

Revista Científica Ra Ximhai

Ciencias Sociales

Volumen 15 Número 4 Edición Especial julio-diciembre de 2019

Publicación de la Universidad Autónoma Indígena de México

Director Editorial

M. en E. S. María Azucena Caro Dueñas

Editor General

M. en C. Pedro Antonio López de Haro

Asistente Administrativa Editorial

Ing. Aminne Armenta Armenta

ISSN-1665-0441

D.R. © Ra Ximhai

Hecho en México

Printed in Mexico

Ra Ximhai

El Nombre

La identificación de esta revista con el nombre de Ra Ximhai (escrito en lengua hñahñú), que traducido al español significa “el mundo, el Universo o la vida”, hace referencia a la naturaleza desde un punto de vista cosmológico signado por los indígenas otomíes. La revista lleva este título como un homenaje a las culturas indígenas del país que forman parte importante de la riqueza cultural de México.

Diseño de portada: Ing. Aminne Armenta Armenta

Todos los artículos publicados son sometidos a arbitraje por especialistas. El contenido de los artículos es responsabilidad de los autores. Se aceptan colaboraciones de acuerdo con las políticas de la revista. Enviar colaboraciones a raximhai@uaim.edu.mx

Ra Ximhai

COMITÉ CIENTÍFICO EXTERNO

DRA. CHANTAL CRAMAUSSEL VALLET

Colegio de Michoacán

DR. MARIO MAGAÑA MANCILLAS

Universidad Autónoma de Baja California

DR. BRUNO BARONNET

Universidad Veracruzana

DRA. ZULEMA TREJO CONTRERAS

Colegio de Sonora

DR. JOSÉ LUIS MOCTEZUMA ZAMARRÓN

Instituto Nacional de Antropología e Historia/Sonora

DR. SAMUEL OJEDA GASTELUM

Universidad Autónoma de Sinaloa

DR. EDUARDO ANDRÉS SANDOVAL FORERO

Universidad Autónoma del Estado de México

DR. OSCAR VIRAMONTES OLIVAS

Universidad Autónoma de Chihuahua

DR. JOSÉ MANUEL JUÁREZ NÚÑEZ

UAM-Xochimilco

DRA. SONIA COMBONI SALINAS

UAM-Xochimilco

DR. GUNTHER DIETZ

Universidad Veracruzana

DR. JOSÉ GUADALUPE VARGAS

HERNÁNDEZ

Universidad de Guadalajara

DR. RAÚL ZIBECHI

Multidiversidad Franciscana de América Latina,
Montevideo

DR. ROBINSON SALAZAR PÉREZ

Director de la Red de Investigadores por la
Democracia y la Paz, Buenos Aires, Argentina

DR. DANIEL MATO

Universidad Nacional Tres de Febrero, Argentina

DR. JOHN MASON HART

University of Houston

DR. JUAN PABLO DABOVE

University of Colorado Boulder

DR. VÍCTOR ANTONIO CORRALES

BURGUÑO

Universidad Autónoma de Sinaloa

DRA. BEATRIZ EUGENIA RODRÍGUEZ

PÉREZ

Universidad Autónoma de Sinaloa

DR. DANTE ARTURO SALGADO GONZÁLEZ

Universidad Autónoma de Baja California Sur

DRA. MARÍA DEL ROSARIO ECHEVERRÍA

GONZÁLEZ

Universidad Intercultural del Estado de Puebla

COMITÉ EDITORIAL INTERNO

DRA. MARÍA GUADALUPE IBARRA CECEÑA

Universidad Autónoma Indígena de México

DR. ERNESTO GUERRA GARCÍA

Universidad Autónoma Indígena de México

DR. ESTUARDO LARA PONCE

Universidad Autónoma Indígena de México

DR. CELSO ORTIZ MARÍN

Universidad Autónoma Indígena de México

DRA. ELVIA NEREYDA RODRÍGUEZ

SAUCEDA

Universidad Autónoma Indígena de México

DRA. CLAUDIA SELENE CASTRO ESTRADA

Universidad Autónoma Indígena de México

DR. FRANCISCO ANTONIO ROMERO LEYVA

Universidad Autónoma Indígena de México

DRA. LIZBETH FÉLIX MIRANDA

Universidad Autónoma Indígena de México

DR. JOSÉ EMILIO SÁNCHEZ GARCÍA

Universidad Autónoma Indígena de México

DR. IVÁN NOEL ÁLVAREZ SÁNCHEZ

Universidad Autónoma Indígena de México

DR. JESÚS RAMÓN RODRÍGUEZ APODACA

Universidad Autónoma Indígena de México

DRA. ANA LUIZA CORRALES BALDENEBO

Universidad Autónoma Indígena de México

M. en E. S. María Azucena Caro Dueñas

Director Editorial

Universidad Autónoma Indígena de México

M. en C. Pedro Antonio López de Haro

Editor General

Universidad Autónoma Indígena de México

Ing. Aminne Armenta Armenta

Asistente Administrativa Editorial

Universidad Autónoma Indígena de México

Ra Ximhai

Ciencias Sociales

Volumen 15 Número 4 Edición Especial julio-diciembre 2019

ISSN-1665-0441

La revista *Ra Ximhai* está indexada en el **Master Journal List** (Clarivate Analytics), la Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico **REDIB**, el Sistema de Información Bibliográfica sobre las publicaciones científicas seriadas y periódicas producidas en América Latina, el Caribe, España y Portugal (**LATINDEX**), Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (**CLASE**), Electronic Journals Service (**EBSCO**), Red de Revistas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (**REDALYC**), Servicios de Alertas y Hemeroteca Virtual de la Universidad de Rioja, España (**DIALNET**), el Directory of Open Access Journals (**DOAJ**), Hispanic American Periodicals Index (**HAPI**), **Academic Journals Database**, Revistas Electrónicas de Ciencia y Tecnología de la Organización de Estados Iberoamericanos (**OEI**), el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe (**CLACSO**), el Instituto de Apoyo a la Investigación e Innovación (**INAPI**), In4referencial Científico (**in4ciencia**), **Revistas Indexadas de Actualidad Iberoamericana**, **Academia.edu**, **Researchgate**, **WorldCat** e **Indice de Publicaciones Periódicas REMERI**.

Es posible consultarla a través de las siguientes bibliotecas virtuales universitarias:

De **Alemania**: Technische Universität Braunschweig, Uppsala University Library, Kassel University Library.

De **Argentina**: Librería del Ministerio de Ciencia y Tecnología, Biblioteca Digital de Ciencia y Tecnología Administrativa.

De **Australia**: Library of Southern Cross University.

De **Canadá**: Memorial University of Newfoundland Libraries.

De **China**: Electronic Journal Library.

De **Colombia**: Centro de Estudios Superiores María Goretti.

De **España**: Biblioteca de la Universidad de Sevilla y MIAR (Matriz de Información para el Análisis de Revistas) Universitat de Barcelona.

De **Estados Unidos**: University of Georgia Libraries, Thomas Library de la Universidad Witteberg, Information Network of the State Library of Ohio, Albertsons Library of Boise State University, University of Tennessee Libraries, Columbia University Libraries, Binghamton University Libraries, Electronic Journals of Texas Tech University, University of Illinois at Urbana Champaign Library Gateway, Cornell University Library, Libraries of the University of South Florida (USF), Washington Research Library Consortium (WRLC), South Dakota State University, Georgetown University Library, Marymount University Library y The Catholic University of America.

De **Finlandia**: Tampereen Yliopiston Kirjasto Andor.

De **Francia**: Agence Bibliographique de l'Enseignement Supérieur, Centre National de la Recherche Scientifique, Bibliothèques Universitaires de l'Université de Caen Normandie, Université Jean Monnet (Saint-Etienne), Sciences Po Paris, Accès Unifié aux Référentiels HAL, Centre pour la Communication Scientifique Directe.

De **Inglaterra**: Oxford Brookes University, University of Leicester, University Library of University of Sheffield.

De **Italia**: Sistema Archivistico e Bibliotecario Politécnico Milano, Sapienza Digital Library, Biblioteca Universitaria di Lugano de la Università Della Svizzera.

De **Japón**: University of Tsukuba Library.

De **México**: e-journals y revistas de ciencias sociales UNAM.

De **Suecia**: Göteborg University Library

Ra Ximhai

Ciencias Sociales

Volumen **15** Número **4** Edición Especial julio - diciembre **2019**

Coedición de revistas **Ra Ximhai** y **CoPaLa**

ISSN-1665-0441



CoPaLa, obra digital depositada y aprobada en la Biblioteca Nacional de Colombia, Ministerio de Cultura. ISSN: 2500-8870

La presente coedición de las revistas Ra Ximhai y CoPaLa ha sido coordinada por los Doctores Saúl Velazco Cruz, profesor investigador de la Universidad Pedagógica Nacional y Ernesto Guerra García, de la Universidad Autónoma Indígena de México.

Todos los artículos publicados son sometidos a arbitraje por especialistas en el tema mediante el sistema de “pares ciegos”. El contenido de los artículos es responsabilidad de los autores.

Ra Ximhai

**El mundo,
El universo o
La vida**

ISSN-1665-0441

**VOLUMEN 15 NÚMERO 4 EDICIÓN ESPECIAL
JULIO-DICIEMBRE 2019**

CONTENIDO

VOLUMEN 15 NÚMERO 4

EDICIÓN ESPECIAL JULIO-DICIEMBRE 2019
CIENCIAS SOCIALES
ISSN-1665-0441

- 11** **Presentación**
Ernesto Guerra García y Saúl Velasco Cruz

ARTÍCULO CIENTÍFICO

- 15** **Recuento crítico del interculturalismo y de las universidades interculturales en México**
Eduardo Andrés Sandoval Forero, Ernesto Guerra García, María Azucena Caro Dueñas y María Eugenia Meza Hernández
- 39** **Pos ahí le vamos entendiendo...La implementación del enfoque intercultural en instituciones de educación superior en México**
Ernesto Díaz Couder Cabral
- 55** **Interculturalidad sustancial, comunicación intercultural y el contexto mediático en México**
Juris Tipa
- 71** **La interculturalidad un proyecto-proceso perfectamente inacabado**
María Isabel Ramírez Duque
- 85** **Kë'm ëy jujkyäjtën. La Universidad Comunal Ayuujk**
M. Elena Martínez T., Natalia Jiménez D. y Rigoberto Vásquez G.
- 95** **Una mirada al enfoque intercultural como respuesta a las demandas sociales al nivel superior: el caso de la UNICH**
Luis Fernando Bolaños Gordillo
- 107** **Inter-culturalidad e identidad: aproximaciones y reflexiones**
Miguel Ángel Paz Frayre

CONTENTS

VOLUME 15 NUMBER 4 SPECIAL EDITION JULY-DECEMBER 2019
SOCIAL SCIENCES
ISSN-1665-0441

- 11** **Presentation**
Ernesto Guerra García y Saúl Velasco Cruz

SCIENTIFIC ARTICLE

- 15** **Critical recount of interculturalism and the intercultural universities in Mexico**
Eduardo Andrés Sandoval Forero, Ernesto Guerra García, María Azucena Caro Dueñas y María Eugenia Meza Hernández
- 39** **Well, we are understanding...the implementation of the intercultural approach in higher education institutions in Mexico**
Ernesto Díaz Couder Cabral
- 55** **Substantial interculturality, intercultural communication and the media context in Mexico**
Juris Tipa
- 71** **Interculturality: a perfectly unfinished project-process**
María Isabel Ramírez Duque
- 85** **Kë'm ëy jujkyäjtën. The Ayuujk Communal University**
M. Elena Martínez T., Natalia Jiménez D. y Rigoberto Vásquez G.
- 95** **A look at the intercultural focus as an answer for social demands in higher education: the UNICH case study**
Luis Fernando Bolaños Gordillo
- 107** **Interculturality and identity: approximations and reflections**
Miguel Ángel Paz Frayre



uaim

RA XIMHAI **ISSN 1665-0441**
Volumen 15 Número 4 Edición Especial
Julio-diciembre 2019

PRESENTACIÓN

Ernesto Guerra García
Saúl Velasco Cruz

Comúnmente la interculturalidad en la Educación Superior para la diversidad étnica y cultural en América Latina y el Caribe ha sido abordada desde la perspectiva oficialista y gubernamental; han sido pocos los esfuerzos aislados desde otras alternativas que presenten el fenómeno desde una perspectiva crítica y con marcos teóricos y metodológicos que aporten otra visión de las realidades concretas y la emergencia de nuevas tendencias en las ciencias sociales. A casi veinte años del surgimiento de las Universidades Interculturales en México, es interesante generar una serie de estudios que muestren qué es lo que en realidad ha sucedido con esas experiencias de interculturalidad en la educación superior. En el ámbito internacional, el cierre de la Universidad Amawtay Wasi en Ecuador, los continuos conflictos en las Universidades Interculturales en México, los cambios de orientación en algunas Instituciones como la Universidad Comunitaria de San Luís Potosí, que se reformuló como Universidad Intercultural de San Luís Potosí y la Universidad Autónoma Indígena de México que se había replanteado como Universidad Intercultural del Estado de Sinaloa, para posteriormente regresar a su nombre original, son experiencias que indican cambios que son susceptibles de analizar. En estos cambios sin duda se han dado luchas entre: colonialismos y de-colonialismos, universalismos y relativismos, anarquismos y totalitarismos, socialismos y capitalismo y otras muchas categorías que polarizan las realidades de las instituciones mencionadas. El estudio de las experiencias presentadas y otras muchas más puede ser abordado desde muy diversas perspectivas, disciplinas e interdisciplinas en materia de políticas públicas, de las economías alternativas, de la pedagogía crítica y de la educación en general, de la sociología y la antropología, de los estudios organizacionales y de perspectivas científicas emergentes tales como los estudios para la paz y los conflictos. El común abordaje interdisciplinario genera siempre nuevas perspectivas de un fenómeno que a veces la interculturalidad por sí sola es incapaz de abordarlo epistemológicamente hablando.

La polisemia de la interculturalidad y las dificultades de su operatividad investigativa para explicar los fenómenos presentados en los contextos sociointerculturales, son una rica veta capaz de producir nuevos constructos teóricos. El alcance y las limitaciones de la interculturalidad, el estudio de sus fronteras, de las formas como esta se presenta, del cómo se entiende y se interpreta o del cómo se confunde y se malinterpreta forman parte de la agenda de indagación en este número especial para la coedición de las revistas Ra Ximhai y CoPaLa Construcción de Paz Latinoamericana.

En las Universidades Interculturales muchos problemas surgen desde su conceptualización, del qué es lo que las hace o no interculturales y de si realmente sus fines son loables y si su naturaleza política es congruente. Se cuestiona su homogeneidad, su autonomía, su heteronomía, sus formas de gobierno, su educación, su currícula, su pedagogía y su didáctica. No se trata de adoptar posturas ingenuas ni simplistas que justifiquen lo que se realiza en las Instituciones Interculturales de Educación Superior (IIES), tampoco realizar críticas irracionales sin la elaboración de constructos que den cuenta de las realidades que

subyacen. Se trata más bien de ir llenando algunos vacíos y ausencias teóricas y metodológicas desde las otras perspectivas y desde otros referentes paradigmáticos.

De esta manera en el presente número se exponen los siguientes artículos que comienzan con un recuento crítico del interculturalismo y de las universidades interculturales en México, realizado por Eduardo Andrés Sandoval Forero y elementos del cuerpo académico de educación y diversidad cultural de la Universidad Autónoma Indígena de México, conformado por Ernesto Guerra García, María Azucena Caro Dueñas y María Eugenia Meza Hernández. En este trabajo los autores presentan un análisis socio-histórico del surgimiento de las Universidades Interculturales (UIs) en México y de elementos del interculturalismo que se fue construyendo en torno a las políticas públicas neoindigenistas a partir de la época postrevolucionaria. A través de un recuento de los principales hechos jurídicos y de organización gubernamental en torno a los pueblos originarios se explican algunas reflexiones al respecto. Los autores presentan una postura crítica en torno a la interculturalidad y denuncian, a partir del caso de la UAIM, una posible ilegalidad de todo el sistema de UIs en México e incluso de los organismos gubernamentales como la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.

El trabajo de Ernesto Díaz Couder tiene un nombre muy revelador “Pos ahí le vamos entendiendo...” con el que deja ver una serie de inconsistencias que han surgido en las UIs desde un inicio. A través de un trabajo etnográfico identifica los siguientes ejes conceptuales sobre el quehacer de los estudiantes y docentes en relación con la interculturalidad en su formación: 1) la inversión de la relación tradición-modernidad, ya que entienden que las Instituciones de Educación Superior no interculturales son ‘tradicionales’ y ‘convencionales’; 2) el privilegio de lo práctico y su asociación con el saber tradicional y 3) el proceso de nativización del proyecto intercultural en el que se observa la adaptación a las condiciones locales de cada una de ellas, en relación tanto con las expectativas de los alumnos y la población local, como con la disponibilidad de personal calificado. En su conclusión expone que el diseño del enfoque intercultural ha sido muy debatido ya que poco se aborda las dificultades para ponerlo en práctica.

Juris Tipa, en su trabajo ‘Interculturalidad sustancial, comunicación intercultural y el contexto mediático en México’ discute la interculturalidad y la educación intercultural desde el punto de vista de estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) haciendo énfasis en sus relaciones interpersonales. Propone hacer una distinción entre la *interculturalidad formal*, ejercida dentro de las aulas y la *interculturalidad sustancial* que se realiza en contextos cotidianos. Analiza la problemática de las relaciones y la comunicación intercultural sustancial con el contexto mediático en México que se caracteriza por una explícita representación negativa y estereotipada de las etnias, de tal forma que cualquier propuesta es obstaculizada tanto por los problemas de las universidades interculturales, como por muchos aspectos estructurales de la sociedad mexicana.

María Isabel Ramírez Duque, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador problematiza la interculturalidad como un proyecto - proceso perfectamente inacabado. En su trabajo contrasta la interculturalidad como reconocimiento y un derecho ‘desde el papel’ con las realidades de la Especialidad de Educación Intercultural Bilingüe de esta institución que invisibiliza otros saberes y no otorga poder a las diferencias, pues como muchas otras Instituciones Interculturales de Educación Superior, es más bien un centro de prácticas compensatorias impuestas desde los verticalismos del Estado.

Elena Martínez, Natalia Jiménez y Rigoberto Vásquez, presentan la experiencia de la icónica Universidad Comunal Ayuujk KĒ’M ĒY JUJKYĀJTĒN de Tlahuitoltepec. Esta institución ha contribuido desde antes del inicio de las UIs con un modelo educativo que realmente ha surgido desde la cosmogonía Ayuujk, ligada a la vida organizativa comunitaria y a la vida de las personas y sus territorios. En contraste con la

perspectiva académica no indígena los autores abordan desde el sistema de conocimiento ayuujk, el jää'wen jotmay, como metodología de investigación desde el sentir, pensar–hacer.

Luis Fernando Bolaños Gordillo inicia cuestionando ¿Hasta qué punto el enfoque intercultural en la educación superior ha respondido a diversas problemáticas o necesidades sociales como la pobreza o la revitalización lingüística por mencionar algunos?; en su trabajo 'Una mirada al enfoque intercultural como respuesta a las demandas sociales al nivel superior: el caso de la UNICH' reflexiona respecto de las confusiones y contradicciones en torno a los conceptos de interculturalidad, muticulturalidad, diversidad cultural, enfoque o modelo intercultural que propician que su implementación sea difícil; su descontextualización, el centralismo y la exclusión han sido prácticas cotidianas. En su artículo analiza diversas implicaciones sociales del enfoque intercultural en la educación superior, específicamente para el caso de la UNICH aborda realidades en cuanto a la docencia, la investigación, la vinculación comunitaria y la revitalización de los idiomas originarios.

Para finalizar Miguel Ángel Paz Frayre analiza la relación que guarda la identidad con la política pública educativa, concretamente con la interculturalidad, como uno de los marcos de referencia dentro de los cuales se lleva a cabo la educación. En su trabajo 'inter-culturalidad e identidad: aproximaciones y reflexiones' trabaja aspectos relacionados con la lengua y la adscripción étnica, la inclusión, la exclusión, el rechazo, la discriminación y la invisibilización, entre otros que se presentan en el contexto de la interculturalidad en los espacios escolares.



uaim

RA XIMHAI ISSN 1665-0441
Volumen 15 Número 4 Edición Especial
Julio-diciembre 2019
15-37

RECUESTO CRÍTICO DEL INTERCULTURALISMO Y DE LAS UNIVERSIDADES INTERCULTURALES EN MÉXICO

CRITICAL RECOUNT OF INTERCULTURALISM AND THE INTERCULTURAL UNIVERSITIES IN MEXICO

Eduardo Andrés Sandoval-Forero¹; Ernesto Guerra-García²; María Azucena Caro-Dueñas³ y María Eugenia Meza-Hernández⁴

¹Profesor Investigador del Centro de Investigación y Estudios Avanzados en Población de la Universidad Autónoma del Estado de México. Paseo de Tollocan S/N. Cerro de Coatepec, Ciudad Universitaria, C.P. 50110. Teléfonos: +52 (722) 215-71-11 y 215-36-36. Correo electrónico: forerosandoval@gmail.com. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel III. Miembro de la Academia Mexicana de Ciencias. ²Profesor Investigador y Coordinador General de Investigación y Posgrado. Universidad Autónoma Indígena de México. Fuente de Cristal 2334 entre Coral y Cuarzo. Fracc. Fuentes del Bosque. C.P. 81229 Tel: (668) 8160-320 al 350, (668) 8807-150, (668) 8807-234. Correo electrónico: drguerragarcia@uais.edu.mx. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel II. ³Profesora y Directora Editorial de la Universidad Autónoma Indígena de México. Fuente de Cristal 2334 entre Coral y Cuarzo. Fracc. Fuentes del Bosque. C.P. 81229 Tel: (668) 8160-320 al 350, (668) 8807-150, (668) 8807-234. Correo electrónico: azucenacaro@uais.edu.mx. ⁴Profesora y Directora Escolar de la Universidad Autónoma Indígena de México. Fuente de Cristal 2334 entre Coral y Cuarzo. Fracc. Fuentes del Bosque. C.P. 81229 Tel: (668) 8160-320 al 350, (668) 8807-150, (668) 8807-234. Correo electrónico: uaim_mmeza@yahoo.com

RESUMEN

Se presenta un análisis socio-histórico del surgimiento de las Universidades Interculturales (UIs) en México y de elementos del interculturalismo que se fueron construyendo en torno a las políticas públicas neoindigenistas a partir de la época postrevolucionaria. A través de un recuento de los principales hechos jurídicos y de organización gubernamental en torno a los pueblos originarios se explican algunas reflexiones al respecto.

Se expone que las UIs no emergieron por una ocurrencia momentánea, ni tampoco que fueron consecuencia directa de un evento histórico específico, sino que surgieron como consecuencia de una serie de acontecimientos que se presentaron en contextos históricos locales, regionales y nacionales. Es por ello que cada una de estas universidades tiene una historia diferente que la hace única e irrepetible y no todas fueron creadas bajo la influencia y dirección de la CGEIB.

Las UIs forman parte del neoindigenismo mexicano y del proceso etnofágico en curso. La interculturalidad en estas instituciones ha sido tomada como retórica, pero en su práctica, como el ejemplo de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) han trasgredido los derechos internacionales en materia de diversidad étnica y cultural.

Palabras clave: universidades interculturales, interculturalismo, neoindigenismo.

ABSTRACT

A socio-historical analysis of the emergence of Intercultural Universities (IUs) in Mexico and elements of interculturalism built around neo-indigenism public policies from the post-revolutionary era, is presented. Through a recount of the main legal events and governmental organization around the original peoples, some reflections are explained in this regard. It is stated that the IUs did not emerge due to a momentary occurrence, nor were they a direct consequence of a specific historical event, but each is due to the consequence of a series of events that occurred historically. Each of them has a different history that makes them unique and unrepeatable and not or all of them were created under the influence and direction of the CGEIB.

The IUs are part of Mexican neo-indigenism and are part of the ongoing ethnophagic process. Interculturality in these institutions has been taken as rhetoric, but as the example of the Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) they have transgressed international rights in matters of ethnic and cultural diversity.

Key words: intercultural universities, multiculturalism, neoindigenism.

INTRODUCCIÓN

Las relaciones interculturales en México obedecen a complicados procesos históricos que el país ha vivido desde la época de la Conquista, caracterizadas por ser unas relaciones asimétricas, de exclusión, opresión, racismo, indiofobia y explotación contra los pueblos indígenas. La trama del surgimiento, continuación y transformación de las diversas instituciones indigenistas encargadas del control político, social y cultural de los indígenas, ha sido zigzagueante a lo largo de la historia. En los tiempos recientes la dinámica de cada una de estas instituciones no ha sido simple; políticas gubernamentales neoindigenistas en el ámbito nacional, estatal y municipal han dado como resultado Instituciones que en su conjunto son diferentes a pesar de los intentos de homogeneización de sus fines. La tarea de educar o no a los indios y de qué forma deben ser educados han traído cuestionamientos que perduran hasta nuestros días y en la educación superior es que trasciende a la enseñanza del castellano.

Para explicar esta compleja trama en la historia reciente debemos remontarnos al menos al inicio del periodo revolucionario en el que se plantearon las principales políticas indigenistas que en la práctica se han modificado con el transcurrir el tiempo. Aun cuando se tiene que estar consciente que la construcción del indigenismo y del interculturalismo mexicano data, como se había dicho, desde la Conquista, se presentará un breve enfoque sociohistórico desde la época postrevolucionaria en donde la educación superior toma un papel más relevante en México.

Sin ser exhaustivos en los hechos, ni en las tremendas repercusiones de los mismos, en los siguientes apartados se presentan, brevemente resumidos, los asuntos más importantes que a la postre pudieron haber influido en mayor o menor medida en la conformación de las actuales Universidades Interculturales en México.

En el primer apartado se hace una revisión histórica desde 1935, fecha en que el Instituto Lingüístico de Verano tomó relevancia nacional en materia de educación indígena, hasta el año 2000, cuando se presentó la alternancia política en México y llegó el Partido Acción Nacional (PAN) a la presidencia a cargo de Vicente Fox Quesada. La intención de este apartado es ir deslindando los hechos y así tener una mejor visión histórica de cuáles fueron los que más influyeron en la generación de las Universidades Interculturales en México.

En el segundo apartado se presenta cómo es que a partir de 1997 se iniciaron los trabajos para que surgieran las primeras universidades orientadas a dar atención a la diversidad étnica y cultural en México: la Universidad Comunitaria de San Luis Potosí (UNICOM) y la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), que alejadas del contexto zapatista y sin la influencia inicial del gobierno federal iniciaron sus proyectos de creación, influyendo a la postre tanto en la política indigenista del país como en sus políticas educativas.

En el tercer apartado se presenta como es que posteriormente a la creación de estas dos primeras universidades, entre 2001 y 2003, se crearon la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe y el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.

En el cuarto apartado se presenta cómo es que a partir de 2003 se crearon las primeras Universidades Interculturales reconocidas por el Gobierno mexicano a través de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB).

En el quinto y último apartado se realiza un análisis sobre el surgimiento de estas universidades partiendo de elementos teórico conceptuales referentes a la interculturalidad, la educación intercultural, el indigenismo y el neoindigenismo.

Antecedentes del interculturalismo

Al terminar la Revolución Mexicana la educación orientada a los indígenas seguía presentando problemas de acuerdo con los sistemas violentos de la enseñanza del español; para intentar dar solución, en 1935 el gobierno mexicano firmó un importante convenio con el Instituto Lingüístico de Verano (dependiente de la Iglesia Bautista del Sur, organización americana que impulsaba el protestantismo en México), para que enviara misioneros lingüistas de gran influencia para, independientemente de su misión evangelizadora y de estratégica acción política norteamericana, ir más allá de la castellanización directa de la escuela rural; su estrategia era alfabetizar en las lenguas maternas indígenas y posponer la enseñanza del español para presentarla como segunda lengua (Del Valls, 1978).

Esta perspectiva parecía reducir la cuestión indígena a sólo aspectos lingüísticos ante la continuidad de las políticas indigenistas mexicanas orientadas desde el dominio de los grupos no indígenas del país en detrimento de los pueblos originarios. Al considerar al español como única lengua nacional, el estudio sistemático de las lenguas indígenas y el desarrollo de sus métodos de enseñanza quedaban siempre matizadas por los problemas interculturales de despojo de territorios, racismo, discriminación y en general de violencia que se vivía en las diferentes regiones del país.

Posteriormente, en 1939 se llevó a cabo la Asamblea de Filólogos y Lingüistas con la intención de analizar cómo es que podía educar a los indígenas en sus propias lenguas y en español. En estas épocas es de gran relevancia resaltar el Proyecto Tarasco en 1940 que fue visitado por connotados antropólogos como Malinowski, Swadesh y Foster, entre otros, en la efervescencia del indigenismo mexicano y de la investigación antropológica (Rebolledo, 2010).

El privilegio del “mestizaje” y del español sobre las demás lenguas se orientaban principalmente a eliminar la amplia diversidad étnica y cultura en el país para darle a éste una mayor cohesión política (Ocampo, 2005). Si como mencionaba Aguirre Beltrán (1967), las comunidades indígenas sufrían procesos de aculturación-asimilación que llevarían tarde o temprano a la aniquilación de las culturas indígenas, habría que acelerar estos procesos para no prolongar los conflictos interculturales (Fábregas-Puig, 2012).

De esta manera no solamente habría que elegir la mejor forma de castellanizar a los indios, sino también habría que provocar procesos interculturales orientados a la aculturación para inducir su asimilación e integración a todo lo nacional. Con esta intención se fundó en 1948 el Instituto Nacional Indigenista (INI) posteriormente CDI y hoy Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI).

Alfonso Caso, primer director del INI, en su discurso inaugural mencionaba que el problema de los indios era su cultura atrasada y que en el tenor de conformar una sola nación, en 20 años se deberían acabar, incorporándolos al sistema nacional, a través de la educación.

En México, a lo largo del siglo XX y hasta hace más o menos 15 o 20 años, la política oficial del Estado era claramente de integración cultural, es decir, se trataba de incorporar a los indígenas a la sociedad moderna, cuidando quizá la preservación de sus rasgos culturales en sentido estrecho (folclóricos), pero sin hacerles concesiones de importancia en el terreno económico y político (Olivé, 2004, p. 37).

La base de esta concepción se encontraba en el ideal de una cultura mexicana monolítica y coherente, sobre la cual deberían converger todas las demás culturas (Olivé, 2004).

El INI se creó para sustituir al Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas (DAAI) que se había creado trece años antes y que se encontraba en plena decadencia con lo que los planteamientos indigenistas de Pátzcuaro se convierten en una posibilidad real y palpable. Sus tareas eran:

Investigar los problemas relativos a los núcleos indígenas del país; II estudiar las medidas de mejoramiento que requieren esos núcleos indígenas; III promover ante el ejecutivo federal la aprobación y aplicación de esas medidas; IV intervenir en la realización de las medidas aprobadas, coordinando y dirigiendo, en su caso, la acción de los órganos gubernamentales competentes; V fungir como cuerpo consultivo, de las instituciones oficiales y privadas, de las materias que, conforme a la ley, son de su competencia...(Korsbaek y Sámano, 2007, p. 203).

En realidad el objetivo de la educación bilingüe planteada al menos desde 1935 no tenía como fin la reanimación étnica, se había difundido que para que se entendiera mejor el español, era necesario que el indígena aprendiera formalmente las primeras letras de su lengua materna. Pero ante una infinidad de contradicciones, el proyecto estaba destinado al fracaso. Al fin de cuentas no tenía sentido rescatar las lenguas indígenas si el fin último de la política indigenista era la desaparición de los pueblos indígenas de México (García, 2004).

Sin embargo, como parte del plan, de 1958 a 1964 se dio un crecimiento inusitado del programa de alfabetización en lenguas indígenas y español; aunque esto no fue para todas, más bien en unas pocas como el náhuatl, otomí, maya y tarasco (Rebolledo, 2010) y la idea de la educación bilingüe fue bien recibida por las organizaciones indígenas ya que prometía reforzar uno de los aspectos culturales más importantes.

En la época de los sesentas surgieron en toda la República un centenar de organizaciones indígenas independientes que planteaban cambios sociales profundos, el reconocimiento legal de sus etnias y sus lenguas en la Constitución mexicana.

Uno de los movimientos indígenas más significativos de esa época fue el Movimiento Nacional Indígena (MNI) creado en 1973 con participación mayoritaria de profesores bilingües, a quienes el Estado les endosó la representación de sus pueblos y comunidades, sin tenerla, a cambio de que legitimaran sus políticas indigenistas. Dos años después, en 1975, el Estado impulsó la creación del Consejo Nacional de Pueblos Indígenas (CNPI) integrado por los Consejos Supremos que se crearon de manera corporativa por todo el país. Como en el caso anterior, el Estado otorgó al Consejo la interlocución que no tenía con los pueblos indígenas, dando como resultado una crisis de representatividad y posterior fractura. Una parte de ella constituyó la Coordinadora Nacional de Pueblos Indígenas (CNPI) que en la década siguiente se integró a la Coordinadora Nacional 'Plan de Ayala' (CNPA), mientras la otra parte desapareció por inacción...(López, 2016, p. 63).

En el Primer Congreso Nacional de Pueblos Indígenas realizado en 1975, se redactó la Carta de Pátzcuaro en cuyo contenido se hicieron importantes pronunciamientos a favor de la conservación de sus lenguas y sus costumbres y se manifestaron por luchar contra el colonialismo que inercialmente ha existido en México y en toda América Latina, aun cuando los países habían adquirido su independencia (Rebolledo, 2010).

Fue hasta 1978 cuando se creó la Dirección General de Educación Indígena que implementó el programa de castellanización (directa e indirecta) en las comunidades indígenas del país, con muchas carencias e inconsistencias; la Alianza Nacional de Profesores Bilingües planteaban que el primer paso era que se reconocieran a todas las lenguas como nacionales y que los procesos educativos fueran realizados por indígenas para indígenas; sin embargo la contrapropuesta gubernamental fue impulsar la educación intercultural y continuar con la imposición de funcionarios no indígenas que aseguraran la orientación indigenista (Rebolledo, 2010).

De forma paralela en México se generaron, desde los sesentas, muchos proyectos, solicitudes, peticiones y gestiones por parte de los indígenas en todo el país para establecer centros de educación de acuerdo con su etnicidad. La respuesta fue poco favorable, sólo en algunos casos las universidades estatales crearon escuelas y facultades de antropología, que en poco les sirvieron a los indígenas (Sandoval, 2002).

Es de resaltar aquí, que en los sesentas ya se hacía patente que existía en el ámbito nacional un importante número de estudiantes de origen indígena, que habían concluido con éxito la educación básica indígena y habían librado los otros niveles de secundaria y bachillerato e incluso muy pocos habían podido ingresar a las instituciones universitarias. Benito Juárez es el ejemplo más patente de este hecho que ha existido desde la época de la colonia.

De esta forma no es extraño encontrar iniciativas de instituciones que antecedieron a las universidades interculturales y que tuvieron escaso o nulo apoyo por parte de los gobiernos estatales y federal: la Comunidad Antropológica de la Universidad Autónoma del Estado de México que desde los años setenta han dado atención a las comunidades mazahua, otomí, tlahuica y matlatzinga (Korsbaek y Reyes, 2002), el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER) que desde 1982 atendía a jóvenes campesinos de la región de Zautla e Ixtacamaxitlán en Puebla (CGEIB, 2004: 173), el Centro Universitario Regional del Totonacapán en Veracruz que inició en septiembre de 2000 en el municipio de Papantla Veracruz (González, 2004: 411).

Es de apunarse dos hechos importantes que abonaron al posterior desarrollo de las Universidades Interculturales en México: I) en 1992 se reformó la constitución para incluir, en su artículo 4º, la definición del país como multicultural y plurilingüe. Se trató de un reconocimiento trascendental en un país que durante años procuró lograr la unidad nacional mediante la homogeneización cultural y II) en 1997 la educación primaria destinada a poblaciones indígenas cambió su denominación, de educación bilingüe bicultural, a educación intercultural bilingüe (Schmelkes, 2003).

En enero de 1994, México entró formalmente a la globalización mediante el Tratado de Libre Comercio de Norteamérica (TLC); coincidentemente el mismo día el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) se levantó en armas, denunciando las condiciones de extrema pobreza de la población indígena de Chiapas y enarbolando la bandera contra la globalización neoliberal (Sandoval, 2001).

Entre muchísimos aspectos que no serán analizados en este documento, el levantamiento zapatista planteó que en el impulso de la educación se considerara a) la autonomía indígena, b) el reconocimiento de las culturas de los pueblos originarios y de sus lenguas, c) la atención educativa en todos los niveles, d) el autogobierno, la educación propia y los derechos consuetudinarios. Asuntos que a la fecha no han sido respetados del todo, pero que de manera indirecta cambiaron el rumbo de la política indigenista mexicana.

En 1996 se firmaron los acuerdos de San Andrés entre el Ejército Zapatista de Liberación Nacional y el Gobierno Federal (que tampoco se han cumplido) que abordaron los temas de Derechos y Cultura

indígenas, Democracia y Justicia, Bienestar y Desarrollo, el Tema de la Mujer, la Reconciliación en Chiapas y el Acuerdo Final de Paz (Martínez, 2016). Este hecho sólo motivó algunas iniciativas educativas que han sido desarrolladas de manera limitada y con mucho tacto para no generar más enfrentamientos directos; en muchos de los casos simulacros que en forma velada ha reforzado la vieja intención aculturadora y etnofágica.

En el año 2000 inicia el gobierno de Vicente Fox Quesada que representó el inicio de la alternancia en el poder federal mexicano. El inicio de su gobierno panista generó expectativas en materia indígena y de educación que a la postre los resultados fueron duramente criticados.

Fox, para tratar y resolver el problema indígena, ofrecía inciertas expectativas de cambio, a través de un discurso prometedor pero lleno de ignorancia en materia de interculturalidad, pensando por los indígenas, o imponiendo soluciones desarrollistas y aculturalistas, alejado de una idea clara de las necesidades reales de los indígenas. (Contreras, 2011, p. 257)

Inician las Universidades Interculturales

La política educativa indigenista en México mantuvo durante mucho tiempo la educación sólo hasta el nivel básico y desalentó los niveles posteriores. La coyuntura se dio aprovechando la autonomía que el nivel universitario tenía en el sistema educativo mexicano, así es como para 1997 inician los preparativos de lo que sería la primer Institución orientada a la atención de la diversidad étnica y cultural de su estado. Después de pasar todo un proceso legal para su constitución la Universidad Comunitaria de San Luis Potosí se formalizó en 2001, impulsada por el político y educador Salvador Silva Carrillo, que se adscribió a la idea de que era mejor orientar la educación hacia la problemática específica de cada una de las comunidades indígenas, que para estos tiempos eran ya en mayor o menor medida de conformación intercultural, es decir, tal y como sucede actualmente en México, las comunidades no son homogéneas étnicamente hablando, algunas tienen población no indígena coexistiendo con mestizos y aun para cada población indígena el número de hablantes varían al igual que sus competencias lingüísticas.

La Universidad Comunitaria de San Luis Potosí (UNICOM) se creó para la atención de los grupos hablantes del náhual, tének y pame; utilizó el concepto de comunidad como una unidad histórico-social, formada por individuos unidos por valores y tradiciones (Silva, 2004). La educación desde y para la comunidad conjugaría esfuerzos para el desarrollo de las mismas. En la práctica, en el inicio se trataba de diez Colegios de Educación Superior repartidos en muy diversas comunidades indígenas del estado de San Luis Potosí.

De la misma forma, en Mochichahui, El Fuerte, Sinaloa, en 1998 empieza un proceso en el que el Instituto de Antropología de la Universidad de Occidente (Hoy Universidad Autónoma de Occidente) se convertiría formalmente en diciembre de 2001 en Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) gracias al impulso del antropólogo Jesús Ángel Ochoa Zazueta (de 2016 a 2019 Universidad Intercultural del Estado de Sinaloa y a partir de 2019 nuevamente UAIM). La idea original era el desarrollo de un proyecto de desarrollo de la región yoreme mayo en el Norte de Sinaloa llamado Mochichahui Nuevas Fronteras (UAIM, 2002) con la aplicación de un modelo educativo que consideraba esquemas de etnoeducación diferenciados de un innovador sistema de educación superior.

La postura inicial de la UAIM fue contraria a las políticas interculturales que ya se habían planteado por el gobierno federal y en su lugar se había acuñado el término “sociointercultural” a través del que se explicaban las intenciones políticas y educativas en relación con la diversidad étnica y cultural a la que se atendía (Guerra, 2004).

Es de resaltar que estas instituciones no nacieron bajo el régimen federal, ni bajo las premisas de la educación intercultural. Surgieron por la conjunción de esfuerzos de líderes educadores como lo fueron Silva y Ochoa, con políticos visionarios que, desde el gobierno de cada uno de los Estados mexicanos, en este caso, Sinaloa y San Luis Potosí, lograron crear estas Instituciones para la atención de la diversidad étnica y cultural. Tampoco surgieron por la influencia o la relación directa del EZLN, puesto que las dos Instituciones se encontraban al Norte-Centro de México, donde los grupos étnicos presentan diferencias significativas con los del Sur que lideraban el movimiento zapatista.

Las dos instituciones surgieron por genuinos intereses de llevar desarrollo a las comunidades indígenas. Ambas surgieron con el apoyo de las comunidades indígenas, pero bajo iniciativas de no indígenas para la atención hacia la diversidad étnica y cultural de sus propios Estados.

Las dos universidades fueron rechazadas por el Gobierno Federal en turno; en el caso de la UAIM, a pesar de haber sido visitada por Fox y de que este había anunciado su apoyo, en la práctica no hubo tal, pues se temía que esta institución podría estar formando nuevos líderes indígenas que podrían unirse a las causas zapatistas. Esta es una prueba más de la falsa promesa del multiculturalismo neoliberal que habla de respeto e inclusión de todas las culturas y dentro de ellas su educación, pero en la práctica excluye otras educaciones, desmovilizando procesos que buscan educar en las realidades y necesidades profundas de las comunidades indígenas.

Por cuestiones presupuestales y con la presión de las propias dinámicas políticas estatales, las dos instituciones se pusieron a escrutinio del gobierno federal y se les condicionó su existencia a cambio de su alineación a la adecuación que desde la derecha había promovido Silvia Schmelkes de la interculturalidad para la educación superior.

Se debe hacer notar que Schmelkes, visitó en repetidas ocasiones a estas dos instituciones, acto previo a que fuera la coordinadora fundadora de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB).

Otras iniciativas fueron aquellas denominadas de apoyo académico a los estudiantes indígenas, patrocinadas principalmente por la Fundación Ford a partir de 2001, en que se invitaba a las instituciones de educación superior convencionales a abrir espacios de atención específica a las culturas originarias. La Universidad Autónoma del Estado de México, la Unidad Zona Maya de la Universidad de Quintana Roo, la Universidad Autónoma de Chapingo, la Universidad Tecnológica de Tula-Tepeji, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Veracruzana, el Instituto Tecnológico de Tuxtla Gutiérrez, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la Universidad de Guadalajara, la Universidad de Ciencias y Artes del Estado de Chiapas, el Centro de Estudios Superiores del Estado de Sonora, la Universidad de Occidente, la Universidad Autónoma de Guerrero, entre otras, contaban con esta modalidad (ANUIES, 2001).

Surgieron también en la misma época otras instituciones debido a intereses políticos, sociales o económicos, promovidos por particulares u organismos gubernamentales de carácter municipal o estatal. En esta categoría se encontraban el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER), la Universidad Campesina del Sur, el Centro de Estudios Ayuujk – Universidad Indígena Intercultural Ayuujk, la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural en Puebla, el Centro Universitario Regional del Totonicapán en Veracruz, la Universidad Intercultural de la Sierra del Sur de Oaxaca, Universidad Indígena de Juchitán, la Universidad Indígena de América Latina en Tabasco, entre otras.

Precisamente en la misma época del nacimiento de estas dos instituciones fue cuando surgió en 2001, con la administración de Fox, la CGEIB que planteó formalmente la educación intercultural para toda la población y la educación culturalmente pertinente para los indígenas a todos los niveles educativos.

Es de interés observar que, para el caso de México, a diferencia de los contextos europeo y estadounidense, la educación intercultural ha tenido una estrecha relación con las políticas indigenistas, pues no se ha tratado aquí del asunto de los migrantes extranjeros sino de la educación para la población originaria en México en su carácter de minoría (Aguilar, 2004).

De acuerdo con la influencia economicista de la educación, la CGEIB inició con el propósito de asegurar que la educación intercultural bilingüe responda con un alto nivel de calidad a las necesidades de la población indígena. Sus atribuciones fueron (Schmelkes, 2003):

- Promover y evaluar la política intercultural bilingüe en coordinación con las diferentes instancias del Sistema Educativo Nacional.
- Promover la participación de las entidades federativas y municipios, así como de los diferentes sectores de la sociedad, pueblos y comunidades indígenas, en el desarrollo de la educación intercultural bilingüe.
- Promover y asesorar la formulación, implantación y evaluación de programas innovadores de educación intercultural bilingüe en materia de:
 - Desarrollo de modelos curriculares que atiendan la diversidad.
 - La formación del personal docente, técnico y directivo.
 - El desarrollo y difusión de las lenguas indígenas.
 - La producción regional de materiales en lenguas indígenas.
 - La realización de investigaciones educativas.
- Diseñar formas alternativas de gestión escolar con la participación de la comunidad;
- Asesorar y proponer los proyectos de normas y criterios para garantizar que en la prestación de los servicios educativos se reconozca la diversidad étnica, lingüística y cultural de la Nación; así como para la evaluación y certificación de estudios en materia de educación intercultural bilingüe.

Es interesante hacer notar que la CGEIB originalmente estuvo conformado por personal no indígena y que en la mayoría de los casos no se realizó la consulta pertinente a los pueblos indígenas para su creación y operatividad. Es decir, se postuló como un organismo de no indígenas para regular las actividades de los indígenas violando el acuerdo 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2014). Específicamente el Artículo 6 a) que menciona:

Al aplicar las disposiciones del presente Convenio, los gobiernos deberán: a) consultar a los pueblos interesados, mediante procedimientos apropiados y en particular a través de sus instituciones representativas, cada vez que se prevean medidas legislativas o administrativas susceptibles de afectarles directamente. (p. 26).

En 2002, la CGIB (2002) convocó a las Instituciones que atendían a la diversidad étnica y cultural para plantear los principios básicos para la creación de Universidades Interculturales:

1. Su misión es formar profesionales e intelectuales comprometidos con el desarrollo de sus comunidades, pueblos y regiones.

