



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES
SOCIOLOGÍA

EL PROBLEMA DEL DIÁLOGO INTERCULTURAL EN LA
RELACIÓN DEL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO CON LA
REIVINDICACIÓN DE LA LENGUA INDÍGENA; EL CASO
DE LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE CHIAPAS

TESIS

QUE PRESENTA:

CYNTHIA RODRIGUEZ DE JESUS

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN SOCIOLOGÍA



ASESOR:

DR. AMBROSIO VELASCO GÓMEZ

MÉXICO, D. F.

2010



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos:

Los agradecimientos van especialmente dirigidos a los estudiantes, profesores y administrativos de la Universidad Intercultural de Chiapas, que construyen día a día la interculturalidad, y luchan por desplazar la injusticia que ha azotado a los pueblos originarios por más de 500 años. Agradezco al rector de la Universidad Intercultural de Chiapas, el Dr. Andrés Fábregas Puig por permitirme realizar mi trabajo en esta Universidad, facilitándome las instalaciones y la información necesaria para el análisis.

A mi asesor el Dr. Ambrosio Velasco por guiarme en el proceso de esta tesis, sus pláticas sobre los paradigmas sobre la revaloración del conocimiento milenario de los pueblos originarios, sembró en mí las primeras inquietudes sobre el tema, que hoy se materializan. Le agradezco al Dr. Arturo Chávez, que me ayudó a construir la tesis en sus inicios y mediante sus pláticas, me ayudó a comprender la importancia de la terminología de la sociología política y la educación. A la Dra. Evangelina Sánchez que me hizo reflexionar sobre las diferentes posiciones del tema de la multiculturalidad, y los peligros de homogeneizar posiciones intelectuales, además de la importancia de contextualizar toda teoría. Al Dr. Bruno Baronnet que me aportó reflexiones sobre los otros proyectos autónomos de educación que no son reconocidos oficialmente y son exitosos. A la Mtra. Marcela Meneses quien me ayudó a reformular los conceptos que no me permitían un análisis más profundo, como el de Estado y pueblos originarios, gracias a eso el análisis fue más rico.

Le agradezco profundamente a la Dra. Orlandina de Oliveira, profesora-investigadora del Colegio de México, por enseñarme a ser mejor socióloga y persona. Además, por su apoyo para obtener el financiamiento económico, mediante el proyecto de Investigación: "Los Jóvenes en el inicio a la vida adulta: trayectorias, transiciones y subjetividad", y el programa "Apoyo para investigadores nacionales para el fortalecimiento de actividades de tutoría y asesoría de estudiantes de nivel licenciatura", ambos auspiciados por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). A la SEP mediante el programa "Becanet Superior" que me otorgó un apoyo económico. Sin estos apoyos, el trabajo no hubiera sido posible.

Deseo agradecer a los amigos y compañeros que de alguna manera me apoyaron en este trayecto: Israel Urbano por su paciencia y amor, a mis amigos: Andrés Álvarez tus críticas y apoyo a este trabajo, Rubén Águeda por su apoyo, Rubi Fuentes, Oswaldo Casasola, Asael Santos e Ivonne.

A mis padres José Rodríguez y Rosa de Jesús, que han dado lo mejor de ellos para formarme.

