalización con los objetivos de los proyectos de desarrollo institucional..., la insuficiente proactividad en materia de procuración de apoyos, el formalismo de ciertas actividades y la insatisfactoria supervisión de los efectos positivos y perversos (Didou Aupetit, 2005, p. 134).

En América Latina, el reconocimiento de los beneficios de la internacionalización de la educación superior no se cuestiona, y se han realizado esfuerzos para consolidar espacios comunes de la educación superior en distintas regiones como el Mercosur o la América Central y del Caribe, así como la región iberoamericana donde hasta Québec ha sido considerado como parte de América Latina (Dias, 2008). Todo ello con la intención de dar una alternativa a la tradicional cooperación interuniversitaria Norte-Sur, asociada a fenómenos como la *fuga de cerebros* que alarga la brecha entre los países con distinto nivel de desarrollo.

No obstante, también han sido señalados efectos negativos de los procesos de internacionalización de la educación superior, “cuando están orientados esencialmente de dentro hacia fuera” (Didou Aupetit, 2005, p. 134). Entre otros, Slaughter (citado por Didou Aupetit) expresó dentro del ámbito intelectual, el “predominio del pensamiento único, inhibición creciente de las oportunidades de indigenización del saber” (p. 135). Estas consecuencias se presentan en países no desarrollados como México, por la postura tendiente a sobrevalorar los productos con componentes internacionales.

Lo anterior ocurre en Estados nación, pero también ocurre dentro de un país como México, entre instituciones educativas de jerarquías diferenciadas, sea por su tamaño, por su ubicación geográfica, por su estatuto legal, o por su tradición de proyección internacional. Las instituciones en lo general, y los grupos académicos en particular, están

presionados por las políticas gubernamentales o las establecidas por los acuerdos regionales, de tal manera que se ha minimizado el proceso de análisis para el diseño de las estrategias apropiadas para la comunidad. Como dice Didou Aupetit (2005), la reingeniería institucional sigue siendo un asunto pendiente.

Las esferas académica y administrativa son sensibles a la internacionalización por la necesidad de ofrecer resultados cuantificables a través del número de convenios, de proyectos de investigación y desarrollo, o de publicaciones científicas. Pero ¿qué sucede en torno a los efectos culturales de esos procesos de internacionalización? Gacel-Ávila (2003) hace alusión a la noción de sensibilidad intercultural como la cualidad del individuo que se desarrolla transitando de la etapa de *etnocentrismo* a una de *etnorrelativismo*, que le permite percibir y evaluar las diferencias culturales.

La dimensión internacional en la educación superior

La década de los 90 dio lugar a una prolífica reflexión al interior de los organismos internacionales como la UNESCO y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Los análisis de la internacionalización en la región europea, y el proceso de apertura en la región norteamericana, produjeron modelos asociados con la ideología de su origen.

Modelos de internacionalización

En el anexo 1 se observan cinco modelos de internacionalización de la educación superior publicados entre 1994 y 2001 (Gacel-Ávila, 2003). El modelo de Knight de 1994, publicado por el organismo canadiense para la educación internacional, hace énfasis en las características cíclicas del proceso para generar una cultura institucional de apoyo a la internacionalización, y parte de la toma de conciencia de los actores hasta llegar al reforzamiento de las conductas a través de los incentivos.

El modelo de Davies de 1995, publicado por la Asociación Europea para la Educación Internacional, considera distintos ámbitos culturales e institucionales, por lo cual identifica dos tipos de factores incidentes: los internos y los externos. Plantea el uso del análisis de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas, de donde se desprenden los ejes de trabajo: el *ad hoc* (reactivo, esporádico e irregular), y el *sistémico* (preciso, explícito y con apoyos transversales). Dependiendo de las características propias de cada institución educativa se genera una política para el proceso de internacionalización del tipo: *ad hoc y marginal, sistémica y marginal, ad hoc y central, o central y sistémica*. Lo anterior permite caracterizar y evaluar el proceso para identificar medidas correctivas que permitan mejor desempeño (Gacel-Ávila, 2003).