2. El motor vital de la nueva institución será el impulso a la actividad de *Investigación en Lengua Cultura y Desarrollo Regional*, de donde surgirán los elementos de formación, y de acción esenciales para impulsar procesos de revaloración, revitalización, consolidación de las lenguas y de las expresiones culturales de nuestros pueblos originarios, así como para explorar rutas alternativas para impulsar su desarrollo con apego a los valores y tradiciones que han caracterizado la armonía de su relación con el medio ambiente.
3. Se promoverá la integración de un Centro de Enseñanza de Lenguas, cuyas funciones serán:
 - Fomentar la enseñanza de las lenguas indígenas de la región para promover su revitalización, desarrollo y consolidación.
 - Incorporar la enseñanza de la lengua inglesa como una herramienta esencial para dominar el manejo de las tecnologías modernas de comunicación y para facilitar el acceso de los estudiantes a materiales de consulta difundidos a nivel mundial.
 - promover procesos de difusión de su cultura en otras latitudes geopolíticas.
4. La oferta educativa se desarrollará a partir de las necesidades y de las potencialidades de desarrollo de las comunidades o regiones en las que se ubiquen estas nuevas instituciones.
5. En el desarrollo de los programas de estudio se asumirá la orientación del enfoque del *Currículo Flexible* a fin de ofrecer a los estudiantes condiciones idóneas para se formen de acuerdo a sus necesidades.
6. Entre otras.

Además de la crítica a la intención de la interculturalidad, algunos autores han ubicado este enfoque de la CGEIB, como culturalista en el que se busca resaltar de manera folclórica

...los rasgos culturales de los grupos indígenas (tales como la lengua, el vestido, las costumbres y las instituciones sociales comunitarias) y los contrasta con la cultura dominante o “mestiza”. En este enfoque, se reconoce que el atraso económico de las comunidades indígenas (bajos índices de producción y productividad, ingresos monetarios reducidos, niveles de vida deficientes)” es el resultado de factores inherentes a las propias culturas indígenas (Stavenhagen, citado por Korsbaeck y Sámano, 2007, p, 207).

Este enfoque culturalista presenta un velo sobre los principales problemas sociales, como la opresión intercultural y la pobreza y se orienta más a resaltar los asuntos folclóricos de las etnias que participan sin cuestionar a la sociedad y mucho menos al Estado.

Generación y cambios de organismos gubernamentales de atención a los pueblos indígenas 2001-2003

La operación de las políticas de la interculturalidad de inicios del siglo evidenció el vacío legal en lo referente a pueblos y comunidades indígenas y motivó una serie de reformas constitucionales a partir de 2001. Los derechos indígenas plasmados se consideraron como progresistas, pero también limitados (Rodríguez y Núñez, 2016).

En 2001, cuando estaban surgiendo las primeras Universidades Interculturales y la CGEIB, se reformó el Artículo 2do. Constitucional y se dio una mayor importancia a la población indígena.

En el año 2003 también se realizaron otras acciones importantes en la atención a los pueblos indígenas: 1) La creación de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) para sustituir a todo el aparato burocrático del Instituto Nacional Indigenista (INI); 2) el surgimiento del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), el cual contempló entre sus objetivos promover el fortalecimiento, preservación y desarrollo de las lenguas indígenas que se hablan en el territorio nacional, así como del

conocimiento y disfrute de la riqueza cultural de la Nación (Badillo, Casillas y Ortiz, 2008, p. 40-41) y 3) la creación de la Ley General de Derechos Lingüísticos.

Es interesante observar que mientras la UNICOM y la UAIM ya estaban funcionando, se generaron una serie de cambios significativos en la legislación nacional en cuanto al interculturalismo, es decir, en lo que el gobierno desea hacer con la diversidad étnica y cultural del país, específicamente con los pueblos indígenas.

Primeras Universidades Interculturales promovidas por la CGEIB

Es importante tener en cuenta que la educación superior en México, y en particular la educación indígena intercultural, se encuentran supeditadas a las políticas internacionales de una educación hegemónica que se impone a través de diversos documentos, declaraciones, acuerdos, conferencias, etc., tales como: *Declaración de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior* (1998), la *Cumbre del Milenio* (2000), *Directrices de la UNESCO sobre la Educación Intercultural* (2006), la *Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe* (2008), las *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios* (2008), el *Comunicado de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de la ONU6* (2009) y las *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2015. Educación de los pueblos y comunidades indígenas (originarios) y afrodescendiente* (2015).

A nivel nacional, la concreción y aplicación de la política internacional de educación superior, se plasma en documentos como: *Pacto por México* (2012), el *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018* (PND) (2013), el *Programa Sectorial de Educación 2013-2018* (PSE) (2013), el *Programa Especial de los Pueblos Indígenas 2014-2018* (2014), el *Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018* (2014) y el *Programa de Apoyo al Desarrollo de la Educación Superior*.

En este contexto institucionalizado la CGEIB crea la primera universidad intercultural en el Estado de México, fue aprobada por la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica en agosto de 2003, pero inició actividades el 6 de septiembre de 2004, orientada a ofrecer formación y servicios a los jóvenes pertenecientes a comunidades indígenas. Se ubicó en el centro del país, en el Municipio de San Felipe del Progreso y desde entonces atiende principalmente jóvenes integrantes de los pueblos mazahua, otomí, náhuatl, tlahuica y matlazinca (UIEM, 2005).

La gestión inicial la realizó el Sr. José Dolores Garduño González, quien después de convencer al entonces presidente Fox, logró que se cristalizara el proyecto de Universidad en la región mazahua. El acto inaugural de creación de esta universidad se realizó en el Centro Ceremonial Mazahua, en Santa Ana Niche, municipio de San Felipe del progreso, con la presencia de Silvia Schmelkes y el Dr. Miguel León Portilla. El primer rector fue el antropólogo Felipe González Ortiz.

Por ser la primera institución apoyada por el Gobierno Federal, la CGEIB le dio toda la atención y un trato privilegiado pues sirvió de laboratorio para estandarizar procesos que servirían para las siguientes Universidades, que en el plan se contemplaba llegar a diez al final del periodo de Fox.

En 2005 se crearon la extensión intercultural de la Universidad Veracruzana (UVI) y la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) en San Cristóbal de las Casas, Chiapas.

El nacimiento de la UVI se remonta al trabajo académico que a partir de 1996 se desarrolló desde el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, con la línea de investigación del

doctor Sergio Téllez Galván: *Educación Inter y Multicultural*. Durante el mes de agosto del año 2004, se establecieron de manera formal, los vínculos con la Secretaría de Educación Pública, en específico con la CGEIB para establecer los procedimientos de gestión y vinculación entre ambas instituciones (UVI, 2005).

En los meses de noviembre y diciembre del 2004, se iniciaron reuniones de presentación de la propuesta con miembros de la recién integrada LX Legislatura de Veracruz quienes le dieron el visto bueno a la propuesta de educación superior intercultural. De esta forma se iniciaron clases en 2005 en las siguientes sedes regionales (UV Intercultural, 2005):

Región intercultural Huasteca. (Sede para los Municipios de Ixcatepec, Chontla, Citlaltépetl, Tepetzintla, Ixhuatlán de Madero, Tlachichilco, Zacualpan, Texcapetec, Zontecomatlán, Ilatatlán, Benito Juárez, Chicontepec, Chalma, Chiconamel, Platón Sánchez, Tantoyuca, y otros municipios veracruzanos y de estados vecinos dentro de la Región Intercultural Huasteca).

Región intercultural del Totonacapan. (Sede para los Municipios de Cazonas de Herrera, Espinal, Zozocolco de Hidalgo, Coxquihui, Chumatlán, Mecatlán, Filomeno Mata, Coahuatlán, Papantla, Coyutla, y otros municipios veracruzanos y de estados vecinos dentro de la Región Intercultural Totonaca).

Región intercultural montañas. (Sede para los Municipios de Tenampa, Comapa, Tepatlaxco, Coetzala, Tequila, Tezonapa, Zongolica, Mixtla de Altamirano, Tehuipango, Texhuacan, Astacinga, Tlaquilpa, Los Reyes, Atlahuilco, Xoxocotla, Soledad Atzompa, Acultzingo, Aquila, San Andrés Tenejapan, Magdalena, Tlilapan, Rafael Delgado, Ixhuatlancillo, La Perla, Alpatláhuac, Calcahualco, y otros municipios veracruzanos y de estados vecinos dentro de la Región Intercultural Montañas).

Región intercultural selvas. (Sede para los Municipios de Hueyapan de Ocampo, Santiago Sochiapa, Playa Vicente, Sayula de Alemán, Uxpanapa, Zaragoza, Mecayapan, Pajapan, Soteapan, Tatahuicapan, y otros municipios veracruzanos y de estados vecinos dentro de la Región Intercultural Selvas).

Las primeras licenciaturas fueron en: Desarrollo Regional Sustentable (DRS) y en Gestión y Animación Intercultural (GAI).

Por otra parte la UNICH surgió de un proyecto de la Secretaría de Educación Pública (SEP), presentado en 2004 durante una reunión de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y del propósito del Gobierno del Estado de Chiapas de contar con esta oferta educativa en la entidad. Su creación fue aprobada por el Congreso de Chiapas en noviembre del año pasado; su decreto apareció en el *Diario Oficial* el 1 de diciembre de 2004. A partir del 15 de enero de 2005 que se nombró Rector al Dr. Andrés Fábregas Puig se iniciaron los trabajos de proyección y programación académica de esta institución cuya sede se encuentra en San Cristóbal de las Casas (Trejo, 2005).

La mayoría de los estudiantes de la primera generación eran de origen tzotzil (54%), le seguían los tzeltales (18%), luego los ch'oles (13%), enseguida los tojolabales (9%) y en menor cantidad de otras etnias de la entidad; provenían principalmente de las regiones de Los Altos, Selva y Fronteriza. Es importante destacar que aproximadamente el 60% de las solicitudes de ingreso fueron de género femenino (UICH, 2006).

La UICH tenía como objetivo central reflejar la diversidad cultural de la entidad, promover el intercambio fraternal entre los múltiples grupos étnicos y brindar opciones profesionales de alto nivel a indígenas y campesinos que no han contado con este tipo de ofertas (Trejo, 2005).

Las carreras que se impartían eran: *desarrollo sustentable*, licenciatura cuyas materias adiestrarán a los futuros profesionales en el diseño de proyectos agropecuarios y agroindustriales elaborados por las comunidades rurales e indígenas, con uso de técnicas y tecnologías modernas que no afecten el entorno natural y el medio ambiente en general. También se da *turismo alternativo*, relacionada con ofertas turísticas de nivel regional para beneficio económico de las comunidades indígenas y rurales; *comunicación intercultural*, abocada a propiciar el diálogo y el intercambio de grupos étnicos; y *lenguas y culturas*, que preparará traductores de las 13 lenguas indígenas (UICH, 2009).

En el año 2006 se crearon la Universidad Indígena Intercultural de Michoacán (UIIM), la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP) y la Universidad Intercultural de Tabasco (UIT).

A pesar de haber sido planteada desde 2002, no fue sino hasta el 30 de marzo 2004 cuando se firmó el convenio entre el Gobierno del Estado y la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, para la puesta en marcha de la UIIM que a partir del inicio de cursos y diplomados dirigidos a estudiantes provenientes de las etnias *nahua*, *mazahua*, *otomí* y *purépecha* inició sus actividades en junio del mismo año (UIIM, 2006).

El 11 de abril de 2006 se publicó en el Periódico Oficial del Gobierno Constitucional del Estado de Michoacán de Ocampo el decreto por el que se crea la UIIM (Periódico Oficial del Gobierno Constitucional del Estado de Michoacán de Ocampo, 2006).

Los primeros estudiantes que participaron provenían de Cherán, Paracho, Uruapan, Morelia, Quiroga, Chilchota, Zitácuaro, Churumuco, Erongarícuaro, Tlalpujahuá, Tzintzúntzan, Nahuátzen, Apatzingan, Charapan, Nahuatzen, Pátzcuaro, Erongarícuaro, Tingambato, Los Reyes, Zamora, Puácuaro, Aranza, Zamora, Tangamandapio, Coeneo, Jacona y Zacapu (UIIM, 2006).

El 9 de enero de 2006 fue puesta la primera piedra para la construcción del edificio de la **UIEP**, en el municipio de Huehuetla, en la Sierra Norte de la entidad, cuyos primeros cursos se iniciaron el día 16 del mismo mes (la Jornada, 2 de marzo de 2006).

Desde esa fecha la UIEP empezó operaciones con una matrícula de alrededor de 120 jóvenes provenientes de 15 municipios de Puebla y del Norte de Veracruz, mixtecos, mazatecos, otomíes, popolucas, pero principalmente nahuas y totonacos, en un inmueble provisional mientras se iniciaba la construcción del plantel en un predio de 20 hectáreas que fue donado por el mismo municipio.

Las carreras que se ofrecieron fueron licenciatura en desarrollo sustentable y licenciatura en lengua y cultura.

El 6 de abril de 2006, el Presidente Vicente Fox Quezada puso la primera piedra de la **UIT** en Oxolotán, municipio de Tacotalpa; esta institución venía trabajando desde septiembre de 2005, bajo la asesoría de la CGEIB para beneficio de las comunidades del municipio de Tacotalpa: Poblado Oxolotán, Tapijulapa, Mexiquito, Raya de Zaragoza, Guayal, Lomas Alegres, Ceibita; las comunidades de los municipios de Teapa por su cercanía, y de toda la población estudiantil de comunidades indígenas de los municipios de Nacajuca, Centla, Centro, Macuspana, Jonuta, Jalpa de Méndez, Comalcalco y Tenosique, del Estado de Tabasco (UIT, 2006).

En la primera generación, esta institución recibió a 217 estudiantes, de los cuales el 44% era *ch'ol*, el 3% *chontal*, el 6% *tzotzil*, el 3% *zoque* y el restante 44% es mestizo (UIT, 2006).

De la primera generación de 217 estudiantes, 66 se inscribieron en la Licenciatura en Desarrollo Sustentable, 89 en la Licenciatura en Desarrollo Turístico y 62 en la Licenciatura en Lengua y Cultura (UIT, 2006).

En este marco, durante el sexenio de Fox, este organismo impulsó la creación de instituciones de educación superior cuya culminación fue la red de universidades interculturales fundada en octubre de 2006.

Esta red estaba integrada, como se había mencionado por la UIEM, la UVI, la UNICH, la UIEP, la UIT y la UAIM. Posteriormente esta Red fue sustituida en 2014 por la Asociación Nacional de Universidades Interculturales.

Actualmente la CGEIB reconoce 11 Universidades Interculturales, que son pequeñas en tamaño. En la siguiente *Tabla 1* se muestra los nombres de estas Instituciones y la matrícula que tenían en el ciclo 2016-2017.

Tabla 1. Universidades Interculturales reconocidas por la CGEIB a 2018

Número	Institución	Matrícula 2016-2017
1	Universidad Autónoma Indígena de México	5,284
2	Universidad Intercultural de Chiapas	2,066
3	Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo	193
4	Universidad Intercultural del Estado de México	1,305
5	Universidad Intercultural del Estado de Guerrero	430
6	Universidad Intercultural del Estado de Puebla	601
7	Universidad Intercultural Indígena de Michoacán	570
8	Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo	657
9	Universidad Intercultural de San Luis Potosí	2,379
10	Universidad Intercultural de Tabasco	933
11	Universidad Veracruzana Intercultural	366
Total		14,784

Fuente: https://eib.sep.gob.mx/?page_id=364

Si se observa el tamaño de estas instituciones es reducido teniendo alrededor de 15,000 estudiantes en toda la República, lo cual representa aproximadamente el 0.5% de los jóvenes indígenas en edad de estudiar. Según datos del CDI (2015) hay alrededor de 3,189,918 personas entre 15 y 29 años que pudieran estar inscritos en algún programa universitario. Esto no es porque existan pocos jóvenes en edad de estudiar; a reserva de estudios más precisos, la intención gubernamental ha sido mantenerlas de ese tamaño y con poca matrícula, el presupuesto otorgado por los gobiernos federal y estatal es muy limitado y es difícil que alguna de ellas tenga suficientes recursos propios, pues los estudiantes no tienen capacidad de pago.

Análisis del surgimiento de las Universidades Interculturales

Si en el sistema educativo superior, la exclusión de los indígenas era natural debido a la colonización histórica, la regulación que surgió a partir de los noventa en las Instituciones de Educación Superior convencionales fue de una creciente exclusión al restringir la admisión en pro de perseguir altos estándares de calidad. De aquí que una parte del sistema, en especial los egresados indígenas de bachillerato, no fue considerada calificada para participar (Rodríguez, 2004), una de estas vertientes fue la de ubicar de manera más precisa a los excluidos, así es como en América Latina, las universidades, institutos o programas indígenas e interculturales de educación superior iniciaron recientemente, sobre todo si se les compara con las universidades clásicas establecidas.

Como se ha observado nacieron de diferentes formas, pero principalmente debido a la aspiración de algunos grupos no indígenas, que visualizaron la situación de las comunidades indígenas como una herramienta política, bajo el pretexto del autodesarrollo y con el fin, honesto en algunos casos, aparente en otros, de mejorar el estado de pobreza y abandono en el que se encuentran los pueblos marginados (Barreno, 2003).

Estas instituciones interculturales, que desde cierta lógica debieron de crearse por iniciativa de grupos y asociaciones indígenas, surgieron principalmente a iniciativa de grupos no indígenas que vieron la oportunidad de su creación debido a 1) la oportunidad que brindaba el sistema de educación superior en relación con todo el sistema educativo nacional en comparación con los demás niveles, 2) la evidente segregación que estaban sintiendo los estudiantes provenientes de alguna etnia en las universidades públicas convencionales, 3) el cambio en las formas de relación con los indígenas en relación con las políticas públicas que surgieron a partir de la alternancia política de principios del presente siglo.

Debido a la interculturalidad de las comunidades, las universidades interculturales no fueron planteadas con exclusividad para estudiantes indígenas, sino que se cobijaron en una desafortunada orientación que ha encubierto procesos de asimilación, integración, acumulación, de discriminación y de racismo explícito que ha acelerado, en cierta medida y en algunos lugares más que en otros, los procesos etnofágicos en el país. Como mencionan Rojas, Navarro y Escobar:

...la mayoría de las UI en México no surgen como producto de un auténtico esfuerzo organizativo “desde abajo” proveniente de las comunidades indígenas rurales de la región. La dirección principal del rumbo que lleva este modelo educativo recae en sujetos no indígenas formados en universidades clásicas tradicionales. Dichos actores, en su mayoría, ignoran el carácter epistemológico del saber ancestral de las culturas regionales, propiciando que éstos queden relegados a segundo plano (p. 73).

Desde el nacimiento de estas instituciones surgió el dilema de sus fines, del rol que juega la educación en la sociedad y entre las culturas, del papel de las universidades indígenas e interculturales.

Esta postura, de crear universidades no exclusivas para algún grupo étnico es parecida a la del multiculturalismo estadounidense mediante el cual se aceptan las diferencias raciales, pero se tiene que aprender a convivir con el sistema hegemónico (Banks y McGee, 2004: xi).

Estas instituciones surgieron con un carácter asimilacionista pues suponen que las diferencias culturales generan desigualdades y que por lo tanto, lo que debe llevarse a cabo es una política para facilitar la integración de las comunidades indígenas a las dinámicas del todo nacional.

A pesar del carácter discursivo y retórico de los funcionarios de las universidades interculturales que han manifestado en repetidas ocasiones orientar acciones para reivindicar a los grupos étnicos y desarrollar las comunidades, la realidad después de 20 años de creación de las primeras UIs es que los jóvenes que egresan difícilmente regresan a sus comunidades de origen por falta de oportunidades laborales y por el proceso de aculturación al que fueron sometidos en las universidades interculturales. Es decir estas instituciones operan buscando la absorción de los diversos grupos étnicos a una sociedad que se supone relativamente homogénea, imponiendo la cultura del grupo dominante y conduciendo – voluntaria o involuntariamente – a los estudiantes de las minorías étnicas a transformar su identidad. La estrategia de la colonialidad del poder, del saber, del pensar y del actuar se ha impuesto bajo la máscara de la interculturalidad institucionalizada en las universidades interculturales.

Las UIs también surgieron con un carácter integracionista, en el que se piensa que es necesario dar una educación diferente pues los jóvenes indígenas han padecido cierta privación cultural (Banks y McGee, 2004); de esta forma Schmelkes se propuso combatir dos tipos de asimetrías: la escolar, determinada por las desigualdades que el sistema educativo reproduce y la valorativa de su propia identidad cultural (CGEIB, 2003).

El problema de estos enfoques integracionistas y asimilacionistas es que los indígenas siguen cuestionando las prácticas de aculturación, asimilación e integración ejercidas por los no indígenas abogando por la reivindicación de sus derechos.

Crítica a las universidades indígenas

Los primeros directivos de las universidades interculturales creadas por la CGEIB, mencionaban que no querían seguir el modelo de las universidades indígenas (refiriéndose a la educación sólo de indígenas), ya que la experiencia de éstas en América Latina había puesto de manifiesto que se educaba sólo a una elite indígena con un enfoque discriminatorio al interior y al exterior de la comunidad. Téllez, primer rector de la UVI mencionaba que la diferencia entre las Universidades Indígenas y las Interculturales es que las primeras

se conciben como universidades indígenas, donde se trata de formar a una elite indígena que luego tenga inserción laboral, mientras que en las segundas se busca combinar un enfoque de diversidad cultural que no sólo tiene que ver con culturas indígenas, sino también urbanas, populares y de género (Martínez, 2006).

El problema con esta postura es que no se hacía referencia a alguna experiencia de universidad indígena en particular, en México no había aun evidencias de los resultados de este tipo de instituciones, la única universidad declarada indígena era la UAİM y se encontraba aun en ciernes, los ejemplos latinoamericanos y las universidades indígenas norteamericanas se encontraban fuera de contexto.

De la misma forma, Andrés Fábregas Puig (Trejo, 2005), primer rector de la UNICH, mencionaba que su institución no es una "universidad indígena", sino que estaba abierta a todos los estudiantes del medio rural, inicialmente nativos de Chiapas y más adelante de la República.

En resumen la postura de la educación intercultural en México se planteó como estrategia no utilizar el término 'indígena' de manera operativa por el conflicto histórico de su subyugación ante el todo nacional, en todo caso sobre la marcha se decidió utilizar el concepto de 'originarios' en substitución de todas las posibilidades incluyendo el de 'autóctonos'.

Como se ha mencionado las UIs no han podido educar a todos los jóvenes indígenas, sino sólo algunos pocos que han tenido el privilegio de poder acceder a sus servicios educativos, aun cuando éstos pudieran ser considerados adecuados o errados; es decir, la situación actual de estas instituciones no dirime el problema ya que el hecho de abrir la opción a todos las etnias no eliminó el hecho de que sólo un grupo de elite ha recibido los servicios educativos. Por el contrario, la conformación multicultural de las universidades interculturales puede ocultar diversas desviaciones a los fines, como el hecho de que no se esté dando la cobertura completa hacia los verdaderos estudiantes indígenas y que los estén sustituyendo los no indígenas que no fueron aceptados por las universidades convencionales. Se encuentra el hecho de que la inscripción de un estudiante en las condiciones que el imaginario universitario determina como indígena es realmente difícil por diferentes razones: 1) la dinámica de los indígenas en edad de estudiar, de acuerdo con los usos y costumbres de sus comunidades, no se encuentra completamente alineada con la tradición de estudiar educación superior tal y como se encuentra en la clase media urbana, 2) los costos indirectos son muy altos, la familia del joven indígena no puede dejar de percibir sus ingresos y mucho menos enviarlo a estudiar fuera de su comunidad y mantenerlo, 3) las becas que han estado disponibles no cubren los costos mencionados en el inciso 2), 4) los requisitos de ingreso y permanencia siguen siendo pensados en términos urbanos y clasemedios que se interpretan como 'de calidad' que dan como resultado barreras para estos estudiantes que son los que tienen más dificultades a la entrada y más riesgo de permanencia y 5) los modelos interculturales realmente no se presentan con esquemas etnoeducativos sino desde la perspectiva no indígena con algunas concesiones, generalmente folclóricas.

Como quiera que sea, y a juzgar por el origen no indígena de los actores principales, el nuevo fenómeno del surgimiento y la proliferación de este tipo de universidades, que dan a tención directa o indirectamente a estudiantes de origen indígena, puede formar parte de lo que algunos autores como Héctor Muñoz Cruz (2002) y José Luís Gómez Martínez (2001), ente otros llaman neoindigenismo cuyas consecuencias sociales y culturales aún no han sido completamente estudiadas.

Desde este enfoque las Universidades Interculturales tienden a reivindicar la identidad cultural reduciendo los repertorios culturales en términos de rasgos como la cocina, la vestimenta, la danza, la música, la artesanía, sin hacer concesiones de poder político y económico a los pueblos o grupos étnicos involucrados (Olivé, 2005).

De hecho, siguiendo a ruta histórica se puede entender que as Universidades Interculturales adscritas al Gobierno Federal continúan con el plan vasconcelista de inclusión e integración a un todo nacional, ahora globalizado y más sofisticado, pues ya no sólo se trata de la castellanización en los niveles básicos. La muestra de ello está en que los funcionarios y docentes indígenas en estas instituciones son una minoría y en general los que toman las decisiones más importantes son no indígenas.

Sin embargo, como menciona Apple (1997). Las políticas educativas no se ejercen desde el poder a personas pasivas, necesitadas y ansiosas de integrarse en una sociedad desigual, al contrario, de manera dialéctica, los indígenas resisten y se acomodan a las nuevas circunstancias para aprovechar algunos aspectos, no todos, y seguir constituyéndose como grupo étnico.

Universidades Interculturales como parte del proceso etnofágico

Indistintamente todas han surgido tratando de aplicar una propuesta educativa diferente en cuanto a lo didáctico y a la concepción misma de lo que debe ser una Institución que interviene de una u otra forma en el mundo indígena. Oculto en buenas e ingenuas intenciones, estas instituciones obedecen más bien al proceso etnofágico del capitalismo tardío, en el que el Estado se ha dado cuenta de que la fetichización y la manipulación de la diversidad pueden alinearse con los objetivos del liberalismo (Díaz-Polanco, 2006).

La prueba está en que estas instituciones evitan, en sus fines, problematizar la cuestión indígena, para exaltar el adoctrinamiento economicista y reorientar los estudios culturales hacia el marketing folklórico (el ecoturismo y la traducción etnolingüística son extremadamente valorados).

En especial las instituciones fundadas por la CGEIB han tenido mucho cuidado en su currículum de despolitizar la economía y reducir la atención sólo al reconocimiento de las identidades marginales y la tolerancia hacia ellas.

Si la educación indígena ha sido en el país parte de un plan de aniquilación de los pueblos indígenas perfectamente estructurado, la educación intercultural en el nivel superior la punta de lanza para terminar con el cometido inicial.

Los indígenas tienen cabida en tanto se adopten y se adapten a las condiciones de una institución que tiene como finalidad transformarlos a imagen y semejanza de los “mestizos”. Por supuesto que las declaratorias, los discursos y los mensajes del indigenismo se encuentran saturados de los ya prostituidos conceptos de multiculturalidad, interculturalidad, cohesión social, pluriculturalismo y de sendos reconocimientos a los pueblos indígenas (Sandoval, 2004).

Para el caso latinoamericano la retórica intercultural ha generado dos modelos de educación; la ofertada por el Estado y por organismos internacionales y la otra experiencia de educación superior construidas desde, por y para los pueblos indígenas, denominadas “educación propia”, “etnoeducación” y “educación indígena”, que como ejemplo se tienen en las comunidades zapatistas (Baronet, Mora y Stahler-Solk, 2011).

La primera, forma parte del interculturalismo, es decir, de la política que el Estado tiene para los indígenas; se encuentra determinada por lo que considera tiene que ser el presente y el futuro de la educación de los indios, aplicando con ello una política sociocéntrica y etnocéntrica caracterizada por la superioridad y no igualdad de la cultura no indígenas frente a las otras culturas indígenas.

En esta forma se tiene ya que la experiencia de las universidades indígenas e interculturales en México ha sido un ejercicio que poco ha trascendido el ámbito académico para atender a las comunidades indígenas y que esconde, mediante la retórica discursiva, las relaciones de poder, dominación, control y desindianización de sus estudiantes.

Pues aun cuando se presentan elementos teóricos de algunos autores, la interculturalidad en la educación superior está siendo definida por los criterios, las formas de pensar, la cosmovisión de los principales funcionarios de la CGEIB en su relación con las Universidades Indígenas e Interculturales adscritas o no al sistema.

La segunda forma es la de la interculturalidad indígena, la de la educación propia, la que no desea el Estado y que es asumida directamente por los mismos indígenas, que puede mantener una relación más directa entre educación, su cultura y sus contextos socioeconómicos que, sin duda, fortalecen el crecimiento personal y colectivo mediante la participación directa en las dinámicas autogestionarias de sus comunidades, teniendo como consecuencia el fortalecimiento de su identidad. Un ejemplo es el adelantado en las zonas zapatistas de México, y de manera particular en el estado de Chiapas, donde vienen construyendo escuelas autónomas de educación indígena (Sandoval y Guerra, 2007).

La postura de los funcionarios federales de la CGEIB, siempre ha sido conservadora, pues la idea de presentar el conflicto en la conformación de los currículums, podía presentar aún mayores problemas políticos con los pueblos indígenas. Una coordinación que promueve la estandarización política en la educación intercultural a través de competencias en universidades donde la mayoría de la población es indígena, excluyendo toda posibilidad de educación propia. A ello se suma que la mayoría de los profesores de las interculturales no son indígenas y trabajan como personas del Estado, siendo excepcional que una pequeña parte de los docentes se comprometan con los intereses de los pueblos y comunidades indígenas, sin pensamiento crítico, siendo repetidores de la política oficial intercultural y de los esquemas dominantes de la educación y la ciencia, que suele caminar en contrasentido de los intereses de los pueblos y comunidades indígenas.

De la UAIM a la UAIS y a la UAIM; la intervención cuestionada

En este último apartado se trae a colación el caso de la UAIM como base para una crítica más general a la CGEIB y las universidades interculturales respecto a su legalidad.

Resulta que la UAIM se fundó en diciembre de 2001, pero debido a más de 15 años de presión de la CGEIB para que modificara su ley y su estatuto para alinearse con las políticas interculturales que de ella emanaban, el 26 de julio de 2016 la LXVI legislatura del H. Congreso del Estado de Sinaloa (HCES) sorpresivamente extendió el decreto número 624 que fue publicado el 19 de agosto del mismo año, en el que se creó la Universidad Intercultural del Estado de Sinaloa (El Estado de Sinaloa, 2016).

Con esto desapareció jurídicamente la UAIM para dar vida a la UAIS. Entendida la abrogación como "...supresión total de la vigencia y, por lo tanto, de la obligatoriedad de una ley...", siendo la abrogación "...expresa, cuando un nuevo ordenamiento declara la abrogación de otro anterior que regulaba la misma materia que regulará ese nuevo ordenamiento..." (Suprema Corte de Justicia de la Nación, 1994, p. 577).

"Para que los indígenas dejen de sentir que es suya la universidad" mencionaban sus principales funcionarios. Este cambio fue motivado por el interés del grupo que se encontraba en el poder por seguir permaneciendo en el mismo y su estrategia fue generar una nueva Ley orgánica que desincentivara la intención de hacer un cambio de funcionarios ante las vísperas de un cambio de Gobernador en el Estado.

A pesar de lo anterior, ante la acusatoria sospecha que en los medios fue publicada sobre el desvío de recursos por parte de funcionarios de primer nivel, el rector dejó el puesto dos meses antes de terminar el año 2016 sin explicación alguna ante la comunidad universitaria y el 24 de marzo de 2017 se nombró a la rectora María Guadalupe Ibarra Ceceña.

El cambio de UAIM a UAIS motivo inmediatas respuestas por parte de algunos grupos de egresados, de indígenas y de operadores políticos que iniciaron diversos procesos jurídicos de forma colectiva (amparos) y a través de la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) una acción de inconstitucionalidad por violar convenios internacionales ratificados por el estado mexicano y derechos humanos ya constitucionalizados.

Específicamente se alegó que el cambio de UAIM a UAIS violaba el derecho que las comunidades indígenas tienen a ser consultadas cuando existe alguna acción que les compete o les afecta. Particularmente se hizo alusión a los artículos 6, 7 y 30 del Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2014), el Artículo 2o., Apartado A, fracción II; y Apartado B, fracción IX de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Fueron muchas las justificaciones del cambio hacia la interculturalidad: 1) porque el término intercultural se presentaba como más amplio al de indígena, 2) la nueva ley se alinearía más a las políticas de la CGIB y facilitarían la obtención de becas y presupuestos, 3) se observaba como consecuencia natural de la aplicación del 'modelo intercultural' planteado por la CGEIB, 4) justificaría plenamente que los funcionarios de primer nivel no fueran indígenas, entre muchas otras.

Ante la falta de consulta previa, informada, de buena fe, y con las medidas temporales y geográficas, como lo señalan las leyes nacieron procesos jurídicos para resolver los amparos y la acción de inconstitucionalidad que puso en duda el surgimiento jurídico legal de la UAIS y la abrogación de la UAIM.

En un hecho histórico, después de varios meses de espera la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) dictó la sentencia que resolvió la acción de inconstitucionalidad 84/2016 promovida por la Comisión Nacional de Derechos Humanos, con base en la queja de estudiantes indígenas y egresados; declaró entre otros puntos la invalidez del decreto 624 por el que se expidió la ley UAIS, y ordenó al HCES la consulta previa a los pueblos y comunidades afectados.

La resolución de la SCJN (2018), de manera textual en sus puntos resolutive dispuso:

PRIMERO. Es procedente y fundada la acción de inconstitucionalidad 84/2016 promovida por la Comisión Nacional de los Derechos Humanos.

SEGUNDO. Se declara la invalidez del Decreto número 624, por el que se expide la Ley Orgánica de la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa, publicado en el Periódico Oficial del Estado el diecinueve de agosto de dos mil dieciséis.

TERCERO. La declaración de invalidez decretada en este fallo surtirá sus efectos a los doce meses siguientes a su publicación en el Diario Oficial de la Federación, plazo dentro del cual el Congreso del Estado de Sinaloa deberá legislar para subsanar el vicio advertido, en los términos precisados en el último apartado de esta sentencia (p. 1-2).

A finales de junio de 2019 se inició el proceso de consulta previa, que consistió de dos fases, una informativa y otra consultiva, en donde estuvieron involucrados principalmente la Junta de Coordinación Política, la Dirección de Asuntos Jurídicos y Proceso Legislativo, la Comisión de Puntos Constitucionales y Gobernación, la CNDH, la Comisión de Comunidades y Asuntos Indígenas del Congreso del Estado de Sinaloa, el INPI, Asesores de la Junta de Coordinación Política, personal administrativo, docentes, algunos estudiantes de UAIS entre otros.

Independientemente de los problemas de confiabilidad del proceso y de la veracidad de la consulta, como resultado se obtuvo la intención de que la Institución regresara a ser UAIM con una nueva Ley Orgánica.

Los trabajos de consulta se concluyeron el 28 de agosto de 2019 y fue hasta el 27 de noviembre de 2019, cuando el HCES emitió un nuevo decreto de Ley número 340 mediante el cual aboga la Ley orgánica de la UAIS, para cobrar vigencia el 28 de noviembre del mismo año.

En términos generales, la nueva Ley de la UAIM es básicamente la misma de la UAIS, excepto por el nombre de la institución; para dar la orientación indígena se agregó "preferentemente indígena" en algunos artículos pero se exigió la cuota de género, lo que evidencia la continuación de los no indígenas en el poder de la institución.

Así es como nuevamente surgió la UAIM, no sin el hecho de que brotaran nuevas inconformidades de diferentes grupos que se opusieron a los términos de la nueva Ley al considerar que ésta presenta aún muchas inconsistencias en relación con la filosofía original de la Institución.

El problema de fondo es que si la SCJN falló en contra de la Ley de la UAIS básicamente por la falta de consulta a los pueblos indígenas afectados, habría que preguntarse si las demás UIs pueden presentar evidencias de que realmente hayan tomado en cuenta a las comunidades indígenas a las que atienden y aún más, los mismos organismos gubernamentales tales como la CGEIB, el INPI, el INALI, entre otros quedan cuestionados en el mismo sentido.

Lo anterior implica reconsiderar las acciones hacia los pueblos indígenas de parte de los gobiernos federal y estatal para reformular las legislaciones pertinentes de estas instituciones, comenzando por la CGEIB. Es decir, sin la participación directa de los pueblos y comunidades indígenas, la institucionalidad de la interculturalidad neoliberal seguirá siendo de domesticación de indígenas, de control social-cultural, de aculturación, de debilitamiento comunitario y de cooptación de líderes y colectivos al servicio del Estado. La interculturalidad oficial seguirá reduciendo la identidad y la cultura indígenas a las actividades folclóricas minimizando las capacidades de los pensamientos y saberes de los pueblos originarios en México.

CONCLUSIONES

Como puede observarse, la generación de las Universidades Interculturales en México obedeció a una larga historia de hechos que fueron conformando una compleja trama.

Con esto en mente, podemos concluir que no se puede asegurar que el surgimiento de estas instituciones haya sido consecuencia del movimiento zapatista; desde luego que ha influido, sobre todo en acelerar ciertos procesos, pero no tanto en las antiguas intenciones del Gobierno Federal sobre el indigenismo, es decir, sobre las intenciones que históricamente ha tenido sobre el designio de los indios en México.

Hasta ahora, las políticas gubernamentales han cambiado poco su intención aculturadora en el sentido que Aguirre Beltrán había planteado, y aun cuando existen voces sinceras de reivindicación indígena, étnica y cultural, la verdadera tendencia va en sentido contrario, hacia la aniquilación de las culturas, el desplazamiento lingüístico o en términos generales hacia la etnofagia.

Tampoco se puede concluir que fue gracias al gobierno foxista que estas universidades surgieron; la prueba de ello son las instituciones que ya estaban funcionando antes de su mandato.

También se observa que no todas fueron creadas bajo la influencia y dirección de la CGEIB. Cada una de ellas tiene una historia específica que la hace única e irreplicable. Pero sí es importante resaltar que la creación de todas ellas fue debido al arduo trabajo de líderes visionarios, indígenas y no indígenas, que gracias a sus gestiones lograron hacer que se conjuntaran intereses políticos y académicos, aparentemente a favor de las comunidades indígenas.

Estas instituciones se mantienen más bien en la periferia entre los dos mundos, el indígena y el no indígena, pero no llegan a tener la capacidad suficiente para influir asertivamente en el desarrollo de las comunidades. Al contrario y de acuerdo con su limitado currículum de corte culturalista, pudieran ser más bien, ingenuamente, parte de ese neoindigenismo que reafirma los intereses del indigenismo postrevolucionario en México y la punta de lanza de un proceso etnofágico sin precedentes.

Es importante mencionar que de manera dialéctica, a pesar de las dificultades presentadas, y de los pobres augurios debido a la lucha por los fines, los jóvenes indígenas y no indígenas han egresado de estas instituciones y en la mayoría de los casos se reportan historias conmovedoras de éxitos y de movilidad social. Esto demuestra que la trama educativa de estas instituciones es mucho más compleja.

Es interesante observar que el orden de los factores no siempre se desarrolló de manera lineal, es decir, primero se generaron algunas experiencias previas como la UNICOM y la UAIM y posteriormente se creó la CGIB y finalmente el INALI (2008) publicó el Catálogo de Lenguas Indígenas; esto comprueba cómo es que se habían generado acciones muy importantes alrededor de los indígenas sin que se tuviera cierta certeza de quiénes eran, dónde estaban y qué lenguas hablaban. Es decir, en todos estos años las Universidades Interculturales, intencionalmente o de manera ingenua, estuvieron trabajando con muy pocos conocimientos sobre las comunidades a las que se deben.

La interculturalidad en estas instituciones ha sido tomada como retórica, que como se había mencionado, no es posible someterla a ninguna validación científica, pero ha servido para aglutinar no solamente intereses del grupo de poder, sino también albergar esperanzas en los jóvenes de los grupos étnicos y de las comunidades indígenas interculturales a las que estas instituciones atienden.

La aceptación de la inconstitucionalidad de la Ley orgánica de la UAIS por falta de consulta a las comunidades indígenas evidencia no sólo que en el caso de Sinaloa se trasgredieron los derechos internacionales en materia de diversidad étnica y cultural; este hecho cuestiona todo el interculturalismo mexicano, pues deja en evidencia que todo el sistema de relaciones interculturales ha sido unidireccional, sin considerar a los pueblos indígenas que históricamente han estado fuera de la legalidad y la educación que les han diseñado, además del proceso de desindianización al que están sometido, poco les va a servir para afrontar los problemas de la pobreza, la desigualdad, exclusión, marginación, racismo y discriminación institucional y social.

LITERATURA CITADA

- Aguilar Nery, Jesús (2004). "Hacia una memoria argumental sobre la educación intercultural en México. Una narrativa desde la frontera norte", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Número 020, año/volumen 9. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Enero – marzo, 2004. p. 39 - 59.
- Aguirre Beltrán, Gonzalo (1967). *Regiones de Refugio*. México: Instituto Nacional Indigenista.
- Apple, Michael (1997), *Educación y poder*, Barcelona: Paidós y Ministerio de Educación y Ciencia.
- ANUIES (2001). *Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior*, ANUIES – FUNDACIÓN FORD, documento en línea en: http://www.anui.es.mx/c_nacional/html/instituciones.php , fecha de consulta: 19 de noviembre de 2006.
- Del Valls, T. (1978). El Instituto Lingüístico de verano, instrumento del imperialismo, en *Nueva Antropología*, vol. III, núm. 9, pp. 117-142, México: Asociación Nueva Antropología A.C. Distrito Federal.
- Banks, James A. y Cherry A. McGee (editors) (2004). *Handbook of Research on Multicultural Education*, California: Jossey Bass.
- Baronet, Bruno, Mariana Mora, Bayo y Richard Stahler-Sholk. Luchas muy otras. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas.

- Barreno, Leonzo (2003). "Educación superior indígena en América Latina", en Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. IESALC – UNESCO, *La educación superior indígena en América Latina*, Venezuela: IESALC – UNESCO, p. 11 – 54.
- Celote Preciado, Antolín (2013). El nacimiento de la primera universidad intercultural en México. México: SEP, CGEIB).
- CDI (2015). Estructura por rangos de edad y sexo de la población indígena (hogares indígenas). Recuperado de <http://www.cdi.gob.mx/gobmx-2017/indicadores/03-estructura-indicadores-socioeconomicos-2015.pdf>
- CGEIB (2004). *Experiencias innovadoras en educación intercultural 1*, México: CGEIB.
- CGEIB (2003). *Marco general para impulsar la creación de instituciones de educación superior en México, en el contexto de la perspectiva intercultural*, México: CGEIB.
- Contreras Delgadillo, Pedro (2011). El indigenismo en México durante la presidencia de Vicente Fox Quesada (2000-2006). Análisis de los editoriales y de los artículos de opinión publicados por La Jornada y El Universal. Tesis de Doctorado. Universidad de Granada.
- Díaz-Polanco Héctor (2006), *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*, México, Siglo XXI.
- Fábregas-Puig, A. (2012). De la Teoría de la Aculturación a la Teoría de la Interculturalidad Educación y Asimilación: El Caso Mexicano. *Intercultural Communication Studies XXI*, 3 (1), 1-8.
- García Segura, Sonia (2004). "De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad P'urhepecha, Michoacán, México", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 020, año/vol. 9, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, p. 61 - 81.
- Gómez Martínez, José Luis (2001). "La cultura 'indígena' como realidad intercultural", en *Quinto Sol*, núm. 123, documento en línea en http://www.webislam.com/numeros/2001/03_01/Articulos%2003_01/Cultura_indigena.htm , fecha de consulta: 15 de noviembre de 2006.
- González Trinidad (2004). "Centro Universitario Regional del Totonacapan, Veracruz", en Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe CGEIB, *Educación superior para los pueblos indígenas de América Latina: memorias del segundo encuentro regional*, México: CGEIB e IESALC, p. 411 – 420.
- Guerra García, Ernesto (2004), "La sociointerculturalidad y la educación Indígena". En: Eduardo Andrés Sandoval Forero y Manuel Antonio Baeza (Coordinadores). *Cuestión étnica, culturas, construcción de identidades*. México, Universidad Autónoma Indígena de México, Asociación Latinoamericana de Sociología y Ediciones el Caracol. 2004. p. 115 -138.
- INALI (Diario Oficial de la Federación, 14 de enero de 2008). CATALOGO de las Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas. México. Recuperado de https://www.inali.gob.mx/pdf/CLIN_completo.pdf
- Korsbaek, L. y Sámano-Rentería, M. A. (2007). El indigenismo en México: antecedentes y actualidad. *Ra Ximhai*, 3 (1), 195-224.
- Korsbaek, L. y Reyes L. (2002). Lengua y etnicidad: dos casos en el estado de México, *Convergencia*, 9 (29), 181 – 216.
- López Bárcenas, F. (2016). Los movimientos indígenas en México: rostros y caminos. En *El Cotidiano*, núm. 200, pp. 60-75. México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco Distrito Federal.
- Martínez, R. (2006). Vincularán conocimiento universitario con saber indígena. *Revista Proceso*, México, Recuperado el 15/08/2020 de: <http://www.proceso.com.mx/noticia.html?nid=32175&cat=1>
- Martínez Veloz, Jaime (2016). 20 años después, las causas del zapatismo siguen vigentes. En *El Cotidiano*, núm. 196, pp. 41-51. México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco Distrito Federal.