Índice

Introducción	5
Capítulo I: Estado-nación y educación	
1.1 Estado mexicano y naciones culturales.....	10
1.2 El papel del estado en la educación.....	13
El sujeto en la institución educativa	
1.3 La Universidad.....	16
Instituciones de Educación Superior (IES)	
Instituciones Interculturales de Educación Superior (IIES)	
Capítulo II: Surgimiento de la educación superior para indígenas	
2.1 Antecedentes.....	28
Colegio de Santa Cruz Tlatelolco	
Del México independiente al Porfiriato	
Del nacimiento al ocaso del Instituto Nacional Indigenista y los promotores culturales	
2.2 Inicios de las IIES en América Latina.....	45
Movimientos indígenas y multiculturalismo	
Reestructuración de las instituciones gubernamentales	
Los primeros proyectos de universidades para indígenas. Objetivos y características	
Capítulo III: EZLN: preludio a las universidades interculturales en México	
3.1 La reforma constitucional fallida.....	62
3.2 El movimiento indígena: el Ejército Zapatista de Liberación Nacional.....	66
3.3 Las consecuencias de la reforma en materia educativa.....	73
Capítulo IV: Las reformas a las instituciones indigenistas	
4.1 Las Reformas constitucionales e institucionales.....	78
4.2 Educación superior para jóvenes indígenas.....	81
4.3 Las universidades interculturales en México; el discurso.....	84
Capítulo V: Universidad Intercultural de Chiapas	
5.1 El contexto de los jóvenes indígenas y la educación superior en Chiapas:	
Una descripción demográfica.....	96
5.2 La Universidad Intercultural de Chiapas: "Por un Chiapas igualitario y plural".....	113
Misión y visión de la UNICH	
Oferta educativa	
Población de estudiantes	
5.3 Licenciatura en Lengua y Cultura.....	126
Descripción analítica	
Estudiantes en la carrera de Lengua y Cultura	
5.4 Experiencia de los estudiantes al ingresar a la UNICH; revalorando la identidad indígena.....	133
La interculturalidad	
Como concepto	
Como práctica	
Lengua y Cultura	
La reivindicación de la identidad indígena: el primer paso	
Conclusiones	157
Anexos	162
Bibliografía	192

Advertencia:

Estimado lector, al ver el título con el que se ha realizado este trabajo, tal vez la primera impresión pueda ser de confusión o bien la imagen de una cabeza desarticulada del cuerpo. Algo hay de cierto, pero también de falso, puesto que el título inicial, que es con el que tuve la necesidad de trabajar, no fue modificado a lo largo del trabajo por dos causas; la primera, evitar cambiar o alejarme demasiado de mi objeto-sujeto de estudio; la segunda, la tardía conciencia de que este trabajo estaba comprometido no sólo con un trámite de titulación, sino también con varias instituciones que financiaron y apoyaron éste escrito.

Al inicio de este trabajo, mi interés por el tema indígena y el conocimiento científico, no terminaban de fusionarse cuando a mi vida arribaron varias oportunidades para mi desarrollo profesional y que resultarían beneficiosas para el desarrollo de la tesis. Una de ellas, la más importante, fueron dos apoyos económicos otorgados por el CONACYT a través del programa: "Apoyo para investigadores nacionales para el fortalecimiento de actividades de tutoría y asesoría de estudiantes de nivel licenciatura" y el proyecto de investigación: "Los Jóvenes en el inicio a la vida adulta: trayectorias, transiciones y subjetividad", y una última de la Secretaría de Educación Pública en el programa PRONABES Becanet-Superior. Estas oportunidades reclamaban con urgencia el registro de mi tesis. Por lo que, a pesar de tener ya construido el protocolo, el título nunca fue un problema que abarcara mi atención. Así, fue como decidí dejar el título inicial, inacabado e inmaduro, para evitar problemas administrativos.

Aunque en el proceso de construcción de la tesis, el título del trabajo no lograba contener la forma que poco a poco adquiría el escrito, pues la desbordaba, y mi deseo por modificarlo se acrecentaba, el cambio del título hubiese representado el atraso y en otras ocasiones, la devolución de becas y la anulación de procedimientos administrativos avanzados por las instituciones, además de la pérdida de confianza de quienes me apoyaron para adquirir el compromiso.

Por ello, para cumplir con los requisitos institucionales, he decidido entregar los ejemplares, con dos títulos: unos con el título inicial, para satisfacer los trámites de manera satisfactoria y por otro lado, para terminar el proceso de construcción del trabajo y no dejar sin un nombre adecuado a este escrito, he decidido imprimir ejemplares con el título que me hubiera gustado al terminarlo, por lo que éste trabajo se le puede encontrar también con el título de: *"Universidad Intercultural de Chiapas: un análisis sociológico de la interculturalidad como discurso y praxis"*.