El modelo de Van del Wende, de 1996, generado en Europa como tesis doctoral, deja atrás la objetividad positivista de Davies para adoptar un enfoque comprensivo que parte desde la política nacional y la institucional, para analizar los efectos a largo plazo de la internacionalización, como son la calidad de la educación, el perfil de los egresados y el posicionamiento de la institución. No omite la evaluación para retroalimentar el proceso,

pero no profundiza en actividades específicas de colaboración internacional (Gacel-Ávila, 2003).

Ya en 1998, Rudzki en los Estados Unidos, aportó otro modelo basado en la planeación estratégica. Hizo énfasis en la necesidad del cambio en la organización (estructura) como elemento fundamental para trascender a la innovación curricular y el desarrollo humano del personal académico y administrativo, de lo cual se benefician los estudiantes. De acuerdo con Gacel-Ávila (2003) tampoco profundiza en las actividades internacionales que parecieran importantes, como la investigación conjunta, las redes de colaboración, entre otras.

De Wit, en el 2001, analizó los procesos de internacionalización de la educación superior de Estados Unidos y de Europa, utilizando como base el modelo propuesto por Knight e incorporando elementos de los modelos de Rudzki y Van der Wende. De lo anterior surge una propuesta que hace “énfasis en el efecto integrador de la estrategia de internacionalización, así como su carácter estratégico en el conjunto de la política de desarrollo institucional” (Gacel-Ávila, 2003, p. 331).

Como puede observarse, los modelos anteriores han evolucionado a la par de las propuestas vigentes en los ámbitos del comportamiento organizacional, de la gestión institucional, y de los distintos paradigmas asociados al capital humano y social.

Etapas de la internacionalización

Desde el punto de vista de la gestión de la dimensión internacional en las instituciones, McKellin (citado por Gacel-Ávila, 2003) propuso en 1996, un proceso dividido en tres etapas: la iniciación, con el liderazgo y la planeación estratégica; la implementación, con la oficina de relaciones internacionales, el presupuesto asignado y los académicos comprometidos en el quehacer; y el seguimiento y la evaluación constante y sistemática para garantizar la continuidad. Haciendo uso del análisis de fortalezas y debilidades institucionales, McKellin partió de la necesidad de la figura líder que impulse el proceso hasta alcanzar el seguimiento y la evaluación correspondientes. Una propuesta de trabajo totalmente vertical en la jerarquía organizacional, que enfatiza la necesidad de una oficina específica para garantizar la operación del proceso.

Por su parte Mestenhauser (1998) planteó que el proceso de internacionalización de la educación se realiza de forma expansiva, gradualmente va ampliando el aprendizaje y el conocimiento hasta crecer en complejidad, interdisciplinariedad, e involucramiento de otras culturas y métodos, para integrarse en formas complejas de adquisición de conocimiento. De allí que la fase introductoria del proceso de internacionalización, comience con la tarea de los profesores ante los estudiantes, incorporando elementos que requieran de la visión del pluralismo cultural. En una siguiente fase, se promueve con los estudiantes el desarrollo de habilidades de comparación y contrastación de la forma en que los temas o las disciplinas son tratados en otros países. El estudio de lenguas extranjeras, la comprensión de culturas diferentes y la exposición a temas de carácter internacional para profundizar en alguno, son actividades propias de esta fase. Finalmente

el grado avanzado de internacionalización se enfoca en el desarrollo de habilidades cognitivas complejas de carácter global, interdisciplinario e intercultural, donde son indispensables las áreas de estudio como la historia, la sociología, la literatura, la geografía y las lenguas extranjeras.

La mirada de Mestenhauser (1998) del proceso de internacionalización a partir de la tarea educativa sustantiva entre el profesor y el estudiante, no soslaya la necesidad de contar con estructuras organizacionales coherentes con las perspectivas curriculares dominantes, y donde el tipo de liderazgo requerido es sistémico, abierto, incluyente, vertical y horizontal, y con una amplia disposición para la consulta en la comunidad.