- Muñoz Cruz, Héctor (2002). “La diversidad en las reformas educativas interculturales”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 4, núm. 02, México: UABC, documento en línea en <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no2/contenido-cruz.html>, fecha de consulta: 15 de noviembre de 2006.
- Ocampo López, Javier (2005). José Vasconcelos y la Educación Mexicana. En *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 7, pp. 139-159. Colombia: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Boyacá.
- Olivé, León (2004). *Interculturalismo y Justicia Social*, México: UNAM.
- OIT (2014). Convenio Núm. 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales. Recuperado de https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf
- Periódico Oficial del Gobierno Constitucional del Estado de Michoacán de Ocampo (2006), Decreto por el que se crea la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, martes 11 de abril de 2006.
- Rebolledo, Nicanor (2010), Indigenismo, bilingüismo y educación bilingüe en México: 1939-2009. En Saúl Velasco Cruz y Aleksandra Jablonska Saborowska (Coord.), *Construcción de Políticas Interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. México: UPN, pp. 113-158.
- Rojas Lozano, Victoria Raquel, Navarro Martínez, Sergio Iván y Escobar Potenciano, Amelia (2018). La educación superior intercultural en Tabasco. Una historia en construcción. En *Aalteridad, Revista de Educación*, vol. 13, núm. 1, 72-82.
- Rodríguez Lara, Ma. Elena (2004). “Elementos para el análisis de situaciones de la sociedad globalizada neoliberal, disipadores de las tensiones universitarias actuales”, en Laura Mota Díaz y José Luis Cisneros (compiladores), *La educación superior en América Latina: globalización, exclusión y pobreza*, México: UAM e Insumos Latinoamericanos, p. 195 - 236.
- Rodríguez Nava, Abigail; Núñez Rodríguez, Violeta R. (2016). Derechos humanos de los pueblos y comunidades indígenas. Evaluación desde la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Argumentos*, 29 (82), 183-203.
- Sandoval Forero, Eduardo Andrés (2002). Grupos etnolingüísticos en el México del siglo XXI. En *Revista Papeles de Población*, núm. 34, México: UAEMEX, pp. 219 – 235.
- Sandova Forero, Eduardo Andrés y Ernesto Guerra García (2007), “La interculturalidad en la educación superior en México”, en *Ra Ximahi*, vol. 3, núm. 2, México: Universidad Autónoma Indígena de México.
- Schmelkes, Sylvia (2003). La política de la educación bilingüe intercultural en México. Ponencia. Seminario Internacional “Educación en la Diversidad: Experiencias y Desafíos desde la Educación Intercultural Bilingüe”. Instituto Internacional de Planificación Educativa de la UNESCO de Buenos Aires, y la Coordinación General de Educación intercultural Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública de México, celebrado en la Ciudad de México.
- Suprema Corte de Justicia de la Nación (1994). Tesis/210/210795, T. C. (1994). Abrogacion y derogacion, distincion entre sus alcances. *Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta, Octava Época, Tomo XIV*.
- Trejo, Ángel (2005), La Universidad Intercultural de Chiapas propiciará el diálogo entre los grupos étnicos: Andrés Fábregas, CONACULTA, México, Recuperado el 15 de agosto de 2006 de: <http://www.conaculta.gob.mx/saladeprensa/index.php?indice=1&fecha=2005-07-27>
- UAIM (2002). *Mochicahui, Nuevas Fronteras*. Documento de trabajo. México: UAIM.
- Universidad Intercultural Indígena de Michoacán UIIM (2006), “Recuento”, en *el Segundo Encuentro de Universidades Interculturales*, México: CGEIB.
- UIEM (2005), “Universidad Intercultural del Estado de México”, en *el Primer Foro Académico de Equidad Educativa e Interculturalidad en las IES de México*, México, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: CGEIB.
- Universidad Intercultural de Tabasco UIT (2006), Universidad Intercultural de Tabasco, en *el Segundo Encuentro de Universidades Interculturales*, México: CGEIB.



uaim

RA XIMHAI ISSN 1665-0441
Volumen 15 Número 4 Edición Especial
Julio-diciembre 2019
39-54

POS AHÍ LE VAMOS ENTENDIENDO...LA IMPLEMENTACIÓN DEL ENFOQUE INTERCULTURAL EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

WELL, WE ARE UNDERSTANDING...THE IMPLEMENTATION OF THE INTERCULTURAL APPROACH IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN MEXICO

Ernesto Díaz Couder-Cabral

Profesor Investigador, Universidad Pedagógica Nacional UPN, Carretera al Ajusco No. 24 Col. Héroes de Padierna, Alcaldía Tlalpan, C.P. 14200, Ciudad de México. Tel. (55) 5630-9700. Correo ediaz@upn.mx

RESUMEN

El conjunto de las Universidades Interculturales ha sido objeto de numerosos análisis y evaluaciones. El presente ensayo trata de ofrecer un ángulo diferente. Procura comprender la idea de interculturalidad que generan y ponen en ejercicio alumnos y docentes de diversas Universidades Interculturales independientemente de las visiones expresadas en sus respectivos documentos rectores. Es, en este sentido, un estudio más bien antropológico. Para ello se recurrió a entrevistas semi-estructuradas con docentes de diversas universidades interculturales y a diálogos con grupos de estudiantes en los cuales podían expresar sus puntos de vista con mayor libertad y espontaneidad que en entrevistas individuales, complementadas con observaciones en los centros de estudio. Aunque la presente discusión se centra en universidades interculturales, su alcance aspira ser más amplio, al tratar de entender el proceso de implementación de la interculturalidad en instituciones de educación superior, para lo cual las universidades interculturales constituyen casos privilegiados.

Palabras clave: Universidades interculturales, docentes de universidades interculturales, estudiantes de universidades interculturales.

ABSTRACT

The set of Intercultural Universities has been the subject of numerous analyzes and evaluations. This essay tries to offer a different approach. It tries to understand the idea of interculturality that can be developed and put into practice by students and teachers from different Intercultural Universities, regardless of the visions expressed in their guiding documents. It is, in this sense, a rather anthropological study. For this, we used semi-structured interviews with teachers from various intercultural universities and dialogues with groups of students, where they were able to express their point of view with greater freedom and spontaneity than in individual interviews, complemented with observations in the study centers. Although the present discussion focuses on intercultural universities, its scope aims to be broader, given that it tries to understand the process of intercultural implementation in higher education institutions, for which intercultural universities privileged cases.

Key words: Intercultural universities, teachers of intercultural universities, students of intercultural universities.

INTRODUCCIÓN

Esta comunicación reporta parte de los resultados de una investigación acerca de las formas específicas en que se ha ido concretando el enfoque intercultural en algunas instituciones de educación superior en México.¹ Aunque el estudio original comprende intereses más amplios, este artículo explora en particular la noción de interculturalidad de alumnos y profesores tal y como se infiere de su discurso y sus prácticas

¹ Proyecto financiado por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, dirigido por la Dra. Marta Flores y con la participación de la Dra. Patricia Torres y el autor de la presente comunicación. El trabajo de campo se realizó principalmente en el segundo semestre de 2007 y el primero de 2008.

Recibido: 23 de septiembre de 2019. Aceptado: 15 noviembre de 2019.

Publicado como ARTÍCULO CIENTÍFICO en *Ra Ximhai* 15(4): 39-54.

doi.org/10.35197/rx.15.04.2019.02.ed

(Czarny, 2012).² El estudio muestra que al poner en práctica el enfoque intercultural “oficial” (Casillas y Santini, 2006) basado en el conocimiento, aprecio y valoración de la diversidad han venido tomando forma una serie de estrategias oposicionales a lo que se consideran prácticas inequitativas o injustas hacia estudiantes indígenas (Cfr. Baronnet, 2010). Esto ha propiciado la distinción entre instituciones interculturales e instituciones “convencionales” a partir de oposiciones concretas respecto a la vinculación con la comunidad, la relación entre teoría y práctica y una organización académica más igualitaria (Mato, 2012). Al mismo tiempo se observan inercias importantes que limitan la instrumentación de un enfoque intercultural en relación con la gestión y evaluación académica, así como inercias ideológicas y prácticas de revitalización étnica y cultural heredadas de instituciones y programas previos a las perspectivas interculturales.

En esta comunicación se reportan observaciones y entrevistas en tres Universidades Interculturales, aunque nuestro equipo trabajo en las nueve universidades interculturales de la Red de Universidades Interculturales o REDUI (<http://www.redui.org.mx>). Sin embargo, el interés de este trabajo aspira a ir más allá del ámbito de las universidades interculturales. Mucho de lo que aquí se muestra sirve para entender el proceso de adopción de un enfoque intercultural en las instituciones educativas de nivel superior (aunque no sólo ellas). Muestra la interrelación entre recursos humanos disponibles, inercias ideológicas y expectativas entre los agentes educativos involucrados en la implementación de programas educativos interculturales. El enfoque intercultural no se construye en una página en blanco, sino en un contexto específico, con una historia particular, con el que interactúan las ideas de los proyectos interculturales produciendo estrategias e interpretaciones distintas, teñidas y, en cierto modo, orientadas por ese contexto y esa historia.³

Estas tres universidades constituyen un grupo dentro de la REDUI en el sentido de que son proyectos iniciados de manera independiente y que posteriormente se integraron a la REDUI. Parte importante de nuestra atención se dirigió a las actividades de vinculación con la comunidad, ya que constituye un aspecto fundamental y distintivo del proyecto intercultural pero que ha recibido poca atención en los diferentes procesos de evaluación, al menos al nivel de la implementación.

Las tres universidades interculturales de este grupo fueron de las primeras en ser ideadas y puestas en funcionamiento, y corresponden a tres perspectivas independientes de abordar y entender la educación superior intercultural y para indígenas. Por esta razón son las más originales en sus planteamientos. La UAIM, es un proyecto anterior al programa de Universidades interculturales y fue concebida como un proyecto de universidad nacional para indígenas, con un plan pedagógico propio. La UIEM, es propiamente la iniciadora del modelo oficial de Universidad Intercultural desde su concepción, de manera que no contaba con experiencias previas que orientaran su diseño e instrumentación. La DUVI, por su

²² Me parece iluminador el estudio de Baronnet (2010) sobre las normales indígenas, porque aborda la cuestión de la formación docente

³ El presente texto no logra expresar (tampoco lo pretende) los enormes obstáculos que tienen que enfrentar no pocos estudiantes de las instituciones mencionadas, creados por situaciones que resultarían muy menores en una familia de clase media (como la falta de medios para cubrir el costo del transporte a la universidad, por ejemplo). Pero no me refiero sólo las carencias económicas, sino también –y quizás principalmente– a las limitaciones sociales concomitantes: tener que atender constantemente situaciones imprevistas y que se convierten en verdaderas emergencias familiares (enfermedades, accidentes, disputas, desempleo de familiares, o incluso el empleo súbito que obliga a hacerse cargo de labores domésticas, etc.) o la imposibilidad de dejar pasar la menor oportunidad para obtener algún recurso extra; enfrentar la presión social de atender las cuestiones básicas de cada día en lugar de darse el lujo de estudiar; la falta de un sitio donde estudiar; la inexistencia de un ambiente con algún estímulo intelectual. En suma, situaciones de precariedad y urgencia permanentes. La fragilidad de sus posibilidades de estudiar –o como se dice ahora, su condición de vulnerabilidad– es tan grande que resulta admirable el esfuerzo de ellos y sus familias. En ese contexto de vidas en un hilo ocurre mucha de la educación superior a la que asisten jóvenes indígenas. A ello debemos agregar el financiamiento institucional más bien limitado con el que se cuenta y que obliga a los responsables a buscar soluciones con lo que se tiene a mano, no con lo que se requiere. En ese contexto, pues, hay que entender los procesos de implementación de una educación superior intercultural. Integrar lo que aquí se expone con este contexto sociocultural requeriría de una discusión mucho más extensa que desvirtuaría el foco del presente estudio, por lo que sólo me limito a señalarlo.

parte, es una Dirección dentro de otra universidad. Además, surge como parte de un largo proceso de maduración de proyectos interculturales por parte de la directiva inicial.

Los fundamentos conceptuales de sus programas también son distintos y se expresan en las ideas que orientan el quehacer de alumnos y docentes. En la UAIM, se hacen esfuerzos por centrar el carácter Intercultural de su proyecto en las formas de aprendizaje y de seguimiento y evaluación, en tanto que los contenidos y las carreras mismas no pretenden ser muy diferentes de las que se ofrecen en otras instituciones de educación superior, no interculturales. Por su parte, la UIEM, privilegia el estudio de las lenguas y culturas indígenas como fundamento de su vocación intercultural, apoyada en lo posible en profesionales indígenas. La DUVI, en cambio, construye en torno a un aprendizaje práctico que recupere el conocimiento tradicional indígena en la investigación una de las fuentes de su carácter intercultural. Por supuesto, existen muchos otros elementos en cada UI que se abordarán en su momento. Aquí sólo importa destacar que cada una de ellas ha partido de una concepción propia de universidad intercultural, aunque todas compartan el objetivo último de ofrecer una alternativa de educación superior culturalmente pertinente para el desarrollo de los pueblos indígenas.

Aquí se discuten las visiones que se están poniendo en práctica, no las que aparecen en los documentos formales. Nuestra aproximación trata de recuperar la concepción de proyecto intercultural que subyace a las prácticas académicas y educativas, así como a las interpretaciones de los docentes y alumnos. Veremos que existe continuidad entre unas y otras —prácticas e interpretaciones— y que para valorar la dirección en que se está consolidando el proyecto de UI es necesario comprender las prácticas e interpretaciones de docentes y alumnos acerca de la educación universitaria intercultural.

La integración de la planta docente

Las estrategias de ingreso de los docentes a las UI, aunque formalmente similares, han seguido procesos distintos en cada caso. Este apartado se aborda cómo se han ido formando los grupos de trabajo, así como las implicaciones de los caminos seguidos en cada UI para su proyecto universitario intercultural. Cada caso individual es, por supuesto, único, pero cada elección manifiesta un esfuerzo por encontrar el balance entre consideraciones prácticas u operativas y los requerimientos formales e ideales. No puede ser de otra manera, en realidad. Lo que aquí se muestra es la forma específica que ha ido tomando ese balance y las implicaciones para la consolidación y desarrollo del proyecto intercultural.

Antes que nada, hay que tener en mente que el personal con la formación profesional para desempeñarse en una institución con una organización académica y curricular innovadora no abunda por decir lo menos. Es necesario encontrar personas con un perfil profesional adecuado y además dispuestas a enfrentar un reto considerable.

En las sedes de la UVI predomina el ingreso por relaciones profesionales, es decir, en términos generales la planta docente se ha ido conformando gracias a redes profesionales mediante las cuales se invita a seguir el proceso de ingreso a personas cuya trayectoria profesional es conocida y se considera puede contribuir al desarrollo del proyecto. Si bien se cubren los requisitos formales de un proceso de selección, éste se lleva a cabo por invitación gracias al conocimiento de la gente a lo largo de años, y en este sentido no se trata propiamente de concursos de oposición abiertos definidos exclusivamente por las calificaciones académicas de los aspirantes. Por supuesto, no en todos los casos ha sido así, pero en los hechos aparece como la estrategia predominante.

Yo me enteré de la universidad porque antes de entrar a la universidad yo estuve trabajando en la región. En proyectos, sobretudo en organizaciones civiles que tienen que ver con manejo de

recursos naturales con campesinos; entonces empecé a trabajar en ese tipo de proyectos empecé a trabajar con gente de las comunidades, escuchaba de la universidad veracruzana intercultural. Y a partir de conocer cómo se estaba planteando el asunto de la universidad en la región pues me interesé en el proceso, empecé a investigar cómo estaba planteando la, la forma de trabajo de la universidad, y al final me llega por vía electrónica en cadena, la invitación para ser responsable, que metiera mis papeles para ser responsable de orientación, perdón de la carrera que era en ese entonces, y pues meto mis papeles, paso el proceso de entrevista, y pues al final termino seleccionado.

Digamos con la gente que creó este proyecto yo de alguna manera hacía algún tiempo yo había estado trabajando con ellos en cosas, y cosas que de alguna manera tenían que ver precisamente con la filosofía intercultural ¿no? Eh, yo de una manera u otra cuando estaba estudiando los cursos del doctorado allá en España, yo de alguna manera estaba como pendiente de saber que era lo estaba pasando acá. Y yo tenía mucho contacto con el director, con el actual director de la UDI ..., este, y bueno, entonces una vez me estaba comentando que de todos los proyectos o seminarios de interculturalidad o de multiculturalidad, que él estaba creando, que él había creado desde hace mucho tiempo, todo eso lo tenía que bajar hacia un modelo de universidad con filosofía intercultural lo que digamos de alguna manera implicaba tener a gente con otra visión y con otra perspectiva sobre eso ¿no? Y me dijo que [si] quería yo formar parte de todo este proyecto, dado que yo ... él sabía que yo de alguna manera tenía conocimiento de los temas que se estaban tratando, y yo le dije que sí

Esta estrategia resulta adecuada, si no de plano ineludible, ante a la falta de profesionales en un campo en construcción –la educación superior intercultural– y que aspira, además, a tener una fuerte raigambre regional. Este último imperativo hace más conveniente recurrir a profesionales cuyo trabajo los ha familiarizado con la región. En alguna medida, la puesta en práctica del proyecto UVI implica “recuperar” a profesionales con experiencia de trabajo con comunidades indígenas de la región para integrarlos al nuevo proyecto y aprovechar su conocimiento de la problemática regional. En este sentido la familiaridad previa de los docentes con la región permite una especie de filtro o preselección además de los requisitos formales que pueden contribuir a conformar un mejor grupo de trabajo. Es necesario señalar que no se trata de decisiones unipersonales, sino de acuerdos colectivos acerca de la conveniencia de integrar a un nuevo docente, siempre y cuando cubra los requisitos académicos formales.

En cualquier caso, esta estrategia atiende dos cuestiones importantes: una, permite integrar a profesionales con compromiso y conocimiento de la región, en un campo con pocos profesionales todavía; y dos, puede ser un medio de conformar un grupo de trabajo más homogéneo y eficiente, lo cual es importante para un proyecto inicial, cuya incipiente institucionalidad lo hace vulnerable a desacuerdos internos.

En contrapartida, en este proyecto encontramos mayor insatisfacción por parte de los estudiantes acerca de la competencia académica de sus profesores. Sin embargo, esta situación parece estar asociada al tipo de experiencia previa de varios de los docentes. Se trata de profesionales con experiencia “práctica” en acciones de desarrollo cultural, social o económico en la región, pero con una experiencia docente más limitada.

En apariencia una estrategia similar se encuentra en la UAİM. Aunque también se hicieron invitaciones a profesionales para integrarse al cuerpo docente, no todos son de la región, ya que varios de ellos provienen de otras partes del país. La experiencia sobre la región no ha sido un factor determinante. Esto se entiende por las características mismas del proyecto. La formación que se ofrece es más disciplinaria (o teórica en palabras de integrantes de la UVI), la cual se espera aplicar a las regiones de origen de los

alumnos, cualquiera que esta sea. En este sentido, la calificación profesional es la dimensión clave para la incorporación del personal docente, junto con la empatía con la orientación del proyecto. Aquí es donde aparece la similitud con la UVI, y con las UI en general. El proyecto de UI tiene características y condiciones que requiere de personas abiertas al tipo de proyecto, lo cual no siempre se encuentra en profesionales con aspiraciones a realizar una carrera académica en las vías habituales.

Porque yo soy de la región. Así es como yo me enteré, soy de aquí pues soy de la región. Yo conocía a la universidad desde que era un proyecto, antes de que la universidad lo hiciera. Y el entonces rector nos invitó a trabajar con él, porque yo trabajaba en el Instituto Nacional Indigenista del Fuerte y él vio el trabajo que nosotros estábamos haciendo y él nos invitó a que trabajáramos con él.

La UIEM por su parte, funciona de manera un tanto distinta. Combina ambos requisitos: profesionales académicamente calificados procurando que sean originarios de la región y en gran parte hablantes de las lenguas indígenas de la región de trabajo de la UIEM. Es una de las universidades con una vocación académica más centrada en el estudio y promoción de lenguas y culturas indígenas. La UAİM en cambio se concentra más en carreras más técnicas⁴, en tanto que la UVI busca una formación que permita trabajar conjuntamente con familias y comunidades indígenas.

Como era de esperar, una de las principales razones para trabajar en una UI es estrictamente laboral. Las oportunidades laborales son pocas, especialmente a nivel universitario. De ahí que contar con una oportunidad de trabajo universitario en una región donde, por diversas razones, están fuertemente vinculados, constituye un fuerte atractivo.

En un principio le soy sincero desconocía todo ese aspecto de la interculturalidad, lo desconocía totalmente, venía de un área totalmente técnica, totalmente, el área de las computadoras, lo único que me motivó en principio fue el hecho de poder dar clases en una universidad, fue lo único, en un principio. De decir, apenas, pues, bueno, sentía que a lo mejor era un gran logro. Pues cuando entré aquí trabajaba en el Ayuntamiento precisamente, estaba yo de ... tuve varios puestos ahí, ya me estaba yo aburriendo porque no estaba yo en mi área. Como no trabajaba en mi área, ya quería salirme de ahí, afortunadamente tuve la oportunidad de acceder aquí a la universidad.

Trabajaba en Monterrey, en educación, dando clases de inglés en sexto grado, tenía yo once grupos, trabajé antes en Cancún como recepcionista de un hotel, trabajé un año, fui traductor particular de un turco ahí en Jalapa, de ahí nomás.

Pues bueno ¿en Acayucan? Pues te comentaba que trabajé muchos años ¿no? en esto de las empresas y bueno, diseño gráfico también, he trabajado a la par con esta, digamos, inquietud que tengo de trabajar con grupos, estudié un diplomado en Psicología humanista y gestalt, de facilitación de procesos, psicoterapéuticos, ¿no? ahí más bien psicoterapia, aunque más adelante sí quiero formarme como psicoterapeuta, nada más como un pequeño diplomado de año y medio, y a la par de eso nunca he dejado de hacer diseño ¿no? de, este, freelance ¿no?

Especialmente en el caso de la UVI, gran parte de los docentes ha trabajado en la región con otras instituciones. Destaca una vinculación directa con comunidades en actividades de diverso tipo, que tienen en común el interés por la preservación cultural o ambiental y el desarrollo económico. En este sentido, hay un marcado sesgo hacia la obtención de resultados o beneficios pronto y directos para los individuos

⁴ http://www.uaim.mx/joomla15/index.php?option=com_content&view=category&id=67:unidad-mochichahui&Itemid=108

involucrados en sus actividades. Esta trayectoria parece influir en la dirección del proyecto académico en la UI. Especialmente en la UVI hay una clara asociación entre el carácter intercultural de la UI y el trabajo “práctico” (por oposición a la pura teoría) de la investigación.

Bueno, hice muchas cosas, porque estuve varios años, pues yo creo que al inicio fue todo, participación como... educación popular, y ya ¿no? digamos desde procesos por ejemplo, de grupos de mujeres, acompañamiento de grupos de mujeres, reflexión sobre sus derechos, acompañamiento de grupos de salud popular, entonces yo no sabía, más bien las compañeras me enseñaron la cuestión de la gestión de las capacitaciones, las actividades... ¿no? pues fui... Toda la cuestión de la reflexión sobre la identidad indígena, también a través de sus, sus talleres, todo eso. Y después le entré... bueno, eso fue a través de una asociación civil que se llama Fomento Cultural Educativo, después salí de ahí y fui voluntaria un año más o menos en un proceso que formamos, con varias organizaciones de la región, de una, un centro de capacitación campesina, de formación... formamos una generación de promotores, y fui parte del equipo organizador, de los talleres. Y después de allí, dijimos ¿pues qué hacemos con esos promotores? ¿no? y entonces promovimos... bueno, hubo una coyuntura de una... de, unos programas ¿cómo se llaman? Un proyecto de INDESOL, de promover... no me acuerdo cómo se llama esa cosa. Bueno, era una lana para trabajar proyectos de desarrollo regional, y bueno dijimos, es una oportunidad para que los promotores impulsen, trabajos en sus comunidades. También invitar a la gente que no tiene trabajos con nosotros pero que ya tienen proyectos iniciados, pero que se quieran involucrar, entonces, finalizamos un proceso, con varias comunidades de la región, y que después se transformó en esa organización de productores que se llama (nombre) de la sierra. Entonces fui la coordinadora del equipo de apoyo, de técnicos de esa organización de productores. Y entonces ahí era, pues mucha cuestión de gestión de lanas, que nunca me gustó, pero también la parte organizativa, algunas aspectos de capacitación, seguimiento a, a los, el equipo de promotores que estaban haciendo trabajo en las comunidades.

Primero era una inquietud desde antes ¿no? segundo, y eh, yo estaba como coordinadora de una organización de productores que se llama [no se entiende], que era un poco mi quehacer dentro del consejo era mi quehacer trabajar en la cuestión del progreso y el ecoturismo. Pero tenemos años, hay muchos años de trabajo social civil en la región, yo veía que no había muchos avances ni muchos resultados, y yo veía que había que buscar otra opciones. Además, funcionan mucho las cosas aquí en torno a liderazgos, y los viejos liderazgos estaban, ya están cansado y, un poco desfasados, yo decía, los jóvenes le tenían que entrar ¿no?, ya es, falta una nueva generación de gente que le entre, de las comunidades, y ¿dónde están? No sé dónde están todo eso ¿no? y entonces, yo les dije la universidad es un espacio para estar participando en la formación de esos jóvenes, que van a ser los futuros pues promotores, no digamos líderes, pero que sean nuevos actores aquí en la región.

sí, este, sobre todo el trabajo comunitario, es algo que casi no se atiende, no es valorado, es muy mal pagado, y nosotros estamos más yo creo que por la camiseta, la vocación, más que por el sueldo como regularmente son los maestros que trabajan en esta zona.

Pues a mí me interesó mucho el trabajo en comunidades ¿no? en la licenciatura yo estaba en el área de desarrollo comunitario. Y de orientación educativa y a mí me interesaba trabajar en una zona rural ¿no? en una, en una zona donde también había hablantes indígenas, donde seguramente las estrategias y la práctica educativa iba a ser diferente a escuelas tradicionales ¿no? entonces me llamó mucho la atención eso.

Lo anterior muestra que el campo de la educación superior con enfoque intercultural está en proceso de construcción a nivel de los docentes. Por supuesto, a nivel de la planeación y la conducción en la UV hay

un grado de reflexión muy elaborado, pero no necesariamente es así a nivel de los docentes. Debido a esta situación la estructura académica es muy importante, ya que funciona como correa de transmisión entre el proyecto académico diseñado o pensado en la UV y la instrumentación en las Unidades de la UVI donde el personal tiene que poner en práctica un enfoque con el que no está del todo familiarizado. Las reuniones de trabajo del equipo UVI resultan esenciales, así como la continuidad del personal académico a fin de acumular experiencia acerca del enfoque intercultural. En realidad, esta situación es compartida por todo proyecto innovador: requiere de personal con una formación con una reflexión sobre la interculturalidad todavía no muy fuerte, por lo que es crucial su preparación sobre la marcha, lo requiere conservarlos durante varios años para alcanzar buenos estándares académicos especializados y no tener que comenzar constantemente. Sin embargo, por diversas razones, parece haber un grado de rotación de docentes mayor al deseable para consolidar conceptualmente el proyecto UI.

Por otra parte, la continuidad y permanencia de los docentes inevitablemente trae consigo nuevas dificultades. Si bien un proceso de selección inicial permite conformar un grupo de trabajo más estable y con mayor continuidad en términos académicos, la propia estabilidad y continuidad del personal propicia conflictos y enfrentamientos no sólo de tipo personal (lo cual a fin de cuentas pertenece al ámbito de la vida privada y no debe interesarnos aquí), sino derivados de competencias profesionales tanto por ocupar puestos de mayor jerarquía como por orientar el proyecto o el proceso académico de la UI. Si bien se trata de procesos de competencia inevitables, lo cierto es que pueden ser sumamente nocivos si no encuentran salidas institucionales adecuadas. En términos generales podemos observar dos tipos de proyecto académico en competencia en mayor o menor medida en todas las UI.

Por una parte se encuentra un proyecto de corte más académico que tiende a enfatizar la calificación y la producción académica de la planta docente y de los alumnos. Aquí encontramos sobre todo a los docentes con menor edad, mayor nivel de estudios y con aspiraciones de realizar una carrera académica comparable a la de los centros de investigación y educación superior del más alto nivel. Por otra, se encuentran los profesionales que ven su labor con un tinte social aunado al académico. En este caso se enfatiza el acompañamiento a los alumnos y a las comunidades, en el que la labor académica aparece como un medio para alcanzar ese fin, y no como un fin en sí mismo. Aquí no interesa abogar por una tendencia u otra, sino señalar las corrientes contrarias que están en juego para incidir en la orientación más conveniente desde el punto de vista del proyecto UI en general. Esta decisión es muy importante porque involucra al proyecto en general: diseño curricular, evaluación, orientación académica.

Conviene tener en mente que entre los propósitos originales y principales de las universidades interculturales estaba el fomentar el arraigo, el desarrollo regional y el autoempleo de los alumnos. En otras palabras, se buscaba aminorar la migración a las ciudades, impulsar (micro) empresas para el desarrollo regional aprovechando el conocimiento y los recursos locales, al tiempo que esas mismas empresas fueran fuentes de autoempleo para los egresados, toda vez que es precisamente la falta de empleo lo que genera la migración en primer lugar.

Claramente el sentido de las universidades es profundamente social. Sin embargo, la evaluación de estas instituciones no toma en cuenta estos objetivos. Para medir su calidad se utilizan criterios estrictamente académicos, a saber: grado académico y publicaciones de los docentes, pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) o al Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), grado de consolidación de los Cuerpos Académicos, tasas de egreso y titulación, seguimiento de estudiantes, etc. No es difícil ver que, considerando la ubicación, los antecedentes académicos de los alumnos y de parte de los docentes, la incipiente infraestructura y los escasos recursos asignados, es muy difícil sobresalir en este tipo de evaluación. Pero al mismo tiempo, no se toman en cuenta los esfuerzos por cumplir la vocación social de las universidades interculturales.

Esta situación –por lo demás compartida por otras muchas universidades públicas– es lo que da origen a las dos tendencias académicas mencionadas y que inciden en la implementación del modelo educativo intercultural.

El enfoque intercultural

Los docentes de todas las UI consideradas aquí están convencidos de que se trabaja bajo un proyecto distinto. Los rasgos que, en su visión, caracterizan al proyecto de su UI generalmente son bastante similares a las de los alumnos, lo que indica que existe una noción compartida acerca de lo qué es el proyecto UI y, por tanto, cómo se está consolidando. Este es un aspecto central de este estudio, ya que muestra las nociones realmente en acción en la práctica habitual de las UI. Como puede verse en las características del proyecto UI, algunas forman parte del proyecto enunciado formalmente en los documentos de creación, pero otras no, e incluso, algunas características enunciadas tienen un sentido algo distinto al originalmente propuesto. A continuación, se señalan algunas de esas características:

Flexibilidad para atender jóvenes que no habían recibido atención en las universidades.

Totalmente diferente. Le mencionaba hace rato que cuando entré aquí no había ninguna motivación. Pero ya cuando entré, ya empecé a tener contacto con los chavos, con el medio, con los docentes, con el mismo modelos educativo pude ver la, cierta flexibilidad que hay, la flexibilidad en cuanto a la educación, eh, tratamos nosotros, hay que atender, tratamos de atender al... a esa, ese grupo de jóvenes que no había sido atendido normalmente por las universidades de, las universidades tradicionales, las universidades de educación superior (sic), que han venido trabajando.

La inclusión de los saberes ancestrales de los pueblos indígenas es uno de los rasgos considerados como distintivos de la UI, especialmente en las sedes de la UVI. En este respecto el proyecto de la UI aparece como de avanzada creando una serie de oposiciones que invierte la relación respecto de las demás universidades. Así, la inclusión de los conocimientos indígenas **tradicionales** hace que las universidades no interculturales sean consideradas como instituciones **tradicionales**. Aquí la tradición aparece como vanguardia o progreso en lugar de pasado y conservadurismo.

... es diferente también en que las otras universidades tratan o ven la educación, el conocimiento más occidental como el único, como el hegemónico, tratan de imponer o seguir los mismos modelos que se han seguido en Europa o en Estado Unidos. Tratan de imponer esa forma. Dejar a un lado todos los conocimientos ancestrales, todas las culturas locales de los pueblos, entonces aquí en la universidad se trata de involucrar, de jalar esos conocimientos, no desechando lo occidental, tratando de hacer lo que se llama diálogo de saberes, tratando de hacer una combinación para, en pro del mismo conocimiento.

Sí, diferente al tradicional sí, sí que lo es, en el aspecto de que las visiones de la educación tradicional siempre corresponden a siempre valorar el saber científico, el saber teórico por encima del saber local de las personas, de las comunidades, el saber de la calle, el saber cotidiano ¿no? y acá la UVI propone entablar en un mismo contexto ambos saberes, que los saberes tienen un mismo nivel. Efectivamente eso desarrolla en un ámbito de desigualdad, de diversidad cultural, y eso le da otros matices que no se dan en la educación tradicional. Aquí la diversidad es un valor agregado y a lo mejor en lo tradicional, en la educación tradicional es un, es una amenaza al sistema educativo.

Asociado a la inclusión de los saberes indígenas encontramos que se valora también como una característica del proyecto educativo intercultural la complementación del conocimiento teórico con la práctica. Atribuir a las universidades “tradicionales” un tipo de conocimiento esencialmente teórico, en contrapartida a una experiencia práctica, no es del todo justo o preciso, pero refleja la percepción de algunos docentes acerca de la UI. En realidad, están revalorando, por una parte, el saber tradicional indígena, que es esencialmente un conocimiento empírico (por ejemplo, se conocen los efectos terapéuticos de una hierba, pero no se sabe por qué cura), y por otra, revaloran su propia experiencia profesional que con frecuencia se basa en actividades previas de promoción que contienen un fuerte componente práctico.

Otro elemento que veo es que siempre se intenta teorizar con base en los hallazgos encontrados en la realidad y no basados solamente en las teorías, sino que se relaciona teoría-práctica y eso se trae al aula y se sigue construyendo conocimiento a partir de lo que está escrito y también a partir de lo que no está escrito pero es vivido ¿no? y eso no pasa en la educación tradicional que tiene un modelo un poco más cuadrado de lo que es la generación del conocimiento.

Diferente digamos a la gran mayoría, no radicalmente. Por el acento central práctico de investigación acción.

Junto con la inclusión de saberes indígenas sobresale el papel de **la investigación como un vínculo con la comunidad**, más que como la generación de conocimiento “disciplinario”. Se trata de una especie de investigación aplicada.

En otro sentido, está muy enfocado a lo que son las necesidades del contexto, de los grupos, de las comunidades y creo que, en eso es, este, algo muy diferente, no es nuestro mundito en la universidad y el mundo que hay fuera, estamos totalmente inmersos porque el eje central es la investigación pero no cualquier tipo de investigación. Lo que queremos es la investigación acción participativa que es, con la gente y para la gente, o sea, la investigación no por, pues sí, incluyen cuestiones de interés personal pero no es lo que mueve, no es el motor principal sino realmente el que haya un beneficio real, más concreto.

Otro aspecto importante es **la relación horizontal maestro-alumno**. A diferencia de otras universidades la relación maestro-alumno es percibida como más horizontal y equitativa, menos jerárquica. El docente se concibe como un orientador o facilitador del aprendizaje de los alumnos en una relación que disloca la relación “tradicional” del maestro como detentador del saber y el alumno como el aspirante a obtenerlo, en una situación jerárquica y asimétrica. Aquí en cambio, los maestros se ven a sí mismos fuera de esa relación. Tal posición es sumamente valorada, aunque en los hechos, no se practique tanto. Sin embargo, las implicaciones son trascendentes.

Una de ellas es la mayor autonomía de los alumnos, aunque se trata de algo más bien potencial porque no tienen capacidad de autonomía por su formación previa poco participativa.

Otra consecuencia es que tanto alumnos como maestros se sienten menos presionados. Para los docentes significa que el aprendizaje de los alumnos no es totalmente su responsabilidad. Lo cual resulta muy conveniente en un campo en el que no se sienten del todo seguros en varios casos, además que facilita justificar actitudes menos rigurosas en la enseñanza, al tiempo que propicia comportamientos menos regulares por parte de los alumnos, no sólo en la relación con sus maestros, sino también en relación con las prácticas administrativas de la UI.

Creo que la propuesta es diferente, definitivamente es diferente. Pero creo que cuando se aterriza en las aulas y hay un docente que dirige, o que guía la sesión, ya no es tan diferente, creo que hay de todo. Creo que hay docentes que son excesivamente flexibles, en, como una intención de “somos un espacio alternativo” y entonces somos tan alternativos y somos tan diferentes que entonces hay que ser sumamente flexibles. Que luego eso nos complica en cuestiones administrativas ¿no? se da espacios para que los estudiantes puedan moverse de grupo ¿no? al grupo que quieran. De su mismo semestre pero al grupo cualquier otro, pero pues administrativamente eso nos traba a [uno de los coordinadores] y a mí que estamos ahí al frente ¿no? por otro lado creo que también hay docentes que saben mediar ¿no? entre, entre no ser tradicionales y entre no ser... entre tampoco dar toda la libertad, sino realmente como ir guiando y favoreciendo procesos no solamente dentro del aula sino también fuera del aula. Yo siento que de... que en realidad depende mucho de la práctica docente ¿no? creo que la propuesta sí es diferente y tiene muchas ventajas.

Creo que la relación estudiante-maestro es diferente, al menos es la que como ideario tenemos que sea una relación más horizontal, más equitativa, no una relación de poder, ¿no? el maestro que tiene el poder y el alumno que obedezca... alumno, ya, este, he cambiado, en ligar de decir alumno que significa sin luz, este, a ser estudiantes, que son compañeros, compañeras. De las cuales aprendemos igual. Entonces creo que es un modelo, en principio, por eso, es diferente, hay una relación diferente.

Si, este, porque no tiene una enseñanza hacia los estudiantes de manera tradicional, como lo hemos vivido nosotros, que el profesor es quien ilumina a los estudiantes, sino aquí se trata de ser compartido, por eso se llama intercultural, hay algo que la interculturalidad tiene que es el proceso de enseñanza aprendizaje, sociabilización. Entonces en ese, en esa situación tratamos de que tanto maestros como estudiantes nos integremos, bueno, tratamos de no decirles alumnos, porque alumno quiere decir alguien que no está iluminado o no tiene conocimiento. Yo creo que todas las personas independientemente si tenemos una formación educativa formal, tenemos algo que aportar. Entonces se trata aquí de darles digamos esa enseñanza a los estudiantes, de darles el valor que corresponde, como grupos indígenas. Porque cuando llegaron aquí a la universidad ellos no valoraban lo que tenían, sin embargo ahora se, sienten orgullosos de sus lenguas, de su historia, de todo lo que comparten como comunidades indígenas. Manifiestan ellos mismo que ha sido una gran oportunidad de conocerse a ellos y a las comunidades. Y tratamos aquí de comenzar por... los profesores tenemos reuniones cuando hay que tomar una decisión, aunque le compete al coordinador de la universidad, él invita a todos y escucha lo que tiene que decir, toma una decisión, no unidireccional, yo creo que ha tenido también mucho poder el papel que el coordinador está jugando aquí, el coordinador de la unidad, porque trata de que haya un buen ambiente de trabajo, que nos veamos como compañeros, que no existan cotos como en la mayoría...

El carácter intercultural de la UI se expresa también en el trabajo en equipo, la tolerancia con los compañeros y la empatía con las comunidades; es decir, con una mayor consciencia social. Este aspecto también es sumamente importante ya que exhibe la reinterpretación de un ideal libertario caro a las instituciones universitarias desde los años sesenta—la superación de la jerarquía académica decimonónica—como si fuera un rasgo propio de las UI. En realidad expresa otra cosa, pero no menos significativa: la universidad busca reflejar los valores comunitarios o indígenas. Se supone que las comunidades son igualitarias y solidarias y que, en alguna medida, la institución refleja esa característica.

La cuestión del trabajo grupal es muy importante también, creo que hemos estado trabajando eso, en particular yo he estado muy interesada en promover que haya ese trabajo en equipo, el que también creo que, por qué es un modelo diferente creo que se está valorizando ¿no? las

capacidades, el bueno, el que son únicos cada uno de los estudiantes, que a su vez representan a sus comunidades aquí, representan a diferentes grupos étnicos, entonces sí hay como más conciencia de, y al menos lo llevamos en el nombre, todavía nos falta muchos trabajarlo, pero tenemos esa conciencia de la interculturalidad, y las actitudes que tenemos que tener para que sea un espacio realmente intercultural, la apertura, la tolerancia, la empatía... entonces yo creo que en cuestiones de actitudes, de... sí es un modelo diferente, el para qué y porqué estudiamos sí lo hace un modelo diferente, y que pues se tiene como más esa conciencia social, creo yo, a diferencia de, por ejemplo, cuando me tocó estudiar a mí, ¿no? mi licenciatura, era, era otra visión ¿no? a lo mejor porque lo viví en una ciudad muy grande y en una universidad muy grande, la UAM, pero este, pero creo que sí hay más conciencia social, ¿No?

Las UI son percibidas como una alternativa para quienes no han tenido oportunidad, no sólo de estudiar a nivel superior, sino de “tener voz”. En la medida que en la UI una gran parte del alumnado en la UVI son mujeres, las relaciones menos jerárquicas permiten que las mujeres (y también jóvenes indígenas varones de familias de escasos recursos) puedan opinar, lo que les es negado en la vida tradicional. Las relaciones de género regionales han impedido que ellas puedan conocer, opinar y participar. Ahora la UVI les da esa oportunidad. No sólo el “empoderamiento” que proviene de realizar estudios superiores, sino la experiencia de tener voz propia, podría tener un efecto considerable en los años próximos cuando se vayan integrando como adultos en el trabajo o la familia. Son otro tipo de mujeres formadas, no en una ciudad que las hace extranjeras, sino en la región misma de origen.

Lo que voy a decir aunque esté en el rollo de una posibilidad de tener un espacio esto lo que voy a decir aunque suene a rollo pero no es rollo, una posibilidad para tener un espacio para tener voz los que nunca han tenido voz. Y además me es más particular el decirlo por ejemplo en tal caso todas las sedes, las cuatro sedes de la UVI, la mayoría de los estudiantes son chicas. Y entonces este, eso les da un plus porque además son chicas que hace diez años las mamás de ellas no podía tener, no tuvo la oportunidad de decir lo que piensa o dar un punto de vista incluso contrario al maestro. Hay gente que puede hacer eso, hay gente que puede tener un tipo de estudio mucho más, este, un tipo de realización mucho más amplia, cosa que a lo mejor en ciertos espacios del mundo rural tampoco para las mujeres es tan permitido, en ese sentido la UVI se puede convertir o se ha convertido en un espacio de libertad. Sobre todo para ellas, porque son. Y en ese sentido es un espacio de libertad, con una visión de género se puede pensar que en el lapso de... corto plazo, ¿eh? En el lapso de cinco años se puede pensar en un principio de cambio del mundo rural en que las mujeres estén empoderadas ¿no? porque mientras que los hombres, o los papás de ellas, están de, están de migrantes, ellas de alguna manera aquí mediante esta visión o esta filosofía intercultural, pueden, pueden tener ya una oportunidad de cambiar el estado de cosas...y yo creo en esto, y también yo estoy metido en esto de la UVI porque, estoy aquí en esto, a mediano plazo será benéfico para todo el país. El campo mexicano, las etnias mexicanas, con los sistemas de las universidades interculturales dará frutos pronto, precisamente cambiará el estado de cosas marginado al que ha sido sometido el campo mexicano ¿no? y esto será por ellas, las que más, más fácil por ellas.

Los efectos de una población femenina con mayor educación o escolaridad habrán de verse en los próximos años. Ya se resiente la ausencia de jóvenes varones quienes se ven obligados a migrar a otras regiones o países en busca de algún ingreso y, en consecuencia, la creciente participación y responsabilidad de las mujeres conforme se vayan integrando al mercado laboral y al entorno familiar.

Pero no todos ven con claridad las particularidades del modelo, o al menos no les parece radicalmente distinto, excepto por cierto énfasis en las lenguas indígenas. De hecho, como señala uno de los profesores

de la UVI, sin la utilización de las lenguas indígenas en el proceso de enseñanza-aprendizaje va a ser muy difícil lograr una perspectiva que incluya la visión indígena.

Por los valores que se manejan, por el hecho de que las lenguas que se manejan como alternas al castellano son las lenguas indígenas. Pero también de contenido el hecho de que la cultura sea un contenido transversal a todas las orientaciones.

Lo intentamos hacer diferente, está en proceso de hacerse diferente. Y siempre es una lucha, por no dejarse llevar por la corriente dominante ¿no? y siempre estar alertas y no caer en caminos comunes que no es lo que queremos. Nos falta muchísimo. Hayan aspecto, que yo le comento mucho y que me inquieta es, bueno, queremos ser interculturales, y en territorio mayoritariamente indígena, aunque no solamente indígena. Obviamente ¿no? popolucas, nahuas, también mestizos que llegaron después. Pero me inquieta que, yo siento que no le atinamos a incorporar aquí otras formas de acceso al conocimiento más indígenas ¿sí? Finalmente, seguimos siendo, imponiendo el modelo occidental de acceso al conocimiento, a la realidad, y eso me inquieta. Pero yo siento que nosotros, como externos, sin hablar la lengua no vamos a poder facilitar eso. Claro que les va a tocar a los chavos, que salen, que estén inquietos en eso, a ellos les va a tocar. Si es que lo quieren.

Estudiar en la interculturalidad

Los alumnos de todas las universidades interculturales tienen claro que se trata de un nuevo modelo educativo.

El modelo está muy bien porque es más independiente, uno tiene que investigar y realizar sus investigaciones.

... lo que predomina aquí es el autoaprendizaje, ellos... de alguna manera tu eres responsable de lo que aprendes y lo que no quieres aprender aunque a final de cuentas si hay un, si hay una guía pues si el asesor te sirve como modelo.

... si es diferente. El por qué... bueno el porqué es en el Tec... bueno aquí tenemos los orientadores, prácticamente aquí los orientadores son, son amigos, en el Tec no, está muy marcada la distinción entre maestros y alumnos.

Es diferente porque a veces nos enseñan más allá de nuestra cultura y de nuestros orígenes y costumbres y en las otras no.

Si porque no cualquier otra universidad nos va a enseñar las lenguas originales.

No es igual a todas las universidades porque la escuela se encamina a rescatar las tradiciones culturales.

Sí, porque ofrece un amplio conocimiento de las culturas y sobre todo el objetivo que tiene la escuela es el rescate de las lenguas que es sobre todo lo que pretende la universidad.

Si lo es ya que retoma raíces que se es tan perdiendo y trata de mantenerlas, se basa en el apoyo para la gente de comunidades.

Al igual que los docentes ven en la inclusión de la “práctica” y el vínculo con la comunidad aspectos esenciales de la perspectiva intercultural.

... trabajas con salidas de campo desde el inicio de la carrera, además que no tenemos exámenes y nos evalúan con el trabajo de campo.

Este modelo educativo, me parece bueno ya que tiene otro sentido de disciplina u orientación para el rescate y fomento de la cultura, además de satisfacer las necesidades de nuestros hermanos que sufren y que no tuvieron la misma oportunidad de superación.