Introducción

El tema elegido para terminar mi formación como socióloga, de alguna manera representa, también, parte del fin e inicio de un ciclo como persona, pues al hablar de las reivindicaciones de los pueblos originarios y el conocimiento milenario, también toco una inquietud que desde mi nacimiento me ha marcado como mujer indígena, y este ha sido, el constante contacto con las comunidades indígenas mazahuas, los conflictos, luchas y procesos de transformación y choque, atizaron mi interés por resolver el problema de la discriminación que como mujeres indígenas, es doble.

La sociología ha sido una herramienta que me ha ayudado a comprender y explicar los complicados procesos de conflicto y resolución en los pueblos originarios, que lejos de representar, para mí, una imagen de vulnerabilidad, han sido una imagen de lucha y construcción de estrategias para la permanencia de los pueblos indígenas.

La conjunción de esta inquietud que a temprana edad me invitaba a cuestionar con la formación de sociología, me dio las herramientas, para materializar en este trabajo el resultado de este movimiento interno. Más que dar respuestas a la situación de los sujetos que albergan las universidades interculturales, han resultado cuestionamientos más profundos sobre las nuevas formas de enseñanza de educación superior y las configuraciones de identidad que los indígenas mueven y transforman, la identidad y el entorno, en un proceso continuo de escepticismo y reafirmaciones del ser indígena en comunidad.

La pregunta inicial que guió esta tesis es: ¿Cuáles son los problemas a los que se enfrenta la reivindicación de la lengua indígena en la actualidad? Uno de los caminos para responder fue reducir el universo a los planteamientos que se han construido alrededor de la interculturalidad. A medida que me acercaba al tema del conocimiento, el proyecto de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) me pareció un espacio que logró aterrizar los planteamientos e intereses principales, pues en esta institución me trajeron los bosquejos y preguntas sobre el conocimiento y los pueblos originarios.

Así, pues uno de los caminos que tome para desentrañar el "problema del diálogo intercultural" fueron las condiciones sociales y políticas en las que el conocimiento

científico es una herramienta para legitimar una reivindicación negada a los movimientos indígenas y sociales, materializada en la UNICH. La causa de este diálogo confuso, en gran parte es por los contextos en los que interaccionan sujetos que buscan en un espacio universitario encontrar la revitalización de la identidad propia y de las comunidades indígenas. La Universidad, ese espacio que por siglos ha tenido un papel protagónico para las élites, también ha tenido un papel importante en los pueblos indígenas a través de la historia.

Para sostener lo anterior, el trabajo ha sido desarrollado de la siguiente manera: en el Capítulo I, el marco teórico está dirigido a comprender el papel del Estado mexicano como un proceso social, consensado por un pacto social entre el gobierno y la sociedad, y de cómo a través la violación de este pacto, acarrea conflicto de relaciones entre la sociedad (insurgentes) y el gobierno obligado a transformarse o renunciar. Por otro lado, la importancia que ha tenido el discurso de la unidad del estado-nación en las políticas de educación superior de antaño, y, como se han transformado a la actualidad, en un contexto de movimientos multiculturalistas, además de las negociaciones que este concepto ha tenido con las instituciones oficiales; la universidad entre ellas. La creación de las Instituciones Interculturales de Educación Superior (IIES), y el auge que desde el año de 1989¹ se ha expandido en el mundo.

El capítulo II, se plantea que la época actual, no ha sido la única en utilizar a la universidad como medio para conciliar y administrar la diversidad, sino que desde los tiempos coloniales la capacitación de los jóvenes indígenas pertenecientes a la nobleza, era una práctica recurrente en México, utilizada por la iglesia. De aquí se desglosa la experiencia del Colegio de Santa Cruz Tlatelolco. Así, este recorrido histórico, toca otras tres etapas, hasta llegar a la época actual, que se encuentra cicatrizada por las luchas intestinas de los pueblos indígenas por sobrevivir (como el Congreso indígena de 1974), la efervescencia de los movimientos indígenas a nivel internacional y la reestructuración de las instituciones internacionales y estatales. Los primeros proyectos para las universidades interculturales, surgen desde la necesidad por constituir un espacio que reivindique y se interese especialmente por los pueblos indígenas desde una posición de equidad.

¹ Véase el caso de la universidad: Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), creada en 1989.