MECANISMOS DE INTERNACIONALIZACIÓN

Mecanismos	Se facilitan por:
Desarrollo del currículo	Integración de una dimensión internacional/multicultural en el currículo. Internacionalización de la educación general, familiarizando a los estudiantes con la dimensión internacional de sus estudios. Inclusión de aspectos internacionales en las disciplinas.
Desarrollo profesional de académicos, investigadores y administradores	Incremento de la experiencia y las habilidades internacionales de académicos, investigadores y administradores. Mejoramiento de las capacidades para desempeñarse y comunicarse en un ambiente internacional. Apoyos e incentivos a los académicos para internacionalizar cursos y programas, participar en intercambio internacional, enseñar en el extranjero, colaborar en proyectos de desarrollo internacional o en investigaciones conjuntas.
Desarrollo de proyectos internacionales	Oportunidades para académicos y estudiantes de tener experiencias internacionales en otros países, especialmente en áreas de transferencia de tecnología, formación de recursos humanos y fortalecimiento institucional. Establecimiento de programas de colaboración en investigación, desarrollo de cursos y programas conjuntos.
Vínculos institucionales	Vinculación internacional para establecer programas de intercambio de estudiantes y académicos. Colaboración en cursos, investigaciones y publicaciones conjuntos.
Vínculos con la comunidad	Vinculación con individuos, empresas locales, agencias u organizaciones para misiones y proyectos internacionales. Internacionalización de cursos de educación continua. Programas de hospedaje con familias para estudiantes extranjeros. Organización de actividades con participación de conferencistas internacionales.
Programas para estudiantes internacionales	Presencia de diversos grupos de estudiantes y académicos de diversos grupos culturales e internacionales en la vida institucional. Oportunidades para promover la comprensión internacional y el aprendizaje transcultural e intercultural dentro del salón de clase.
Programas de intercambio	Oportunidades de estudio/trabajo en el extranjero para estudiantes, académicos y administradores locales. Acceso a prácticas profesionales internacionales. Desarrollo de diplomados internacionales, títulos conjuntos.

Tabla 1. Mecanismos de internacionalización de la educación superior. Elaboración propia a partir de McKellin (citado por Gacel-Ávila, 2003).

Mecanismos de la internacionalización

Las estrategias de las organizaciones para integrar e institucionalizar la dimensión internacional y la intercultural en su tarea (Gacel-Ávila, 2003) involucran las categorías de políticas y normatividad, sistemas y procedimientos para la operación de la internacionalización misma, y servicios de apoyo a las actividades establecidas.

De acuerdo con De Wit (citado por Gacel-Avila, 2003), las estrategias de la organización parten de la administración central, es decir el compromiso de las altas autoridades y todo lo que conlleva, hasta el desarrollo de los recursos humanos en habilidades interculturales. Por su parte, las estrategias programáticas involucran las funciones sustantivas de la universidad como son la docencia, la investigación y la extensión, así como las actividades extracurriculares.

Todo lo cual se traduce en mecanismos como los mostrados en la tabla 1, y que van desde la incorporación de aspectos internacionales en la actividad docente, hasta los programas para los estudiantes extranjeros que les faciliten la inmersión en la cultura local, sin dejar de lado los programas de vinculación con la comunidad y los proyectos de investigación y desarrollo de carácter internacional, que permitan la formación de recursos humanos y la transferencia de tecnologías. Se incluyen también mecanismos de desarrollo profesional de los administradores de las instituciones, situación estratégica dentro de los diferentes modelos de internacionalización.

La multiculturalidad y la interculturalidad en la educación superior

Los conceptos multicultural e intercultural, tan evidentes por el propio proceso de que se trata, subyacen en los distintos modelos de internacionalización de la educación superior. La comprensión de los aspectos culturales involucrados en la educación internacional es el aspecto menos reconocido y valorado, aunque sea la mega-variable del proceso, como la llama Mestenhauser (1998). La cultura es algo más que valores, objetos e instituciones, es la manera de pensar, de organizar el conocimiento, de razonar, de resolver problemas, de valorar el futuro, pasado y presente, y de relacionarse con otros, siguiendo a Mestenhauser.