... a comparación de cómo se trabaja en otras escuelas este modelo se presta para realizar actividades que comprenden una gran cantidad de problemáticas y de prácticas, reflexiones y así llegar a un bien de la comunidad, observas más allá del interés personal.
 ... es más enfocado hacia el trabajo de campo y del rescate de los saberes comunitarios uvit.

Una de las características percibidas por los alumnos acerca de la particularidad del enfoque educativo es que tienen mayor acompañamiento por parte de los profesores, ya sea mediante tutoría o asesorías. Además, la relación es más personal y se sienten como parte de un colectivo, y no están solos como suele ocurrir en las otras universidades.

Es un poco distinto, hay una mayor interacción docente-alumno y eso lo vuelve mejor ya que como alumnos podemos retener un poco más de información.

Todos somos respetados dentro de la UVI además los maestros nos brindan sus clases como si estuvieran contando algo de subida, lo que quiere decir que el maestro no impone sino te pide tu opinión.

Es diferente, los maestros son diferentes al dar clases. Aquí ellos solo asesoran y para todo llevamos a cabo un tema de investigación.

Si porque no es una escuela tradicionalista en donde el maestro dicta, sino que aquí hay una participación de todos y son tomadas en cuenta las opiniones.

... no sólo el maestro esta frente al grupo sino que tanto el alumno y maestro da su opinión y sucesivamente la retroalimentación.

Es diferente y mejor... En todos los sentidos, en el humano, en el académico, este... en el social, en el psicológico, en el económico, en cultural, en todo. Este es un... este lo considero que es un sistema integral único porque, eh por ejemplo, en la Salle, eh, el profesor no se involucraba más allá con el alumno. O sea, no era de que, ay tienes gripa, tomate esto o sea ni siquiera eso, o sea uno es, uno en una universidad así es una matrícula más y un signo de pesos más, y está comprobado que mientras se pague pues se puede salir muy bien titulado aunque no se tenga la calidad y... Pues, o sea, yo esos los considero como sistemas, sistemas ya demasiado viciados, en los que el profesor imparte su materia cincuenta minutos y se sale, y... pues los avances del alumnos de quedan con lo que quico avanzar el alumno ¿no? o sea no se... no hay un compromiso real por sacar profesionistas este, bien, bien capacitados, al menos en mi experiencia personal y como yo percibí que era esa esa universidad ¿no?

Otro aspecto relacionado al anterior es una relación más cercana con sus compañeros estudiantes. Tienen relación con más compañeros y más igualitaria. Los que han estudiado en otra universidad previamente refieren cierto aislamiento social y mayor soledad, lo que hace difícil los estudios. En general valoran una relación más horizontal tanto en la relación maestro-alumno como en actividades escolares en general.

Si es muy diferente porque la forma de evaluarnos es muy diferente, además de que desde un principio empezamos a trabajar con nuestro proyecto de investigación, además el trabajo en equipo nos ha enseñado a convivir con las demás personas.

Este modelo educativo es diferente, ya que no se realizan exámenes, existen clases autónomas, se basa solo en investigación y la clase la realizamos todos.

Sí, porque aprendes de manera participativa y colectiva, no como en otras instituciones donde el maestro es quien sabe todo y no se generan diálogos y saberes.

... hay facilidades de expresión y a las opiniones que uno aporta, todos somos iguales y todos tenemos voz y voto.

Y también las relaciones con los compañeros son demasiado superficial y demasiado impersonal. Bueno es así como que o sea tuve amigas pero nunca visite sus casas por ejemplo,

o nunca visitaron mi casa, o sea éramos de nada más escuela, de ir al cine, ir a comer a algún lado, de ir a comprar algo y ya. O el convivio en a casa o departamento de algún compañero y hasta eso en lugares que los rentan porque también son chavos que llegan a León pero que son de Irapuato, de Celaya de... o sea de muchos lugares que [no se entiende] respirar ¿no? Y en cambio aquí... ah bueno aparte allá también estaba la deferencia de les dan muy marcadas las amistades por diferencias de... socioeconómicas, entonces como que los que más tiene pues hacemos equipo acá porque pues ... que no sé qué, y esta ... me va a ayudar con la traducción del video y no sé qué tanto. Y los que no, así como, ay pues a ver dónde consigues una cámara porque no te presto la mía ¿no? O contrata una o... O sea todo muchísimo más individualista, o sea si allá... si en ese mundo alguien tiene un problema pues es su problema y verá cómo se las resuelve entonces... A diferencia de aquí. Por ejemplo aquí cuando yo llegue como es un lugar pequeño, bueno para empezar la universidad está adentro de una comunidad si... eh... todos los lugareños se conocen y hasta llegan a conocer a los titulares académicos, porque es un convivir cotidiano de mañana tarde, tarde y noche, y este... pues tu sabes, o sea, como es un lugar pequeña, el de la tiendita conoce...

Sobre todo en la UVI se tiene gran aprecio por la investigación. Se entiende con ello al trabajo de campo, vinculado con las comunidades, por oposición a un saber puramente escolar o “teórico”. Hay una cierta asociación de la investigación con la “práctica”, y eso es parte importante de lo que se lleva a la práctica como interculturalidad.

El modelo educativo es diferente a los demás, porque desde primer semestre llevamos a cabo nuestra investigación, nos ponemos en contacto con la comunidades, promovemos a trabajar colectivamente y además a valorar nuestra cultura.

... es diferente porque desde el primer semestre salimos a comunidades a investigar y lo que no me gusta son las clases autónomas y que nos evalúan con investigaciones y los maestros no están muy bien capacitados para darnos clases.

... creo que no es como muchas universidades y nos llena de mucha experiencia ya que trabajamos con trabajos de investigación. A lo mejor si haya escuelas que trabajen con proyectos de investigación pero en mi caso esto es nuevo al menos eso creo.

... tiene investigaciones de campo y con eso te evalúan y no tenemos exámenes y aquí lo que necesitan es que no sepas mucho, sino que lo apliques.

... toda la teoría lo llevamos a la práctica en las salidas a campo y también porque hay una comunicación entre alumno y maestro.

Yo diría que es muy diferente a una escuela tradicional,... no solo es aprender, si no también es compartir, interactuar, verla realidad de las cosas desde otra óptica, propones desarrollar.

En lo particular considero que es diferente porque no acuden a la realidad las demás universidades.

En UAIM los alumnos están muy organizados en diversas comisiones. Los mismos alumnos son responsables de ellas. Es una forma de corresponsabilidad y es parte de las estrategias pedagógicas.

Este modelo para mi consideración claro que es muy diferente, aquí nos enseñan a pensar nos enseñan a organizarnos y enfrentar con responsabilidad algunas situaciones personales y en esta universidad practicamos la autogestión y la autonomía como sujetos.

CONCLUSIONES

Nuestra perspectiva, más bien cualitativa y etnográfica, ha permitido identificar perspectivas o ejes conceptuales que orientan el quehacer de alumnos y docentes en relación con la interculturalidad en su formación, tal como se encuentra en sus discursos y en sus acciones, independientemente incluso, de lo establecido en los documentos normativos. Tales ejes conceptuales acerca de la interculturalidad son los siguientes:

Inversión de la relación tradición-modernidad, donde el uso del término “tradicional” para referirse a las instituciones no interculturales invierte su significado. Así, los conocimientos “tradicionales” pasan a ser entendidos como sinónimo de innovación y progreso. Recientemente, se ha generalizado el uso de instituciones “convencionales” para referirse a instituciones no interculturales, evitando con ello la confusión que introduce el término “tradicional”, pero más allá del término utilizado, lo cierto es que esta antinomia persiste.

El privilegio de lo práctico y su asociación con el saber tradicional. En efecto, vemos una gran valoración de la práctica por encima de la teoría. Hay una distinción entre la teoría, la cual suele ser considerada como conocimiento desligado de la realidad por lo cual pocas veces (o ninguna) resulta aplicable directamente para resolver las necesidades reales e inmediatas de la población, por lo que es vista como algo más bien abstracto e inútil e incluso culturalmente colonizador. Vale la pena señalar que se trata más de un imperativo ético que epistemológico: se considera que la investigación no debería tener como propósito mejorar o profundizar el conocimiento, sino mejorar el bienestar de la gente. Por ello la investigación debe partir de las necesidades de la población (la realidad) para buscar soluciones a esas necesidades específicas (la práctica). Privilegiar a la práctica es consecuencia también del énfasis en la experiencia, sobre todo la experiencia colectiva de los pueblos indígenas. El saber aparece como legitimado más por la experiencia que por la teoría.

Pero lo que más destaca es lo que podríamos llamar **el proceso de nativización del proyecto intercultural**. Si bien existen una idea prediseñada de cómo debe funcionar una universidad intercultural, observamos un proceso de adaptación a las condiciones locales de cada una de ellas, en relación tanto con las expectativas de los alumnos y la población local, como con la disponibilidad de personal calificado. Esto impacta directamente en la forma específica adoptada por la organización académica de cada universidad. Como consecuencia, vemos que, en los hechos, no existe un modelo intercultural, sino tantos como experiencias hay. Dicho con más precisión, hay tantos ensayos de interculturalidad como experiencias, unos más logrados que otros; algunos con hallazgos innovadores y otros con inercias no superadas; otros, los más, que mezclan innovaciones con inercias.

Los esfuerzos por poner a funcionar las universidades interculturales constituyen una búsqueda en la implementación. El diseño ha sido muy debatido –qué es o cómo deber ser un enfoque intercultural– pero poco hemos comprendido de las dificultades para ponerlo en práctica y de la inevitable adaptación a las condiciones locales de cualquier diseño de programa intercultural. Como nos dijo uno de los profesores con quienes tuvimos oportunidad de conversar acerca del enfoque intercultural: “no lo conocíamos, pero pos ahí le vamos entendiendo”.

LITERATURA CITADA

Baronnet, Bruno. (2010). De cara al currículum nacional: las escuelas normales indígenas en las políticas de formación docente en México. In S. Velasco Cruz & A. Jablonska (Eds.), *Construcción de*

- políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Casillas, María de Lourdes y Laura Santini (Eds.), *Educación Superior para los Pueblos Indígenas de México. Memorias del Segundo Encuentro Regional*. México: ISEALC - CGEIB/SEP.
- Casillas, María de Lourdes y Laura Santini. (2006). *Universidad Intercultural. Modelo Educativo*. México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- CEMCA. (2008). *Trace*, Travaux et Recherches dans le Amérique du Centre. núm. 53. (Número temático dedicado a la Educación Superior ante Pueblos Indígenas).
- Czarny, Gabriela (Ed.). (2012). *Jóvenes indígenas en la UPN Ajusco. Relatos escolares desde la educación superior*. México: UPN.
- Mato, Daniel (Ed.). (2012). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina*. Caracas: ISEALC-UNESCO.
- Muñoz Cruz, Héctor (Ed.). (2013). *Educación intercultural: ética y estética de cambios necesarios*. México: UAM-I.
- Silas Casillas, Juan Carlos. (2009, 21-25 de septiembre). "Iniciativas para el acceso de la población indígena a la educación superior en México. Pequeños pasos en un largo camino". Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, Ver.
- Tubino, Fidel, & Mansilla, Katherine (Eds.). (2012). *Universidad e interculturalidad. Desafíos para América Latina*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.



uaim

RA XIMHAI ISSN 1665-0441
Volumen 15 Número 4 Edición Especial
Julio-diciembre 2019
55-69

INTERCULTURALIDAD SUSTANCIAL, COMUNICACIÓN INTERCULTURAL Y EL CONTEXTO MEDIÁTICO EN MÉXICO

SUBSTANTIAL INTERCULTURALITY, INTERCULTURAL COMMUNICATION AND THE MEDIA CONTEXT IN MEXICO

Juris Típa

Investigador posdoctoral en el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH) de la Universidad Nacional Autónoma de México. Torre II de Humanidades 4º, 5º y 6º pisos, Circuito Interior, Ciudad Universitaria. Alcaldía Coyoacán, 04510, Ciudad de México. Tels. (01) (52)(55) 5623-0026, (01)(52)(55) 5623-0030. Correo electrónico: juris.tipa@gmail.com. Página web: <https://unam.academia.edu/JurisTípa>

RESUMEN

En el presente artículo se discute la interculturalidad y la educación intercultural desde el punto de vista de estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) con un énfasis en sus relaciones interpersonales. De esta forma se propone una distinción entre la *interculturalidad formal*, ejercida dentro de las aulas de la UNICH, y la *interculturalidad sustancial* la cual se ejerce en contextos cotidianos. Dicha exploración está basada en una investigación bibliográfica que consiste de una revisión de estudios sobre el tema de las formas de sociabilidad entre estudiantes de la UNICH y sus opiniones sobre la aplicabilidad cotidiana de lo aprendido en la universidad.

En la segunda parte del artículo se vincula la problemática de las relaciones y la comunicación intercultural sustancial con el contexto mediático en México que se caracteriza por una explícita representación negativa y estereotipada de las etnias. Tomando en cuenta que estudiantes de las universidades interculturales también son consumidores de los contenidos mediáticos, se concluye que un posible ejercicio de la interculturalidad sustancial es sumamente obstaculizado tanto por los problemas con los cuales se encuentran las universidades interculturales, como por otros aspectos estructurales de la sociedad mexicana, entre ellos, los contenidos de los medios de comunicación.

Palabras clave: interculturalidad, educación intercultural, cohesión social, racismo, estudiantes, medios de comunicación.

ABSTRACT

This article discusses interculturality and intercultural education from the point of view of students of the Intercultural University of Chiapas (UNICH) with an emphasis on their interpersonal relationships. In this way, a distinction is proposed between formal interculturality, exercised within the UNICH classrooms, and substantial interculturality which is exercised in everyday contexts outside the university. This exploration is based on a bibliographical investigation that consists of a review of studies on the subject of forms of sociability among UNICH students and their opinions on the daily applicability of what they learned in the university.

In the second part of the article, the problem of relations and substantial intercultural communication is linked to the media context in Mexico that is characterized by an explicitly negative and stereotyped representation of ethnic groups. Taking into account that students from intercultural universities are also consumers of media content, it is concluded that a possible exercise of substantial interculturality is greatly hindered both by the problems that intercultural universities face, and by other structural aspects of the Mexican society, among them, the contents of the media.

Key words: interculturality, intercultural education, social cohesion, racism, students, media.

INTRODUCCIÓN

De la interculturalidad y las relaciones interculturales

Actualmente la interculturalidad está abordada al menos desde cuatro campos del pensamiento social: la educación, la comunicación, la mediación intercultural y como proyecto sociopolítico e ideal societario. Entre estas, las dimensiones de educación y comunicación podrían ser consideradas como las principales, de las cuales se nutren las demás. Interculturalidad como una utopía social, el tipo ideal de comunicación y, al mismo tiempo, un posicionamiento institucionalizado en México se muestra con mayor claridad en el contexto de la educación superior en forma de las Universidades Interculturales (UI). Aquí la interculturalidad implica una comunicación comprensiva entre gente de distintas culturas que conviven en un mismo espacio, con la meta de causar enriquecimiento mutuo, el reconocimiento y la valoración de cada una de ellas dentro del marco de igualdad (Hidalgo, 2005, p. 78). No visto como un hecho o fenómeno, la interculturalidad surge en el campo educativo como una propuesta de actuación: la vida escolar y la práctica del aula son campos de intensa interacción donde se manifiesta la insuficiencia del multiculturalismo entendido como coexistencia de culturas (Malgesini y Giménez, 2000, p. 254). Considerando que el concepto clave en el multiculturalismo es la tolerancia como la capacidad y disposición de respetar las diferencias y no colocar las creencias propias como condición absoluta de la convivencia con el otro, se puede distinguir dos modalidades de tolerancia: la negativa y la positiva. La primera se refiere a la capacidad de soportar la diferencia de modo que se tolera aunque no se comparte. La tolerancia positiva, en cambio, consiste en intentar situarse en el lugar del otro para compartir sus creencias y valoraciones “desde dentro”. Consecuentemente, la incapacidad del multiculturalismo anglosajón para hacer operativas ambas dimensiones de la tolerancia en las políticas públicas fue lo que llevó a la interculturalidad, que enfatiza, precisamente, la tolerancia positiva (Pérez, 2014, p. 100-101). Es decir, en lugar de manejo de una “foto fija” cultural como el hecho de que en una determinada formación social o país coexistan distintas culturas, el interculturalismo se centra en la cualidad de las relaciones entre culturas desde la diferencia entre ellas y, al mismo tiempo, partiendo del principio de igualdad (“relaciones simétricas” del poder) para la interacción positiva en la convivencia en la diversidad (Malgesini y Giménez, 2000, p. 253-259).

La convivencia positiva entre personas de diferentes culturas remite a un “manejo de la diversidad” como el fundamento de una cohesión social exitosa, a diferencia de sociedades fragmentadas, basadas en un permanente conflicto, antagonismo y tendencias separatistas. En ese tenor, la interculturalidad es un posicionamiento que también sirve como el punto de partida para diseñar nuevas estrategias de relación social y cultural teniendo como meta el alcance de la equidad (Fábregas, 2012, p. 16). Cabe recordar que el interculturalismo latinoamericano no busca establecer medidas que faciliten la asimilación de las minorías étnicas dentro de los Estados-Nación, sino que apunta a cambiar las condiciones y las modalidades en las que se dan las relaciones de poder asimétricas. Consecuentemente, esto involucra a la dimensión epistemológica de los “conocimientos indígenas” o “conocimientos tradicionales” frente al estatus legítimo de la racionalidad científica y la dimensión política de las relaciones entre las minorías nacionales dentro de los Estados nacionales (Pérez, 2014, p. 102-105). De ahí el modelo latinoamericano de educación intercultural surge de un proceso/proyecto político, ético y epistémico, iniciado por los movimientos étnicos de la región andina durante la segunda mitad del siglo XX. El propósito central de este modelo es transformar las actuales estructuras sociopolíticas, a través de un proceso permanente de relación, articulación y negociación “entre diferentes”, con la meta de establecer relaciones horizontales entre las culturas. Llegar a este tipo de relación y articulación es imposible sin las condiciones de respeto, legitimidad, simetría e igualdad incorporadas en un proyecto educativo que asuma la descolonización como estrategia y acción (Tirzo y Hernández, 2010, p. 25-26). De esta forma, *lo intercultural* en

Latinoamérica se discute, se resignifica y se apropia bajo una mirada “anticolonial”, problematizando los procesos históricos de las relaciones entre colonizadores y colonizados.

Una de las premisas principales de las UI es la incorporación de los saberes de estos grupos minoritarios en los planes de estudio: sus lenguas y modalidades de aprendizaje, contribuyendo a la valoración y promoción de la diversidad cultural y de relaciones interculturales como valoración mutua (Mato, 2008). La interculturalidad en este contexto surge como una nueva ideología en los patrones de comunicación y como una política estatal de educación pública en base de las demandas de los movimientos sociales desde la oposición a los proyectos de integración. Consecuentemente, las y los estudiantes de las UI están formados bajo esta ideología y es algo que se espera que se refleje también en sus prácticas cotidianas de interacción. Asimismo se ha discutido si la educación intercultural puede aportar directamente a la creación del “capital intercultural” como una forma particular del capital cultural (Pöllmann, 2014). Si las formas del capital cultural existen “en relación a” y “a través de” diferentes culturas, entonces en un mundo cada vez más “conectado” e interdependiente el “capital intercultural” está emergiendo como una cualidad humana con gran importancia sociocultural. Tal importancia se vislumbra en las relaciones entre distintas culturas, por ejemplo, como “competencia intercultural”, “habilidades de comunicación intercultural” o “sensibilidad intercultural” que pueden realizarse en toma de conciencia, adquisición y aplicación práctica de dichas virtudes en distintas esferas laborales y sociales.

La universidad, además de su función educativa, también es un espacio social: un lugar de encuentro, comunicación y socialización secundaria entre jóvenes que provienen de distintos contextos socioculturales. Dicho espacio debería ser percibido de forma particular como un “espacio social juvenil” que enfatiza la complejidad sociocultural involucrada en las múltiples formas en que las y los jóvenes construyen y/o articulan selectivamente y jerárquicamente las fronteras de sus diferencias/ desigualdades/ divergencias con múltiples otros, con los cuales comparten activamente su involucramiento en la creación del espacio social contemporáneo (Urteaga, 2011, p. 170-182). Así que por un lado existe un discurso institucionalizado sobre la interculturalidad que podría ser interpretado como el nivel *macro* de la cohesión social en forma de las iniciativas gubernamentales para fomentar una mayor unión o consolidación dentro de la sociedad (la dirección *vertical* de la cohesión), mientras las UI como espacio social le correspondería al nivel *micro* o “subjetivo” de la cohesión que consiste de los sentimientos de pertenencia y solidaridad al nivel personal, lo que se remite a las relaciones sociales cotidianas y un aspecto identitario compartido entre las personas (la dirección *horizontal* de la cohesión) (Mora, 2015, p. 29-30 y 47).

De lo anterior provienen los objetivos principales del presente estudio: revisar qué tan exitoso es el discurso intercultural según su reflejo en el nivel *macro* entre las y los estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) e identificar algunos obstáculos estructurales que impiden un ejercicio eficiente de la interculturalidad a este nivel en forma de las relaciones cotidianas entre estudiantes. Un énfasis particular sobre dichos obstáculos estructurales aquí estará puesto sobre los contenidos de los medios de comunicación, considerando que la población estudiantil de la UNICH, igual como de las demás UI, son consumidores de los contenidos de los medios. Para cumplir con ambos objetivos será utilizada investigación bibliográfica, recopilando y analizando los estudios hechos sobre los temas de la convivencia estudiantil en la UNICH, la evaluación y las interpretaciones sobre la interculturalidad por parte de la población estudiantil de esta universidad, y por otro lado, los estudios donde se han priorizado el análisis de la representación de las etnias mexicanas en los medios de comunicación en México.

La cohesión social y la comunicación intercultural

En México existe un discurso falsamente incluyente que marca una división antagónica basada en las relaciones de poder entre *lo étnico* y *lo nacional*, donde *lo étnico* está ubicado en una posición marginal, desterritorializada (el territorio es su objeto de reclamo), subordinada y minoritaria (consecuentemente – oprimida), como “algo” que no puede caber o no quiso caber en “la nación” (Giménez, 2000, pp. 49-53). Dicho discurso falsamente incluyente también se convierte en prácticas reales falsamente incluyentes. México, como otros países latinoamericanos, se caracteriza por una creciente diferenciación estructural de la cual surgen problemas de cohesión social que reproducen la exclusión, convirtiendo *lo plural* en sinónimo de *lo desigual*. La desigualdad económica y sociocultural debilita a los vínculos sociales entre las personas, lo que crea mayor desintegración social. En este sentido es más que pertinente hablar sobre la interculturalidad en relación con la cohesión social, donde el ejercicio de la interculturalidad es una de las herramientas básicas y fundamentales para fomentar una cohesión exitosa.

El concepto de cohesión social durante el último siglo se ha convertido en un término polisémico que incorpora distintas dimensiones como la política, la económica y la sociocultural. Independientemente de la dimensión que haya sido priorizada en determinado caso, el núcleo del concepto siempre se refiere a las formas de cómo una sociedad se mantiene “unida” (Jenson, 1998; Mora Salas, 2015). Como ya se había mencionado, la cohesión social puede ser estudiada en diferentes niveles, al nivel *macro* o “objetivo” y al nivel *micro* o “subjetivo”. El ejercicio de la interculturalidad le corresponde a ambos niveles: al nivel *macro* como introducción de leyes, políticas públicas y sistemas educativos para el “manejo” de la diversidad desde la igualdad; y al nivel *micro* como las interacciones cotidianas que se dan en diferentes ámbitos y contextos del poder.

Jane Jenson (1998, p. 15-17) distingue cinco dimensiones fundamentales del concepto: (1) *pertenencia/aislamiento* que se refiere a los valores y los aspectos identitarios compartidos; (2) *inclusión/exclusión* que remite a las instituciones económicas, el mercado y la desigualdad económica; (3) *participación/pasividad* que se relaciona con el civismo como participación de las personas en prácticas de toma de decisiones y gobernabilidad; (4) *reconocimiento/rechazo* que está relacionado con la capacidad de las sociedades para manejar la diversidad, mientras (5) *legitimidad/ilegitimidad* alude a la capacidad de las sociedades de generar lazos y tomar decisiones de manera colectiva e incluyente. Cabe mencionar que dichas dimensiones pueden ser agrupadas en tres esferas de la realidad social o “campos” en el sentido *bourdiano*: 1) la esfera *económica* (inclusión/exclusión), 2) la *política* (participación/pasividad y legitimidad/ilegitimidad) y 3) la *sociocultural* (pertenencia/aislamiento y reconocimiento/rechazo) (Bernard, 1999, pp. 18-20). También aquí la interculturalidad sería transversal. En la dimensión *económica* el ejercicio de la interculturalidad estaría relacionado con una disminución de la exclusión económica *etnizada*, por ejemplo, en el mercado laboral, mientras en la esfera *política* éste significaría una mayor inclusión étnica, por ejemplo, al nivel legislativo y mayor participación en la elaboración de políticas públicas basadas en la inclusión. Aunque las tres esferas se encuentran directamente interseccionadas, considero que la esfera *sociocultural* es la que le corresponde plenamente a la comunicación y las relaciones cotidianas y, por tanto, será priorizada en este texto.

Según Bernard, en cada una de estas esferas existen dos formas de realizar la cohesión: *formal* y *sustancial*. En la esfera sociocultural la ejecución *formal* de cohesión se limita a un reconocimiento y una tolerancia de las diferencias, mientras la forma *sustancial* le corresponde al involucramiento en la construcción de relaciones basadas en dialogar, compartir y aceptar las diferencias. De esta forma el ejercicio formal de la cohesión le correspondería al “multiculturalismo” basado en tolerancia¹, mientras

¹ Sobre todo, en tolerancia negativa.

la ejecución sustancial de la cohesión sería lo que estamos denominando como el “interculturalismo”. O bien, ampliando la interpretación de estas dos formas, la cohesión *formal* podría ser reinterpretada como el discurso basado en inclusión, mientras la forma *sustancial* ya sería las prácticas basadas en dicho discurso o el ejercicio “real” de él. Según este planteamiento, la interculturalidad puede ser *formal* (el discurso) o *sustancial* (la práctica), tanto al nivel *macro* (el discurso institucional) como al nivel *micro* (la comunicación y la interacción cotidiana).

En dicho nivel *micro*, la comunicación intercultural es una forma de construir relaciones cotidianas y comunicar las diferencias desde el posicionamiento y la configuración intercultural, por tanto, este tipo de comunicación involucra varias complicaciones en poder ser lograda de forma exitosa. Como lo indica Alejandro Grimson (2001, p. 127-130), en el plano de la vida cotidiana, el contacto intercultural implica una multitud de malentendidos en los cuales no necesariamente figuran de manera determinante las relaciones estructurales de poder, sino pueden llegar a crearlas o reivindicarlas. La falta de conocimiento de la cultura del interlocutor y la presuposición de que los patrones culturales propios tienen o deberían tener proyección universal, lleva a fracasos o momentos críticos en las interacciones. Cuando estas posiciones tienden a sedimentarse pasamos de un nivel de malentendido, de confusión, a la producción de posiciones relativamente fijas y relativamente en disputa. En consecuencia, aparece en escena la cuestión del poder que resulta en formas específicas de aparición de prejuicios estructurados de un grupo social como si se tratara de un grupo cultural, moral, intelectual y hasta físicamente inferior. Aquí no hay ninguna pretensión de conocer o comunicarse simétricamente con el otro, sino más bien de lograr influir en las acciones del otro a partir de modelos etnocéntricos o sociocéntricos históricamente estructurados. Cuando estas interacciones entre individuos y grupos pasan a un plano en el que intervienen las instituciones de esos grupos, se produce un cambio del nivel porque ya no se trata sólo de actualizaciones y reproducciones de sentidos comunes asimétricos, sino de las políticas de identidad y alteridad. En el nivel institucional, en las políticas públicas, las relaciones de poder se articulan tanto con cuestiones de diferenciación de derechos y ciudadanía, como acceso y flujos de información. De esta forma, según Grimson (2001, p. 131), es el conflicto mismo el que produce la diferencia, antes que la diferencia produce el conflicto donde la alteridad es una producción activa y estratégica del “otro”. La diferencia no es la incomunicación, sino la comunicación es la vivencia subjetivadora de la diferencia y la igualdad.

Interculturalidad sustancial y la comunicación intercultural entre estudiantes de la UNICH

La interculturalidad según los estatutos de las UI se refiere a relaciones mutuas entre distintas culturas y la participación mutua equilibrada. En las UI, el intercambio cultural, según sus estatutos, suele tener un rasgo “controlado” porque procura evitar relaciones de dominación-imposición cultural, favoreciendo una comunicación e intercambio equilibrado. Sin embargo, cómo la premisa intercultural institucionalizada como un ideal social y, a la vez, una política concreta está llevada a cabo y ejecutada en la vida real es otro tema y, desafortunadamente, lleno de problemas y contradicciones internas.

En México las UI están sujetas a cambios políticos en los Estados donde se instalan, lo que suele afectar de forma negativa la estabilidad administrativa de estas universidades. Debido a los recurrentes cambios es las administraciones institucionales, se rompe la continuidad de la formación de docentes e investigadores al no estar el mismo personal académico desde el inicio por su constante movilidad hacia otros espacios profesionales. Al igual existen disputas internas entre los “teóricos” y los “prácticos” o docentes que enfatizan de forma exclusiva el lado teórico de la interculturalidad y los que valoran sólo la dimensión práctica (Tipa y Zebadúa, 2014, pp. 38-39). En este tenor también ha sido cuestionada la utilidad de los proyectos de vinculación comunitaria, porque, al contrario de como lo postulan las UI, estos no le suelen corresponder a las necesidades de las comunidades y los conocimientos adquiridos en las UI tampoco resultan útiles para muchos estudiantes a la hora de su implicación en la vida cotidiana (Cruz

Salazar y Moreno, 2013; Sartorello, 2016). Otro problema que comparten las UI es la interpretación del “enfoque intercultural” que varía entre los docentes. El análisis de los discursos de las UI sobre la interculturalidad revela que éste es un concepto polisémico, con múltiples significados, interpretaciones y definiciones. Incluso su conceptualización puede variar de un periodo a otro y de acuerdo con los diferentes contextos e intereses que se pretendan a lograr (Sandoval, *et al.*, 2010).

Considerando todo lo anterior, en el presente trabajo se plantea una revisión sobre la comunicación intercultural en el ejercicio de la interculturalidad *sustancial*, es decir, examinado los efectos de la interculturalidad discursiva *formal* entre las y los estudiantes de la UNICH. La UNICH, como la segunda institución de educación superior intercultural en México, fue fundada el primero de diciembre del 2004 y abierta a los estudiantes desde agosto de 2005. Actualmente en esta universidad pueden ser cursadas seis carreras de licenciatura, distribuidas entre cinco unidades académicas. La sede principal (San Cristóbal de Las Casas) ofrece cinco carreras y es la más numerosa en términos de alumnos, siempre contando con más de mitad de todos los alumnos inscritos en la UNICH.

Según un estudio cuantitativo, llevado a cabo en 2016, existe una evaluación general positiva sobre los contenidos educativos y el modelo intercultural impartido en la UNICH, no obstante, esta evaluación varía según la carrera y entre las carreras existe una segmentación etnolingüística (Tipa, 2018). Es decir, existen carreras donde prevalecen estudiantes cuya lengua materna es el castellano (“Comunicación intercultural” y “Turismo alternativo”) y carreras donde prevalecen estudiantes cuya lengua materna es uno de los idiomas regionales (“Lengua y cultura” y, en menor proporción, “Desarrollo sustentable”)², entre estos dos segmentos las carreras donde prevalecen hablantes nativos de los idiomas regionales,³ expresan un mayor escepticismo sobre dicho modelo. Aunque el modelo intercultural en la educación superior está destinado para personas de cualquier contexto y adscripción sociocultural, en este se prioriza la presencia y participación de personas que provienen de las etnias, así que una evaluación más escéptica entre las carreras donde prevalecen estos estudiantes lleva a reflexionar sobre qué tan incluyente dicho modelo es en términos reales. También resulta alarmante el hecho que una evaluación negativa del modelo intercultural es más frecuente entre las y los alumnos de en los semestres avanzados así que mientras más tiempo la persona pasa en la universidad, más escéptica se vuelve.

Otro tema importante que se exploró en ese estudio es la evaluación de la aplicabilidad de lo aprendido en la UNICH en el mercado laboral (“recompensa utilitaria”) y en la vida cotidiana (“recompensa humana”). Entre estos dos, la aplicabilidad de lo aprendido en la UNICH en el mercado laboral cuenta con el mayor nivel del escepticismo, mientras la mayoría de las y los estudiantes opinaron que evaluación de la aplicabilidad de lo aprendido en la UNICH les va a servir en sus vidas cotidianas. Esto lleva a considerar que, utilizando la terminología *bourdiana*, el llamado “capital intercultural” en términos generales sería más convertible al capital social (comunicación y relaciones) que al capital económico (trabajo y recompensas monetarias). En cierto sentido esto concuerda con la premisa humanista original de la interculturalidad, en lugar de ser una idea mercantilizable. Podríamos concluir que, según estos datos, estudiantes de la UNICH consideran que los contenidos educativos de la UNICH van mejorar su comunicación intercultural, es decir, el ejercicio *sustancial* de la interculturalidad.

Ahora bien, en otro estudio, basado en metodología cualitativa, fue explorado qué es lo que estudiantes de la UNICH entienden por la interculturalidad y si se podrían caracterizar las relaciones con sus compañeras y compañeros como interculturales, basadas en una comunicación configurada bajo la

² Según este estudio, la carrera “Medicina con enfoque intercultural” fue la única que contaba con una distribución etnolingüística equilibrada. Cabe mencionar que actualmente dicha carrera ha sido renombrada como “Médico cirujano”.

³ Personas cuya lengua materna es alguno de los idiomas regionales de Chiapas como tsotsil, tseltal, ch’ol, tojol’ab’al, zoque, entre otras.

interculturalidad (Tipa, 2017). En este caso, el panorama acerca del ejercicio de la *interculturalidad sustancial* conlleva aún más complicaciones problemáticas. Entre las y los alumnos de la UNICH la interpretación del concepto interculturalidad varía y se modifica en comparación con algunos puntos del discurso institucional. Generalmente estudiantes suelen enfatizar el objetivo de “conocer” a otras culturas en el sentido de “costumbres y tradiciones” (“folclorización” de la interculturalidad). Frecuentemente está enfatizada la dimensión étnica de la interculturalidad, lo que significa que la interculturalidad está siendo etnizada por los propios estudiantes, poniendo *lo intercultural* como sinónimo de *lo indígena*, y, consecuentemente, a interculturalidad como la necesidad del “otro”. La interpretación de la interculturalidad en los discursos de los estudiantes suele ser similar a la multiculturalidad, es decir, basadas en “respeto”, “convivencia” y “comunicación” para conocer la posición del “otro”. De esta forma, lo fundamental que propone la interculturalidad – un intercambio cultural igualitario, evitando imposiciones culturales en dichos encuentros – frecuentemente queda fuera de sus interpretaciones. Aquí se puede concluir que por un lado las y los estudiantes creen que lo aprendido en la UNICH les va a servir en las interacciones cotidianas, mientras su interpretación de la interculturalidad no alude a un ejercicio *sustancial*, sino a algo que se parece a un ejercicio *formal* de la cohesión. En otras palabras, no parece que *la interculturalidad formal* vaya a convertirse en *interculturalidad sustancial*. Además, en los testimonios de las y los estudiantes frecuentemente aparecen relatos sobre conductas de discriminación étnica, ejercida tanto por parte de maestros como otros estudiantes, lo que es algo absolutamente contrario a la premisa intercultural y, posiblemente, sólo eleva el nivel del escepticismo ya mencionado sobre la interculturalidad, tanto como un modelos de educación como una forma de comunicación. En varios testimonios se reafirma que, a pesar de estar en una universidad intercultural, la comunicación sigue siendo más cómoda y segura con alguien similar, que comparte los mismos elementos culturales: el idioma, la pertenencia a una etnia o el hecho de ser del mismo lugar de origen. También las dinámicas entre estudiantes se dan de formas distintas y, prácticamente, es imposible eliminar las prácticas discriminatorias como las burlas. Lo anterior también nos indica un problema más profundo y concreto: aparentemente, para muchos estudiantes hay escasez de motivación e interés de estar construyendo la interculturalidad. La interculturalidad suele ser interpretada como un hecho dado y no como algo que se construye y se encuentra en una constante construcción. El cumplimiento con los deberes en la universidad en estos casos no involucra un “compromiso intercultural”, sino que suele estar basado en la motivación de “pasar las materias” y obtener calificaciones.

También la estratificación socioeconómica y los diferentes estilos de vida asociados con las actividades de ocio entre la población estudiantil de la UNICH crea diferenciaciones que obstaculizan el ejercicio *sustancial* de la interculturalidad y fomentan su ejercicio *formal*. Entre estudiantes existen diferenciaciones internas, basadas en el estilo de vida entre los “fresas”, los “indígenas modernos” y los “indígenas rurales”, entre otros (Bastiani y Moguel, 2011; Sartorello, 2016). El estilo de vida es algo directamente relacionado con la posición socioeconómica y es una zona de contacto entre jóvenes que en muchos casos se diferencian de forma fundamental, estableciendo varios ejes de oposición: *moderno vs tradicional, urbano vs rural, hablante vs no-hablante*, etc. Al mismo tiempo, no necesariamente estos ejes estén ligados exclusivamente a la pertenencia étnica. Así, por ejemplo también se encuentran estudiantes tsotsiles *modernos* y *urbanos* que en el salón pertenecen al grupo “fresas” (Sartorello y Cruz, 2013). Debido a estos diferentes estilos de vida y prácticas de ocio, existe poca interacción entre estudiantes fuera de la universidad o, más bien, esta se encuentra segmentada con muy poca intersección entre los segmentos (Tipa, 2015).

Este último punto no debería de ser malinterpretado. Sería muy equivocado suponer que las y los estudiantes deberían de coincidir o, mucho menos, ser iguales en estas “prácticas de ser” para que se lograra una *interculturalidad sustancial*, porque la interculturalidad justamente parte de la diferencia y la

diferencia en algún sentido aquí es la "materia prima" inevitable y necesaria. El punto en este caso es que las y los estudiantes frecuentemente parten de distancias simbólicas que luego no se traducen en ejercicio *sustancial* de la interculturalidad, la cual, a veces, sólo queda en las aulas de la universidad (*interculturalidad formal*). Tampoco y en ningún sentido se culpa a ellos y ellas por esta situación y considero que tampoco la UNICH como un cuerpo institucional educativo debería de ser responsabilizado de todo. La *interculturalidad sustancial* y una comunicación intercultural difícilmente pueden desarrollarse de forma plena y exitosa dentro de una sociedad donde existen obstáculos estructurales relacionados con la estigmatización y la exclusión étnica. En este caso no retomaré los temas de la exclusión y la marginalización económica o la del acceso a la educación superior, sino un elemento estructural que a la vez refleja, reproduce y naturaliza la exclusión simbólica de *lo étnico* en México - los medios de comunicación.

La representación de *lo indígena* en los medios de comunicación en México

Los medios de comunicación tienen papel fundamental en la normalización de la discriminación, y al ser normalizada, ésta se fortifica. Los medios forman parte de *la dimensión ideológica* de la discriminación y la exclusión simbólica (Iturriaga, 2016, pp. 49-55 y 249-250), lo que luego se traduce en conductas cotidianas reales de inclusión-exclusión. Además, los medios de comunicación funcionan como un escenario de imaginarios colectivos desde los cuales las personas se reconocen y representan lo que tienen derecho a ser, esperar y desear (Durín y Vasquéz, 2013, p. 21), lo que impacta tanto la auto-percepción de la persona como la hetero-percepción de ella. En otras palabras, los contenidos de los medios es uno de los espacios principales donde se producen y se masifican diferentes estereotipos que posteriormente se aprenden y se incorporan, lo que influye en cómo las personas se perciben y se relacionan entre sí (Aguilar, 2011, p. 8-9). En el caso del presente estudio, se examinará la representación de *lo indígena* en los medios de comunicación en México, particularmente, en la prensa, en los programas televisivos, las telenovelas y la publicidad. Es importante analizar estas representaciones en relación con el ejercicio de la *interculturalidad sustancial*, como uno de los elementos estructurales que obstaculiza su realización exitosa y, al reproducir y normalizar los estereotipos, afecta de forma negativa una posible comunicación intercultural. Es decir, describir qué tipo de mensajes y representaciones se emiten desde el nivel *macro* para poder contextualizar las relaciones que se ejercen al nivel *micro*, interpretando dicha descripción dentro del marco de la interculturalidad y la cohesión social en general.

Carlos Muñiz, Felipe Marañón y Alma Rosa Saldriena en su publicación "¿Retratando la realidad? Análisis de los estereotipos de los indígenas presentes en los programas de ficción de la televisión mexicana" (2014) presentan los resultados de un extenso estudio sobre el tema de la representación étnica en la televisión, basado en el análisis del contenido. Esta técnica consiste de una cuantificación estadística y un análisis cualitativo de los "productos comunicativos" (mensajes, textos o discursos), con el fin de ejemplificar en su mayor plenitud la información que llega a los receptores. Durante nueve meses en año 2010 investigadores analizaron los contenidos de los programas de entretenimiento y ficción de producción mexicana que son emitidos en las televisoras nacionales "Televisa" y "TV Azteca", enfocándose en todos los personajes caracterizados como indígenas. En total el análisis se redujo sólo a cinco programas con representación indígena en sus contenidos, en los cuales había un total de 874 personajes, de los cuales 64 (el 7,3%) eran "personajes indígenas", lo que indica una explícita infrarrepresentación de estos personajes, por no decir que casi una invisibilización. Asimismo, el "indígena" en la televisión es una persona de tez blanca, con ojos y cabello negros, con apariencia física "estándar" o tendente a la gordura y de estatura baja o promedio, vestido de ropa "tradicional mexicana" y hablando con un "acento peculiar". Entre los aspectos actitudinales, dominan los rasgos positivos - bueno, amistoso, agradecido o amable - relacionados más con una "personalidad por naturaleza" que

"con una formación y capacidad intelectual". Esto, además de una infrarrepresentación de estos personajes, también indica una representación sistemáticamente estereotipada.⁴

En un estudio similar, pero ya reducido a los contenidos de televisoras locales en Nuevo León, Felipe Maraño y Carlos Muñiz (2012) llegan a conclusiones complementarias: la infrarrepresentación de estos personajes en la televisión local de Nuevo León es aún más explícita que en la del nivel nacional, mientras la representación de "personajes indígenas" en la televisión local está más presente en los programas de entretenimiento que en las series o programas de ficción, y está más relacionada con temas como humor y música, al igual que con trabajos "no identificables" o como empleados domésticos y cantantes, vestidos siempre de forma tradicional. Según los autores, les suelen atribuir un significado "vacío de dignidad", que por su apariencia folclórica debe de entretener y causar risa al espectador, a diferencia de los otros "protagonistas" de los programas como doctores o ingenieros, vestidos de forma más occidental, así mostrando que son "personajes respetados". Los "personajes indígenas" usualmente son de ojos oscuros, complexión obesa, estatura baja, cabello negro, tez oscura, un acento peculiar y vestidos de forma tradicional. Es decir, un personaje altamente estereotipado con características de "inocente" que paulatinamente está transformado en ignorancia y en "desapego de superación".

De forma similar, Eugenia Ituriaga (2016) realizó el análisis semiótico de las representaciones de *lo maya* y *lo yucateco* en la televisión local de Yucatán. Con la meta de vislumbrar una de las formas ideológicas por medio de las cuales se reproduce el racismo y la discriminación étnica en Yucatán, la autora analizó dos programas - "Los Pech una familia de verdad" y "La cocina es cultura" - recuperando los diálogos, los estereotipos y las representaciones grupales que naturalizan la discriminación, paternalismo e inferiorización del "otro" etnizado.

A través de los discursos del conductor del programa sobre la gastronomía, "La cocina es cultura", a menudo fue expresado rechazo hacia alimentos que provienen del resto del país, mientras se refería de forma positiva a *lo europeo*, norteamericano y caribeño. También fue condenado que personas del "ámbito rural" coman "otros alimentos" porque esto les hace perder su identidad con el resto de los yucatecos, mientras "la élite" puede consumir platos extranjeros e incluirlos en su gastronomía sin alterar su *yucatanidad*. Para el conductor, *lo maya* es parte fundamental de la identidad yucateca, no obstante, ésta se "encuentra en peligro de extinción". Al mismo tiempo en "La familia Pech", un programa cómico, los elementos identitarios mayas son utilizados para menospreciar y ridiculizar a un importante sector de la sociedad yucateca o grupos que no forman parte de las élites de la capital yucateca.

Paralelamente a este análisis, Eugenia Iturriaga también describe la representación etnizada (folclorizada) y estereotipada de *lo maya* en los noticieros locales, utilizando como ejemplos (1) el personaje "Chilib", el único que le llamaban por su apodo y él que era blanco de chistes y burlas (generalmente por su "ignorancia"), y (2) la conductora en idioma maya-yucateco que en las transmisiones siempre portaba el mismo vestuario (el traje tradicional), mientras las demás conductoras aparecían en un saco rojo con el logotipo del Canal. Además, los nombres de los conductores en maya-yucateco nunca aparecían en la pantalla durante el noticiero, musicalizado con una melodía "prehispánica" y ambientado con una cortinilla con la imagen de la pirámide de Chichen Itzá, mientras que las noticias en español no tenían música y su cortinilla era el logotipo del Canal. Así que, además de una etnización, se puede hablar de una invisibilización-homogeneización de *lo indígena*, ejercida a través de una inclusión condicionada bajo la despersonalización de los "personajes étnicos".

⁴ Cabe mencionar que también la representación de las etnias mexicanas en los libros de texto gratuitos de la Secretaría de la Educación Pública sigue el mismo patrón de estereotipación de *lo indígena* (Corona Berkin y Le Múr, 2017).

Elisa Sofía Silveira Saravia Pires Alves (2009) también hace un importante aporte al tema de la representación de las etnias mexicanas en la televisión, al llevar a cabo un análisis semiótico del discurso de "capítulos selectos" (*sic.*) de la telenovela mexicana "María Isabel" (versión del 1997), cuyo personaje protagonista es una mujer joven huichola. La investigadora indica que sólo cinco personajes secundarios se acercan levemente a facciones "indígenas", de las cuales tres son otras empleadas domésticas, la madrastra y el padre de Isabel, lo que indica una explícita preferencia por la "belleza occidental", incluso, en el caso de la protagonista. De estos personajes más "morenos", de las cuatro mujeres, tres representan la maldad, la intriga, la violencia y la perversión sexual. Elisa Saravia presenta un análisis semiótico de dichos personajes, vislumbrando una serie de estereotipos negativos dentro de una construcción narrativa racista y esencialista.