El capítulo III, recae en el tema de la fractura social y política que provocó el EZLN desde 1994. Como sabemos, este hecho fue la causante de la reformulación del artículo 2° constitucional y la reforma de instituciones indigenistas. Pese a no contar con la aprobación del EZLN y otras organizaciones indígenas, el gobierno federal erigió varias iniciativas que supondría la reconciliación con las poblaciones indígenas, reduciendo las demandas iniciales de reestructuración política nacional. Se optó por la construcción de las Universidades Interculturales. Por otro lado, las organizaciones indígenas, erigieron con sus manos diversos proyectos de educación superior como la Universidad de la Tierra en Chiapas y Oaxaca, la UNISUR en Guerrero, entre otras, autónomas de las organizaciones indígenas, por dar educación a jóvenes indígenas y no indígenas, con bases ideológicas y críticas propias del movimiento.

En el capítulo IV desarrollo el proceso en el que las reformas constitucionales e institucionales dieron paso a las universidades interculturales, pues una de las principales políticas de educativas, tenían el objetivo de recuperar la legitimidad perdida ante los pueblos indígenas y la sociedad civil, fue la construcción del nivel superior intercultural, para indígenas y no indígenas.

El capítulo V se centrará en el desarrollo de las políticas de Educación Superior Intercultural en Chiapas, a partir del año 2003, momento en que se declara el nacimiento de la Red de Universidades Interculturales al 2009, año de egreso de la primera generación de la UNICH. Para esto, primero se realiza un análisis cuantitativo sociodemográfico de la situación de la educación en Chiapas, enfatizando la situación de la educación superior, los jóvenes y los pueblos indígenas. Con el contexto social marcado, se da inicio al análisis de la UNICH desde sus primeros planteos.

Considero que la UNICH, es la materialización de la coyuntura de transformación de la relación entre dos actores; los pueblos originarios y el gobierno mexicano. Específicamente, expondré el caso de la carrera de "Lengua y Cultura" en la UNICH. Como se verá estos dos temas, ahora aglutinados en una carrera, han sido por muchos años asunto de discusión en la cuestión indígena, sin embargo en un espacio universitario, toma dimensiones más profundas en el diálogo intercultural entre conocimientos y actores.

Para el análisis de la problemática del diálogo intercultural, realicé 20 entrevistas abiertas a estudiantes indígenas, no-indígenas y profesores de la carrera de Lengua y Cultura. El tema central fue conocer los problemas a los que se enfrentaban los jóvenes indígenas al momento de reivindicar la lengua en la práctica cotidiana de la UNICH. Para ello realicé tres visitas a Chiapas para las entrevistas, en sendos meses de mayo, agosto y noviembre del año 2009. Mi experiencia en la UNICH, fue satisfactoria, pues encontré rápidamente la manera de insertarme en el ambiente, mediante contactos clave, que fueron profesores por quienes los alumnos sentían apego y respeto. Otro tipo de contacto, fueron estudiantes indígenas activos de la Universidad que se encontraban en realizando varios proyectos para las comunidades indígenas y a la vez, tenían una fuerte inclinación al zapatismo y el discurso de la reivindicación de la cultura.

Para el análisis de las 20 entrevistas, me apoye en el programa ATLAS-TI 6.1, pues esta es una de las varias técnicas de análisis que he aprendido, gracias al trabajo con la Dra. Orlandina de Oliveira y el Dr. Minor Salas en el Colegio de México, que además de ser una relación laboral, me apoyaron para que me terminara de formar como socióloga, es decir, en la práctica, que luego pude aplicar en este trabajo. Posteriormente, a la transcripción y codificación de las entrevistas, procedí al método de la triangulación, en donde se comparan: la teoría, el discurso oficial de la UNICH y las entrevistas a los sujetos, que critican esta institución, que eran los mismos estudiantes y profesores.

Ciertamente, mi objetivo no fue hacer un juicio prematuro a una universidad joven, más bien, fue desentrañar las relaciones sociales que se entretejen en este espacio, llevándome varias sorpresas y rompiendo prejuicios sobre esta Universidad, que pese a tener una edad corta, no por ello resulta inexperta o poco productiva. Al contrario, y como se verá más adelante, los sujetos en la institución educativa, interactúan y construyen prácticas en la vida cotidiana que satisfacen sus inquietudes y necesidades que la institución a veces no logra cubrir.