Esto implica que la forma de observar a los demás, de socializar con ellos, está basada en esas características de la propia cultura, ante lo cual se reconoce a los amigos y a los enemigos. Kluckhohn y Strodtbeck (citados por Mestenhauser, 1998) propusieron un enfoque para comprender las variables culturales basado en cinco aspectos universales, cada una con tres variaciones: los valores, el comportamiento, y las emociones. Los cinco aspectos de los autores son: la naturaleza humana (buena, mala, o mejorable), la relación entre el hombre y la naturaleza (de control del hombre, de subyugación del hombre, o de armonía del hombre con la naturaleza), el tiempo (preferencia del tiempo futuro, del presente, o del pasado), la actividad (predominante del hacer, del ser, o adaptable), y las relaciones humanas (autónomas, lineales, o colaterales).

Estas características culturales son dinámicas en las personas y en las diferentes situaciones, pero la omisión de su identificación ocasiona problemas en los procesos de encuentro entre individuos de diversos orígenes culturales, no únicamente en las actividades de internacionalización. El tipo de relaciones que mantienen los estudiantes, las tendencias en sus comportamientos, y las brechas en conocimientos, provocan diferencias en la confianza mutua, la aceptación de ideas nuevas, la resistencia para adquirir nuevo conocimiento, el trato jerárquico o participativo en la toma de decisiones, la naturaleza del liderazgo grupal, la formulación de metas, entre otras (Mestenhauser, 1998).

La multiculturalidad

El término multicultural se asocia con una situación de diversidad cultural, del pluralismo que se refiere a las distintas características de las culturas. Por su origen, el multiculturalismo presenta tres formas: histórico, derivado de la migración, y de las reestructuraciones que se dan en los lugares de trabajo y derivadas de la globalización (Marga, 2008).

México, en particular, es una nación multicultural. La exuberante complejidad geográfica de su territorio está reflejada en la amplia gama de grupos indígenas autóctonos. No obstante el proceso colonizador de España y la llegada de otros grupos étnicos, poco más del 10% de la población mexicana es indígena, según los datos del censo poblacional del año 2000. Definida esta no solo por tener una lengua materna indígena sino por convivir o pertenecer a un grupo familiar en cuyo seno se tenga un ascendiente que posea esa lengua (Soto, 2010).

La interculturalidad

El concepto de interculturalidad involucra las reacciones de los individuos ante el encuentro con personas de culturas diferentes, de acuerdo con Marga (2008). Sin embargo, no es solamente describir o conocer una cultura distinta, se refiere al entendimiento cultural asociado con la capacidad de colocarse en el lugar del otro que haya adoptado esa cultura. En ese proceso, la comunicación intercultural es fundamental pues no se trata solamente de transmitir información, sino de encontrar soluciones a problemas comunes.

La comunicación intercultural tiene muchos aspectos, quizá los más sensibles se refieren a la identidad de las personas y de los grupos, así como la religión y la filosofía de por medio (Marga, 2008). Ambos íntimamente relacionados, se convierten en elementos de diferencias a lo largo de la vivencia de la interculturalidad, por lo cual recomienda el propio Marga que “la solución, desde mi punto de vista, es fomentar un concepto no simplificado de una religión, continuar la comunicación y evitar desde el principio que las personas sientan “que se está cuestionando este aspecto de su identidad cultural” (Martin y otros, 2002)” (p. 115).

En México, a pesar de su ancestral tradición multicultural, las políticas y estrategias para actuar con conocimiento explícito del fenómeno, son recientes. La creación de las universidades interculturales y el reconocimiento en la Constitución Política, en 1992, han detonado esfuerzos formales de trabajo en esa área. De acuerdo con Del Val (2008), no existía una instancia que se dedicara específicamente a los procesos de la multiculturalidad y la interculturalidad. El origen de la multiculturalidad mexicana es histórico, pero también se ha derivado de la migración entre comunidades del mismo país y de la proveniente de otros países, así como de la ocasionada por cuestiones laborales, según la caracterización de Marga (2008).