La otra dimensión de este análisis consistió de las relaciones entre Isabel y la familia de su futuro marido. Aquí se aparecen otros estereotipos, basados en la inferiorización simbólica de *lo indígena* ("ignorante", "salvaje", "pobre"), y la misión hegemónico-paternalista de "occidentalizarlo" (aculturación). De esta forma, la telenovela funciona como un instrumento ideológico que refleja, refuerza y naturaliza las construcciones sociales dominantes que nos transmiten mensajes y significados de acuerdo con los valores culturales, económicos, sociales y éticos dominantes.

Hasta aquí se puede concluir lo siguiente: las extremadamente pocas representaciones de las etnias mexicanas o el personaje "indígena" en los contenidos televisivos analizados se caracterizan por una inferiorización y discriminación de *lo étnico*; en términos de la cohesión social, fomentando la dimensión del *rechazo* y *el aislamiento*. Dichas representaciones en algunos casos podrían ser clasificadas como multiculturalistas basadas en tolerancia negativa y una homogenización y estereotipación de *lo indígena*, así que ni siquiera es posible hablar de una probable *interculturalidad formal* como un discurso de inclusión positiva.

Eugenia Iturriaga (2016), además de hacer un análisis sobre la representación de la población maya en la televisión yucateca, también presenta un análisis sobre esta representación en el periódico "El Diario de Yucatán". Para este estudio la autora revisó 118 ejemplares de dicho periódico a lo largo de cuatro meses con la meta de hacer un análisis del contenido, identificando a todas las personas con apellido maya que aparecían en las notas de la sección "Local", al igual que las notas y artículos donde aparecía la palabra "maya", enfocándose en las circunstancias y el contexto de la nota. De todas las 6293 notas de la sección "Local", una quinta parte involucró por lo menos una o varias personas con apellido maya. De estas, casi la mitad correspondían a un solo apartado - "Sucesos de policía" (el "indígena" como delincuente). En los demás casos se hacían referencias a personas pobres, solicitantes y/o beneficiarios de algún apoyo del gobierno, empleados poco calificados o ligados a la delincuencia. La investigadora concluye que dichas representaciones de forma sistemática destacan elementos negativos, minimizando o hasta invisibilizando las cualidades positivas (artistas, intelectuales, empresarios, etc.).

Asimismo, Francisco Pineda (2003) en una extensa investigación analizó las representaciones de lo "indígena" o "indio" en tres diarios de provincia con el objetivo de identificar las posibles representaciones discriminatorias e identificar las estrategias del poder en el que se inscriben estos discursos. Casi mitad del material analizado provino del periódico "El Heraldo de Chihuahua", la tercera parte de "Novedades" (Quintana Roo) y la quinta parte de "El Diario de Yucatán". Basándose los escritos de Cristóbal Colon y los documentos posrevolucionarios indigenistas, Francisco Pineda muestra que la representación actual de *lo indígena* se inscribe en una continuidad histórica y los principales campos de esa representación, como "guerra", "personalidad" y "cultura", no han cambiado sustancialmente desde la época de la colonización. Estas representaciones en la actualidad siguen siendo en su mayoría negativas, asociadas con "inmoralidad"/"perversión", "ilegalidad", "ignorancia" y "apoliticidad". El autor concluye que las

representaciones racistas⁵ de *lo indígena* operan como una herramienta de poder que coloca en una posición imaginaria de inferioridad a la población étnica, especialmente, en el campo de la cultura, la moral, la psicología, la capacidad laboral y el saber. Además, dicha interiorización no opera de manera aislada entre los diferentes campos, sino bajo una lógica interrelacionar.

La relación entre la representación de *lo indígena* y el poder es el enfoque principal del estudio llevado a cabo por Eva Salgado Andrade (2012), analizando dichas representaciones en la prensa en el contexto preelectoral presidencial. La investigadora vislumbró que en la prensa nacional persisten actitudes racistas, de exclusión y de invisibilización hacia los indígenas. En los discursos de los funcionarios públicos de alto rango se refuerza la idea de que los indígenas son sujetos altamente dependientes y pasivos, en tanto que la solución de sus problemas sólo puede provenir de acciones paternalistas. Sexenio tras sexenio la población indígena se convierte, una y otra vez, en *capital político* para la formulación de promesas y estrategias de "expiación de culpas" y, paradójicamente, la portavoz de las poblaciones indígenas en la gran mayoría de los casos no eran los indígenas, ni las organizaciones indígenas, sino las autoridades federales y políticos de alto rango. En este sentido se puede hablar no sólo de la discriminación y representación negativa de la población indígena sino, además, una explotación discursiva a través de una falsa inclusión (*de jure* y no *de facto*), utilizada para fines políticos. Así mismo, una explotación discursiva, basada en los lugares comunes y estereotipos sobre este sector de población. Al mismo tiempo, cuando las personas de las etnias mexicanas aparecen como los sujetos en las notas referidas a ellos, con frecuencia las acciones que se les adjudican son "pedir", "exigir", "acusar" o "demandar", lo que la autora interpreta como la actitud que la sociedad tiene frente a ellos: como sujetos que prácticamente se dedican a pedir justicia, exigir que termine la marginación y acusar a la sociedad que los ha colocado en tal situación de injusticia, aunque aun así, terminan siendo marginalizados.

En ese tenor también existe una explícita invisibilización de las etnias mexicanas en la publicidad comercial en México, mientras *lo étnico* a veces aparece en la publicidad política o gubernamental (Tipa, 2019). Además de una representación altamente estereotipada (artesanos y campesinos con trajes tradicionales), usualmente *lo indígena* se asocia con la pobreza, reforzando el estigma del "atraso" y la "dependencia gubernamental", lo que en términos de la cohesión social significa una fortificación y legitimización simbólica de la dimensión de la *exclusión*.

La representación de las etnias en la prensa y los noticieros tienen un carácter cualitativamente diferente a la representación en la publicidad o las telenovelas. Si en el último caso se trata de personajes ficticios, en el caso de la prensa se trata de personas reales y la constante representación negativa de esas personas reales inevitablemente crea un estigma y un estereotipo negativo sobre las etnias, lo que consecuentemente crea un imaginario sobre *lo étnico* entre la población mexicana. Estas imágenes mentales se integran en campos soicoculturales de acción donde una idea se vuelve en un acto porque actuamos basándonos en nuestras creencias, es decir, nuestras prácticas sociales son fundamentadas en ellas y los imaginarios como sistemas de significaciones y representaciones orientan la vida de una sociedad (Castoriadis, 2005). El imaginario acerca de *lo indígena*, en este caso, también podría ser interpretado como un "imaginario radical" (o imaginario de la "raíz"), como una fuente de símbolos que nutren a los imaginarios sociales y evocan imágenes mentales tanto individuales como colectivas (Castoriadis, 1989) y, consecuentemente, alude a un esquema de inclusión-exclusión, de "nosotros" (*no indígena*) y los "otros" (*indígena*).

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

¿Otro mundo es posible?

⁵ Inferiorizantes por el hecho de pertenencia étnica o de otra "raza".

En este estudio, basado en la investigación bibliográfica, fueron relacionados dos temas: la calidad del ejercicio de la interculturalidad entre estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) y las representaciones de las etnias mexicanas en los medios de comunicación en México. La importancia de vislumbrar esta interconexión se debe a una diferenciación entre el nivel o el contexto *micro* de la cohesión social o relaciones interpersonales y el nivel *macro* o las formas de cómo las instituciones gubernamentales están fomentando la cohesión dentro de la nación, por ejemplo, introduciendo la educación superior intercultural. Al diferenciar estos dos niveles se puede analizar el impacto que tienen las iniciativas del nivel *macro* en el nivel *micro* o, en otras palabras, su eficiencia. Considerando que estudiantes de la UNICH son consumidores de los medios de comunicación, y estos son espacios simbólicos donde se (re)producen diferentes estereotipos, es indispensable poner en perspectiva la participación de los contenidos de los medios, como un elemento estructural del nivel *macro*, en la creación de determinados imaginarios que luego se reflejan en las prácticas cotidianas de las personas, en este caso, estudiantes de la UNICH.

En relación con el concepto cohesión social, se hace otra importante distinción - entre su ejercicio *formal* y *sustancial*, además, ambas formas le corresponden a los dos niveles de la cohesión. Entre estas, la primera se limita sólo a un reconocimiento y tolerancia de la diferencia (o diversidad), mientras la segunda se ejerce a través de construcción de relaciones basadas en dialogar, compartir y aceptar las diferencias, lo que es parecido a lo que también se entiende por la interculturalidad. En este trabajo fueron retomadas estas dos formas del ejercicio de la cohesión y aplicadas al ejercicio de la interculturalidad, donde la *interculturalidad formal* es entendida como un discurso que no necesariamente luego se traduce a prácticas basadas en la interculturalidad y la comunicación intercultural, mientras la *interculturalidad sustancial* aquí es entendida justamente como las prácticas al nivel *micro* donde la comunicación intercultural es fundamental.

Varios estudios indican a distintos problemas y deficiencias de amplia índole en el funcionamiento de las universidades culturales (UI), lo que luego también se traduce a la calidad de los conocimientos que brindan las UI y se refleja en las y los estudiantes. Al tener presente ese contexto del nivel *marco*, fueron revisados varios estudios donde desde perspectiva de las y los estudiantes de la UNICH se abordan los temas de la interculturalidad y las relaciones interpersonales dentro de la población estudiantil. Aunque las y los estudiantes en general evalúan de forma positiva la oferta de la UNICH, el mayor escepticismo es expresado por estudiantes cuya lengua materna no es castellano y dicho escepticismo sobre el modelo intercultural en general suele aumentar entre estudiantes de semestres avanzados. Así que mientras más tiempo la persona pasa en la universidad, más escéptica se vuelve sobre dicho modelo de educación. Otro momento preocupante es que, justamente, las personas cuya lengua materna es uno de los idiomas regionales de Chiapas podrían ser consideradas como uno de los principales sectores a cuales se dirigen las UI.

Estudiantes de la UNICH suelen entender por la interculturalidad el proceso (o la experiencia) de "conocer" a otras culturas en el sentido de "costumbres y tradiciones" lo que podría ser entendido como una "folclorización" de *lo intercultural*, frecuentemente dejando al lado lo fundamental que propone el modelo intercultural - un intercambio cultural igualitario, evitando imposiciones culturales en dichos encuentros. Esto significa que la interculturalidad está siendo etnizada por los propios estudiantes, poniendo *lo intercultural* como sinónimo de *lo indígena*, y, consecuentemente, a interculturalidad como la necesidad del "otro" y no de la sociedad en conjunto. Dicha *interculturalidad formal* también se refleja en las relaciones interpersonales entre estudiantes y a veces no suele convertirse en *interculturalidad sustancial*. En los testimonios de las y los estudiantes frecuentemente aparecen relatos sobre conductas de discriminación étnica, ejercida tanto por parte de maestros como otros estudiantes, lo que es algo

absolutamente contrario a la premisa intercultural y, posiblemente, sólo eleva el nivel del escepticismo ya mencionado, tanto como un modelo de educación, como una forma de comunicación.

Hay que reconocer que esta situación es una consecuencia tanto de los problemas con los cuales se encuentran las UI, como la histórica discriminación étnica y la marginalización socioeconómica de este sector de población. ¿Pero sólo deberíamos de enfocarnos en esto o también vislumbrar las formas de cómo los estereotipos despectivos de las etnias son (re)producidos y legitimados actualmente al nivel *macro*? En el presente estudio se muestra que los contenidos de los medios de comunicación en México (programas televisivos, telenovelas, los periódicos y la publicidad) constantemente reproducen estereotipos inferiorizantes y estigmas sobre *lo indígena*, a pesar de un discurso intercultural que se intenta a fomentar en la sociedad mexicana. Cabe subrayar, que existe una infrarrepresentación de las etnias en los medios y cuando la hay, es basada en lo mencionado anteriormente, así que además de una estigmatización y representación negativa también se puede hablar de una invisibilización.

Consecuentemente, estamos contando con dos emisores del nivel *macro* - los medios y las instituciones gubernamentales. Si la educación superior intercultural al nivel *formal* puede ser considerada como una iniciativa muy positiva para la cohesión social, los contenidos de los medios de comunicación persisten con un discurso simbólico anti-intercultural. Es más que probable que de manera subyacente es algo que afecta de forma explícitamente negativa un posible ejercicio *sustancial* de la interculturalidad al nivel *micro*. En las aulas de la UNICH estudiantes reciben un discurso y una formación basada en reconocimiento e inclusión positiva de la diferencia y la diversidad sociocultural, mientras saliendo de la universidad, son absorbidos por mensajes que emiten los medios.

Desafortunadamente, el panorama en este caso, además de ser negativo, es desesperante. ¿Cómo pretendemos esperar que la *interculturalidad formal* también se convierte en *sustancial* si un aspecto fundamental y omnipresente del nuestro contexto cotidiano es anti-intercultural? No cabe duda que el modelo intercultural de educación es algo que, en el caso de México, debería de ser introducido en todos los niveles de la educación y no sólo ser exclusivo del nivel superior y sólo de las UI. Considero que esta es la única forma que eventualmente también podría cambiar las representaciones de las etnias en los medios y fomentar una inclusión y reconocimiento positivo. Lo desesperante es que sólo a partir de ese momento imaginado podemos esperar dichos cambios, lo que significa que estamos hablando de cambios generacionales y mientras más nos tardamos con la introducción de la interculturalidad como un eje transversal en la educación en México, más generaciones se tomará.

LITERATURA CITADA

- Aguilar Morales, J. E. (2011). *Prejuicios, estereotipos y discriminación*. México: Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C
- Bastiani, G. J. y Moguel Viveros, R. (2011). Exclusión e inclusión en el modelo de educación superior intercultural: el caso de la Universidad Intercultural de Chiapas. *Signos Lingüísticos*, 6/7(12/13), 23-56.
- Bernard, P. (1999). *Social Cohesion: A Dialectical Critique of a Quasi-Concept?*. Canadá: Strategic Research and Analysis Directorate, Department of Canadian Heritage.
- Castoriadis, C. (2005). *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*. España: Gedisa.
- Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad. Tomo II*. España: Tusquets Editores.
- Corona Berkin, S. y Le Mûr, R. (2017). Racismo en la imagen de los indígenas en los libros de texto gratuitos (2012-2015). *Comunicación y sociedad*, 28, 11-33.

- Cruz Salazar, T. y Ortiz Moreno, A. (2013). Juventudes interculturales. Voces y visiones estudiantiles en la UNICH. En T. Cruz Salazar, Tania y S. C. Sartorello (coords.), *Voces y visiones juveniles en torno a diversidad, diálogo y conflicto intercultural en la UNICH* (pp. 65-91). México: Fray Bartolomé de Las Casas.
- Fábregas Puig, A. (2012). De La Teoría de la Aculturación a la Teoría de la Interculturalidad. Educación y Asimilación: El Caso Mexicano. *Intercultural Communication Studies*, 21(1), 1-8.
- Giménez, G. (2000). Identidades étnicas: estado e la cuestión. En L. Reina (coord.), *Los retos de la etnicidad en los Estados-Nación del siglo XXI* (pp. 45-70). México: CIESAS-INI-Porrúa.
- Grimson, A. (2001). *Interculturalidad y Comunicación*. Colombia: Norma.
- Hidalgo Hernández, V. (2005). Cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad evolución de un término. *Revista de ciències de l'educació*, 1, 75-85.
- Iturriaga, E. (2016). *Las élites de la ciudad blanca. Discursos racistas sobre la otredad*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Jenson, J. (1998). *Mapping Social Cohesion: The State of Canadian Research*. Canadá: Strategic Research and Analysis Directorate.
- Malgesini, G. y Giménez, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Catarata.
- Marañón Lazcano, F. y Muñiz, C. (2012). Estereotipos mediáticos de los indígenas. Análisis de las representaciones en programas de ficción y entretenimiento de televisoras en Nuevo León. *Razón y Palabra*, 17(80), 495-516.
- Mato, D. (2008). Diversidad cultural e intercultural en educación superior: Problemas, retos oportunidades y experiencias en América Latina. En D. Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América Latina* (pp. 23-79), Venezuela: UNESCO – IESALC.
- Mora Salas, M. (2015). *Cohesión social: balance conceptual y propuesta teórico metodológica*. México: CONEVAL.
- Muñiz, C. et al. (2014). ¿Retratando la realidad? Análisis de los estereotipos de los indígenas presentes en los programas de ficción de la televisión mexicana. *Palabra Clave*, 17(2), 263-293.
- Pérez Ruiz, M. L. (2014). Sobre la hibridación y la interculturalidad en el postdesarrollo. Para un diálogo con Arturo Escobar. *Cultura y representaciones sociales*, 9(17), 74-109.
- Pineda, F. (2003). "La representación de "indígena": formaciones imaginarias del racismo en la prensa". En A. Castellanos Guerrero, *Imágenes del racismo en México*. (pp. 229 – 313). México: UAM.
- Pöllmann, A. (2014). Capital intercultural: hacia la conceptualización, operacionalización e investigación empírica de un marcador de distinción sociocultural en ascenso. *Cultura y representaciones sociales*, 9(17), 54-73.
- Salgado Andrade, E. (2012). Indígenas en la prensa mexicana en el contexto preelectoral de fines del foxismo. *Revista ALED*, 12(2), 103-128.
- Sandoval, E. A. et al. (2010). Las dimensiones de la interculturalidad: el discurso de los rectores de las Universidades Interculturales. En E. A. Sandoval, et al. (coords.), *Políticas públicas de educación superior intercultural y experiencias de diseños educativos* (pp. 36 – 59). Recuperado de <http://www.eumed.net/libros-gratis/2010e/830/index.htm>
- Sartorello, S. C. (2016). Convivencia y conflicto intercultural: jóvenes universitarios indígenas y mestizos en la Universidad Intercultural de Chiapas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21 (70), 719-757.
- Sartorello, S. C. y Cruz Salazar, T. (coords.) (2013). *Juventudes interculturales. Voces y visiones juveniles en torno a diversidad, diálogo y conflicto intercultural en la UNICH*. México: Fray Bartolomé de Las Casas. .

- Silveira Saravia Pires Alves, E. S. (2009). Representações indígenas na telenovela mexicana: uma abordagem a partir da análise do discurso e da semiótica da cultura. *Arquivos da Memória. Antropologia, Arte e Imagem*, 5-6, 93-118.
- Tipa, J. (2019). Jóvenes y discriminación fenotipizada en la publicidad comercial y política en México. *Vitam. Revista de Investigación en Humanidades*, 5(1), México: Universidad Salesiana, 26-52.
- Tipa, J. (2018). ¿De qué me sirve la interculturalidad? Evaluación de la Universidad Intercultural de Chiapas por sus estudiantes. *Alteridad. Revista de Educación*, 13(1), Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana, 56-74.
- Tipa, J. (2017). ¿La interculturalidad es más que una palabra? La interculturalidad según estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas. *Antrópica. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(6), 17-34.
- Tipa, J. (2015). Una aproximación a clase social, género y etnicidad en el consumo de música entre los estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas. *Cuicuilco*, 22(62), 91-112.
- Tipa, J. y Zebadúa, J. P. (2014). *Juventudes, Identidades e Interculturalidad. Consumos y gustos musicales entre estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas*. México: CECOL-UNACH.
- Tirzo Gómez, J. y Hernández, J. G. (2010). Relaciones interculturales, interculturalidad y multiculturalismo; teorías, conceptos, actores y referencias. *Cuicuilco*, 48, 11-34.
- Urteaga, M. (2011). *La construcción juvenil de la realidad. Jóvenes mexicanos contemporáneos*. México: UAM-I/Juan Pablos.



uaim

LA INTERCULTURALIDAD UN PROYECTO-PROCESO PERFECTAMENTE INACABADO

INTERCULTURALITY: A PERFECTLY UNFINISHED PROJECT-PROCESS

María Isabel Ramírez-Duque

Investigadora activa, asesora nacional de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Avenida Sucre, Parque del Oeste, Catia, Caracas, Distrito Capital (Sede Rectoral). Final Av. Manuel Pulido Mendez La Y Rubio. Tel: +584121495737. Correo electrónico: maixaram@gmail.com

RESUMEN

El objetivo del siguiente ensayo consiste en determinar si la Especialidad de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador EEIB / UPEL de Venezuela es una institución de práctica intercultural. Metodológicamente responde a la práctica de análisis integrada propuesta por Mato, Maldonado y Rey (2011). Entre los resultados destacan: La interculturalidad se percibe desde lo funcional como un derecho, un reconocimiento; desde lo relacional se asocia a categorías como intercambio, contacto, entre los sentidos adjudicados se cuenta como una interculturalidad desde el papel. Se advirtió la necesidad de cuestionar, de transformar, de trascender hacia la visibilización de otros saberes, haceres y poderes. Se concluye la EEIB / UPEL no es aún un centro de práctica intercultural, desde los hechos sigue siendo un centro de prácticas compensatorias impuestas desde los verticalismos del Estado.

Palabras clave: interculturalidad, procesos socioeducativos, percepción y sentidos.

ABSTRACT

The objective of the following essay is determining if the Bilingual intercultural Education Specialty of the Libertador Pedagogic Experimental University EEIB / UPEL of Venezuela is an institution of intercultural practice. Methodologically, it responds to the practice proposed by Mato, Maldonado and Rey (2011). Among the results, it was found: interculturality is perceived, from the functional, as a right, a recognition; from the relational, it is associated to categories such as exchange, contact, among the adjudicated senses, it is counted as an interculturality from the role. The need to question was observed, to transform, to transcend to the visibility of other knowledge, doings and powers. It is concluded that the EEIB / UPEL is not yet a center of intercultural practice, from the facts, it remains as a center of compensatory practices imposed from the verticalisms of the State.

Key words: interculturality, socio - educational processes, perception and senses.

INTRODUCCIÓN

Toda cultura es más o menos híbrida, mestiza, hecha de cruces y retroalimentaciones. No existen culturas perfectas ni acabadas.

El interculturalidad siempre ha existido, ahora bien como concepto polisémico se asocia con la llamada interculturalidad negativa producto de conflictos confrontaciones, a la afirmativa como aquella que aboga por el buen vivir en convivencialidad, por la paz y la crítica, ésta definida por Walsh (2012) como un “proyecto político-social-epistémico-ético y herramienta pedagógica, ambos con el afán de una praxis

Recibido: 29 de septiembre de 2019. Aceptado: 25 noviembre de 2019.

Publicado como ARTÍCULO CIENTÍFICO en Ra Ximhai 15(4): 71-84.

doi.org/10.35197/rx.15.04.2019.04.mr

educativa encaminada hacia lo decolonial" (p. 156). Lo que es innegable es que es un proyecto – proceso perfectamente inacabado que se reconstruye, se ajusta, se asocia a percepciones y sentidos de los agentes sociales, quienes desde la praxis intersubjetiva pueden permitir la inteligibilidad recíproca entre las experiencias de mundos diversos.

Desde esta perspectiva, el término está íntimamente correlacionado con la práctica de los procesos sociales que involucran visiones de mundo distintas: otras lógicas, epistemologías, pedagogías, representaciones, identidades, formas alternas de comunicación asincrónica, desplazamientos forzados, entre otras diferencias y semejanzas de los colectivos que viven desde su cultura y de la interrelación de éstas con las del entorno con las que conviven e incluso con el avance abrumador de la cibercultura como otras formas emergentes de relacionarse, comunicarse, resistir. Otro modo de construir y proveer formas de sociabilidad que se ven perturbadas por lo macro y micro dimensional de los procesos, no sólo locales, sino globales que de una forma u otra afectan y se ven afectadas por lo que acontece en el mundo.

En tal sentido, asumo en este ensayo la posición teórico – metodológica de Mato, Maldonado, A. y Rey, F. (2011) al considerar:

Una perspectiva de análisis integrada donde se incorporan complejamente el análisis de los aspectos culturales presentes significativos en todas las prácticas humanas, junto con el de todas las demás dimensiones analíticas [...] analizar los aspectos culturales, o de producción de sentido (que es como creo analíticamente más productivo entender 'lo cultural' [...] no por ello se debe perder de vista que los procesos sociales son complejos y que las divisiones entre 'lo económico', 'lo político', 'lo cultural', 'lo comunicacional', son sólo recursos analíticos.

En esta oportunidad siguiendo esta línea de acción teórico – metodológica desde la perspectiva cultural me interesa, primero, interpretar los procesos sociales asociados a ¿Cómo los egresados de la Especialidad de Educación Intercultural Bilingüe, (EEIB) del Instituto Rural el Mácaro Luis Fermín de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) perciben la interculturalidad? Segundo, ¿qué sentidos adjudican a las prácticas de los procesos socioeducativos interculturales llevados a cabo en la EEIB / UPEL?

El foco nuclear consiste en determinar si la EEIB / UPEL es una institución de práctica intercultural.

La experiencia de interculturalidad en la Educación Superior en Venezuela

La interculturalidad como proyecto en proceso en el campo educativo en Venezuela no ha estado siempre allí, aparece como propuesta relacional – educativa desde este país en (1979). Son Esteban Mosonyi y Omar González quienes traen el término a la palestra educativa por primera vez en América Latina. Para ese entonces ya advertían en (1979) "La interculturación - proceso francamente bidireccional – enormemente superior a la aculturación" (p. 79).

No obstante, pese a lo expresado por estos investigadores la interculturalidad afirmativa desde las acciones no se ha consolidado, sigue fuertemente direccionado hacia las poblaciones indígenas, ésta aún mantiene un carácter nominal, con escasa discusión teórica al interior de las universidades y con muy pocas investigaciones sobre la interculturalidad de facto.

Lo explícito dista mucho del uso, el distanciamiento entre la predica y la práctica de lo intercultural asociado a factores y circunstancias determinadas hace que la interculturalidad adquiera carácter paradigmático en cada país. Lo que sí es innegable en mi país es que el concepto " interculturalidad" con su abanico de significados adjudicados ha sido soterradamente usado en muchos contextos para

mantener verticalismos y el carácter unidireccional de los dominantes bajo la máscara de programas sociales de captación y subordinación ideológica que afectan las relaciones con las políticas declaradas e insertas en el plano teórico o del imaginario, pero alejadas de lo fáctico sobre: territorio, ambiente, recursos, autonomía, prácticas colectivas e incluso la sobrevivencia en dichos territorios.

En el país persisten los discursos contruidos y prácticas de participación social semi orientadas, para mantener la sumisión de los llamados subordinados, hechos que obstaculizan el avance hacia una verdadera transformación. Para que ésta se dé se requiere de la práctica de procesos sociales interculturales, lo que involucra necesariamente la comunicación y la participación intercultural lo que conllevaría indiscutiblemente a las transformaciones sociales recursivas, en constante cambio, tal como las circunstancias situadas lo demanden.

Las luchas por parte de la resistencia indígena, especialmente se hace sentir en los contextos virtuales. Entre las intenciones se percibe el desmontar las retóricas, ponerlas al descubierto y posicionarse desde lo político, a la vez que las reivindicaciones y los desafíos futuros siguen girando en torno a la educación.

Las pantallas virtuales se muestran como escenarios educativos de información, reafirmación y de resistencia. En mi país los líderes indígenas se muestran tímidos aún en el uso de las nuevas tecnologías para ejercer su derecho a disentir sobre aspectos diversos que atañen a la convivencia y por ende a lo intercultural.

Insisto, lo intercultural y educativo se fusionan en la cotidianidad, en la convivencia con los otros. Ninguna cultura se da sin intercambios e interacciones culturales, los procesos de cambio cultural nos afectan a todos. Para comprender la praxis cotidiana hay que entender que dicha praxis no sólo se ubica en el contexto en sí, sino que una u otra praxis "produce" su contexto "reproducido", "modificado" constantemente por ella misma.

La EIB en el siglo XXI en Venezuela. Entre la retórica populista y la cotidianidad

«El colonialismo visible te mutila sin disimulo: te prohíbe decir, te prohíbe hacer, te prohíbe ser. El colonialismo invisible, en cambio, te convence de que la servidumbre es tu destino y la impotencia tu naturaleza: te convence de que no se puede decir, no se puede hacer, no se puede ser». Eduardo Galeano, extracto de El libro de los abrazos (2000)

La interculturalidad como tópico de análisis no llega a delimitarse como un sistema de relaciones lógicas o un objeto empírico, más allá de su enunciación retórica de convierte en un comodín para los discursos políticos de moda. La interculturalidad y sus múltiples máscaras encubren diversos significados entremezclados en un propicio coctel ideológico para los que ostentan el poder.

El discurso es una producción social, forma parte de un proceso donde se interrelacionan diversos colectivos sociales para el intercambio/confrontación de sus realidades afianzadas a través de sus concepciones preexistentes como cultura.

El término populista como lo señala Retamozo (2014) hace referencia a "un fenómeno en el que un liderazgo carismático incita a las masas a acciones colectivas por fuera de los canales tradicionales (los partidos políticos) a partir de una relación de representación directa que apela a la emotividad" (p. 224).

Estrategias a mediano y largo plazo con acciones o tácticas bien pensadas para captar, para persuadir, en fin captar voluntades y manipularlas. En el caso de los pueblos indígenas lo discursivo explícito sirvió y sirve no sólo para legitimar, sino para crear confianza, no obstante, más tarde lo dado es quitado, dejado de lado, modificado adecuándolo a los fines del estratega.

La interculturalidad y bilingüismo se incorporan a las diversas reformas constitucionales y educativas en América Latina, con la idea aparentemente de reivindicación étnica, educativa y lingüística. Empero, las evidencias muestran más tarde que se ha instalado de nuevo la imposición violenta y simbólica de inculcar la lengua y cultura del dominante. Ahora, aunque se dice que se imparten clases en lengua vernácula y se atiende la diversidad, se deja de lado la parte operativa del cómo, es decir, se sigue dejando de lado la formación e investigación como aspectos nucleares, tal como se constató en Ramírez (2008). En su investigación, la categoría Sol recayó en la carencia de formación en todos los niveles. Hecho que muestra que aunque es advertida el conservar la situación es una forma de mantener el statu quo: Un pueblo bajo la sumisión e ignorancia.

La violencia desde los gobernantes adquieren nuevos rostros y/ estrategias, pero también las nuevas formas de resistencias. Como por ejemplo *nuevas formas* de autoridad y ejercicio del poder, ejemplo la educación verdadera militante zapatista, o la "la insurrección de los saberes subyugados" según Foucault (1980) se hace presente en México y en el sur andino. Las nuevas emergencias se relacionan con la materialización de las esferas públicas con prácticas y procesos de auto representación, donde se busca autonomía de los procesos de información y comunicación, tanto para controlar contenidos y tomar e informar de decisiones. Actualmente son formas desafiantes de activismo político convoca a comunarios, organizaciones, tecnologías. Todos estos recursos son vistos todo como un ensamblaje sociotécnico donde las prácticas comunicativas se dan por diversos canales y pantallas convirtiéndose en posibilidades para el ejercicio o despliegue performativo de la ciudadanía.

La estrategia del poderoso para subyugar a los más débiles es denominada por Díaz-Polanco (2005) como etnofagia. Entendida como "una lógica de integración y absorción que corresponde a una fase específica de las relaciones interétnicas [...] y que, en su globalidad, supone un método cualitativamente diferente para asimilar y devorar a las otras identidades étnicas" (p.10).

Ahora, bien, el contexto histórico al que hago alusión en este apartado en el caso venezolano parte de la Constitución de 1999, donde lo intercultural era extensivo al contexto de repensar, refundar y descolonizar lo "nacional", algo que después de 18 años no ocurre Segovia (2009).

El vocablo populismo se ha empleado para denominar regímenes políticos, estilos de gobernar, formas de pensamiento, tipos de liderazgo, partidos, programas de gobierno, políticas públicas, ideologías y actitudes discursivas. Se le asocia a un tipo de liderazgo personalista y paternalista cuyo proyecto económico se basa en métodos redistributivos con el fin de crear una base material para el apoyo de los sectores populares. Además, la forma y el contenido de su discurso refuerzan los valores tradicionales, integran tópicos religiosos y apelan a recursos emotivos con frases mesiánicas que radicalizan el elemento emocional generando una movilización política por parte de los sectores subalternos o excluidos.

La educación es un acto político, es un medio que responde a qué tipo de sociedad se espera construir, qué tipo de persona se aspira formar, y que tipo de educación se quiere impulsar. La dinámica política, es la que va activar los mecanismos de regulación, igualdad y garantía de derechos. En esta encrucijada de propósitos y de sentidos el discurso tiene un papel relevante como manipulador social "como una unidad lingüística y como una práctica discursiva; se concibe además como una práctica social que no sólo

expresa o refleja entidades, comportamientos y relaciones, sino que además los constituye y conforma" (5).

Parafraseando Van Dijk, (2005) en un trabajo sobre discurso e ideología enfatiza. Lo que mejor se recuerda, lo de mayor impacto en el discurso afecta nuestros modelos mentales. De modo que quienes controlan los temas del discurso también se imponen sobre la definición de la situación, tal como ésta se incorpora en los modelos mentales.

Molero, Rincón, y Gracia (2010) mencionan,

El discurso político es un discurso destinado a convencer, persuadir o a disuadir, lo cual constituye un fuerte desafío para articular diversas perspectivas: la teoría de la persuasión con una teoría de los efectos del discurso, vale decir con una teoría de la recepción, pero también con una reflexión sobre las identidades psico-socio-discursivas de los actores políticos y lo que estos intentan lograr con los discursos. (p. 102)

De este modo, la EIB actual desde la predica legal, de la oratoria de quienes gestionan desde las cúspide piramidal se ve teñida de contradicciones entre intenciones - ético políticas declaradas desde diversos ámbitos y los deseos, aspiraciones y necesidades locales.

El artículo 119 de nuestra Carta Política expresa: "El Estado reconocerá la existencia de los pueblos y comunidades indígenas, [...]". Asimismo en el art. 121 se puede leer:

El Estado fomentará la valoración y difusión de las manifestaciones culturales de los pueblos indígenas, los cuales tienen derecho a una educación propia y a un régimen educativo de carácter intercultural y bilingüe, atendiendo a sus particularidades socioculturales, valores y tradiciones (Subrayado propio).

En Venezuela desde lo factico se comienza con las discusiones sobre el diseño curricular bolivariano en 2007. En ellas consideraron tanto a los pueblos indígenas como a los afrovenezolanos (que conforman aproximadamente el 30% de la población).

La educación intercultural se mantiene sólo como subsistema y como eje integrador. La educación intercultural "atiende la educación integral de los pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes desde los contextos de coexistencia, de convivencia cultural, teniendo como punto de partida la educación propia".

En la Ley de Educación (2009) Art. 14 se nombra a la educación intercultural y a la educación intercultural bilingüe; ambas se consideran como modalidades del sistema educativo, pero por separado. De modo que lo intercultural bilingüe aún sigue estando orientado hacia el indígena; aunque existe el reconocimiento de que la educación intercultural es para todos. Intención que concluye siendo poco menos que la incorporación de alguna asignatura o el agregado de escasos contenidos relacionados con la diversidad en el plan de estudios.

La interculturalidad aparece además como "eje transversal" o marco para introducir la diversidad y el reconocimiento del "otro" en esta construcción del Sistema Bolivariano de Educación. La intencionalidad no ha sido refundar o repensar los sistemas educativos, sino agregar y acomodar un discurso de la diversidad e interculturalidad como convivencia desde el punto de vista relacional, más no funcional o ético. Que más que operar cambios sustanciales se buscó aquietar a estos pueblos o grupos oprimidos,

abandonados como son los indígenas, afrovenezolanos, deficientes auditivos, entre otros considerados subalterizados.

Desde las acciones se procuró inicialmente designar.

- Consejo Nacional de Educación, el 29/ 05 /2002. decreto N. 1.796 (Consejo de carácter consultivo y asesor del MED, en lo que respecta a cultura e idiomas indígenas. Con intención de legitimar, dar apertura, pero inmediatamente como inició, se evaporó.
- Decreto N. 3.645, (Gaceta Oficial N. 38.182, de fecha 9 de Mayo de 2005) sobre la exclusión de la discriminación. La no discriminación no se operacionaliza con un mandato, está obedece a acciones marcadas por los usos y costumbres cotidianas y la formación continua marcadas por modelos de orden social.
- Se garantiza el derecho a una educación propia y programas educativos intercultural y bilingüe que atienda sus especificidades socioculturales. No obstante, existen escasas investigaciones sobre los modos propios de enseñar, aprender, sobre la didáctica intercultural y tratamiento de la diversidad cultural y lingüística, pero sobre todo – insisto – se hace caso omiso a la necesidad de formación de calidad en esta materia.
- Se hace hincapié sobre la educación integral como continuo humano, que responde a la complejidad de la naturaleza humana. ¹No obstante, desde lo cotidiano las poblaciones indígenas, afrovenezolanas se cuentan entre las más pobres y desasistidas en todo orden. Por otro lado, no existen diálogos entre los pueblos y comunidades e instituciones o centros de poder hegemónico, sobre sus praxis cotidiana, sus aspiraciones, sueños o necesidades básicas, así como de las etnopedagogías,
- Otro aspecto es la necesidad de formar y tener parte. El de ser contados y tenidos en cuenta. El Censo del 2011 se desvirtúa desde el cómo fueron concebidas las preguntas. De allí que se pasa de del Censo de 2001 (22 Oct.) donde se señala que se cuentan con 511.341 indígenas en el país al Censo de 2011 (30 Oct.) con 724.592 indígenas, elevándose de un 2.1% a 2.7% del índice poblacional total. Y de unos 35 pueblos reconocidos a 52 pueblos, muchos de ellos de tránsito o de acogida como la población Inga colombiana, pero también de personas declaradas como pertenecientes a pueblos que ya están extintos desde hace decenios e incluso centurias. Caso waikerías o Jirajaras propios de la zona insular del Estado Nueva Esparta o de las regiones aledañas al Estado falcón.

Desde estas declaratorias se puede señalar que existen algunos contrastes e incluso pendientes; distanciamientos entre lo tácito y lo expresado, omisiones o un dar y recoger. Entre los pendientes están los derechos territoriales. Aunque la constitución de 1999 vigente aún concede y reconoce un cúmulo de derechos territoriales a los pueblos y comunidades indígenas, a la fecha no se han materializado, actualmente requieren traducción concreta.

Aguilar (2008) Advierte cronológicamente que posterior al reconocimiento constitucional e inserción de los derechos territoriales indígenas aconteció que:

¹ Posición muy distinta al del concepto asociado a la cosmovisión de los pueblos indígenas de los Andes, especialmente de las nacionalidades ecuatorianas sobre "Buen Vivir", cuyo sentido se orientada hacia una propuesta política y filosófica basada en el "Sumak Kawsay", cosmovisión ancestral kichwa que comprende al ser humano como una parte integral e interdependiente de su entorno social y natural.

2001 Aprobación del convenio 169 de la OIT², ley sobre demarcación de pueblos y comunidades indígenas, autodemarcación del hábitat Yekwana del Caura, Guías interculturales, Guías pedagógicas.

2001 – 2004 Debates sobre la Ley Orgánica de pueblos y Comunidades Indígenas (LOPCI). Secuestro de la cuestión indígena por la cuestión política del momento.

2004 – 2005 Relativa paralización de la cuestión indígena. Crisis en El Consejo Nacional Indígena de Venezuela (CONIVE), Se entregan los primeros títulos de tierras en Anzoátegui y sucre. Publicación de las Políticas Públicas Pemón.

2005 – 2008 Aprobación de la LOPCI. Tránsito de la cuestión indígena de su institucionalización a su ideologización. Creación del Ministerio del Poder Popular para los pueblos Indígenas. Nueva burocracia indígena crea las condiciones para fortalecer las rupturas entre las organizaciones de base y la dirigencia indígena. El movimiento indígena se diluye entre un participacionismo cada vez más caótico y su agenda es marcada por la agenda gubernamental. Entrega de títulos como adjudicatarios a indígenas de Apure y Zulia. Desaparece la Dirección de Asuntos Indígenas del Ministerio de Educación...

En la actualidad hay una suerte de incertidumbre en torno a la cuestión indígena, los derechos territoriales indígenas se encuentran congelados en disposiciones normativas que son más principios que derechos de obligatorio cumplimiento para el Estado.

El devenir de este pendiente muestra ese juego del dar, recoger, pero también de despojar a las poblaciones de sus territorios, lo que implica dismantelar sus comunidades y los tejidos sociales que permiten la reproducción de sus saberes y conocimientos, que a su vez forman parte de un Estado que se reconoce plurinacional e intercultural.

Percepción de los egresados EEIB / UPEL sobre el concepto interculturalidad

El ser ciudadano no pasa sólo por el reconocimiento de un Estado; se trata de una práctica diaria de ejercer los derechos

Metodológicamente se contó con la participación de tres egresados, cada uno como representante de los tres Centros de Atención EEIB con mayor matrícula de egresados indígenas.³ En atención a sus respuestas puedo señalar que ellos han descrito el término desde sus experiencias como ciudadanos, como profesionales y como egresados.

El coordinador de la EEIB Amazonas lo percibe como un derecho ciudadano. Alega:

Para mí es un derecho ciudadano para compartir, relacionarme e interactuar con todos los otros ciudadanos del mundo diferentes a mí.

Declara desde las vivencias que la interculturalidad de facto no existe.

Acá en Amazonas falta mucho para que nos vean como iguales... ya al llamarlos "parientes" marcan distancia y no decir de los maltratos. Eso de la interculturalidad positiva está muy crudo y en el papel...

Desde lo profesional la interculturalidad no se ha escapado del claustro universitario. El coordinador expresa:

² Convenio 196 de la Organización Internacional del Trabajo opera como Tratado de Derechos Humanos de jerarquía Constitucional y vinculante

³ Los mismos en atención a mi solicitud enviaron sus respuestas a las dos interrogantes planteadas vía correo electrónico.

Acá en la UPEL estudiamos, analizamos desde lo teórico, nos falta investigarnos sobre cómo nos comemos eso.

Se reproduce las prácticas colonialistas:

Eso sí más español, más occidentalizados y allá, las de más lejos lo contrario, pero muy desasistidas, pobres, con mucha necesidad, sobreviven, ahora con las promesas del gobierno que muchas veces quedan en eso... comida para hoy y hambre para todo el año. Los maestros allá a lo lejos con muy escasa formación y supervisión, ahora peor que no están los jesuitas, monjas sí, pero como antes no.

Los comunarios apuestan por la EIB .La EEIB / UPEL

Acá sigue siendo la esperanza para seguir estudiando, día a día piden abrir nuevos centros de atención ya hay uno en Isla Ratón y tenemos la Maestría acá en la sede.

El coordinador de la EEIB en el estado Apure considera:

La interculturalidad, desde mi parecer es un reconocimiento de nosotros, llamados los otros y una consecuencia de la diversidad, para evitar conflictos. Eso acá pues ha mejorado, eso de la matanza de indios fue desapareciendo...

Interculturalidad asociada a la inclusión de los indígenas a la UPEL y cargos de poder en la gestión educativa:

Ahora uno ve más indígenas estudiando, acá en la UPEL usted ve entre mestizos y pumé hay unos cuántos, bueno y en cargos que antes nada que ver con nosotros.

La interculturalidad como un añadido en el currículo: *El coordinador expone: Ahora, en la UPEL eso de interculturalidad como contenido de clase.*

La interculturalidad como reconocimiento que no trasciende a lo cotidiano. De verdad, como somos una extensión de Turmero para acá las cosas no llegan, como las becas, presupuesto y hasta para constancias, todas todito hay que ir allá y eso cuesta mucho dinero y tiempo. Entre nosotros los pumé de Guachara y el Cinaruco igual, la distancia geográfica nos afecta hasta el modo en que hablamos, de cómo somos hasta físicamente. Eso sí, lo del capítulo VIII de la Constitución ha sido bueno por los derechos y eso de las misiones, pero en el trato con los demás apureños no mucho. Aún muchos sienten ojeriza por nosotros, especialmente acá en San Fernando.

Por su parte la coordinadora del Estado Zulia la percibe desde lo que se dice y lo que ha experimentado. *Se dice que es la relación entre culturas. Yo diría que apunta hacia las buenas relaciones.*

Contraste entre la retórica y la realidad: *Desde el día a día no se concretan debido a que seguimos el comportamiento colonial de quien manda y obedece.*

Sentido identitario: *Nosotros los wayuu estamos claros en quienes somos y vamos trabajando, no importa si son chavistas o no, lo importante es que somos wayuu, "hermanos", no importa si es wayuu colombiano o que sean alijunas⁴. Usted ha trabajado con nosotros y Pipo, ya sabe cómo es.*

El verticalismo del poder. Ahora la UPEL es un caso, lo malo es que todo está en Turmero y de allí quiénes deciden en Caracas y no se ponen de acuerdo. Tampoco consultan, o consultan poco como pasa con la Transformación Curricular, consultar para después decidir otra cosa.

Alianzas estratégicas de cooperación interinstitucional.

Nosotros formadores tenemos más comunicación para los procesos de Maestría desde lo pedagógico con la Universidad de la Guajira, con Remedios y su gente. Damos clases allá, usamos sus materiales acá, como Nación wayuu que somos. Ahora, con los otros cuatro pueblos de acá, bueno buen trato. Pasa que como somos más los wayuu ellos se sienten opacados pero ahí vamos.

Discriminación Velada.

Ahora con los alijunas el trato discriminatorio que cuentan nuestros padres, ya no es tanto. Siempre hay gente que con las actitudes dice, hace un feo, pero nada.

Interculturalidad desde lo interactoral e intersectorial

Aquí si hemos trabajado mucho en pro de lo que dice la constitución y otras leyes. Usted estuvo con nosotros en ALIZ⁵ y trabajamos a gusto todos indígenas, chavistas y especialistas. Las cosas han mejorado.

Falta interculturalizar las instituciones

Ahora la UPEL, ya sabe cómo es: más pedir papeles, lo administrativo, acá nos arreglamos como podemos eso de pasar a ser un instituto pedagógico indígena autónomo sería bueno, claro con presupuesto. Así que la interculturalidad está ahí, entre el papel y lo que vivimos, pero como a la deriva no hay un hilo conductor o quien guíe de verdad este barco, porque profe muy bonito lo de la transformación, pero más de lo mismo y se aceptó... y ¿cuándo comienzan con la formación de los docentes de planta que van a administrar ese diseño? Ese es un problema, acá vamos resolviendo sobre la marcha, porque todo se lo llevan a Amazonas y nosotros al último.

Para cada uno de ellos la interculturalidad se muestra desde lo funcional, ésta se concentra más en lo declarativo; y no en las acciones, en las actitudes positivas con y hacia los otros. Como trato justo entre miembros de culturas diversas no existe, así como tampoco desde lo institucional. La centralización y verticalidad del poder institucional afecta a cada una de las Extensiones Académicas que administra la EEIB. En Amazonas, Apure, Bolívar, Delta Amacuro y Zulia. Cada una de ellas son realidades muy distintas, aunado a lo equidistantes entre sí, y su ubicación en zonas endémicas fronterizas hace que sean extensiones académicas muy particulares. Lo semejante constituye la carencia de recursos, de atención, e incluso de comunicación desde el centro administrativo ya sea Turmero o Caracas y cada una de las

⁴ Extranjero, no indígena

⁵ Academia de Lenguas Indígenas del Zulia

extensiones académicas, debido a las barreras digitales. (Tienen Canaimitas⁶, pero no hay internet o llega muy mala señal) Aún perdura la discriminación activa, velada e incluso introyectada cuando se acepta el estado de sumisión frente a los otros.

Sentidos asociados a las prácticas de los procesos socioeducativos interculturales.

El coordinador de la EEIB Amazonas considera:

La interculturalidad se vive desde papel

La interculturalidad desde las prácticas de los procesos socioeducativos en la Extensión Académica Amazonas se ejecutan dependiendo de cada profesor que administra la unidad curricular, del carácter de la investigación. Unos se centran más en lo teórico, otros conjugan lo teórico con lo práctico. Lo que sí es indiscutible es el carácter práctico funcional de las fases o práctica profesional que comienza, la I^{ra} en el segundo semestre y culmina la IV en el VIII. Ahora bien, en líneas generales los procesos socioeducativos al interior de la EEIB Amazonas se centran más en lo relacional teórico, pese a que la mayoría e nuestros alumnos EEIB son indígenas, y no en lo funcional pragmático. Se habla de los procesos socioeducativos, pero no se viven fuera de la universidad o aulas. Salvo muy pocas excepciones. No existe esa vinculación Institución – comunidades y viceversa. Las visitas son esporádicas o con fines concretos. No así, en contextos como en Isla Ratón donde las clases se dan en la comunidad, pero en un centro cerrado sin la participación de la comunidad, a menos que lo planificado requiera la consulta, más no la participación libre. Nos falta ir más al hacer y no quedarnos en hablar sobre lo intercultural.

Un paso a la interculturalidad crítica: Reflexionando sobre la práctica

Son muy usuales acá, los actos culturales para ocasiones especiales donde los estudiantes muestran quienes son, sus manifestaciones artísticas, literarias, productivas, en fin. Claro está queda en lo expositivo – descriptivo y falta esa discusión entre saberes interculturales, con la presencia de los propios integrantes de las comunidades. No hemos superado la concepción restrictiva de currículum, nos apegamos al papeleo a la exigencia administrativa que bloquea la innovación y por ende la transformación. Sí, tenemos fallas, pero iremos solventando.

Para el coordinador del Estado Apure.

Vinculación precaria

Los procesos socioeducativos interculturales se recrean en los debates diarios durante las clases e incluso de las visitas a las comunidades. Lo que sí es pobre acá es la presencia en las clases de los indígenas de las comunidades, se da, pero muy poco. Les sale costoso a los participantes. Tanto a los que están acá, como a la EEIB que está en Achaguas. Pero, como los participantes están mezclados, indígenas y criollos las discusiones son muy ricas.

⁶ El Proyecto Canaima Educativo es un proyecto desarrollado por el Gobierno de Venezuela con el objetivo de garantizar el acceso de los venezolanos a las tecnologías de información, mediante: La dotación de una computadora portátil a los estudiantes y los docentes de las escuelas nacionales, estatales, municipales Léase en: https://es.wikipedia.org/wiki/Canaima_Educativo

La Interculturalidad y la crisis afectan los procesos

Claro estoy consciente de lo que hacíamos con usted y la prof. Marcela, "el vivir la clase desde las comunidades". Profe eso ahora es muy costoso. Aunque, aprendimos así a visibilizar, apreciar otras formas de conocimiento, de vivir, de ser e incluso de sentir. Lamentablemente ahora no podemos hacerlo, y no es lo mismo quedarse en el cuento y no vivirlo.

La coordinadora del Zulia.

La interculturalidad desde la negociación y adecuación

Los procesos socioeducativos entre los estudiantes de pregrado y de la Maestría en EIBB se adecúa a los requerimientos de la asignatura o de las estrategias pautadas en conjunto o señaladas por el docente. Los procesos docentes y de investigación se asocian con la intervención. Aquí es usual desde la administración de una unidad curricular, una línea o de un núcleo de investigación diseñar diversas estrategias para aplicarlas en un contexto socioeducativo con fines de impactar en los sujetos y producir cambios favorables. Existen muchos trabajos y de profesores, alumnas y de grupos de investigadores en los contextos indígenas zulianos, ya sean rurales y urbanos. Es bueno acotar que muchos docentes que estudian sus maestrías y doctorados en la LUZ o en la Cecilio Acosta aportan mucho a nuestra EEIB.

Interculturalidad acercamiento, intervención, transformación

¿Qué sentido les adjudico? Depende del estudio, en algunos casos como le dije de intervención, a veces sólo es descripción etnográfica, otras veces... en fin, los procesos son para describir, analizar, cuestionar una realidad o incluso contrastarla. Considero que son procesos porque abarca diversos momentos donde participan todos e incluso grupos múltiples

Un avance: La autocrítica

Lo que si criticaría no sólo a nosotros UPEL, sino a las universidades acá en Zulia es la rigidez, el apego a criterios normativos, a la homogeneización de contenidos curriculares favorecedores de la cultura dominante y del español. A lo poco que se dedica a nosotros los indígenas, en este caso a los 5 pueblos indígenas del Zulia. Existen claro, pero no son suficientes y lo lamentable es que los procesos socioeducativos ya sean de investigación, docencia o integrados, así como las prácticas deben darse desde una comunicación con los entornos, con los contextos aledaños a la universidad o en atención a la problematización de ellos, pero no, son muy pocos los que responden a ello. Por eso no hay reciprocidad, por eso se pierde el compromiso, la pertinencia, la complementariedad y muchas veces son estudios de gabinete, sin sentido social.

Verse en el espejo: Tránsito hacia la interculturalidad crítica

Lo otro que me parece importante es el poco carácter reflexivo sobre lo que es o no debería ser de la práctica de la interculturalidad en nuestros contextos. Hacer un estudio sobre nuestras actuaciones como maestros EIB y sobre lo que se da desde las vivencias. Recuerdo que usted hablaba de escribir sobre nuestras vivencias. Narrativas pedagógicas creo que las llamé. Reflexión sobre la práctica, antes, durante y al final entre todos. Pero no se hace. Seguimos un patrón y no debe ser así. Ahora, yo también como coordinadora pienso desde la gestión, allí hay muchas trabas y mucha direccionalidad. Una camisa de fuerza.

En síntesis, la teoría arroja el hablar o investigar sobre la vivencia de la interculturalidad en los procesos socioeducativos. Asimismo, no existe presencia, participación e interacción entre comunarios, docentes y alumnos (aunque son grupos heterogéneos no hay convocatoria para que los intelectuales y líderes participen en los procesos socioeducativos). Se siguen reproduciendo estrategias que afirman resaltan el marketing de la folklorización, así como también los "analfabetas contextuales" según Fornet-Betancourt (2009). Personas incapaces de leer sus propios mundos. Interpreto la urgencia de apostar por el fortalecimiento de "lo propio", en el caso wayuu un sentido claro de identidad con una profunda intención por un trabajo *intracultural* marcado por una disposición hacia el empoderamiento de la comunidad y el enaltecimiento de la cultura – identidad de unos y otros.

Lo intercultural está en el contexto social de práctica cotidiana, por eso para analizarla hay que vivirla, reflexionar sobre ella en ese contexto en acción donde también somos actores, observadores, analistas. Es decir, naturalizar la diferencia. Reflexionar e interpelar a los actores desde y sobre la cultura o las culturas en acción, es un paso importante para posibilitar la interculturalidad afirmativa e incluso crítica donde se insta o conmina a los participantes como agentes de su propia vida que vayan superando la posición de sumisión o subalternidad promovida por la visión hegemónica.

Por otro lado, se cuestiona las estructuras de poder. La administración y gestión muestran un sentido socio-estatal de burocratización, lo intercultural forma parte del aparato de control y de las políticas educativas y lingüísticas estatales para mantener el estado de sumisión de lenguas y culturas.

*La educación libertadora e intercultural
no debe caer en el "epistemicidio".*

CONCLUSIONES

En atención a las interrogantes iniciales que orientaron este ensayo se concluye que la EEIB / UPEL no es aún un centro de práctica intercultural, desde los hechos sigue siendo un centro de prácticas compensatorias impuestas desde los verticalismos del Estado, lo que intenta es reducir el rezago académico y profesional de los pueblos indígenas. Los profesionales por su parte perciben la interculturalidad, primero desde lo relacional, donde se identificaron las categorías "intercambio", "contacto," "cooperación". Segundo desde la interculturalidad funcional, las categorías a flote fueron: "Derecho", "reconocimiento".

Los sentidos otorgados a las prácticas socieducativas se concentraron en el manejo de la interculturalidad crítica, donde advirtieron categorías que denuncian debilidades como; reproducción del modelo hegemónico, modelos pedagógicos anacrónicos, necesidad de cuestionar, de transformar, de trascender hacia la visibilización de otros saberes, haceres y poderes. Definitivamente no existe una comprensión ni tratamiento de la interculturalidad desde la realidad sociocultural, política, ni desde la complejidad y la diversidad presentes en el país. "El pensamiento otro" ha sido abordado desde iniciativas profesionales, más no institucionales. Éste hay que abordarlo inicialmente desde lo intra, para acceder a lo inter, multi o trans.

La interculturalidad crítica en la EEIB / UPEL es aún un débil camino que se insinúa, pero debe ser el sendero donde se entretajan desde la reflexividad, la disertación, las disonancias cognitivas, los disensos, sobre los haceres, poderes, saberes, afectos que pululan en la cotidianidad. Alentando a los educadores,

alumnos y comunarios a convertirse en activistas intelectuales con una agenda ético-moral donde se cuestione el hacer socio pedagógico, se inste desde el hacer a innovar para trastornar, sacudir los cimientos institucionales para que se renueven los anacronismos, rearmar la EEIB desde los contextos, con y para los agentes sociales y construir la EEIB desde las comunidades que aprenden desde lo local para posesionarse de lo global.

Finalmente, asevero que la interculturalidad se construye desde la gente, ejerciendo sus derechos, lo que amerita que se entienda como un proceso intercultural de construcciones sociales. Indiscutiblemente, urge el contextualizar los procesos político – educativos, sin obviar las sinergias propias de esas realidades donde los agentes tienen y forman parte, de modo que las acciones colectivas impacten positivamente en las sociedades de convivencia, función clave para la constitución una verdadera ciudadanía activa, crítica". Por todo ello insisto en que la interculturalidad es un proyecto – proceso perfectamente inacabado en continua reestructuración.

LITERATURA CITADA

- Biord. H. (2004) Lineamientos para una bitácora de navegación: relanzamiento y optimización del Régimen de Educación Intercultural Bilingüe. Quito: *Pueblos Indígenas y Educación*. N. 55. Julio – Diciembre. Abya Ayala / GTZ. Documento en línea en: [https://books.google.co.ve/books?id=56jjiud54B4C&pg=PA34&lpg=PA34&dq=Horacio+Biord+interculturalidad+en+venezuela&source=bl&ots=-V6H5IvyCh&sig=H1ugdNAOLdn8XIPqOr_0sugxLAA&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjOjpHInuTYAhVldt8KHVE0CnkQ6AEIQDAH#v=onepage&q=Horacio%20Biord%](https://books.google.co.ve/books?id=56jjiud54B4C&pg=PA34&lpg=PA34&dq=Horacio+Biord+interculturalidad+en+venezuela&source=bl&ots=-V6H5IvyCh&sig=H1ugdNAOLdn8XIPqOr_0sugxLAA&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjOjpHInuTYAhVldt8KHVE0CnkQ6AEIQDAH#v=onepage&q=Horacio%20Biord%20)
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) *Gaceta Oficial número 368* Diciembre 60., 31 1.999.
- Díaz-Polanco Héctor (2005) Etnofagia y multiculturalismo. México: Revista Memoria, número 200, Documento en línea en: http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/lauv/Etnofagia_y_multiculturalismo_Diaz-Polanco.pdf
- Fornet-Betancourt, R. (2009) *Interculturalidad en procesos de subjetivación. Reflexiones de Raúl Fornet Betancourt*. Consorcio Intercultural. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. SEP. México.
- Foucault M. (1980). *Power / knowledge*. Brighton: Harvester
- López, E. (2009). Interculturalidad, Educación y Política en América Latina: perspectivas desde el sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal. Págs 129-220, en: *Interculturalidad, Educación y Ciudadanía: perspectivas latinoamericanas*. Editores Plural/FUNPROEIB Andes. La Paz-Bolivia.
- Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas (2005). *Gaceta Oficial N. 38.344* 27 de Diciembre de 2005. Caracas: Asamblea Nacional De LA República Bolivariana De Venezuela
- Ley Orgánica de Educación (2009) *Gaceta Oficial N 5.929* Extraordinaria del 15 de agosto de 2009. Caracas: Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela.
- Molero de C. Rincón, D. y Gracia, M. (2010) Construcción lingüística y discursiva de procesos en el discurso político venezolano. El caso del socialismo del siglo XXI *Lingua Americana*. Año XIV Nº 26 98 – 128. Maracaibo: LUZ.
- Produccioncientificaluz.org/index.php/lingua/article/download/17246/17219
- Ministerio de Educación. Dirección de Asuntos Indígenas. (1998) *Régimen de Educación Intercultural Bilingüe. Diagnóstico y Propuestas 1998 – 2008*. Caracas: Autor.
- Ministerio de Educación y Deportes (2002) *Guía pedagógica Ye'wuana*. Caracas: MEy D / DAI / Zona Educativa del estado Amazonas/ UNICEF

- Mosonyi, E. y González, O. (1979) *La antropología y la política de interculturación en las poblaciones minoritarias en Venezuela*. Caracas: Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UCV
- Mato, D. Maldonado, A. y Rey, F. (2011). *Interculturalidad y comunicación intercultural*. Caracas: UCV/ Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico.
- Ramírez, M. (2008) *La Tecnología Social de Mediación como opción para mejorar la Educación Intercultural Bilingüe en Venezuela: Una propuesta metodológica*. Maracay: UPEL /IPRAEL. Tesis Doctoral (sin publicar)
- Ramírez, M. (2017) *La educación intercultural a nivel superior en América Latina y el Caribe, un torbellino complejo que excede lo intercultural*. Madrid: Editorial Académica Española. Documento en: <https://www.eae-publishing.com/>
- República Bolivariana de Venezuela. (2005) *Ley orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas*. Gaceta Oficial N. 38.344 27 de Diciembre de 2005
- Retamozo, M. (2014) *Populismo en América Latina: Desde la teoría hacia el análisis político. Discurso, sujeto e inclusión en el caso argentino*. En: *Colombia Internacional* (82), 221-258. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7302/pr.7302.pdf
- Segovia, Thays Adrián. (2009). *Retórica de la tradición en el discurso político Venezolano: el culto a los héroes*. *Letras*, 51(79), 321-352. Recuperado en 19 de enero de 2018, de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832009000200010&lng=es&tlng=es.
- Van Dijk, Teun A. (2005). *Ideología y análisis del discurso. Utopía y Praxis Latinoamericana*, 10(29), 9-36. Recuperado en 26 de enero de 2018, de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-52162005000200002&lng=es&tlng=es.
- Walsh, Catherine. 2012. *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde AbyaYala*. Quito: AbyaYala. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6196182>



uaim

KĒ'M ĒY JUJKYĀJTĒN. LA UNIVERSIDAD COMUNAL AYUUJK

KĒ'M ĒY JUJKYĀJTĒN. THE AYUUJK COMMUNAL UNIVERSITY

M. Elena Martínez-T.; Natalia Jiménez-D. y Rigoberto Vásquez-G.

¹Correo electrónico: helenatorres27@gmail.com. ²Correo electrónico: natychic23@gmail.com. ³Correo electrónico: ayuujkxaam@gmail.com. Barrio Santa Cecilia Tlahuitoltepec, Mixe, Oaxaca. Tel 01 283 87 67 791.

RESUMEN

Este trabajo busca contribuir a los debates analíticos y prácticos de lo intercultural desde la experiencia de la Universidad Comunal que es planeada por la comunidad ayuujk de Tlahuitoltepec, desde la vida organizativa comunitaria que atraviesa el sistema de cargos, la construcción de autoridad y toma de decisiones para construir un modelo educativo que afectará a la vida de las personas y sus territorios. El análisis está hecho desde nuestra posición como colaboradores en el ejercicio académico y de gestión de la universidad, como profesionistas de la comunidad y desde nuestra preocupación por la educación colonial. Abordamos el *jää'wen jotmay*, como metodología de investigación desde el sentir, pensar-hacer, por lo que la apuesta es por el reconocimiento del sistema de conocimiento ayuujk, sus enunciados fuerza, sus aspectos metodológicos y su anclaje práctico. Más allá de lo local, la apuesta es a la construcción de pensamientos y ejercicios por *lo común*.

Palabras clave: *Jää'wen- Jotmay* (metodología decolonial), *Wejën Kajën* (formación comunitaria), Comunalidad, Interculturalidad.

ABSTRACT

This text seeks to contribute to the analytical and practical debates of the intercultural from the experience of the Communal University that is planned by the ayuujk community of Tlahuitoltepec, from the community organizational life that goes through the system of positions, the construction of authority and decision making to build an educational model that will affect the lives of people and their territories. The analysis is made from our position as collaborators in the academic and management bodies of the university, as professionals of the community and from our concern for colonial education. We approach the *jää'wen jotmay*, as a research methodology from the feeling, think-do, the bet is for the recognition of the ayuujk knowledge system, its force statements, its methodological aspects and its practical anchoring. Beyond the local aspect, the bet is on the construction of thoughts and exercises by *the common*.

Key words: *Jää'wen- Jotmay* (decolonial methodology), *Wejën Kajën* (community training), Communalidad, Interculturality.

KĒ'm Wĕnmmany (nuestro propio pensamiento)

Los conceptos no son simples arreglos de palabras, la lengua en que son nombrados puede acercar o aislar los conceptos de los sujetos que producen las realidades que dan sentido a esos conceptos. La discusión es relevante si aceptamos que su importancia se ubica más allá del espacio académico donde es tratada su conveniencia, su enfoque y nos remite constantemente al plano cotidiano donde se crean las instituciones, donde los discursos tienen eco y son sometidos a la congruencia, a la vida práctica.

Entendemos como concepto fuerza, los referentes de un discurso reconocido que enlaza, al ser nombrado, su función práctica, su sentido ideológico. Tiene, por sí mismo, capacidad de convocatoria, pues al decirse, está implícito un conjunto de relaciones sociales que dan cuenta. Estos conceptos fuerzas invocan, evocan, convocan.

Recibido: 29 de noviembre de 2019. Aceptado: 25 diciembre de 2019.

Publicado como ARTÍCULO CIENTÍFICO en Ra Ximhai 15(4): 85-94.

doi.org/10.35197/rx.15.04.2019.05.mm

muwe'nëp kajaa'ëp ja wejën ja kajën mëët ja uunk ja unäjkyä yä pujxkijxy käjpkijxy, (que se expanda la perspicacia de la educación y el aprendizaje del saber hacer de las hijas y los hijos en la comunidad. Discurso públicos comunitarios).

Myuwëjtëp mykajtëp ya tsyënäâyën tyanäâyën ku yukyiaaktëtt yukpattët, jëts pyuxmëtuntëtt kyäjpmetuntët (que sepan o cuenten con herramientas suficientes para desenvolverse en la vida cuando sean grandes y para que sean capaces de servir al pueblo. Discursos en espacios familiares).

Desde la filosofía ayuujk, *wejën kajën*, al ser nombrado, evoca la experiencia personal, pero también la experiencia de una colectividad que va aprendiendo, aprehendiendo y recreando no sólo un discurso por el que puede manifestarse el pensamiento, recrean con ello, una práctica educativa que, además debe re-conocer otras formas de conocimiento.

Sistemáticamente, para el caso de Tlahuiltepec, la reflexión sobre este proceso formativo, se ha señalado como “el acto de hacerse brotar, despertar, desarrollar, desenvolver, desenredar, desatar de la persona, de la gente” (Vargas, Vargas, Vásquez y Pérez, 2008, p. 28) en su vida. Se entiende que la formación viene del consejo, guía, práctica que las personas adquieren en relación, por esto se trata de hacer brotar “en la vida y para la vida a través de acciones explícitas e implícitas entre la gente misma y entre ésta con los elementos y fenómenos de la naturaleza” (Cardoso, 2008, p. 4).

Vale aclarar que el pensamiento construido sobre lo que debe ser la educación en comunidad tiene su punto medular en el ejercicio práctico. La educación no solo es ideada, imaginada, filosofada, debe ser puesta en práctica a través del trabajo, porque “en la concreción de las intenciones, la persona pone en movimiento la observación, la escucha, el sentido del tacto (ja ejxën ja koo'ën, ja ejxën ja mato'ën, ja ejxën ja jää'wën)” (Cardoso, 2011, p 268).

Aunque su utilidad, su referencia ontológica es relevante para la comunidad ayuujk de Tlahuiltepec y tal vez para los pueblos ayuujk en su conjunto¹; hace una importante aportación al llenar los vacíos teóricos y metodológicos sobre las formas como es comprendida la educación. En la educación indígena en particular o la educación intercultural, no se puede ignorar que, como sistemas de enseñanza-aprendizaje, la educación escolarizada es solo una parte. No podríamos negar que la convivencia en la milpa, como en el barrio, en la asambleas comunitaria, como en la asamblea barrial, la vida que uno teje con los demás y el entorno son elementos pedagógicos para comprender la vida y relacionarse.

El énfasis que se pone desde *wejën kajën*, atribuye además elementos de fuerza colectiva, histórica, de lenguaje, de costumbres comunes donde el proceso formativo es alimentado. Por tanto, más que ser un concepto ayuujk, estamos hablando de un referente ontológico, relacional, articulador (pensamiento-práctica) dinámico (recreado generacionalmente, influye creatividad) cambiante (por la influencia de otras formas y espacios de conocimiento, la escuela como ejemplo).

El cuestionamiento a lo intercultural, desde la comunidad ayuujk está en que su apuesta intercultural en educación, está centrada en el aula, comúnmente desde la formación individualista, centrada en el cumplimiento de objetivos escolares que son medidos a partir de un plan de estudios que etiqueta algunos saberes indígenas para ser abordados en materias acotadas donde estos tienen cabida. La comprensión de lo intercultural es medida por un sistema evaluativo por calificaciones.

¹ El pueblo ayuujk se compone de 19 municipios distribuidos en zona alta, media, baja respecto al nivel del mar, en la Sierra Norte e Istmo de Oaxaca.

Lo intercultural al interior de las comunidades o entre ellas, podría estar puesta en escena en las formas como las comunidades interactúan en distintos ámbitos; en las relaciones de mercado, en el trabajo colectivo, en el tratamiento de su salud, en el acuerdo de límites territoriales, en la planeación de uso de tierras, en las formas y medios de comunicación. Es decir, enfocado en todos los ámbitos de la vida donde las personas se desenvuelven y aún más allá de espacios y acciones explícitas, en las relaciones simbióticas no solo entre personas sino entre una diversidad de seres.

Lo que estamos enfatizando es que las relaciones entre las personas, llámese o no interculturales, implica vivenciarlas, sentirlas, experimentar esas situaciones de similitud o confrontación con lo extraño, lo diferente para ejercitar la capacidad de acción en relaciones de poder a partir de situaciones dialógicas. De esta manera se entiende que “el diálogo que las personas realizan entre sus acciones y las consecuencias de sus acciones da lugar a la reflexión y a la construcción de los conocimientos” (Cardoso, 2011, p. 268).

¿Comunal o Intercultural?

En el plano académico de la discusión conceptual, lo intercultural se confronta, para el caso de Oaxaca, a la conceptualización de lo comunal. La comunalidad invoca y convoca lo común. De este modo, la acción comunitaria, se presentan como un referente de fuerza (Ver por ejemplo Luna, 2010; Díaz, 2005). Sin embargo también puede mostrar contradicciones al reproducir el ejercicio vertical de discutir y precisar sus posturas teóricas, obviando el dialogo colectivo comunitario donde se supone que esta tiene sustento.

De acuerdo con Rendón (2010) y Díaz (2005), los elementos de la comunalidad lo componen, en lo esencial, el territorio, la asamblea comunal, el tequio o trabajo comunal (trabajo para el bien común), la organización política, las fiestas, ritos y ceremonias en relación con la naturaleza, la lengua (historia oral) y los sistemas normativos internos. Las reflexiones sobre si se puede hablar de comunalidad si falta algunas de estos elementos, o si es posible que por ejemplo migrantes indígenas puedan reproducirlo en el lugar donde radican, muestra que la vida comunal se piensa con mucho o poco esfuerzo en las comunidades y se transforma de acuerdo a sus contextos, necesidades y vivencias históricas.

Lo que tenemos entonces no son elementos estáticos, sino apuestas por una vida comunal que refiere a la capacidad de organización por el bien común.

Frente a lo comunal o lo intercultural, nos situamos en un escenario donde *nombrar*, es una lucha de significados, pero lo que esto tiene de fondo, son las posibilidades de que invoquen acciones concretas. Esta sería la relevancia de los conceptos fuerza.

La posibilidad de que con las reformas al Código de Instituciones Políticas y Procedimientos Electorales de Oaxaca (CIPPEO) en 1995 y 1997, los municipios definieran su forma de sistema político², por ejemplo, generó la posibilidad de que algunos municipios de Oaxaca asumieran el sistema de usos y costumbres o Sistema Normativo Interno (SNI) evocando la forma de organización comunal, defendiéndose así de la irrupción de partidos políticos en Oaxaca. Aunque no se puede obviar *la política del gatopardo* (Recondo, 2007) que hizo permisible el ejercicio de relativas autonomías locales para la elección de autoridades permitiendo con ello la reproducción del sistema Estado-partido, tampoco se puede ignorar que las comunidades construyen sus propias estrategias a partir de acciones familiares y posibles.

² 418 municipios de Oaxaca de un total de 570, eligen autoridades por el Sistema Normativo Interno.

De igual manera, que actualmente se invoque lo comunal en las propuestas educativas de Oaxaca (por lo que existen Secundarias Comunitarias o Bachilleratos Integrales Comunitarios, por ejemplo), tiene su trascendencia en tanto el lazo que la propuesta tiene y las acciones prácticas que las comunidades desarrollan (de distintas formas y con distinta fuerza o debilidad) de por sí en la vida cotidiana (elección de autoridades por asamblea, rituales de ofrecimiento a la tierra, relaciones de manovuelta, tequio). Estas características, en comunidades de larga tradición, dan mayores posibilidades de apropiación del proyecto educativo comunal, lo que sin embargo tampoco significa que se dé sin conflictos ideológicos internos.

La apropiación de la educación comunal para las nuevas generaciones es un elemento clave. Cómo entienden y viven la comunalidad y cuáles son las contradicciones que enfrentan al confrontarlas en su vida personal, familiar, comunitaria e intercomunitaria, nos conduce a respuestas no estáticas. Consideramos que las y los jóvenes están en proceso de apropiación conforme se involucran e insertan en la organización comunitaria, realizando el trabajo común.

¿Por qué una educación insurgente?

Si bien se ha abordado ampliamente cómo la educación nacional ha implicado homogeneización cultural, nos parece de mucha importancia reflexionar, además, que ésta ha sido en detrimento de las formas de organización comunitaria, que la educación se ha centrado en individuos más que comunidades, que los estudiantes son tratados como profesionistas no como integrantes de una colectividad más amplia, o bien que esta es la que comúnmente es señalada como sociedad, sin considerar las diversas y cambiantes relaciones intercomunitarias con procesos epistémicos distintos.

Frente a la institucionalidad escolar que fomenta la cultura de individuo y la formación para insertarse en el mercado laboral, dictado por un capitalismo depredador, la educación por lo común quedó delegada.

Fortalecer una educación con sentido colectivo, sin perder de vista las formas de relación con el exterior, para trascender las relaciones de imposición desde el Estado, a partir de intereses encubiertos en políticas públicas disfrazadas en programas e instituciones gubernamentales. En Tlahuitoltepec nos atrevemos a decir que trata de resistir en lo superficial, pero en lo profundo debe recobrar fuerza.

Estamos convencidos que una de las formas para fortalecer el interés comunal, es administrar y decidir las formas de educación para las nuevas generaciones, desde las otras formas de construir conocimientos como pueblos originarios. Estos conocimientos deben ser tan válidos como los conocimientos generados desde la academia. Pues las formas de construir conocimiento desde los pueblos originarios son válidas pues han servido desde hace mucho tiempo, para resolver problemas y necesidades sentidas colectivamente. Lo cual no quiere decir que estamos negando las otras formas de construir conocimiento, ya que cada una de las culturas tiene sus formas específicas de hacerlo, los cuales también han servido, para resolver problemas y necesidades concretas para la vida en lo inmediato y en lo general.

Por eso es que las comunidades originarias reclaman una educación desde sus formas de organización social - comunitaria; formarse para la vida. ¿Qué queremos o esperaríamos de una educación insurgente? Transformar las relaciones de poder, ejercer soberanía epistémica, fortalecer formas de organización comunitaria, sin descuidar las formas de interés por el bien común, que es la relación de la humanidad con la naturaleza como generadora de vida.

Ēt najxwinyet (universo, naturaleza) adquiere un espacio importante dentro de la educación emergente como contacto directo con la tierra y todo cuanto hace posible la producción de alimentos y la vida misma.

Por concebirse como “la totalidad de un mundo que se concibe a través de los elementos de la misma naturaleza. Es decir, *ja tuuj-ja poj* (la lluvia, el aire), *ja wītsujk- ja anaaw* (los rayos, los truenos) *ja nēēj* (el agua), *ja jēen* (el fuego), *ja nājx- ja kām* (el terreno y los campos)” (Martínez, 2017, p. 21). Dentro de las ontologías relacionales (Escobar, 2014), *Sentipensar con la tierra*, es además un acto de resistencia ante los despojos del capitalismo y sus proyectos extractivos que influncian los proceso formativos universitarios, poniendo el conocimiento al servicio de las empresas.

Replantear lo intercultural, insistiendo que ésta debe ser crítica y no funcional (Walsh, 2012) a las relaciones de poder, ayuda enfocar los discursos mirando la coherencia con las prácticas, sin embargo también es conveniente repensar cómo son construidos los conceptos, desde dónde, desde quiénes y cómo arriban a los distintos espacios de la vida cotidiana de las personas.

De frente al ejercicio de las universidades interculturales planeadas desde el Estado y su contraparte, las universidad comunal diseñada desde la comunidad, habría que insistir en estos elementos determinantes que podrían ayudarnos a pensar la interculturalidad desde una educación de otro modo.

***lpxukjp wējkajtjk*. Esfuerzos por la Universidad Comunal**

Los esfuerzos por la construcción de la Universidad Comunal, son acciones para favorecer la educación que es pensada, diseñada, soñada, sentida y controlada desde y para las comunidades. La educación para la vida existe en cada una de las comunidades, sociedades y culturas, ya que cada una de éstas intenta perpetuar los conocimientos útiles para las nuevas generaciones; quienes a su vez lo transmitirán a los suyos, en el mejor de los casos, con nuevas adaptaciones y perfeccionamientos. Como ha sido con el uso de las lenguas originarias, como formas de recrear el pensamiento en la construcción de conocimientos.

Desde la experiencia concreta en Tlahuitoltepec, la Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl (UNICEM) nace por decisión de Asamblea en 2012 teniendo como antecedentes las propuestas educativas³ diseñadas por varias personas originarias de la comunidad, principalmente maestros y profesionistas buscando una educación propia (Proyecto UNICEM, 2012).

La relación con el Estado ha enseñado que la relación intercultural posible es aquella venida de la óptica gubernamental. Por lo que la latente posibilidad de relación con las instituciones gubernamentales correspondientes para un reconocimiento oficial, supone que la currícula, las prácticas educativas así como el control y toma de decisiones de una institución propia, se pierden o bien frente a la planeación educativa de Instituciones de Educación Superior, encuentran pocas posibilidades de adaptarlas a las necesidades y contextos reales.

En el caso de UNICEM si bien ha subsistido en formar a dos generaciones de estudiantes de nivel licenciatura (Desarrollo Comunal y Comunicación Comunitaria) el apoyo se encuentra en la autoridad comunal y municipal a través del respaldo moral en las gestiones de certificación de estudios y otras necesidades de la práctica educativa cotidiana.

La toma de decisiones y la participación de la comunidad en el rumbo de la universidad, ha tenido sus matices. Lo complejo del entendimiento de la comunalidad para las personas con cierta formación académica al interior de las comunidades, han sido permeadas por el interés personal. La toma de decisiones en las gestiones para el reconocimiento y certificación de estudios han sido en coordinación y

³ Entre las que destacan la construcción autonómica de la Secundaria Comunitaria en 1976 y el Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente, en 1996.

acuerdos con las autoridades municipales como figura legal, pero sobre todo como representantes de la comunidad. Por eso, hablamos de una Universidad decidida y manejada por la comunidad.

Como guía, la currícula se construye a partir de las reflexiones sobre lo que se quiere que aprendan las y los educandos, generadas en las reuniones y talleres realizados con personas convocadas por la autoridad en turno, así como desde las vivencias comunitarias, sin dejar de lado los conocimientos teóricos y prácticos relacionados a políticas, sistemas y mecanismos de funcionamiento del Estado y las comunidades originarias, principalmente desde América Latina.

La comunidad estudiantil, ha expresado su asombro ante la forma de trabajar en la UNICEM, donde se le da mayor peso al aprendizaje a partir de las reflexiones y discusiones generadas en las sesiones de trabajo, así como las formas de leer las realidades internas y externas sin condicionarlo a las calificaciones numéricas. No pocas veces expresaron una expectación, incertidumbre e incredulidad ¿esto es aprendizaje? ¿Tiene sentido seguir aquí? ¿Me servirá en un futuro lo que aprendo aquí?, estas y otras preguntas compartían en las asambleas estudiantiles.

Ilustración 1

Las personas profesionistas locales y externos han dado un trabajo voluntario de colaboración para impartir o compartir sus conocimientos con las y los estudiantes. Consideramos que ha sido una gran experiencia de muchos aprendizajes, aciertos y desaciertos, pues las necesidades se han ido encontrando y resolviendo en el camino. Al inicio no teníamos todo dado; sino que se tenía una idea general de lo que queríamos lograr como propuesta educativa con las personas que quisieran realizar este viaje de aprendizajes. Nos referimos a las y los estudiantes y también a las y los facilitadores y facilitadoras, locales y externos⁴.

Una pregunta presente desde el inicio de las actividades académicas, ha sido ¿cómo generamos conocimiento, cómo se hace desde la lengua ayuujk? ¿Cómo plantear una metodología desde las formas comunitarias para resolver problemáticas y preocupaciones que se tienen? Frente a las formas de investigar y metodologías tradicionales sentíamos que no lográbamos avanzar, a pesar de que fueron las mismas con las que aprendimos en nuestras universidades de formación. A partir de estas experiencias sistematizamos la siguiente propuesta.

Metodología ayuujk *Jotmay Jääwën*

A partir de las reflexiones que hemos venido construyendo como COA-unicem, la propuesta metodológica en la construcción de conocimientos parte de las necesidades comunales, fundamentalmente a partir del *ëy juujk'atën*, (principio de vida buena) que es lo que hace posible el entendimiento del modo de vida ayuujk.

En ese sentido, para la operatividad como propuesta académica se tuvo la necesidad de construir un planteamiento desde el orden metodológico que permita articular y volver prácticas las visiones de *wejën kajën* (proceso formativo comunitario).

⁴ Por locales, nos referimos a las personas de la comunidad, pero también a las personas quienes estuvimos al frente de esta experiencia como una primera etapa. Y por externos nos referimos a las personas quienes colaboraron en esta y otras comunidades, nacionales y extranjeros. Por conocidos y amigos que comparten esta visión de otras formas críticas de aprender nuestro entorno inmediato, pero también comprender cuáles son los intereses y relaciones con el exterior y los sometimientos históricos, quizá sutiles, en los que estamos inmersos.

Cuando hablamos de metodología *jotmay-jawën*, estamos pensando en comunidad y en una colocación en clave ayuujk, situada a partir de la humanidad- naturaleza, trabajo- tequio, humano-pueblo y cosmogonías- sabidurías (visibles e invisibles). Se entiende que el pensamiento ayuujk, como conocimiento propio tiene grandes similitudes con los pueblos del Abyayala. En ese sentido cobra fuerza la cosmogonía porque se reflexiona a partir de lo que somos y lo que vivimos. Para acercarnos a la metodología *jotmay-jää'wen*, hay que considerar algunos posicionamientos.

Nos referimos con *Juujka'jtën* al sentido de estar siendo en vida en el espacio- cosmos, tiempo- vida humanidad – naturaleza. Nos implica comprender el modo cómo nos ponemos en relación con el todo que nos rodea.

Ti tuj'nëp jajtëp, nos pone en estado de alertar en nuestros sistemas sensoriales (sentir, oler, ver, saborear y tocar), sobre todo, pone énfasis a la pregunta y a la curiosidad.

De esta forma, *pujx'kijxy käjp kijxy* es la relación en y para la comunidad donde sucede el *Ti tuj'nëp jajtëp*, de un modo colectivo. Siempre encontraremos un vínculo con los otros y con los seres que rodean la vida en comunidad. Esta condición de investigar desde el *jää'wën – jotmay* es estar siempre en comunidad, y vincular a otros en el proceso de creación de la investigación.

Jëts a'piky et näxwiinyët. Sucede en contextos multiculturales, en distintas latitudes es un modo de colectivizar el conocimiento adecuándolo al contexto específico.

Ilustración 2

Nuestros abuelos y abuelas nos han enseñado que cuando existe un *jotmay*, es una manera de preocupación que sientes en el cuerpo, el espíritu (*jää'wëny*) y en la mente, por esto se habla de *Jotmay-jää'wën*. Cuando mentalizas un *jotmay* y te comprometes a buscar las posibilidades de convivir con ella, tu estar- siendo se vuelve más dinámico. Es decir, implica un cambio de actitud, y se da prioridad al *Jotmay*, por que uno se siente comprometido con las personas, con la vida, con el cosmos, esto sería *Jotmay jotp*. En término simples, podríamos decir que un *Jotmay* es crearse una autodisciplina para crear condiciones de resolver la preocupación.

Para la investigación tiene una raíz profunda, porque implica un verdadero compromiso de sacar el *Jotmay*, no se puede quedar uno en ella para siempre nuestro *jää'wën* nos va guiando. Se entiende que la búsqueda de resolución de preocupaciones tendrá diversos momentos de diálogo y confrontación. Al mismo tiempo, desde el *Jää'wën* (Sentir) y el *jotmay* (preocupación) se hace una visualización del horizonte o un sueño, como situaciones posibles que pueden desencadenarse en el momento que la persona, el colectivo decide asumir la preocupación como tareas pendientes que puede resolver, desde la práctica ayuujk, esto se entiende como *natsjää'wën*, posibles escenarios que puedan apoyar o en otro caso obstaculizar nuestro trabajo.

Pamay patäjy / wënmääny tiene que ver con un proceso de búsqueda intelectual, para identificar con que aspectos se relaciona nuestra preocupación o problema. Se dice dimensionar el problema, ir más allá, es decir, una manera de escharbar qué cosas implican tal preocupación, pensar en todas las posibilidades y alternativas al problema, así como la identificación de los actores que están implicados en el proceso. Cabe señalar que en este caso nos referimos a actores diversos, no necesariamente aquellos de más autoridad moral, en general, se trata de reconocer la participación de las personas entendiendo sus distintas posturas, funciones o prácticas al interior de la comunidad.

De todas las ideas generadas, las posibilidades, las implicancias del problema, *pëë'en koo'nën*, es el proceso de ir seleccionando, leyendo, observando y dialogando con otras personas o experiencias que están implicadas directamente con esa preocupación, sentimiento de inquietud o situación conflictiva. Mientras *peetuu'en kontuu'en* implicaría dar coherencia a las ideas, datos, panoramas generados y ordenarlos de acuerdo a lo que se puede realizar. Planificar lo que se quiere realizar, qué acciones se pueden hacer primero y cual después. El momento tiene su utilidad práctica, es decir, nos empezamos a perfilar en acciones inmediatas y concretas que podemos hacer.

Por esto, *kutyuu'nën* son las acciones que realizamos a raíz de todo el proceso anterior. Vendrá del planteamiento en lo individual o colectivo y se realiza o acciona mediante *ja tunkpëk* (el trabajo) que se propuso. Por esto hemos señalado que el proceso formativo está anclado a la acción práctica, que es funcional para atender la preocupación que inicialmente nos hemos propuesto atender. De aquí vamos viendo cómo llevamos a la práctica este accionar, e identificar las dificultades que surgen en el proceso de actuar. Así vuelve el proceso de enfrentar lo que más nos preocupa durante la ejecución del plan.

Con la concreción en el trabajo y visibilización de lo tangible como resultado de un proceso de investigación-trabajo, entendido como *wënkaxë'jkën*. La concreción del trabajo traerá sin embargo nuevas preocupaciones, por lo que el retorno o surgimiento de un nuevo *jotmay jää'wën*, refiere a que el proceso de ser y conocer se vuelve cíclico.

Habría que aclarar que, este ejercicio cíclico y continuo, es también un proceso de ir y venir por los distintos momentos; su ejercicio es complejo al insertarlo como propuesta pedagógica en la Universidad, pues tanto facilitadoras (es) como estudiantes tenemos nuestras experiencias disciplinarias anteriores, el aprendizaje teórico y metodológico.

En lo académico, la Universidad Comunal implica una nueva experiencia en la que habremos de deconstruir- construir, fusionar, adoptar, evaluar elementos y situaciones de aprendizaje. Se trata en gran medida de un esfuerzo interno complejo, que trata de revertir la negación de sí mismos, esfuerzo que no pocas veces es traducido en miedo y silencio.

Entre las complejidades encontramos dificultades para disentir de las posiciones no indígenas establecidas y aceptadas, no solo sobre lo metodológico, sobre cómo construimos conocimiento, por qué y para qué es válido. Dificultades de frente también a la exigencia comunitaria para aprender las cosas de fuera y "ser el profesionalista que sabe".

Entonces, diseñamos actividades para develar situaciones que vemos contradictorias tanto en lo local como en los discursos de fuera que se han construido sobre lo indígena, incluyendo lo intercultural como discursos académicos. Aludiendo a la interrogante puesta por Spivak sobre si pueden hablar los subalternos y considerando el "silenciamiento estructural del subalterno dentro de la narrativa histórica capitalista" (Giraldo, 2003, p 298), reflexionamos desde nuestra experiencia ¿Cómo el subalterno puede hablar desde su propia subalternidad? De frente, ya no solo a propuestas educativas coloniales, sino a interiorizaciones sobre el papel que los conocimientos indígenas tienen en los espacios escolarizados y de frente también al conocimiento posicionado como universal.

Ilustración 3

Encontrar un equilibrio en la complejidad de imaginarios, aprendizajes, valoraciones y valores ya asumidos tanto por la educación formal como por la educación vivida, de la experiencia, es un elemento importante.

Jotkujk como estado de equilibrio, puede encontrarse cuando el pensamiento y las emociones tengan un espacio donde sean realizables.

Entre distintas exigencias de la comunidad que espera un *saber hacer*, el o la estudiante, por su parte, espera corresponder sin limitarse a lo local o hacerlo desde su propia inventiva, creatividad o apuestas por la vida comunitaria. A esto se suma que la vida actual reclama no solo relaciones interculturales, sino estrategias de sobrevivencia económica. Frente al despojo de territorios indígenas dados por distintos mecanismos, los estudiantes figuran así como profesionistas y comuneros. Es una manera de encontrar equilibrio, que sin embargo traerá nuevas preocupaciones.

El reto de plantearse interrogantes desde dentro, tomando cercanía en lugar de distancia, es una manera de entender que como profesionistas, éstos no estudian grupos o comunidades, se estudian a sí mismos. La vigilancia epistémica tiene lugar estando dentro, en el sentir, más que solo en el ejercicio intelectual del investigador. Evitar decir lo que pensamos por miedo a influir en la opinión del interlocutor es una situación sin sentido para la metodología *jää'wen jotmay*, por el contrario, que los estudiantes digan lo que sienten y piensan es la forma para interactuar y encontrar la interlocución de un otro que también dirá lo que siente y piensa. Las interrogantes y los procedimientos para resolver las preocupaciones van construyéndose así, de manera conjunta.

Reflexiones finales

Preguntarse actualmente si lo intercultural es o no un asunto de las comunidades indígenas resulta una pregunta válida, aunque la respuesta no sea dicotómica, entre sí o no, ayuda a comprender cómo lo intercultural, como concepto, como apuesta política, como relación social, arribó en distintos espacios de las comunidades indígenas, primero en las escuelas, luego en centros de salud, en los cargos comunitarios, en el sistema de procuración de justicia o en los enunciados jurídicos por ejemplo, y cómo, desde la reconfiguración y la significación de los lenguajes, pensamientos y acciones, podemos encontrar apuestas por lo intercultural en propuestas educativas que reivindican lo comunal.

No se trata de embelesarse por lo indígena, por un pasado glorioso, por la ritualidad, por la cosmovisión y sus señaladas *relaciones armónicas*, como tampoco sirve quedarse en el señalamiento de la imposición colonial, por todo lo que robaron, encubrieron o mataron. Pensamos que es más propositivo trabajar en cómo puede responderse frente a esas situaciones coloniales que hoy persisten de maneras sutiles o descaradas, cómo posicionarnos desde una estructura de conocimientos que habrá de reconocer las ventajas de otros conocimientos pero sin subordinarse.