En un intento por recuperar la visibilidad de las diferencias culturales del contexto donde se ubican las instituciones educativas mexicanas, se han propuesto metodologías para avanzar en una resignificación de las relaciones culturales, como la de la *Espiral de la interculturalidad* (Saldívar Moreno, 2010). En ella se asumen siete situaciones diferentes en este fenómeno identificadas por las actitudes en la vida cotidiana, en las prácticas educativas y en las instituciones. Las situaciones son: el desconocimiento y la negación de la riqueza cultural propia y la ajena; la asunción de elementos de culturas ajenas sin realizar análisis; la reflexión y valoración de la propia lengua, su cultura y sus orígenes; la adopción de prácticas ajenas que se han valorado como positivas y enriquecedoras; la valoración de la cultura propia y las ajenas, y su consideración en común; la resignificación y enriquecimiento de la cultura propia a partir del encuentro intercultural y la reflexión; y la mediación entre otras personas de culturas diferentes.

El fenómeno del multiculturalismo y la interculturalidad en la educación superior mexicana

Independientemente de las universidades interculturales y el *Programa Universitario México: Nación Multicultural* de la Universidad Nacional Autónoma de México (Del Val, 2008), de la última década, el trabajo en las instituciones de educación superior ha omitido la definición de políticas y estrategias para promover la interculturalidad. No obstante que en las aulas de prácticamente todas las instituciones públicas se presenta ese mosaico multicultural por orígenes diversos, la identificación de los estudiantes provenientes de comunidades indígenas no se realiza en la mayoría de los casos. De hecho, la estadística básica que se reporta a la UNESCO por parte de cada institución educativa, en muchos casos es una estimación.

Probablemente sea más sencillo encontrar a grupos de estudiantes extranjeros en algunas universidades con una dimensión internacional fuerte, que promuevan su cultura y su lengua, que encontrar grupos de estudiantes procedentes de comunidades indígenas que hagan lo mismo, con excepción quizá de los estados que cuentan con las universidades interculturales.

Si se contrasta esta situación con la propuesta de la *Espiral de la interculturalidad* de Saldívar Moreno (2010), se podría decir que el estado de la interculturalidad en las instituciones de educación superior mexicanas se encuentra en los niveles iniciales, por no decir que no se ha avanzado en ello. Simplemente pareciera que sigue siendo México un país multicultural, y salvo honrosas excepciones, la interculturalidad no ha avanzado

de manera consistente. Cabría preguntarse si en el proceso de internacionalización de la educación superior ocurrirán situaciones diferentes.

Una investigación exploratoria reciente realizada con estudiantes extranjeros en Cuernavaca, arrojó resultados en la misma dirección. A partir de experiencias de cursos de español para extranjeros durante un semestre escolar, “el intenso progreso de los estudiantes en sus capacidades lingüísticas... no se tradujo en un progreso de la misma relevancia en sus capacidades interculturales” (Reyes Angona, 2010). Lo anterior considerando que la apreciación de los extranjeros hacia la cultura mexicana era muy positiva, sin embargo pareciera que no se logró traspasar la imagen de este espacio para la diversión y el ocio. De acuerdo con el autor de la investigación, tampoco fue suficiente diseñar toda una estrategia de inmersión en la cultura mexicana con elementos como el programa de hospedaje en familias mexicanas, las visitas y los viajes, y los eventos interculturales dentro del campus universitario que, en general disfrutaron.

¿Cómo han asumido los estudiantes mexicanos, en movilidad al extranjero, su interculturalidad? Con riesgo de ser atrevida al generalizar, pareciera que tampoco se ha traspasado de esa situación segunda en la *Espiral de la interculturalidad* de Saldívar Moreno (2010).

El caso del Instituto Tecnológico de Altamira

La Región Huasteca

Por tradición, a la región Huasteca se le denomina por su ubicación estatal, es decir, hidalguense, potosina, veracruzana y tamaulipeca. No obstante, en el informe de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) (Serrano, 2006), se consideró a la región Huasteca como integrada por 55 municipios de los estados de Hidalgo, San Luis Potosí y Veracruz. De estos 55 municipios, 44 son considerados como municipios indígenas al tener 40% o más de su población categorizada como indígena (15 de Hidalgo, 14 de San Luis Potosí y 15 de Veracruz). La población total de la región Huasteca fue de 1,594,398 habitantes en el año 2000, y de ella, 940,700 fueron habitantes indígenas (59%). Por grupo lingüístico, las etnias que conviven en la región Huasteca son las que hablan las lenguas: náhuatl (72%), huasteco (19%) y otomí (6%), principalmente.