El trabajo de construcción de conocimientos es a la vez un esfuerzo de relación social. La propuesta *jäwen Jotmay*, muestra las posibilidades de una forma de relacionarse que reconoce a los sujetos, diversos, mientras las posibilidades de caminar juntos a partir de preocupaciones comunes conducen a un proceso dialógico. La diversidad y reconocimiento de lo diferente es entendido desde experiencias vivenciales en que las personas muestran sus convergencias y divergencias, asumir la consecuencia de las acciones, por la necesidad de articular estrategias comunes, nos indica nuevas posibilidades de relación.

LITERATURA CITADA

Cardoso J. Rafael (2011). Implicaciones para el desarrollo de una educación autóctona, En, *Comunidad: aproximaciones teóricas y experiencias comunitarias*. Revista Tramas, subjetividad y procesos sociales, Núm. 34, UAM-X, México.

- Cardoso (2008), Wejën Kajën: noción mixe de educación, tesis, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México.
- COA- Unicem, (2012) H. Ayuntamiento Constitucional de Santa María Tlahuitoltepec, Mixe. Proyecto Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl.
- Díaz, F. (2005). *Comunidad y Comunalidad*. Consejo nacional para la Culturas y las Artes. México. [CONACULTA].
- Escobar Arturo (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín, Ediciones UNAULA.
- Giraldo, Santiago (2003) Chakravorty Spivak, Gayatri; ¿puede hablar el subalterno? Revista Colombiana de Antropología, vol. 39, enero-diciembre, pp. 297-364 Instituto Colombiano de Antropología.
- Martínez, L. (2010) Eso que llaman Comunalidad. Culturas Populares, CONACULTA/Secretaría de Cultura, Oaxaca, México, Fundación Harp Helú, Colección Diálogos. Pueblos Originarios de Oaxaca; Serie Veredas.
- Martínez, Rubén (2016) Resistencia, permanencia y adaptación de la identidad: reflexiones personales y de la gestión cultural sobre la cosmovisión ayuujk, Ensayo para obtener el título en Gestión Cultural y Desarrollo Sustentable, Oaxaca, Facultad de Bellas Artes, UABJO, México.
- Recondo D. (2007) La política del gatopardo. Multiculturalismo y democracia en Oaxaca, México. CIESAS, CEMCA.
- Rendón, J. (2010). Ideas acerca de la educación y la comunalidad en los pueblos originarios de Mesoamérica y la planeación de una educación comunalista. *Educación Comunal*, (3), 17 - 22.
- Vargas, X., Vargas, P., Vásquez R., Pérez L., (2008) Wejën kajën. Las dimensiones del pensamiento y generación del conocimiento comunal. H. Ayuntamiento Constitucional de Sta. María Tlahuitoltepec, Oaxaca, México.
- Walsh Catherine (2012). *Interculturalidad crítica y (de) colonialidad*, Ediciones Abya Yala, Instituto Científico de culturas Indígenas, Quito, Ecuador.



uaim

RA XIMHAI ISSN 1665-0441
Volumen 15 Número 4 Edición Especial
Julio-diciembre 2019
95-106

UNA MIRADA AL ENFOQUE INTERCULTURAL COMO RESPUESTA A LAS DEMANDAS SOCIALES AL NIVEL SUPERIOR: EL CASO DE LA UNICH

A LOOK AT THE INTERCULTURAL FOCUS AS AN ANSWER FOR SOCIAL DEMANDS IN HIGHER EDUCATION: THE UNICH CASE STUDY

Luis Fernando Bolaños-Gordillo

Profesor e investigador de Tiempo Completo de la Licenciatura en Comunicación Intercultural de la Universidad Intercultural de Chiapas. Correo electrónico: fernandog7007@hotmail.com. Corral de Piedra No. 2 Ciudad Universitaria Intercultural C. P. 29299. San Cristóbal de las Casas, Chiapas. (52) (967)631-6151.

RESUMEN

En este artículo analizo diversas implicaciones sociales del enfoque intercultural en la educación superior, específicamente en el caso de la Universidad Intercultural de Chiapas, para determinar hasta qué punto se ha dado respuesta a ciertas problemáticas y necesidades a través de la docencia, la investigación, la vinculación comunitaria, la revitalización de los idiomas originarios y otras acciones que marcan la diferencia en la eficiencia terminal de las y los egresados. El texto no abordará las distinciones conceptuales sobre lo que se entiende por interculturalidad, aspecto que genera complejidad y contradicciones, sino que se delimitará en el cómo del asunto para caracterizar cuál es el impacto que tiene la UNICH en términos reales en un complicado contexto estatal.

Palabras clave: Interculturalidad, vinculación comunitaria, calidad educativa, revitalización lingüística.

ABSTRACT

In this article, various social implications of the intercultural approach to higher education are analyzed, specifically in the case of the Intercultural University of Chiapas, to determine the extent to which certain problems have been addressed and needs through teaching, research, community bonding, the revitalization of originating languages and other actions that make a difference in the terminal efficiency of graduates. The text will not address conceptual distinctions on what is meant by interculturality, an aspect that generates complexity and contradictions, but will be defined in the how of the matter to characterize what is the impact of UNICH in real terms in a complicated state context.

Key words: Interculturality, community bonding, educational quality, linguistic revitalization.

INTRODUCCIÓN

Tanto la interculturalidad instituyente y las que llevan a cabo las de carácter no gubernamental, tienen sus distinciones sobre el abordaje de los referentes teóricos, imaginarios sobre la coexistencia entre culturas distintas en un mismo espacio geográfico, los estudios territoriales, el reconocimiento de las diferencias, el buen vivir, la defensa de las minorías, las fronteras culturales, enfoques pedagógicos, entre otros que ilustran las diferencias entre el pensar desde la institución –y su relación con los tres niveles de gobierno– y el hacerlo desde un ámbito que combina lo alternativo y lo comunitario a la vez.

La UNICH no está exenta de las críticas de diversas instancias no gubernamentales e incluso de las comunidades, debido a que es un organismo descentralizado del gobierno estatal y a la percepción que se tiene de que no ha sido solidaria con diversos movimientos o proyectos de corte autonómico. Desde su creación en diciembre de 2004 y el inicio de actividades académicas en agosto de 2005, al final de la

administración del entonces gobernador Pablo Salazar Mendiguchía, la UNICH ha sido en su interior el contexto de dos visiones diametralmente opuestas: la reproducción de una interculturalidad institucional apegada al carácter del Estado, y las ideas de ciertos docentes e investigadores identificados con una interculturalidad crítica y autónoma.

Como mencioné anteriormente, cada instancia ha construido, legitimado e implementado sus propios modos de relacionarse con la diversidad cultural y mientras la UNICH como brazo institucional traza sutilmente y en muchas ocasiones –literalmente- fronteras y límites hacia diversas instancias autónomas, éstas a su vez siguen trabajando y fortaleciendo las implicaciones pedagógicas, productivas, lingüísticas o jurídicas que tiene este enfoque en pro de las comunidades.

En esta tesitura compleja y contradictoria es importante intentar precisar como un ejercicio de autocrítica, en qué medida los planes y programas de estudio, la docencia, la investigación, la vinculación comunitaria o la revitalización lingüística han respondido con creces a diversas demandas sociales, algunas de ellas añejas como la economía de subsistencia, los cacicazgos, las reconfiguraciones territoriales, conflictos interétnicos, violencia de género, disminución en el número de hablantes de algunos idiomas originarios como el mam, la protección a los grupos vulnerables, entre otros, que distinguen a la entidad más empobrecida del país.

Cada docente de nuestra casa de estudios lleva consigo los referentes de su formación profesional, preceptos, técnicas o herramientas, así como los modos de asumir o generar estrategias para hacer que la interculturalidad cumpla con sus cometidos, pero siempre han estado de por medio las políticas educativas de los gobiernos estatales en turno –desde Pablo Salazar hasta Rutilio Escandón- o los conflictos internos que surgieron desde la creación del Sindicato Único de Trabajadores de la Universidad Intercultural de Chiapas (SUTUNICH). Igualmente, cada rector ha tenido sus propias interpretaciones conceptuales, sus modos de relacionarse con el aparato estatal, capacidad de gestión y, subjetivamente hablando, su grado de interés genuino por la universidad.

Son ya once las generaciones que han egresado de las licenciaturas originales: Lengua y Cultura, Comunicación Intercultural, Turismo Alternativo y Desarrollo Sustentable, más los que los han hecho de las carreras de Medicina y Derecho Intercultural, que se pusieron en marcha posteriormente. Mi interés es trazar una aproximación de hasta dónde ha respondido la UNICH a diversos problemas o demandas sociales, a través de la vinculación comunitaria y la revitalización lingüística, instituidos como ejes transversales en los planes de estudio de todas las licenciaturas.

Igualmente, la voluntad de cambio individual o grupal de quienes desean convertir desde su interior a nuestra casa de estudios como promotora del desarrollo, puede estar expuesta a las resistencias o inconformidades de una sociedad que voltea a ver más a instancias de corte autonómico, y este artículo traza una aproximación del estado que guarda la UNICH con respecto a lo que la sociedad espera de ella.

El marco institucional y la supeditación con los gobiernos estatales

La Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) se creó en diciembre de 2004 con el Decreto emitido por el entonces gobernador Pablo Salazar Mendiguchía, en un marco el que la diversidad lingüística y cultural se constituyeron como pilares para un desarrollo sostenible y apegado al concepto del buen vivir. Las reformas al Artículo 4º Constitucional influyeron en gran medida para la creación del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) y del subsistema de Universidades Interculturales que fueron puestas en marcha originalmente en el Estado de México y Chiapas en 2004 y 2005, respectivamente.

Hablar de interculturalidad se ha puesto de moda. Los medios de comunicación lo hacen a los cuatro vientos; el término está en los documentos administrativos de las instituciones, en los planes de gobierno, en la formulación de las políticas, en las agendas de eventos académicos y gubernamentales. Está presente para referirse al encuentro, al reconocimiento, quizás hasta a las apuestas. Más allá de eso, y para evitar caer en el juego de las palabras que todo lo significan y no significan nada, es preciso referirse a qué es y desde qué perspectiva se habla aquí de ella (Lara, 2015, p. 226 y 227).

Por ende, el surgimiento de este subsistema que creció durante la primera década del siglo XXI, acarreó muchas expectativas respecto a que si realmente iba a responder a diversas demandas sociales de carácter histórico. En las discusiones y análisis de la administración original de la UNICH surgieron diferencias en dos aspectos: los de carácter conceptual y los relacionados con el abordaje. Para el Mtro. Domingo Meneses Méndez, este tipo de diálogos se vieron enriquecidos por la participación del Dr. Andrés Fábregas Puig, que estaba más instalado en el ámbito de la interculturalidad crítica que la institucional y en la convicción de vincular a la UNICH con las comunidades.

La educación intercultural es una demanda legítima de los pueblos indios de México por dotarse de instrumentos educativos que permitan hacer frente a la discriminación y a los procesos de asimilación que se ejercieron como parte de la política pública en el siglo XX. Con dicha perspectiva y como parte del cumplimiento de los Acuerdos de San Andrés Larráinzar de los Pobres firmados entre el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y el gobierno federal en 1996, se impulsó en nuestro país la creación de universidades interculturales que dieran paso a la creación de relaciones interculturales en el seno de los planteles universitarios al tiempo que impulsaban seriamente procesos de reivindicación cultural que hicieran posible el relanzamiento de los derechos y la cultura indígena (Ávila y Ávila, 2014, p. 37).

Las clases de este organismo descentralizado del gobierno estatal iniciaron en agosto de 2006 en un contexto marcado por un entusiasmo hacia la diversidad cultural y el encuentro entre culturas como una manera de generar conocimientos, y el fomento del desarrollo bajo perspectivas más humanistas.

Varios jóvenes parecen haberse apropiado, por lo menos a nivel discursivo, de una concepción de desarrollo respetuosa de la naturaleza y valorativa de sus lenguas, costumbres y tradiciones. Piensan, por lo menos eso es lo que alcanzo a interpretar, en una modernidad culturalmente sostenible, entendiendo con esta expresión un desarrollo modernizador en el respecto de la naturaleza y, al mismo tiempo, culturalmente conservacionista y valorativo de sus culturas. Tienen clara la necesidad de invertir en lo orgánico, realizar proyectos turísticos “alternativos” que beneficien a toda la gente de las comunidades y no solo a unos cuantos, documentar y difundir sus lenguas y culturas, rescatar sus tradiciones y costumbres, ofrecer nuevos canales de expresión y comunicación en sus lenguas maternas (Sartorello, 2007, p. 3).

En ese contexto, los docentes originales de tiempo completo y de asignatura comenzaron una serie de análisis que se centraron en buena medida hasta qué punto el trabajo iba a tener autonomía con respecto a la instancia federal, ya que aspectos importantes como la atención a las minorías, trabajar con aportes del etnodesarrollo, enaltecer el valor de la pluriculturalidad para construir formas novedosas de educar en el nivel superior, conlleva inevitablemente al empoderamiento, visibilización y participación de diversas instancias y actores sociales.

El carácter relacional estaba cimentándose, pero el aspecto crítico tenía delante de sí un contexto complejo compuesto por los próximos cambios en el gobierno estatal –se avecinaba la administración de

Juan José Sabines Guerrero- y diversas contradicciones en cuanto a cómo responder académicamente a problemas y necesidades de diferentes actores sociales, lo que conllevaba a instalar a la UNICH más en una instancia descolonizadora que como una universidad pública con patrones tradicionalistas incapaz de transformar las estructuras legitiman la dominación.

En la discusión y análisis originales estaban de por medio dos visiones: la tendencia de interculturalizar críticamente las relaciones socioculturales y pedagógicas con un alto sentido autonómico y los preceptos de los representantes de la CGEIB en ese entonces. No hablo precisamente de una tensión de fondo sino de la retroalimentación de dos agendas y visiones distintas: una identificada con el etnodesarrollo y otra de corte tecnócrata y con influencias de la teoría del capital humano.

Tomando en consideración las necesidades y demandas sociales, muchas de ellas expresadas en los Acuerdos de San Andrés, la UNICH bajo la rectoría del Dr. Andrés Fábregas Puig, instituyó ciertos distintivos con respecto a otras universidades públicas y privadas de la entidad, como la equidad de género, la preservación y revitalización de las lenguas originarias, la vinculación comunitaria, incorporación de actores comunitarios, valoración, fortalecimiento y divulgación de los conocimientos tradicionales, entre otros con influencia de diversas instancias autonómicas, que causó que la administración original fuese señalada como izquierdista.

Se generaron alrededor de la UNICH diversas expectativas sobre todo las que visualizaban que esta institución daría respuestas, estrategias, proyectos o productos en diversos ámbitos a favor de los pueblos originarios, promover el autoempleo, fortalecer los idiomas en peligro de extinguirse, entre otros. Una de las primeras acciones tomadas por el Dr. Andrés Fábregas Puig, fue crear las áreas de Vinculación Comunitaria y el Centro de Revitalización de las Lenguas Originarias, con el fin de tener instancias que comenzaran a fortalecer tanto la formación profesional y la construcción de proyectos de beneficio comunitario.

Sin embargo, lo que se podría delimitar como la generación pionera tanto en académicos como en quienes se desempeñaban en vinculación comunitaria o en el centro de lenguas que fueron contratados desde julio de 2005, fueron estereotipados como “antropologizados” o de “izquierda” dado el perfil académico y humanista del rector fundador. Cabe destacar que el perfil de los docentes, principalmente los de asignatura, no es el mismo de los que iniciaron en 2005 con los que hacen estas tareas actualmente. Con el paso de los rectores que sucedieron al Dr. Fábregas Puig, muchos de los profesores fundadores fueron despedidos y esto impactó en el estancamiento de las acciones en diversas áreas, y que se generase una especie de nostalgia por lo hecho entre los años 2005 y 2011.

José Luis Ruiz Abreu, el coordinador original de Extensión y Difusión Universitaria, apuntó que en ese entonces se gestionaron y se hicieron diversos convenios que dieron paso a varias ediciones y coediciones que abordaron temas antropológicos, de etnodesarrollo, sustentabilidad, patrimonio cultural, pedagogía intercultural, identidades, etnomusicología, novelas, entre otros escritos por investigadores de la UNICH y de otras universidades nacionales extranjeras. Eventos como la conferencia impartida por Ernesto Cardenal o intercambios académicos dieron cuenta, a su juicio, de la visión intercultural del rector fundador y Ruiz Abreu lamentó que esta producción y capacidad de gestión fueran disminuyendo con el paso de los años.

Para el actual rector, Jorge Luis Zuart Macías. La UNICH nació con responsabilidades derivadas de los Acuerdos de San Andrés como brindar educación superior de calidad a los jóvenes que provienen de pueblos originarios, sector descuidado por otros sistemas educativos. En este sentido, la UNICH debe abrir

espacios a estos jóvenes para cumplir con las características del modelo en el que se está trabajando y que existen retos pendientes que dar cumplimiento.

Los retos pendientes en vinculación comunitaria y la revitalización lingüística y la llegada del sistema de competencias profesionales

Las referencias anteriores ayudan a entender los factores exógenos y endógenos que propiciaron el declive de la universidad e impidieron su adecuada vinculación con diversos actores, así como su capacidad de influir en la transformación de las comunidades para elevar su calidad de vida a través de diferentes acciones pedagógicas, productivas o jurídicas. Tras la salida del Dr. Andrés Fábregas Puig, fue notable la disminución de proyectos, la presencia de los docentes en las comunidades, la producción editorial y la edición de la Gaceta Universitaria, por poner unos ejemplos.

Algunas bases epistémicas de corte humanista fueron desdibujándose paulatinamente para dar paso al Modelo por Competencias, que se puso en marcha en 2012. Esto puso en entredicho la pertinencia sociocultural de los planes y programas de estudio, así como la contextualización del enfoque. Parecía que solo era cuestión de tiempo para que este modelo se instituyera. La interculturalidad institucional terminó reduciendo a la interculturalidad humanista, y el enfoque intercultural terminó convertido en un instrumento meritocrático influido por las teorías del capital humano.

Sin embargo, un sector de la planta docente adoptó este modelo como si tuviese realmente pertinencia social y una minoría veía este acto como la institución de competencias para aprovecharse eficazmente desde afuera de la diversidad cultural para abonar a cuestiones políticas. Una de las críticas que se hicieron en su momento es que la educación por competencias prescindía de un cuerpo teórico amplio y que su expansión y consolidación en el ámbito institucional contrastaba con los avances que se tenían hasta entonces.

En este sentido, retomo una crítica de Zizek al capitalismo global citada por Ávila y Ávila (2014:40) que sostiene que hay una lógica multicultural que incorpora las diferencias al mismo tiempo que las neutraliza y las vacía de sus significados efectivos.

En tal perspectiva, tienen completa razón quienes señalan que la procedencia del concepto y del modelo socio-educativo es, por su misma naturaleza, economicista; pero, no podría ser de otro modo, en una época que se encuentra determinada, de manera fundamental, por la economía y las relaciones del mercado, en donde la misma democracia procede de acuerdo con los principios del marketing, la política define sus contenidos por las presiones económicas, el propio conocimiento es previsto, circula y se comercializa como cualquier otra mercancía, y aún el crimen organizado funciona de conformidad con los criterios neo-clásicos y las dinámicas de la empresa postindustrial (Guzmán, 2017, p. 110).

Sin embargo, el sistema de competencias profesionales fue instituido con el discurso de la necesidad –y posibilidad- de desarrollar un nuevo modelo educativo que abarcara procesos cognitivos, socio-afectivos, habilidades cognoscitivas y de establecer enfoques multidisciplinares y multidimensionales que fortalecerían la formación profesional de las y los estudiantes. ¿Dónde quedó entonces la participación de las comunidades y los problemas y necesidades de carácter histórico?

La interculturalidad crítica y sus diferentes actores académicos y comunitarios fueron invisibilizados y reducidos a un carácter de rebeldía y la parte instituyente carente de sustancia reprodujo acciones que alejaron a la UNICH de ciertos proyectos que venían funcionando. Hubo una separación conceptual y

metodológica entre las interculturalidades institucional y crítica, y los simpatizantes con la primera se asumieron como una instancia que estableció otros rumbos académicos.

Los Proyectos Integradores tampoco respondieron a esas expectativas ya que describir o caracterizar la diversidad biocultural no fueron suficientes para que realmente esos documentos tributaran al desarrollo de las comunidades. En esta tesitura han sido escasas las veces en que esos productos han sido compartidos con las comunidades. Dichos documentos tenían más un carácter descriptivo que un análisis de la realidad social de las comunidades. Los saberes locales, por ejemplo, fueron abordados como asuntos del folklore y como una idealización de los usos y costumbres.

No basta con describir, caracterizar o retratar estilos de vida dentro de un territorio, porque al hacerse se invisibiliza las subjetividades e intersubjetividades que existen entre todos los actores sociales de una comunidad, y se legitima una visión que invisibiliza las capacidades de transformación y acción colectiva en un velo tecnócrata, unilateral, monocultural y político muy alejado de construir proyectos para el bien común. En el caso de los Proyectos Integradores de la Licenciatura en Comunicación Intercultural, por ejemplo, no hay uno donde se motive a las y los estudiantes a abordar temas relacionados con la pobreza, la marginación o problemas aún vigentes como los cacicazgos, la exclusión social, violencia de género, para construir en conjunto con las comunidades algún tipo de proyectos o estrategias bilaterales.

En esta visión accionista y liberal, el sentido de mundo (del mundo?) que aporta la cultura se subordina a un cálculo individualista de ventajas, puestas en juego en este mercado abarcador de lo “más universal”. Al igual que en la lógica utilitarista del pensamiento económico liberal (o, más precisamente, dentro de la misma matriz epistémica), lo que está dado son los productos y no los procesos o las relaciones (lógicas o sociológicas) que los preceden. Como consecuencia de esta clase de perspectiva, la cultura se convierte en patrimonio y los conocimientos se agregan por añadidura, como si ellos también fueran rasgos aislables y componibles, naturalizables y objetificables. Esta reificación de los productos (que un marxista llamaría reificación de la mercancía), en desmedro lógico de los procesos y relaciones, es el fundamento de toda perspectiva que opera con la patrimonialización de la cultura y del conocimiento, es decir, una perspectiva centrada en la reificación liberal del individuo (Cavalcanti-Schiel, 2007).

Así como se habla de un analfabetismo funcional, también hay una interculturalidad funcional políticamente correcta que aborda de manera superficial muchos temas que aún son sensibles para las comunidades. El interculturalismo crítico que pudo cimentarse desde la etapa pionera a través de la consolidación de teorías, conceptos, ideas o metodologías distintas, fue perdiendo fuerza frente a otros problemas no menos graves: la burocratización de las actividades, un sindicalismo subordinado al aparato estatal y la llegada de rectores y docentes no identificados con el enfoque, lo que generó un accionar más tecnócrata que humanista.

Esto influyó para que el individualismo fuese adquiriendo más presencia que los trabajos en colectivo, y que se dejaran de discutir temas que fueron abordados profundamente en el 2005 en diversos eventos. Buena parte de las investigaciones y artículos indexados adquirieron un tono más individualista que colectivo. La UNICH fue adquiriendo características de una instancia monocultural que estaba alejándose paulatinamente de sus preceptos originales y de diversas acciones que daban cuenta de la importancia del encuentro y reivindicación de saberes de los pueblos originarios.

Durante la administración de Juan Sabines Guerrero, nuestra casa de estudio tenía delante de sí nuevas exigencias sociales que apuntaban a que debía trabajar en la construcción de otras formas de autonomía

en diversos ámbitos. Para ese entonces, como ya se apuntó, la producción editorial había disminuido drásticamente y la investigación era más bien producto del trabajo individual que de un trabajo colegiado.

Uno de los principales causas de todos estos problemas y obstáculos es que los rectores que sucedieron al Dr. Fábregas Puig, más que académicos de amplia trayectoria eran políticos generalmente elegidos desde el poder ejecutivo estatal. Esta falta de sensibilidad académica provocó que la interculturalidad, en este caso la que se hace desde lo institucional, sea más un discurso confuso y contradictorio que una serie de acciones y proyectos consolidados y reconocidos por los actores sociales de las comunidades, tanto en vinculación comunitaria como de revitalización lingüística.

El investigador Miguel Sánchez Álvarez, profesor de Tiempo Completo de la Licenciatura en Desarrollo Sustentable, precisó que en estos aspectos de valorar las culturas, la diversidad de las lenguas, cuestiones pedagógicas o los conocimientos tradicionales, la UNICH queda a deber porque aún, a catorce años de distancia, se están construyendo maneras de intervenir con las comunidades.

Si valoráramos realmente esos temas y nos fijáramos en cuanto al derecho de una sociedad equitativa, justa, y en el reconocimiento a un sociedad multicultural en cuanto a sus formas de organizarse, de normarse, de aplicar justicia, creo que estamos muy lejos todavía de responder a esas demandas. De cien pasos que deberíamos de haber dado, llevamos medio paso en toda esa gama de temas que ya deberían de estar atendidos (Sánchez Álvarez, Miguel. Entrevista personal realizada el 11 de septiembre de 2019).

Por su parte, Domingo Meneses Méndez, profesor de tiempo completo de la Licenciatura en Lengua y Cultura, sostuvo que a catorce años de su fundación la UNICH ha tenido altibajos, pero que hubo un momento entre 2005 y 2011 en el que alcanzó un ritmo de trabajo que avanzó más de lo que hoy estamos viendo. Afirmó que estos altibajos comenzaron por razones políticas que propiciaron un estancamiento, una traba para seguir organizando actividades. Antes de dicho momento político, agregó, había más actividad académica dada las características profesionales del rector fundador, el Dr. Andrés Fábregas Puig.

Él era un excelente político pero también un excelente académico, se metía en las situaciones, participaba, discutía y compartía su experiencia con docentes de todas las licenciaturas, siento que en ese momento si hubiera sido así hubiéramos avanzado más; luego llegaron otros rectores que no tenían ni conocimiento de la vida académica, se encerraban en su oficina para cumplir con su trabajo político. Ése fue un momento oscuro que tuvo la universidad (Meneses, Domingo. Entrevista personal realizada el 12 de septiembre de 2019).

El lingüista reconoció que sí tenemos como institución cierta proyección hacia afuera, pero que dichos momentos políticos afectaron considerablemente nuestro desarrollo y capacidad de dar respuestas a diversas demandas sociales, y reflejo de eso es la baja de la matrícula o la disminución de los índices de titulación. En esta tesitura, sostuvo que se necesitan forzosamente nuevos replanteamientos, analizar el trayecto de cada licenciatura, y en esto influye el no tener desde hace mucho tiempo un estudio profundo sobre el egreso y la eficiencia terminal, así como el estado real del vínculo que se tiene con las comunidades.

Tenemos delante de sí para cumplir las demandas sociales una barrera política que impide e invisibiliza a la vez diversas ideas, iniciativas o proyectos encaminados a pensar de manera más constructiva la interculturalidad. El trinomio de rectores políticos, el sindicalismo y la imposición del sistema por competencias, han incidido en que tanto la interculturalidad o la pedagogía intercultural como campos

de acción, no abonen lo suficiente para formar sujetos capaces de comprender la diversidad cultural y de intervenir en los procesos de transformación social que demanda la sociedad chiapaneca.

Sin duda alguna, las preguntas anteriores no son de fácil respuesta. Las dimensiones del poder, la incertidumbre y el conflicto aparecen en toda situación de contacto entre distintos. Incluso puede afirmarse que éstos son ingredientes de toda situación de comunicación, sea con mayor o menor grado de interculturalidad. Ser conscientes de la diferencia es clave, y puede ser un elemento que, aunque no haga desaparecer las relaciones de poder y dominación, sí nos haga ser más conscientes de los límites de nuestra relación con los otros con quienes interactuamos (Rizo, 2014, p. 27).

Para Sartorello (2007) las salidas de campo ofrecerían la oportunidad de desarrollar una vinculación efectiva y duradera con las comunidades. A su juicio, organizar adecuadamente las prácticas de vinculación brindarían herramientas para aprender a aprender de las comunidades y sentar las bases para la construcción de una interculturalidad que respondiera a esas demandas.

Dentro de este panorama, la apuesta por una práctica intelectual orientada a cuestionar las implicancias del multiculturalismo liberal e imaginar un proyecto de transformación social en el que la interculturalidad sea un eje insoslayable ha animado perspectivas que vinculan el problema de la desigualdad y la exclusión con la problemática de la modernidad, la colonialidad, la subalternidad y la descolonización/decolonialidad (Soria, 2014, p. 45).

El investigador Miguel Sánchez Álvarez, precisó que en esta diversidad de cosmogonías, las comunidades tienen diversas formas profundas de educar que generan conocimientos pero que la UNICH está muy lejos todavía de acercarse a esa biodiversidad cultural y trabajar en conjunto. El abordaje desde los Proyectos Integradores hechos por los estudiantes entre primer y quinto semestre es más unilateral que fruto de una interacción profunda.

Agregó que a pesar de que la universidad ha desviado sus actividades para responder al fin con que fue creada, dijo que hay algunos resultados notables en la formación de los estudiantes, Subrayó de que a pesar de no impactar al cien por ciento hay resultados muy esperanzadores como el hecho de que ciertos alumnos tienen el interés de escribir sus trabajos e investigaciones en sus idiomas originarios o que tomen parte en algunas acciones de traducción.

Hay que visibilizar que pese a la situación que no hemos alcanzado las metas, es esperanzador el hecho de formar a jóvenes críticos, pensadores y propositivos. Hay muy buenos resultados en Desarrollo Sustentable que valorar su cultura, su lengua, que tienen el interés no solo de tener una carrera, sino de generarse sus propios empleos, de buscar nuevas maneras de vivir en sus comunidades. En Turismo Alternativo se han generado propuestas y proyectos que hablan de nuevas formas de desarrollarse con la naturaleza, hay un cambio positivo de orientación en la gente joven (Sánchez Álvarez, Miguel en entrevista personal realizada el 11 de septiembre de 2019).

La meta de revitalizar los idiomas originarios tampoco está exenta de ciertas problemáticas que impiden que tenga la eficacia que los pueblos esperan de su accionar. Hay que recordar que originalmente con el Dr. Andrés Fábregas Puig se instituyó que la enseñanza de los idiomas originarios sería de carácter obligatorio para todas las licenciaturas, y para tal efecto se crearon dos tipos de programas: para hablantes y no hablantes en los idiomas tsotsil, tseltal, cho' l y zoque.

La creación del Centro de Investigación y Enseñanza de Lenguas de la Universidad Intercultural de Chiapas durante el pasado mes de febrero, proporcionó el marco para el evento “Revitalización de las Lenguas Originarias”, realizado del 28 al 30 de marzo en las instalaciones de la UNICH. Este encuentro brindó un espacio para la reflexión y discusión de la situación actual de las lenguas originarias en México, contando entre los participantes con el Dr. Fernando Nava López, Director General del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) quien habló sobre las actividades que ha realizado el INALI en torno a las lenguas originarias del país. En este contexto el Mtro. Domingo Meneses, docente de la Universidad Intercultural de Chiapas, presentó el proyecto del Centro de Investigaciones y Enseñanza de Lenguas de la UNICH, el cual tiene como objetivo principal el fortalecer las Lenguas Originarias a partir del estudio gramatical y sociolingüístico, tomando como vía el desarrollo y consolidación de una Lealtad Lingüística en la sociedad (Meneses, 2007, p. 19).

Hubo en ese entonces, en el año 2006 diversas expectativas sobre el funcionamiento y desarrollo de este centro que no ha estado exento de pretender ser controlado por la instancia sindical, al ser percibido simplemente como una instancia que “viste” a la universidad más que como un área fundamental para generar materiales didácticos o de otra índole en pro de fortalecer los idiomas originarios.

Sin embargo, el papel que diaria y cotidianamente juegan las lenguas originarias en las universidades interculturales dista mucho de estos propósitos oficiales. A menudo se mencionan la falta de personal docente que cuente con los perfiles lingüísticos y con las competencias comunicativas requeridas, la escasez de material didáctico en lenguas originarias, sobre todo para materias disciplinarias que requieren de un lenguaje académico altamente especializado y/o técnico, la coexistencia en el campus de una gran variedad de lenguas maternas, así como la internalización de actitudes discriminatorias y prejuicios lingüísticos adquiridos y reforzados, particularmente a lo largo de la educación secundaria y media superior, que solamente se ofrece de forma monolingüe en castellano—todos estos son factores aducidos para explicar por qué no se logra convertir las lenguas originarias en canales de comunicación cotidiana al interior de las universidades interculturales y por qué finalmente el castellano permanece como lengua de instrucción de la gran mayoría de las materias (Dietz y Mateos, 2019).

El investigador Miguel Sánchez Álvarez fue preciso al caracterizar las altas y las bajas del centro de lenguas que no ha tenido un funcionamiento constante en términos positivos de trece años a la fecha. Dijo que esa área no ha mantenido un plan de trabajo permanente o un programa de investigación que permita consolidar sus metas originales. Subrayó que no hay una claridad en el cómo trabajar en lenguas originarias y que ha habido resultados aislados en escalas temporales distintas.

Por otro lado, el tema de la enseñanza de las lenguas originarias en la UNICH muestra todas las dificultades relacionadas con este compromiso políticamente tan relevante y ambicioso, central y prioritario para el modelo educativo de las universidades interculturales. Al respecto, no es de menor relevancia destacar que en la Universidad Intercultural de Chiapas, las lenguas originarias están presentes de forma obligatoria y curricular en todos los semestres de todas las carreras ofertadas, lo que muestra el fuerte compromiso institucional con su fortalecimiento (Sartorello, 2007, p. 5).

Así mismo, el lingüista Domingo Meneses, apuntó que hay grandes retos en los que pocos quieren entrarle, y dijo que uno de uno de ellos es que no tenemos experiencias en cómo revitalizar las lenguas, y que se habla de esto más en el discurso político que en los resultados. Dijo que a nivel federal los

esfuerzos del INALI aún son insuficientes debido a la centralización que se hacen de los eventos a nivel nacional.

Esos son eventos de las grandes ciudades, los hablantes de las lenguas indígenas viven en los pueblos. Hay grandes congresos que se hacen en la Ciudad de México pero los habitantes de los pueblos indígenas no se enteran de ellos. No veo el efecto de que este tipo de eventos bajen a los pueblos; sigue habiendo un discurso político. En Chiapas esto también se refleja en el CELALI que se dedica más a discutir la cuestión cultural, pero no tanto a la labor lingüística. Hacer un cuento el tsotsil no es lingüística. Para pensar en un trabajo que aborde la revitalización como tal tiene que ser otro trabajo (Meneses, Domingo. Entrevista personal realizada el 12 de septiembre de 2019).

Subrayó que aunque haya alumnos de la misma lengua en un mismo salón, hay diferencias y que hace falta trabajo para que exista un tsotsil o un tselal estándar, producto de un trabajo académico y social para concientizarlos para que hagan uso de las lenguas en todos los ámbitos sociales. A su juicio el carácter del centro de lenguas obedece más a lo institucional que lo comunitario. En términos positivos destacó que existen algunos videos de titulación de las licenciaturas en Lengua y Cultura y Comunicación Intercultural que están producidos al cien por ciento en tsotsil o tselal, pero que su divulgación no ha impactado en generar ese interés por fortalecer su revitalización.

Coincidió con investigador Miguel Sánchez en el sentido de que hay idiomas originarios como el kanjobal, mochó, jakalteco o mam que han perdido drásticamente su número de hablantes, debido en buena medida a trabas académicas y administrativas. Lamentó que la deuda de la UNICH con la sociedad en materia de revitalización de los idiomas originarios es enorme y que es necesario apuntalar más lo lingüístico que lo político.

Consecuencias de una interculturalidad pendiente: las ONGs como instancias de enfoques más colaborativos y participativos

Uno de los aspectos que ha impedido generar las soluciones que la sociedad chiapaneca espera de la UNICH, es la falta de claridad en ciertos conceptos de nuestro quehacer cotidiano como pluralismo cultural, multiculturalismo, interculturalidad, entre otros que propician que los proyectos o el actuar sean parciales o en algunos casos descontextualizados.

Igualmente, el haber tenido una larga fila de rectores políticos y no académicos abona a esa falta de claridad conceptual el posicionamiento en diversas áreas de la universidad a personas sin el perfil adecuado para gestionar, impulsar, concretar y evaluar proyectos que deberían a estas alturas de estar dando certidumbre a la sociedad de que se está trabajando para dar respuestas a esas demandas históricas.

El asunto dentro de esta falta de claridad conceptual es que se ha pensado más en el qué de la interculturalidad que en el cómo, lo que genera que aspectos de corte práctico como la vinculación comunitaria no estén aún cimentados del todo y que se pierdan en un rompecabezas político. Esto propicia que los Proyectos Integradores de las diversas licenciaturas tengan un carácter que exige más referentes teóricos que aquellos que son resultado de observaciones participantes y no participantes relacionadas con enfoque colaborativos y participativos.

La UNICH parece ser lejana aún para las comunidades y, en palabras del investigador, Miguel Sánchez, apenas estamos dando un medio paso de cien posibles para responder a lo que se espera de nosotros

como institución. El actual rector, el Dr. Jorge Luis Zuart Macías reconoció que en la diversidad está nuestra riqueza y que el trabajo de la UNICH será recuperar los valores originales y vincularnos más a fondo con las comunidades y otras instancias que tienen experiencia y presencia en el enfoque intercultural.

No solamente es el hecho de ser un órgano descentralizado del Gobierno del Estado de Chiapas lo que nos coloca ser vistos de esa manera, es nuestro propio actuar como institución, ya que nuestro enfoque intercultural es más institucional que social en toda la extensión de la palabra. En esta tesitura esa interculturalidad que se identifica con los problemas de las comunidades, que construye proyectos de desarrollo en diversos ámbitos, que lucha por el bien común, por relaciones de igualdad, que aboga por los derechos de los grupos vulnerables, que incide en aspectos del derecho consuetudinario o la equidad de género, están más presentes en organizaciones no gubernamentales que en la UNICH.

Estamos en un contexto donde esa interculturalidad de escritorio que no está exenta de condiciones políticas o intereses sindicales, impacta en lo que debería ser una interculturalidad alejada de un acartonamiento y más cercana a las comunidades a lo que diversos sectores sociales nos exigen justificadamente. Para Miguel Sánchez Álvarez la UNICH es aún una semilla que puede dar buenos frutos.

Para luchar en contra de los riesgos de fragmentación social y política, restaurar su legitimidad y capacidad de acción, el Estado necesita entonces modificar su discurso y crear nuevas formas de articulación con la sociedad nacional y, en particular, con los pueblos indígenas. Es así como, en toda América Latina, se presentan propuestas de descentralización y democratización que pretenden aproximar el Estado a sus ciudadanos, restaurar su gobernabilidad y legitimidad. Estos procesos de descentralización participativa buscarían también recuperar espacios, regiones y poblaciones (los indígenas por ejemplo) que están en proceso de marginalización o de autonomización (como es el caso de los zapatistas en México), para integrarlas nuevamente en un espacio liberal y democrático. Esto significa, en cierta medida, reconocer los particularismos, transferir competencias, recursos y capacidad de decisión (Sartorello, 2009, p. 80).

Ha sido lamentable que la mayor parte de los rectores que han estado al frente de la institución no hayan podido sacudirse la voluntad política de los gobiernos estatales en turno, y que no hayan fortalecido la continuidad de los proyectos académicos y la autonomía, esta última más patrimonio de los que defendemos el sentido crítico y humanista de la interculturalidad.

LITERATURA CITADA

- Ávila, Agustín y Ávila, León (2014). El asalto a la interculturalidad: las universidades interculturales de México. *Revista Argumentos*. Vol.27 no.76 México sep./dic. División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Recuperada de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952014000300003
- Cavalcanti-Schiell (2007). Para abordar la interculturalidad : apuntes críticos a partir de (y sobre) la nueva educación escolar indígena en Sudamérica. *Amerique Latine Historie & Memorie*. Recuperada de <https://journals.openedition.org/alhim/1883>
- Dietz, Gunther y Mateos, Laura (2019). Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, vol. XXV, núm. 49, Universidad de Colima. Recuperada de <http://www.redalyc.org/jatsRepo/316/31658531008/html/index.html>

- Guzmán Marín, Francisco (2017). Problemática general de la educación por competencias. Monográfico. Revista Iberoamericana de Educación vol. 74. Recuperada de <https://rieoei.org/RIE/issue/view/40/vol.%2074>
- Lara Guzmán, Gabriel (2015). Interculturalidad crítica y educación: un encuentro y una apuesta. Revista Colombiana de Educación, N.º 69. Segundo semestre. Bogotá, Colombia. Recuperada de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n69/n69a11.pdf>
- Meneses Méndez, Domingo (2007). Revitalización de las lenguas originarias. Gaceta UNICH. Número 8. Abril. Universidad Intercultural de Chiapas. México.
- Pech Salvador, Cynthia y Rizo García, Marta (2014) Interculturalidad: miradas críticas. Institut de la Comunicació. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Rizo García, Marta (2014). Exploraciones sobre la interculturalidad: notas interdisciplinarias para un estado de la cuestión en Revitalización de las lenguas originarias. En Pech Salvador, Cynthia y Rizo García, Marta (2014) Interculturalidad: miradas críticas. Institut de la Comunicació. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Sartorello, Stefano (2007). Conversaciones interculturales: L@s estudiantes de la primera generación de la UNICH hablan de su universidad. Gaceta UNICH. Número 9. Universidad Intercultural de Chiapas. México. Recuperada de https://www.unich.edu.mx/wp-content/uploads/2012/11/gaceta_9.pdf
- Sartorello, Stefano (2009). Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Recuperada de https://www.researchgate.net/publication/305853364_Una_perspectiva_critica_sobre_interculturalidad_y_educacion_intercultural_bilingue_El_caso_de_la_Union_de_Maestros_de_la_Nueva_Educacion_para_Mexico_UNEM_y_educadores_independientes_en_Chiapas
- Soria, Sofía (2014), El «lado oscuro» del proyecto de interculturalidad-decolonialidad: notas críticas para una discusión. Revista Tábiula Rasa. Colombia. Recuperada de <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n20/n20a03.pdf>



uaim

RA XIMHAI ISSN 1665-0441
Volumen 15 Número 4 Edición Especial
Julio-diciembre 2019
107-119

INTER-CULTURALIDAD E IDENTIDAD: APROXIMACIONES Y REFLEXIONES

INTERCULTURALITY AND IDENTITY: APPROXIMATIONS AND REFLECTIONS

Miguel Angel Paz-Frayre

Profesor investigador en el Centro Universitario del Norte de la Universidad de Guadalajara, Carretera Federal No. 23, Km. 191, C.P. 46200, Colotlán, Jalisco, México. Teléfono: +52 (499) 9921333, 0110, 2466, 2467 y 1170. Correo electrónico: pazfrayre@gmail.com

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo principal hacer un análisis de la relación que guarda la identidad con la política pública educativa, concretamente con la interculturalidad, como uno de los marcos de referencia dentro de los cuales se lleva a cabo la educación. De este modo, la identidad, sus procesos y sus configuraciones, representan un reto de comprensión. Cuando la identidad busca ser entendida dentro de contextos educativos, enmarcados por la propuesta de la interculturalidad, se hace necesario un análisis puntual de los elementos que la configuran, pero también, de los productos que de aquí se desprenden. Es importante considerar los diferentes momentos por los que las estrategias y propuestas de la educación indígena ha cruzado.

Palabras clave: interculturalidad, identidad, políticas educativas, prácticas sociales.

ABSTRACT

The main objective of this work is to analyze the relationship between identity and educational public policy, specifically with interculturality, as one of the frames of reference within which education is carried out. In this way, the identity, its processes and its configurations, represent a challenge of understanding. When the identity seeks to be understood within educational contexts, framed by the proposal of interculturality, a timely analysis of the elements that make it up, but also, of the products that emerge from here is necessary. It is important to consider the different moments that the strategies and proposals of indigenous education have crossed.

Key words: interculturality, identity, educational policies.

INTRODUCCIÓN

La interculturalidad como propuesta institucional para la educación en nuestro país, tiene como uno de sus fundamentos el reconocimiento a la diversidad cultural, étnica y lingüística que caracteriza a determinados grupos en cada región. Este proceso se ha caracterizado por diferentes posturas, la más difundida está relacionada con la estrategia gubernamental que alude a la posibilidad de establecer un diálogo entre las diferencias que convergen en el espacio escolar, que tenga como objetivo posibilitar un conjunto de intercambios que posibiliten la convivencia. No debemos perder de vista que tenemos otras posturas en relación a este concepto, por ejemplo, aquellas que aluden a los criterios desde los cuales debe establecerse dicho diálogo y que promueven el esclarecimiento de las relaciones de poder desde las cuales esas diferencias se hacen posibles, sin pasar por alto los procesos históricos de los cuales son producto.

En gran medida el proceso aludido es producto de la lucha sociopolítica sostenida en diferentes momentos históricos por los pueblos originarios que les ha permitido no sólo visibilidad sino también el reconocimiento de un conjunto de derechos. De este modo, es posible comprender el desarrollo histórico a través el cual la interculturalidad se ha constituido como uno de los fundamentos para la política pública

educativa en nuestro país, como antecedente es posible referir a los intentos asimilacionistas que caracterizaron a buena parte de las acciones de gobierno de las primeras décadas del siglo pasado, hasta llegar al bilingüismo de integración que formó parte de las estrategias educativas de corte nacionalista. En este proceso, es posible identificar a los mecanismos que sitúan a la interculturalidad dentro del proyecto de educación dirigido a los pueblos originarios en México.

Las políticas educativas dirigidas a la población indígena en México, forman parte de un proceso político mayor que se enmarca dentro del contexto del indigenismo, es decir, del conjunto de políticas públicas dirigidas a los indígenas (salud, educación, vivienda). Al respecto, basta con revisar la constante de los discursos políticos en diferentes ámbitos que podemos resumir en la expresión “elevados índices de analfabetismo”, se trata de una moneda de cambio cotidiana y, que no refleja la realidad de la situación, dado que se han instituido como justificación para el “hacer” en materia de la denominada educación indígena.

Así, es necesario analizar la estrategias emprendidas por el gobierno mexicano para la implementación de medidas tendientes a “mejorar” la llamada “calidad educativa” entre los pueblos originarios, sin perder de vista que estas se han centrado en la educación básica. En las últimas décadas, se han generado y difundido diversos modelos educativos en este nivel, que con diversos resultados unos han sustituido a otros. Como claro ejemplo tenemos la educación bilingüe que posteriormente dio paso a la denominada educación intercultural.