La región Huasteca contiene una gran riqueza cultural e histórica que incluye el legendario culto a la muerte desde épocas prehispánicas (con las fiestas del *Xantolo*); además del patrimonio arqueológico (172 zonas) cuya zona más conocida denominada *El Tajín*, está en el municipio de Papantla, estado de Veracruz. Así mismo, es muy importante la trayectoria artística pues son muy conocidos los sones huastecos que se utilizan en eventos, religiosos y no religiosos, como los tradicionales festivales nacionales de huapango donde las demostraciones autorales, interpretativas y de danza reúnen a seguidores de toda la región Huasteca y visitantes de otros lares (Soto, 2010).

El suelo fértil de esta región del país es propicio para la agricultura y la ganadería. Se trata de una zona cañera con movimiento comercial, además de la producción artesanal con artículos de cuero, algodón, cerámica, cestería, madera e ixtle. Por ello, el 67.8% de la población indígena económicamente activa se dedica al sector primario, el 12.5% al secundario y el 19.6% al terciario. Sin embargo solamente el 30% de la población total de esa región Huasteca se encuentra ocupada en actividades económicas, y de ellas poco más de la mitad (57%) son indígenas (Serrano, 2006).

Así mismo, la región Huasteca presenta un elevado grado de marginación al tener el 96% de su población indígena en municipios de alta y muy alta marginación, de acuerdo al Informe mencionado. Lo anterior debido a la presencia de situaciones extremas como el índice de 4.5 hijos por mujer en dos municipios del estado de San Luis Potosí y más de 49 niños muertos por cada 1,000 niños nacidos vivos en un municipio del propio estado de San Luis Potosí y de Veracruz.

El Instituto Tecnológico de Altamira, Tamaulipas

El municipio de Altamira, en el sur del estado de Tamaulipas, comparte una zona conurbada con los pequeños municipios de Tampico y Ciudad Madero. La vocación de la zona es portuaria, pesquera, comercial e industrial, principalmente petroquímica. No obstante el amplio sector industrial, y pesquero de baja escala en Altamira, la mayor parte del territorio municipal está dedicado a la agricultura. Hacia el norte, los municipios vecinos del mismo estado presentan una vocación agrícola y ganadera.

El Instituto Tecnológico de Altamira (ITA), es una institución de educación superior pública federal, creada en 1975 a fin de atender las necesidades de la zona en cuanto a la formación de ingenieros agrónomos. En 1990, se inició la oferta de la Licenciatura en Administración, en virtud de la escasez de demanda por la carrera de agronomía, y se agregó la Licenciatura en Biología, en el año 2000. En los últimos dos años se aumentó la oferta académica con la Ingeniería en Gestión Empresarial y la Ingeniería Ambiental.

En virtud de la orientación de la carrera que le dio origen, el proceso de captación de matrícula se ha dado, principalmente, a través de la promoción del instituto en las zonas rurales aledañas, como las ubicadas en la región Huasteca. Por lo que la mayoría de los estudiantes que se incorporan al instituto radican fuera de la zona conurbada del sur de Tamaulipas (alrededor de tres de cada cuatro).

El ITA ha mantenido una amplia cobertura de becas (en promedio más del 50% en los últimos cinco años) del Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (*Pronabes*). Los aspirantes a ingresar a la institución que cuentan con algún tipo de beca en los niveles anteriores, generalmente pueden continuar becados por el programa propio para la educación superior, a fin de garantizar la continuidad en sus estudios.

Los estudiantes indígenas en el Instituto Tecnológico de Altamira

El ITA no ha incluido, en su procedimiento de inscripción, el registro acerca de la naturaleza étnica de los estudiantes y, quizá, aunque lo hubiera hecho, la respuesta

hubiera sido nula ya que “en México un porcentaje importante de la población hablante de lengua indígena declaró, en la muestra del Censo de Población y Vivienda del año 2000, no pertenecer a ningún grupo étnico” (Serrano, 2006, p. 30). La identificación de los mismos se ha dado mediante la relación interpersonal entre ellos y algunos de los profesores que los atienden o del personal administrativo o directivo, al tratarse de una matrícula reducida.

Los estudiantes foráneos del instituto que provienen de los estados vecinos han oscilado alrededor del 40% en los últimos cinco años. De ellos no se tienen datos precisos que pudieran utilizarse para identificarlos con la definición de población indígena que aquí se ha retomado. A título de estimación, lo que ha sido posible conocer en la convivencia diaria es que un 10% de la matrícula total tiene una lengua materna indígena (huasteco y náhuatl, principalmente) (Soto, 2010).

Este porcentaje estudiantil ha estado equilibrado en cuestión de género los últimos cinco años. La totalidad de estos ha llegado a la educación superior como primer miembro de su familia que lo hace, aun con la insuficiencia del recurso de la beca *Pronabes* que reciben. En muchos de los casos, los estudiantes complementan los gastos de manutención y alojamiento, y escolares, con algunos ingresos extra por trabajos que realizan de manera paralela a sus estudios. Son pocos los casos de estudiantes, principalmente mujeres, que son recibidas en la casa de algún familiar que vive en la zona conurbada con lo cual, aparentemente, se les garantizaría una situación más segura para concluir sus estudios. Sin embargo, ha sido frecuente que las alumnas decidan, posteriormente, vivir de manera independiente por las situaciones de abuso (tanto psicológico, físico como sexual) al que son expuestas durante su estancia allí.

Por otro lado, la brecha de calidad que existe entre la educación que se imparte en las escuelas urbanas y las escuelas rurales, de las que provienen los estudiantes indígenas, se ha estado reduciendo pero aún persiste. Los resultados de evaluaciones nacionales e internacionales son consistentes en este sentido (Díaz, Flores y Martínez, 2007), lo cual implica que estos estudiantes se encuentran en situación de inequidad por más de una circunstancia. El nivel de conocimientos y habilidades con las que llegan los estudiantes indígenas a la educación superior es menor que la de sus compañeros provenientes de escuelas urbanas.

También en muchos de los casos, los jóvenes reciben un trato desventajoso por parte de algunos profesores. La baja autoestima, el manejo limitado del lenguaje oficial, las costumbres propias ajenas al entorno en que viven ahora, son algunos elementos que se observan y que si el profesor no tiene la sensibilidad para comprender como diferencias, y tratar con creatividad esos casos, puede llevar a la deserción escolar. ¿Dónde está la interculturalidad?

Los jóvenes que provienen de las comunidades indígenas son “poseedores de una sabiduría de vida, de una capacidad de conocer el mundo a través de sus iniciativas, cuya riqueza debe ser reconocida y aprovechada” (Porter, 2006, p. 19). Sin embargo, la realidad es que hasta ahora, pareciera que ser diferente es causal de exclusión, y por ello

los estudiantes indígenas tratan de no verse diferentes, de ocultar su origen, de aparentar una similitud con su grupo de compañeros. Las situaciones iniciales de la interculturalidad de acuerdo con Saldívar Moreno (2010).

No obstante, también es cierto que a lo largo de su difícil trayectoria escolar, los estudiantes indígenas también se encuentran con profesores, profesoras, secretarías o administradores, que poseen la sensibilidad, solidaridad y capacidad creativa para colocarse en la posición del joven o la joven estudiante en desventaja, y desarrollan estrategias para garantizar su desempeño escolar consistente y efectivo. Algunas estrategias no oficiales ni institucionales de estos servidores públicos van desde conseguirles un empleo hasta escucharlos y orientarlos, brindarles alimentación hasta ayudarles a pagar su inscripción, o proporcionarles una tutoría que más bien pareciera un padrinazgo afectuoso que permite y brinda una seguridad y un reconocimiento al valor de su propia condición indígena cuando esta ha salido a la luz, sobre todo en las tradicionales festividades de los *Días de Muertos*.