Sin embargo, se hace necesario acotar que la educación dirigida a la población indígena no sólo debe contemplar la educación básica, ante esto, es pertinente preguntarnos ¿qué pasa con aquellos estudiantes que se han incorporado a la educación superior o que es uno de sus objetivos inmediatos? Las respuestas han sido muy variadas, desde las perspectivas que promueven la adecuación del currículo en función de necesidades concretas, aquellas otras que, si bien no contemplan modificaciones a los contenidos, proponen su contextualización y, tal vez una de las más difundidas ha sido la creación desde el 2004 de las universidades interculturales como una estrategia que tiene como objetivo la diversificación de la educación superior en términos, étnicos, lingüísticos y culturales (Matos, Cortés y Dietz, 2016).

La educación en el ámbito indígena, al menos en nuestro país, ha transitado por enfoques muy diversos, algunos de ellos en concordancia con modelos políticos más que pedagógicos, aspecto que ha dejado en claro la poca importancia que se le ha dado a la problemática tanto a nivel de política pública como en relación a los programas que de esta se han desprendido, de tal modo que el desconocimiento de las necesidades reales de la población, la poca investigación sobre las características de los pueblos a los que esta política pública se dirige, la elevada deserción y reprobación escolar, son una constante. De tal manera que en conjunto, los elementos mencionados configuran una compleja estructura cuya función se ha caracterizado por materializar complejos procesos de exclusión e invisibilización.

En relación a lo referido, es necesario considerar que diferentes estudios llevados a cabo en materia de educación indígena (ANUIES, 2006), señalan que no contamos con cifras exactas de los estudiantes que se encuentran cursando el nivel superior, esto por el hecho de que algunos estudiantes indígenas por evadir la discriminación, no se asumen como tal. Sin embargo, como lo menciona Torres (2006): “No se puede dar cuenta del número de estudiantes indígenas en la educación nacional porque no se ha considerado pertinente ni deseable, la cifra implicaría mostrar la discriminación en el ingreso a la educación de la cual ha sido parte, la población indígena de México” (p.7). Es decir, este mecanismo forma parte de una estrategia de estado que impide el pleno reconocimiento de un sector de la población que enfrenta un proceso doble de discriminación.

Lo anterior no pasa por alto que las solicitudes de ingreso a la educación superior en el país contemplan un apartado en el que al aspirante se le pregunta sobre su adscripción étnica, definitivamente, en la mayoría de las instituciones se considera. El verdadero problema es que el estudiante percibe esta pregunta como un riesgo, en función de las experiencias de discriminación que ha vivido durante su proceso de escolarización. Es decir, la forma y el contexto en el que se plantea tal interrogante refuerzan en los estudiantes la percepción de contextos altamente amenazantes y, por ende, discriminatorios. De tal modo que no es pertinente ni deseable visibilizar la presencia de estrategias de exclusión que son propias de las instituciones de educación superior.

Como un ejemplo de lo anterior, tenemos el porcentaje de los estudiantes indígenas del nivel superior, en el estudio publicado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en el año 2003, se reveló que en México el 1% de los jóvenes indígenas de entre 18 y 25 años de edad ingresan a instituciones de educación superior y de ellos, uno de cada cinco egresa. Este punto ilustra de manera clara la problemática a la que hacemos alusión, es necesario y deseable identificar los factores institucionales, educativos y culturales que están alrededor de las cifras de ingreso. En esta línea de análisis, es pertinente definir los factores institucionales que inciden en la eficiencia terminal, para Gallard Nocetti y Henríquez Bremer (2006) la pobreza, la calidad educativa recibida en niveles anteriores, la distancia a los centros educativos, así como las barreras culturales y la discriminación, dado que son los factores que inciden de manera directa en el abandono de los estudios a nivel superior.

En suma, las acciones gubernamentales en materia educativa para con los pueblos indígenas se han centrado en la definición de estrategias encaminadas a la educación básica, dejando de lado mecanismos que definan, impulsen y promuevan la atención que requiere el ingreso, permanencia y egreso de estudiantes pertenecientes a pueblos originarios en la educación superior. De este modo, es importante definir con mayor claridad los factores económicos, políticos y sociales que se encuentran gravitando en torno a las instituciones educativas que entre sus objetivos destaca la atención a población indígena.

Por ello, resulta necesario aproximarnos a los procesos socioeducativos propios de las instituciones de educación en nuestro país, con la finalidad de conocer sobre sus estrategias y mecanismos no sólo de ingreso y permanencia, sino también es importante identificar aquellos que se centran en facilitar el egreso; dado que, en relación a la población de origen indígena, se trata de procesos en donde se juegan por un lado, los fundamentos, objetivos y estructuras de la política pública y, por el otro, los recursos materiales (recursos económicos, planes, programas, infraestructura) y simbólicos (lengua, cultura) que se encuentran implícitos dentro de esta.

En este sentido, se hace necesario un análisis que nos brinde elementos de comprensión relacionados con dos aspectos, por un lado, las políticas educativas y sus programas de atención y, por el otro, las relaciones que estas guardan dentro del contexto educativo con la identidad de quienes se encuentran cursando algún nivel de estudios. No podemos pasar por alto el hecho concreto de que los procesos educativos se dan dentro de un contexto específico (histórico, lingüístico, cultural), este influye de manera directa en los procesos que configura. Así, la identidad de quienes se encuentran dentro de instituciones de educación oficial, debe ser tomada como un proceso a comprender dentro de la complejidad y las particularidades de la educación superior.

Educación indígena: algunos elementos contextuales

Para hacer referencia a las políticas diseñadas e implementadas por el Estado para mejorar las condiciones de vida de los pueblos indígenas hacemos referencia al *indigenismo*. Al respecto, Oehmichen (1999) lo define como la política social dirigida a la población indígena. Por su parte, Portal y Valenzuela (1983) lo

definen como la acción pública para la reivindicación política, social y económica del indio en los países iberoamericanos. En relación a lo anterior, Díaz (2009) lo conceptualiza como la corriente teórica y política que dio sustento a la acción de los Estados Latinoamericanos para con los indígenas en la segunda mitad del siglo XX. Los conceptos anteriores hacen referencia al indigenismo como un proceso social que ha tenido diferentes momentos y formas de enunciación, tienen como objetivo delimitar a la vez que analizar los mecanismos de exclusión e invisibilización de los que han sido objeto los indígenas en América, por lo que este conjunto de propuestas, centra su atención en generar programas que tiendan al mejoramiento de estas condiciones, por lo tanto, el indigenismo se compone de un conjunto de acciones y prácticas institucionales a diferentes niveles que tienen como objetivo mejorar las condiciones socioeconómicas de esta población.

De acuerdo con Saldívar (2008) el indigenismo ha transitado por diferentes etapas, teniendo un enfoque particular en cada una de ellas, sin embargo tienen un punto de convergencia dado que dirigen sus acciones a los pueblos originarios con la finalidad de generar cierto tipo de “desarrollo”. De este modo, es posible hacer referencia al indigenismo integrativo, al denominado etnodesarrollo y el indigenismo de participación y autogestión.

Ahora bien, una de las tareas asignadas al indigenismo institucionalizado fue la integración educativa y cultural de la población indígena a la cultura nacional. De ahí que la política indigenista y la educación tienen una relación histórica y persistente con el indigenismo de corte nacionalista (Portal y Valenzuela, 1983). De este modo, una de las estrategias para lograr la integración del indígena fue la incorporación de este a la estructura de educación que ofrecía y ofrece el estado a través, en un primer momento, de complejos procesos de alfabetización. En ese sentido, analizar el contexto en el que se ha desarrollado la política educativa es de sumo interés para explicar el porqué del estado que guarda la educación que se ha dirigido a los pueblos originarios.

Políticas de educación indígena

La política educativa dentro del contexto del indigenismo en México, de acuerdo con Bastiani, Ruiz-Montoya, Estrada, Cruz y Aparicio (2012) ha vivido tres momentos: la castellanización, la educación bilingüe bicultural y la educación intercultural bilingüe. Lo anterior hace referencia a una transformación constante de la política educativa que alude a complejos procesos de institucionalización que ha tenido como corolario mecanismos de castellanización/alfabetización forzada, que no necesariamente representan el cumplimiento de objetivos claramente educativos, sino que por el contrario, señalan mecanismos de integración forzada disfrazados de política educativa, por lo que es necesario analizar cada una de estas etapas con la finalidad de identificar sus estructuras y alcances.

La castellanización

La política en materia de educación indígena tiene sus bases en la revolución mexicana y, desde luego, en el proyecto de Vasconcelos, sin embargo, su origen se remonta hasta la independencia de 1810 (García, 2004). La independencia de México, se tradujo en el nacimiento de una nueva Nación, que entre sus primeras acciones de autoafirmación definió al español como la lengua nacional. En este momento, se implementó un modelo educativo que proponía la castellanización como un mecanismo para “mexicanizar” a los indígenas a través del aprendizaje forzado del español. Para Maurer (2010), este programa educativo, tendría un doble propósito, por una parte conservaría los valores positivos atribuidos al indígena y, por la otra, eliminaría aquellos que constituían un obstáculo para su ciudadanía, entre ellos la lengua, las formas de organización social y, el conjunto de creencias propias de su cultura.

El modelo educativo de “castellanización”, fue un recurso tanto político como pedagógico que tuvo como objetivo la transformación de paradigmas. En tanto estrategia pedagógica, tuvo como base el aprendizaje del español, con lo que se institucionalizó un proceso educativo de larga duración. El programa de castellanización fue institucionalizado a través de la Ley de Instrucción Rudimentaria (1911), en esta se establecía que en las escuelas de México los indígenas aprenderían a leer, hablar y escribir el castellano (García Segura, 2004). En relación al ámbito político, la castellanización se afianzó como un modelo ideológico de corte nacionalista que sigue presente hasta nuestros días.

Uno de sus primeros antecedentes los tenemos en los años veinte con la estrategia para la formación de agentes biculturales, con este objetivo se creó la Casa del Estudiante Indígena, ubicada en la ciudad de México, en ella se reunieron según Maurer (2010) a 200 jóvenes pertenecientes a 26 pueblos originarios, con el objetivo de que fueran instruidos conocimientos occidentales. La Castellanización en función de este esquema, con una concepción monocultural que privilegió ciertos contenidos, fue el mecanismo que fortaleció la jerarquización de conocimientos y esquemas culturales, en gran medida se dirigió en contra de las costumbres, saberes y valores de los pueblos originarios. La estructura pedagógica propia de la castellanización, limitó el desarrollo de la diversidad lingüística y del fortalecimiento de la identidad étnica dentro del contexto nacionalista de la época (Baronnet, 2009).

Educación bicultural bilingüe

La propuesta de la Educación Bicultural Bilingüe era el uso de la lengua indígena como puente para aprender el español, es decir se hacía referencia a un bilingüismo de transición (Jorda, 2003). Este modelo tuvo como objetivo central que los niños indígenas adquirieran mediante un proceso dirigido de lectoescritura su lengua materna y, en segundo momento, adquirieran el español. La primera lengua, sería el condicionante para que, bajo sus esquemas, el aprendizaje del español se incorporara a una estructura previa que facilitarían un contacto no sólo a nivel lingüístico, sino a partir de las formas culturales a las que cada lengua remitía.

Las deficiencias de este modelo educativo consistieron en la gran importancia que se le dio al español en relación a las lenguas locales, de tal modo que el aprendizaje se centraba principalmente en el español, por lo que los resultados han sido cuestionables. El modelo bicultural bilingüe resultó una utopía pues el niño indígena sólo recibía los dos primeros años educación en su lengua, estrategia que facilitó complejos procesos de desplazamiento lingüístico, posteriormente, los contenidos propios de cada nivel educativo serían brindados en español, la problemática que esta estrategia generó, es evidente (Maurer Ávalos, 2010).

Educación intercultural

Es importante mencionar que la política educativa en el país, después del recorrido hecho por diferentes posturas para la atención a la diferencia, estableció que la educación “en” y “para” la diversidad no es sólo para los integrantes de pueblos indígenas, sino para todos. Este nuevo enfoque estableció, como particularidad, que la educación es intercultural bilingüe para aquellas regiones multiculturales del país. Así, para implementar esta política, el Gobierno Federal creó, en enero de 2001, la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (Ahuja, 2004).

Cabe señalar que este modelo para política pública tiene como fundamento un conjunto de elementos de diversa índole, principalmente la demanda histórica de pueblos originarios para su pleno reconocimiento; en relación al ámbito educativo, el principal requerimiento fue la valoración de la diversidad cultural y lingüística como base para la puesta en marcha de procesos educativos. Ahora bien, el trasfondo de esta

propuesta se refiere a la construcción de una relación diferente entre el Estado y la sociedad no indígena para con los pueblos originarios, que supone un cuestionamiento a la estructura epistémica y ético-política imperante, que desde esta nueva postura, tiene como objetivo construir los fundamentos para el reconocimiento pleno de las sociedades indígenas como sujetos de derecho.

Desde esta perspectiva, definir la interculturalidad, implica esclarecer un posicionamiento histórico, político, epistémico, cultural y ético, frente a la compleja realidad social que enfrentan quienes pertenecen a pueblos originarios. Dentro de este contexto Sartorello (2009) ubica dentro de las políticas interculturales en Latinoamérica dos polos de interpretación. El primero vinculado al modelo de estado-nación neoliberal que, concibe las políticas interculturales como mecanismos asistenciales que contribuyan al proceso de integración subordinada de los grupos tradicionalmente excluidos de las políticas públicas del Estado, en nuestro caso los pueblos indígenas. El segundo polo de interpretación se constituye como una postura crítica del sistema político y económico neoliberal, considera que la interculturalidad como modelo de convivencia y la educación intercultural bilingüe, son un derecho. Esta posibilidad surge de las luchas de los pueblos indígenas que han reivindicado un conjunto de derechos que promuevan su participación activa e incluyente en procesos de todo tipo, partiendo desde la perspectiva de que la educación intercultural no sólo es una decisión pedagógica, sino que implica también un posicionamiento político.

En este orden de ideas, la educación intercultural como propuesta, tiene como uno de sus objetivos prioritarios generar las condiciones sociales, culturales y políticas para que, en su conjunto, la sociedad combata los mecanismos estructurales y sistemáticos de exclusión que la constituyen, así como las desigualdades y brechas que generan la injusticia social. En este sentido, se considera fundamental el papel que como motor de cambio, la educación debe cumplir dentro de la sociedad, dado que a través de sus estructuras formativas y de vinculación, es capaz de vehicular y fortalecer nuevas formas de interacción entre sujetos, que lleven a la necesaria y urgente revaloración de las diferencias.

Así, de entre los fundamentos de la interculturalidad se contempla la generación de estrategias encaminadas no solo al reconocimiento de la diversidad, sino a la construcción de modelos que promuevan y valoren el conjunto de conocimientos y sus formas de producción que caracterizan a cada cultura, de tal manera que sea posible reconocer y fortalecer los sistemas de pensamiento desde los cuales se estructura la vida cotidiana¹. Con base en los criterios mencionados, estaríamos en condiciones de construir distintos procesos y prácticas pedagógicas que tengan como objetivo potenciar el desarrollo integral y armónico de los individuos, en tanto que se promueva el derecho a ser diferente.

Como se ha señalado, nuestro país se caracteriza por una gran diversidad cultural, étnica y lingüística que se ha analizado en diferentes momentos y desde diferentes perspectivas, este conjunto de diferencias se concretan en la amplitud de concepciones y visiones particulares del mundo que, se contraponen directamente con la propuesta de escolarización y formación de la educación oficial. Esta problemática alude no sólo a la diferencia de contenidos, conceptos y formas de comprender de los alumnos, sino que se materializa en la construcción de las personas y su particularidad para estar en el mundo, de este modo, no se trata solo de conceptos que aluden a contenidos, sino que se hace referencia a visiones globales de comprensión de la naturaleza (Schmelkes, 2006).

¹ Entiendo vida cotidiana “el mundo social en el que nace el hombre y en cuyo interior ha de encontrar sus relaciones; este mundo es experimentado por él como una red estrechamente cerrada de relaciones sociales, de sistemas de signos y símbolos con su particular estructura significativa, de formas institucionalizadas de organización social, se sistemas de status y de prestigio” (Duch, 2002, p. 149).

De esta manera, la diversidad cultural debe ser entendida como una estructura que se constituye a través de una confluencia de conocimientos, contenidos y formas que se configuran a través de diversos canales, la lengua es uno de ellos, pero también es posible hacer alusión al arte, a los mitos, a la música, etc., es decir, se trata de un conjunto de elementos que están directamente vinculados con la existencia de las personas y los vínculos que establecen con quienes les rodean.

Educación e inter-culturalidades: espacios y formas

Ahora bien, de acuerdo con Walsh (2009, p. 2), es posible reconocer en la interculturalidad diversos usos y sentidos, dado que se le ha construido desde diferentes posturas y se le enuncia en una variedad de contextos, no podemos perder de vista que tanto las posturas como los contextos son producto de una relación de factores políticos, económicos, sociales y culturales, que en ocasiones se contraponen configurando problemáticas que es necesario analizar y atender. De este modo, es posible hacer referencia a la interculturalidad desde diferentes perspectivas, una de ellas de tipo relacional, que entiende a la interculturalidad como una forma de contacto e intercambio entre personas que pertenecen a diferentes culturas, la gran mayoría de las ocasiones, en complejas condiciones de desigualdad. Esta concepción minimiza e ignora las estructuras de poder y dominación así como los conflictos que de esta derivan, por lo tanto, considera que el contacto intercultural, independientemente de su contexto, se da de una manera tersa y sin conflictos.

En este sentido, es posible mencionar a una segunda perspectiva que encontramos presente principalmente en las instituciones educativas oficiales, de acuerdo a sus fundamentos brinda reconocimiento, de menos parcial, a la diversidad y a las diferencias culturales que le caracterizan, con la finalidad de generar procesos de inclusión a sus estructuras sociales; por lo tanto, hace referencia al diálogo, relacionado a conceptos como el de convivencia y tolerancia. Sin embargo, esta perspectiva no identifica ni analiza las causas que promueven condiciones de desigualdad social y cultural, por ello, desde la perspectiva de Walsh (2009) se le considera compatible con modelos institucionales de corte neoliberal.

Así, es posible mencionar una tercera perspectiva que se ha denominado interculturalidad crítica, está caracterizada por reconocerse como parte de un proyecto político que tiene como objetivo el cuestionamiento de los saberes y sus formas de transmisión. Al respecto, no toma como punto de partida a la diferencia como un problema en sí mismo, tiende a contextualizar e identificar las estructuras de dominación desde donde esta se enuncia y sostiene. Por lo tanto, la visibilización de las jerarquías que reproducen las formas de dominación social es una de sus metas. Desde esta perspectiva, se puede concebir a la interculturalidad como una herramienta que al dar cuenta de las estructuras de dominación y generar estrategias para su transformación, en este mismo movimiento, las formas de interacción entre los sujetos se ven modificadas. Estamos haciendo referencia a un proceso dialéctico que se fundamenta en el pleno reconocimiento no sólo de las relaciones entre sujetos, que como hemos dicho son constitutivas, sino también aludimos a la plena identificación de los espacios y sus estructuras de poder y dominación que, finalmente, se configuran como un claro proyecto político que mantiene y reproduce la desigualdad.

La identificación de espacios y la visibilización de relaciones de dominación a las que aludo se logran a partir de las interacciones constitutivas que se dan dentro del espacio escolar, es decir, hago referencia a los vínculos que se establecen entre los alumnos, los profesores y los padres de familia. Si bien es cierto se estructuran como parte de un contexto histórico, social, político y económico, se materializan como ejercicio de dominación a partir de la interacción que fundamenta a toda relación social, es decir, en el momento en el que dos se interpelan, dado que se trata del encuentro no sólo de dos personas, sino de

dos visiones del mundo que implican formas diferentes de construir, de pensar y de conocer. Este es un encuentro, en términos de funciones primarias, de dos proyectos políticos, es decir, surge la posibilidad de reconocimiento del otro y sus condiciones de construcción cultural y, por ende, política.

De este modo, la interculturalidad como posibilidad para cuestionar estas formas de interacción, se fundamenta en el reconocimiento pleno de las políticas que posibilitan las interacciones dentro del aula, no es posible la formulación de una política pública educativa sino es a partir de identificar a las interacciones básicas y sus componentes. Por lo tanto, la enunciación de la interculturalidad es ante todo, la posibilidad para identificar no sólo formas constitutivas de interacción, sino también las estructuras de dominación y poder que se manifiestan dentro del aula, en su aspecto más visible, caracterizadas por prácticas de no reconocimiento y de negación del otro; en sus formas más internas, generan y articulan los discursos y los saberes que justifican tales prácticas, las reproducen en función de dispositivos ideológicos y de jerarquización de los microespacios educativos. Las pedagogías neoliberales que marcan las pautas para la individualización y la fragmentación de formas de organización social, a través de categorías como el éxito individual y el emprendurismo, son un claro ejemplo de lo anterior, dado que, desde su lógica, son el fundamento de prácticas sociales de exclusión.

Ahora bien, la posibilidad de no reconocimiento aludida opera como una estructura enunciativa que niega a quienes se tiene enfrente y les lleva al espacio de la exclusión en cualquiera de sus formas. Pensemos por ejemplo, en el niño a quien en el aula no se le permite hablar en su lengua (bajo cualquier directriz de índole pedagógica) y debe de aprender el español como condición para una comunicación que de entrada es excluyente, desde este dispositivo no cabe la posibilidad de un encuentro, dado que cuando una lengua es llevada a un nivel de superioridad y mostrada como ideal para llevar a cabo un proceso educativo, se anula el *inter* como espacio para un encuentro creativo en donde dos se reconocen plenamente.

Los señalamientos referidos son importantes dado que nos permiten comprender las implicaciones de un encuentro que se caracteriza por el no reconocimiento que, a todas luces, es un proceso que implica la construcción y jerarquización de una diferencia. El punto de partida es precisamente que el encuentro aludido se hace en función de un conjunto de diferencias que se consideran constitutivas (culturales, lingüísticas, sociales, políticas), las formas a partir de las cuales esta interpelan dependerán en gran medida de cómo son significadas y, en dado caso, jerarquizadas por parte de los mecanismos de poder que aquí se encuentran, consolidan y reproducen. Así, la significación de estas diferencias construye, la mayoría de las ocasiones, un otro que, ante todo, es un proyecto político producto de una diferencia que se plantea como irreconciliable, a tal grado que se le institucionaliza (el caso del indio) en aras de justificar un conjunto de medidas tendientes a su asimilación-inclusión en función de un deber ser pedagógicamente deseable y políticamente correcto.

De este modo, la educación desde una perspectiva crítica de la interculturalidad, tiene como objetivo identificar, a la vez que analizar los espacios propios de los actores que intervienen en el proceso educativo, sin dejar de lado los discursos que gravitan alrededor para visibilizar las estructuras de poder y dominación que les constituyen. Una educación desde esta perspectiva, se compone de un conjunto de prácticas pedagógico-políticas que cuestionan a la vez que promueven una reestructura de la sociedad (Walsh, 2009; Baronnet, 2009; Díaz, 2009).

En este sentido, uno de los elementos que están involucrados en los espacios de interacción aludidos, es la identidad, como un proceso constitutivo que se pone en juego a partir del conjunto de vínculos que se dan dentro del espacio escolar. El reconocimiento al que se hecho alusión se da a partir de las formas que la identidad toma y los procesos en función de los cuales se reproduce. La relación entre interculturalidad e identidad se fundamenta a partir de los encuentros que se producen entre dos y del diálogo que, desde

este encuentro, puede establecerse. En dado caso, las prácticas de integración o de exclusión que se dirigen a la diferencia cruzan por las formas identitarias que se asumen y se juegan dentro del espacio escolar. La política pública educativa no ha de perder de vista que uno de los elementos a considerar es precisamente la identidad como fundamento que constituye estructuras de significación cultural, por lo tanto, la interculturalidad ha de integrar a su reflexión la importancia pedagógica de las diferencias a partir de sus formas de materialización.

Identidad e interculturalidad: algunas reflexiones

Por lo anterior, la identidad como estructura de afirmación, genera procesos de reconocimiento que tienen como base un marco intercultural, en donde, las singularidades distintivas cobran sentido como parte de un sistema específico de significación comunitaria o social y que repercute en el ámbito individual o personal, en su conjunto posibilitan mecanismos de pertenencia étnica y lingüística. De acuerdo con Schmelkes (2006), la identidad posiciona a los sujetos en un intercambio de prácticas culturales en el que actúan, se relacionan y proyectan partiendo del reconocimiento de uno mismo (el sentido del "yo"), que proporciona una unidad a la personalidad que, para formarse, necesita la presencia del "otro" que lo transforma y moldea a la vez.

Desde esta perspectiva se reconoce a la identidad como un espacio personal, hace alusión a una frontera subjetiva de acciones particulares dentro de una compleja relación con el entorno social que permite construir el concepto de sí mismo, en donde la identidad colectiva, resulta al poner en juego lo propio y lo ajeno, así como las relaciones de poder entre aquellos que enuncian y aquellos que son enunciados como "los otros". La identidad, entendida desde esta perspectiva se encuentra en función del devenir de la relación política e histórica entre las culturas, por tanto, la identidad abarca no sólo a los pueblos originarios considerados como grupos minoritarios, sino a la sociedad nacional que es, en todo caso, un conjunto de múltiples identidades colectivas (Ahuja, 2004).

Desde esta perspectiva, entiendo identidad a partir de las consideraciones de Lisón (1997):

La identidad ha pretendido ser el significante de la diferencia específica, de aquello que subsiste y singulariza, el signo de lo particular pero permanente. En esta acepción inseparable de la cultura y de la política va acompañada de factores ideológico-morales, se materializan en símbolos, rituales y ceremonias. Desde esta perspectiva, los mecanismos de producción de sentido elaboran de manera constante la poética de la identidad regional, fusionando lo fáctico con lo ideal y lo mutable con lo permanente; opone, esencializa, tergiversa, selecciona, objetiva e idealiza, mitifica y sacraliza. Los hombres concretos nacen, viven y pasan rápidamente por el escenario local; es pueblo, la comunidad, el grupo étnico, la región o la nación (p. 11).

Las consideraciones que de aquí se desprenden están relacionadas con las características propias de la identidad, los elementos que le dan sentido y que a la vez, han facilitado su permanencia y resignificación. Sabemos, la identidad no es un ente estático, es un proceso en constante cambio configuración y resignificación, se encuentra en clara relación con los elementos que caracterizan a los grupos, el territorio, el conjunto de memorias que se articulan en torno a este territorio, así como el conjunto de tradiciones y costumbres que en este se han desarrollado. En este orden de ideas, se trata de una identidad en relación, se vincula tanto con quienes integran el nosotros, como con el conjunto de significados que se reconocen como propios. La identidad es signo y símbolo a la vez, signo que permanece, que brinda un eje desde el cual las prácticas que le son inherentes cobran sentido; símbolo que se resignifica, se transforma e integra para sí nuevos elementos, pero también, oculta algunos y desecha otros.

Al respecto, Pérez (2002) apunta:

La identidad sirve para encontrar las semejanzas y mantenerlas en vigor, para proporcionar a la sociedad las condiciones de representación de lo mismo. La identidad es la marca de referencia de lo mismo, es lo que posibilita que una sociedad tenga un sentido común en la vida pública y en la vida privada. Pero, igualmente, es el signo marcador de lo que fue el pasado y es el presente; por ello la identidad atraviesa todos los ámbitos sociales, todos los sectores de la vida cotidiana, para establecer las pautas de comportamiento y la mentalidad regional. El cruce de la identidad con el proceso social se materializa en las prácticas, entendidas estas como las manifestaciones reales de un proceso simbólico con lo cual se mantiene vigente en el mundo (p.56).

Sin embargo, la identidad es un proceso político desde el momento en que facilita un conjunto de interacciones. No podemos quedarnos con el concepto restringido de concebir la identidad como algo inmanente, como un conjunto de ideas, de saberes. Es necesario trascender este concepto y comprender la identidad desde el conjunto de prácticas sociales que la constituyen. Estas, poseen en sí mismas una carga política, desde el momento en que como práctica, revela *un para sí*, que define e impone las fronteras de lo que soy, ante lo que no soy. Este proceso marca los límites de acción de la mismidad frente a la diferencia, establece los parámetros de acción de lo que se sabe propio ante lo que se desconoce por ser ajeno. La identidad define el espacio para la puesta en práctica de ese repertorio de marcadores que definen a lo mismo, ante los espacios que le están negados a esa mismidad, por encontrarse más allá de donde dicho conjunto de acciones cobra efectividad y pertinencia. La identidad en tanto política, posibilita que el conjunto de acciones que la definen se materialicen, se signifiquen y se fortalezcan.

La identidad se juega al nivel de las prácticas que se materializan como elementos que dan sentido y un orden a la vida cotidiana, dado que impactan y se retroalimentan de la organización social de la que forman parte. De este modo, los procesos identitarios que se relacionan de manera directa con la estructura simbólica que de esto se deriva, es decir, el conjunto de símbolos y signos que aquí surgen, determinan la producción de sentidos que cada grupo humano posee. Así, es necesario considerar la estructura y características de la identidad para acercarnos al proceso educativo desde la perspectiva de la interculturalidad, con la finalidad de comprender el fundamento de las diferencias, pero también las estructuras de poder que las constituyen y que se encuentran presentes en el ámbito escolar.

CONCLUSIONES

La configuración de las identidades es un proceso complejo que alude a contextos culturales claramente identificables, elementos como la lengua y la adscripción étnica constituyen criterios que se encuentran presentes al momento de reconocernos como parte de un grupo y de reconocer a otros como diferentes. Así, la identidad como una estructura que permite reconocer pero, en el mismo movimiento rechazar, se fundamenta en las formas a través de las cuales la cultura se configura como un mecanismo de inclusión y exclusión. La particularidad de esto radica en las estrategias que son usadas para incluir y, en los mecanismos implementados para excluir, para esto la violencia en cualquiera de sus formas es una posibilidad siempre presente.

Ahora bien, es interesante mencionar que la inclusión y la exclusión surgen como resultado de un encuentro entre dos, que efectivamente pueden reconocerse o que, en dado caso, se desconocen, ante esto, el rechazo, la discriminación, la exclusión, la invisibilización, serían los mecanismos recurrentes a

implementar ante el otro, es decir, ante la diferencia radical que no admite diálogo, mucho menos una aproximación a sus formas que permita identificarla. Hasta aquí, estamos ante una de las realidades más frecuentes y que se han naturalizado como prácticas socialmente aceptadas y reproducidas en espacios como la escuela. Ante esto, la conceptualización de las diferencias se ha radicalizado, de tal modo que la mismidad es no sólo deseable, sino necesaria para generar cierto tipo de vínculos en el contexto de la vida cotidiana. El quedar excluido de ciertos ámbitos, en función de las diferencias que son propias, es una realidad. De este modo, nos enfrentamos a prácticas educativas violentas que tienen como objetivo no sólo enunciar la diferencia, sino que esta es llevada a espacios de desigualdad que han sido construidos históricamente.

Ahora bien, como hemos visto, estos dispositivos de enunciación y exclusión se han configurado como parte de procesos políticos, es decir, su configuración se ha dado a la par de la construcción y consolidación de México como una nación moderna, al amparo de estructuras institucionales y como parte de estrategias de gobierno que paradójicamente surgieron para generar estrategias que revirtieran procesos de discriminación. La política pública educativa desde José Vasconcelos, materializada en la castellanización forzada, ha exacerbado estos procesos generando espacios institucionalmente aceptados para excluir y discriminar a la población que no ajusta a los criterios definidos desde los programas gubernamentales.

Este es un proceso histórico importante, dado que estas medidas surgieron para abatir la problemática generada por la diferencia, sin embargo, como espacio de poder, ha fortalecido mecanismos de exclusión y marcadas estructuras de desigualdad. Entre sus objetivos implementados, forzaron la asimilación de los miembros de pueblos originarios a la cultura nacional a través de estrategias educativas que en un primer momento, impusieron el español como lengua nacional, en detrimento de otras lenguas y culturas. Como estrategia, el bilingüismo tuvo como objetivo desplazar culturas que eran sinónimo de atraso, imponiendo un modelo de educación en español, por ende, fortaleciendo los referentes simbólicos de una cultura con tintes nacionalistas. El mestizo como ideal, fuel mito que articuló las políticas institucionales de las primeras décadas del siglo pasado para construir un modelo de identidad que fundamentara la política de cohesión y unidad que la nación requería.

En este sentido, y dadas las críticas y cuestionamientos a este tipo de estrategias, se implementó el bilingüismo bicultural, que pretendía, entre otras cosas, generar el aprendizaje del español a partir de los referentes culturales propios, de menos en teoría, no se pretendía desplazar culturas ni lenguas propias de los pueblos originarios. En la práctica, este modelo no se apartó de estrategias asimilacionistas, antes bien, fortaleció los referentes institucionales que reproducían modelos tendientes a la homogenización cultural. El aprendizaje del español era el objetivo deseable, las lenguas originarias serían el vehículo que facilitaría la enseñanza del español, sin embargo, el desplazamiento lingüístico fue una de las problemáticas a resolver.

Ante el conjunto de críticas dirigidas al bilingüismo bicultural, se implementó una nueva estrategia que, entre sus fundamentos cuestionaba al asimilacionismo como política educativa, debido a que fortalecía a la vez que reproducía procesos de discriminación y exclusión para los miembros de pueblos originarios. De este modo, se propuso a la interculturalidad como la base teórico metodológica que tenía como objetivo establecer un diálogo entre las diferencias de índole cultural, con la finalidad de generar procesos equitativos a favor de los grupos históricamente olvidados. Pese a los planteamientos generados, en la práctica, la interculturalidad se alineó a estructuras institucionales que no facilitaron su implementación, por ejemplo, se le ha cuestionado el hecho de quedarse en el ámbito exclusivamente discursivo. De estas consideraciones surgieron propuestas alternas, una de ellas la denominada interculturalidad crítica, que

planteó generar un diálogo desde cuestionamientos concretos a las políticas educativas, concretamente dirigidas a las estructuras de poder que estaban en la base de las relaciones interculturales.

Es importante no perder de vista que un diálogo intercultural ha de considerar los elementos que tiene como fundamento, si bien es cierto se encuentran presentes marcadas asimetrías producto de viejas estructuras de poder, es indispensable contextualizarlas con la finalidad de identificar los procesos educativos que sostienen. La interculturalidad ha de tomar como punto de partida la generación de un espacio *inter* que promueva y reconozca los fundamentos identitarios de quienes participan de un diálogo. Este espacio cuenta con los dispositivos que permiten cuestionar los esencialismos desde los cuales se ha construido una posible interacción entre los autores involucrados. El *inter* como un momento primordial que genera interacciones, es también un espacio que nos permite identificar y definir, a la vez que promover el reconocimiento de diversos actores en función de sus identidades como fundamento y proyecto político que posibilita toda relación humana.

Es decir, hago referencia a la posibilidad de entender la interacción a partir de sus memorias de exclusión, sus coyunturas de relación y conflictos con el poder, las inflexiones de sus historias individuales y colectivas, los espacios grises que configuran sus avances y los cuestionamientos planteados a las estructuras con las cuales se relaciona. La interculturalidad crítica no debe considerar a la política pública educativa como producto acabado y deseable, por lo que es necesaria una lucha constante en contra de la posibilidad de quedar atrapados en la tersura de la domesticación identitaria dentro del contexto escolar.

LITERATURA CITADA

- Ahuja Sánchez, R. y Berumen Campos, G. (2004). *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Baronnet, B. (2009). *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de las cañadas de la selva lacandona de Chiapas, México*. Tesis de doctorado en ciencia social con especialidad en sociología. México: El Colegio de México.
- Bastiani Gómez, J., Ruiz Montoya, L., Estrada Lugo E., Cruz Salazar, T. y Aparicio Quintanilla (2012). Política educativa indígena. *Perfiles Educativos*, XXXIV (135), 8-25.
- Díaz Polanco, H. (2009). *La diversidad cultural y la autonomía en México*. México: Nosotras Ediciones.
- Duch, Ll. (2002). *Antropología de la vida cotidiana. Simbolismo y salud*. España, Editorial Trotta.
- Gallard Nocceti, M. a. Y Henríquez Bremer, C. (2006). Indígenas y educación superior: algunas reflexiones. *Universidades*, (32), 27-37.
- García Segura, S. (2004). De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 61-81.
- Jorda Hernández, J. (2003). *Un acercamiento a la realidad escolar indígena y propuestas de cambio en estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas de Guerrero*. Programa Universitario México Nación Multicultural – UNAM y Secretaría de Asuntos Indígenas del Gobierno del Estado de Guerrero.
- Matos Cortés, L. y Dietz, G. (2016). Universidades interculturales en México: balance crítico de la primera década. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21 (70), 683-690.
- Maurer Ávalos, E. (2010). La política educativa indigenista. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* XL (3-4): 257-259.
- Oehmichen Bazán, M. (1999). *Reforma del Estado, Política social e indigenismo en México 1988-1996*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Portal, M. A. y Valenzuela, G. G. V. (1983). El indigenismo y la educación indígena: una bibliografía básica. *Nueva Antropología*, V(21), 137-146.
- Ramírez Castañeda, E. (2006). *La educación indígena en México*. México: Universidad Autónoma de México.
- Sartorello, S. (2009). Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas. En: *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3, 77-90.
- Saldívar Tanaka, E. (2008). *Prácticas cotidianas del Estado, una etnografía del indigenismo*. México: Plaza y Valdez y Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México.
- Schmelkes, S. (2006). *El enfoque intercultural en educación, orientaciones para maestros de primaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Stavenhagen, R. (2001). *La cuestión étnica*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos.
- Solís Cruz, J. (2012). *Ser ciudadano ser indio, luchas políticas y formación del estado en Nurío y Tiríndaro, Michoacán*. México: El Colegio de Michoacán, Universidad de Ciencias y Artes en Chiapas.
- Torres Mejía, P. (2006). *Introducción en Experiencias de atención a estudiantes indígenas en instituciones de educación superior*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Ponencia del seminario Interculturalidad y educación intercultural. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. La Paz, México.

INSTRUCCIONES PARA POSTULAR ARTÍCULOS A LA REVISTA *RA XIMHAI*

La revista *Ra Ximhai* de la Universidad Autónoma Indígena de México, tiene como objetivo la publicación de artículos científicos y técnicos inéditos, ensayos, revisiones bibliográficas y reseñas de libros en español, vinculados a las ciencias sociales, que presentan los resultados de las investigaciones científicas y tecnológicas concebidas por la comunidad de especialistas en el área.

Los trabajos deben ser originales e inéditos. Los textos deben de ser un aporte al conocimiento de las ciencias sociales y no deben de haber sido propuestos en otras revistas académicas.

Tipos de contribuciones

- *Artículos de investigación.* Deben ser propuestos temporales o definitivos de investigación. Deben de contener por lo menos introducción, metodología, resultados y conclusiones.

- *Ensayos científicos.* Derivados de investigación de campo, documental, combinada o de estudios de caso.

- *Estado del arte.* Elaborado a partir de perspectivas críticas y analíticas de revisiones bibliográficas donde se sistematizan y analizan teorías, metodologías y resultados de investigaciones en un campo específico del conocimiento con el propósito de exponer las diferentes tendencias predominantes (no menos de 25 referencias).

- *Reseñas bibliográficas.* Pueden ser de divulgación (de 3 a 5 páginas) o reseñas críticas que expongan las condiciones teóricas, metodológicas, epistemológicas y analíticas del libro reseñado.

Características de los trabajos

- Deberán tener la forma y presentación de artículo, ensayo científico, estado del arte o reseña bibliográfica.
- Los textos usarán mayúsculas y minúsculas.
- Deberán ser enviados sin errores ortográficos ni gramaticales.
- Extensión mínima de 20 cuartillas y máxima de 25 incluyendo gráficas o cuadros en el tamaño carta que por default da el procesador de textos Word. Letra Times New Roman 12 pts., a un espacio y medio (1.5).
- Las citas textuales dentro del texto no deben de exceder 10 renglones. Las notas adicionales deben de ir numeradas, a pie de página y con interlineado sencillo. No deben de exceder cinco renglones.

Estructura formal del artículo

- Título

El artículo se iniciará con un título en español y en inglés. Debe presentarse en forma breve, es decir, indicar la naturaleza del trabajo de la manera más clara posible. No exceder 12 palabras.

- Autor o autores

El (los) nombre (s) del (los) autor (es) seguido por sus apellidos, los cuales deben estar separados por un guion sin espacios.

- Resumen

Se expondrá una síntesis del trabajo no mayor a 10 renglones, incluyendo los aspectos más relevantes: importancia, materiales y métodos, resultados y conclusiones. No se debe incluir en el antecedente,

discusión, citas, llamados a cuadros, figuras y referencias a pie de página. Estará escrito en español (Resumen) y en inglés (*Abstract*). El *Abstract* podrá tener hasta 10 renglones.

- *Palabras clave*

Son palabras ubicadas después del resumen, que se citan para indicar al lector los temas principales a los que hace referencia el artículo, además de facilitar la recopilación y búsqueda de la cita en bancos de información. Se requiere un número entre tres y seis y no deben estar contenidos en el título.

- *Key words*

Son las mismas palabras que se incluyen en el apartado anterior, pero en inglés. Se enlistarán después del "Abstract".

- *Introducción*

En este apartado se justificará la realización de la investigación. Deberá ser breve y mencionar la importancia, antecedentes referentes al tema y objetivos del estudio.

- *Métodos y técnicas de investigación*

Aquí se describirán los métodos y técnicas de investigación aplicadas, tanto para la realización del trabajo como para el análisis de resultados.

- *Resultados y Discusión*

Se describirán los resultados relevantes, de una manera clara, ordenada y concisa. Se pueden incluir en el texto, dibujos, fotografías cuadros y/o gráficas que apoyen a la comprensión del escrito. Debe evitarse repetir en el texto la información presentada en cuadros y figuras. Además, en este apartado se presentarán las explicaciones de los resultados y comparación con trabajos anteriores, así como, las sistematizaciones, inferencias y comentarios valiosos que puedan surgir de los resultados. También se debe concluir con afirmaciones relacionadas con los objetivos planteados sin rebasar los alcances del artículo.

- *Conclusiones*

Cuando lo requiera el trabajo estas se redactarán de modo breve, preciso y directo. Evite repetir información ya trabajada previamente, así mismo como introducir nueva información.

- *Literatura citada*

En este capítulo se presentan únicamente las referencias bibliográficas citadas a lo largo del artículo. Para ello el autor se guiará por las Normas APA, sexta edición.

- *Agradecimientos*

Al final del artículo, se mencionará el reconocimiento a personas, instituciones, proyectos, fondos, becas de investigación, etc. que apoyaron la realización de la investigación presentada.

- *Síntesis curricular*

En este capítulo se debe informar de modo breve, pero completo, los datos personales, de contacto, los principales títulos y logros académicos y la filiación académica; además de expresar sintéticamente el trabajo actual y las principales contribuciones hechas por el autor en el campo de la investigación, la docencia o la extensión universitaria.

Reseña de libros

Debe incluir:

- Título del libro reseñado.
- Editorial, ciudad de edición y año de edición.
- Nombre y antecedentes personales del autor, institución a la que pertenece y correo electrónico.
- Notas a pie de página (opcional).
- Bibliografía al final del texto, de acuerdo a la normatividad APA (si emplea referencias adicionales al libro reseñado).

Formato para la redacción del artículo

Generalidades

Cuadros

Los cuadros deben documentar, pero no duplicar los datos ya presentados en el texto. El título deberá ser corto, preciso y antes del cuadro, comenzando con mayúsculas la palabra "Cuadro", e indicando lo que se presenta en las columnas.

Figuras

Al pie de la imagen estará una leyenda con la palabra "Figura" seguida por el número arábigo que le corresponde en la secuencia y un texto que contenga la información necesaria para comprender el contexto de la figura y al igual que los cuadros se deben entender por sí solos sin recurrir al texto, en tamaño 11. Todas las figuras deben citarse en el texto.

La palabra figura se refiere al uso de tablas, gráficos, dibujos, fotografías, diagramas, mapas, y demás información visual que complementa el texto. En ningún caso las figuras deben llevar marcos; cuando estas sean de autoría del investigador, se debe omitir la fuente, pues con ello se indica que la autoría es propia.

Envío de trabajos

Los trabajos a postular deben ser enviados a:
raximhai@uaim.edu.mx

SUSCRÍBASE NO DEJE PASAR ESTA OPORTUNIDAD

Inscripción a la revista Ra Ximhai

Estoy interesado en la suscripción anual (2 números) de la revista:

Apellido Paterno	Apellido Materno		Nombre (s)	
Domicilio	No. Ext.	No. Int.	Colonia	C.P.
Ciudad	Estado	País	Teléfono	Correo electrónico
Profesión u oficio:				
Empresa/organización/institución:				
Forma de pago:	Cheque ()		Efectivo ()	

COSTO:

México	\$	450.00
Otra parte del mundo	US Dlls	70.00

Depositar a la Cuenta: 22000518800 del Banco Santander a nombre de la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa.

Remitir esta forma y ficha de depósito a:

Dr. Ernesto Guerra García

Revista Ra Ximhai. Fuente de Cristal 2334 entre Coral y Cuarzo. Fracc. Fuentes del Bosque. Los Mochis, Sinaloa. C.P. 81290 Tel: (668) 816-03-20 Ext. 1601. raximhai@uaim.edu.mx

La edición de este número estuvo a cargo del Comité Editorial de la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa (UAIS). Tiraje 1000 ejemplares. Impreso en la Imprenta Universitaria 2019.

DIRECTORIO UAIS

Dra. María Guadalupe Ibarra Ceceña
Rectora

M. en E. y N. Miriam Fabiola Guerrero Escalante
Secretaria General

Lic. Francisco Javier Chan Medina
Coordinador General Administrativo

Dr. Francisco Antonio Romero Leyva
Coordinador General Educativo

Dr. Ernesto Guerra García
Coordinador General de Investigación y Posgrado

M. en C. Juan Antonio Delgado Morales
Coordinadora General Unidad Mochichahui

M. en E. y N. Aneth Yuriria de Jesús López Corrales
Coordinadora General Unidad Los Mochis

Biol. Roberto Carlos Barreras Fitch
Coordinador General Unidad Choix

Dr. José Emilio Sánchez García
Coordinador General Unidad Virtual

M. en E. S. María Azucena Caro Dueñas
Director Editorial

Colaboradores

Editor General y Traductor
M. en C. Pedro Antonio López de Haro

Apoyo editorial
Ing. Aminne Armenta Armenta

Webmaster
Julián Octavio Román Valenzuela

Revista Ra Ximhai. Fuente de Cristal 2334 entre Coral y Cuarzo. Fracc. Fuentes del Bosque. Los Mochis, Sinaloa. C.P. 81290 Tel: (668) 816-03-20 Ext. 1601. Correo electrónico: raximhai@uaim.edu.mx