Conclusiones

Hablar de internacionalización de la educación superior desde esta situación del Instituto Tecnológico de Altamira pareciera bizarro. Los esfuerzos por garantizar la permanencia de los estudiantes indígenas en las aulas institucionales, a pesar de la falta de acciones sistemáticas que favorezcan la interculturalidad, prevalecen sobre cualquier visión de traer estudiantes extranjeros a sus espacios o de que los propios acudan a otros países.

De acuerdo con las etapas de la internacionalización mencionadas por Mestenhauser (1998), el trabajo de los académicos tampoco ha fortalecido de manera sistemática la cualidad intercultural. Quizá porque la mayoría de los profesores tampoco tienen muy clara la visión sobre la necesidad de dicha dimensión en el proceso educativo. Simplemente se continúa en el medio multicultural, sin trascender hasta la interculturalidad. ¿Cómo pensar en la internacionalización?

Alguna vez, se le comentó a un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Biología sobre la posibilidad de realizar un viaje de estudios a Canadá para observar algunos de los fenómenos migratorios propios de su especialidad, y la respuesta observada en sus rostros dio cuenta de lo lejano que parece a sus ojos la posibilidad de acceder a una experiencia internacional. No obstante, uno de los brillantes estudiantes del último semestre de la misma carrera, de origen campesino, tuvo la oportunidad de acudir a realizar prácticas en el extranjero, lo cual fortaleció su decisión de estudiar el posgrado en una institución lejana a su alma mater, en distancia y en contexto cultural.

Referencias bibliográficas

Del Val, J. (2008). Experiencia del Programa Universitario México: Nación Multicultural. En *La educación superior en el mundo 3: Nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social* (pp. 303-304). Barcelona: Mundiprensa.

- Dias, M. A. (2008). La internacionalización y la cooperación interuniversitaria en la sociedad del conocimiento. En C. Tünnermann, *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998* (pp. 313-366). Colombia: Universidad Javeriana/UNESCO.
- Didou Aupetit, S. (2005). *Internacionalización y proveedores externos de educación superior en América Latina y el Caribe*. México: ANUIES UNESCO.
- Flores Crespo, P., y Ruiz de Chávez, S. (2002, Octubre 4). *Globalización, gobierno y transferencia de políticas públicas. El caso de la educación superior en México*. 10. Arizona: Arizona State University.
- Gacel-Ávila, J. (2003). *La internacionalización de la educación superior. Paradigma para la ciudadanía global*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Marga, A. (2008). Multiculturalismo, interculturalidad y liderazgo. En *La educación superior en el mundo 3: Nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social* (pp. 114-118). Barcelona: Mundiprensa.
- Mestenhauser, J. A. (1998). International Education on the Verge: In Search of a New Paradigm. *International Educator*, VII (2-3), 68-76.
- Porter, L. (2006). *Políticas de subjetividad para la igualdad de oportunidades educativas. Un diálogo entre Juan Carlos Tedesco y Luis Porter*. Retrieved Enero 13, 2009, de Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8(1): <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-porter2.html>
- Reyes Angona, S. (2010). Interacción de universitarios extranjeros con la cultura local de Cuernavaca, México: una investigación exploratoria. *1er Congreso Internacional en la Red sobre Interculturalidad y Educación*. www.congresointercultural.org: Asociación Profesional Prácticas en Educación.
- Saldívar Moreno, A. (2010). Interculturalidad: Educación y vida cotidiana. *1er Congreso Internacional en la Red sobre Interculturalidad y Educación*. www.congresointercultural.net: Asociación Profesional Prácticas en Educación.
- SEP. (2010, 02 06). *Comunicación Social*. Recuperado 02 22, 2010, de Secretaría de Educación Pública: http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/C0180210/_rid/7720
- Serrano (Coord.), E. (2006). *Regiones indígenas de México*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas/Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Soto, A. M. (2010). Interculturalidad soterrada. *1er Congreso Internacional en la Red sobre Interculturalidad y Educación*. www.congresointercultural.org: Asociación Profesional Prácticas en Educación.