CAPÍTULO I
Estado-nación y
Educación superior

Capítulo I

1.1 Estado mexicano y nación cultural

Las políticas de educación superior están ligadas a los proyectos y planes del Estado-nación mexicano, como se inscriben en el Plan Nacional de Desarrollo del 2000. Por ello es importante desarrollar el concepto de Estado como Rhina Roux y Gellner lo construyen; la representación de una forma de vida social legitimada y consensada, por una lado, por las naciones y pueblos que la componen, y, por otro lado, legitimada por el gobierno mediante la construcción de políticas y gasto social (educación específicamente). Este pacto puede entrar en conflicto, por la pérdida de legitimidad de representación de los intereses de la población, y la consecuente reformulación del pacto sociedad-estado (Roux: 2005).

Rhina Roux desarrolla el concepto de Estado de la siguiente manera: "como un *proceso*: una forma de vida social que no está dada de antemano, que se realiza en el conflicto, en cuya configuración participan también las clases subalternas y cuyos fundamentos inmatriciales (en el imaginario y las representaciones colectivas) se construyen en los tiempos largos de la historia."²

Este concepto comprende los cambios de discursos y mecanismos de gobernabilidad del Estado a través de la historia de México y las relaciones entre sociedades que a su vez legitiman las formas de gobierno. El proyecto de Estado-nación mexicano, debe ser comprendido, no como una forma de imposición arbitraria y unidireccional por parte de la clase política y los gobernantes, sino como la síntesis de las formas diversas de relacionarnos en un pacto social y político, que se reformulan en el tiempo, a través de tensiones y conflictos en la relación gobierno-sociedad.

En el contexto de este trabajo (del año 2000 al 2009) el Estado nacional mexicano, se inserta en el discurso de la *unidad*, constituido por leyes comunes. Rhina Roux menciona que el Estado es concebido como consenso y conflicto: "comunidad, de la unidad de una sociedad internamente desgarrada por relaciones de dominio-subordinación. Es el permanente –y siempre inestable- proceso de unificación de seres humanos que,

² Roux, Rhina, *El príncipe mexicano. Subalternidad, historia y estado*, México, Era, 2005, p. 24.

relacionados entre sí por lazos no simétricos, supera –al unificarlos- el potencial conflicto entre ellos, conservando la fragmentación interna de la sociedad cohesionada³

El discurso de la construcción de la unidad del Estado mexicano, se constituye dentro de una sociedad diversa en culturas y pueblos indígenas. Gellner⁴ menciona que toda cultura está en el Estado-nación moderno, de manera explícita o implícita englobada en el proyecto de la unidad del Estado de forma que son incluidas vía el consenso y reconocimiento de los pueblos diversos. Tal afirmación, puede corroborarse en el discurso del Estado, representado por los aparatos gubernamentales, en donde la unidad es una de las metas para el logro del desarrollo del Estado mexicano y una sociedad armónica.

La unidad, nos da la clave para explicar y comprender la evolución de las políticas educativas en México con respecto a los pueblos indígenas. Veremos en los antecedentes de las IIES, que los mecanismos estatales para lograr esta unidad, no han sido los mismos a través de la historia, así como las reacciones y movilizaciones de los pueblos indígenas, que han logrado tener influencia en el modelaje de políticas educativas.

Gellner menciona al nacionalismo moderno como parte consecuente del Estado, y principalmente como resultado de un proyecto estatal que debe ser congruente en su unidad y la política que desemboca en los programas integradores. Menciona al respecto que: "el nacionalismo es una teoría de legitimidad política que prescribe que los límites étnicos no deben contraponerse a los políticos, y especialmente –posibilidad ya formalmente excluida por el principio en su formación general- que no deben distinguir a los detentadores del poder del resto dentro de un estado dado."⁵

Ahora bien, Rhina Roux menciona que esta unidad es una construcción política y artificial, expresada en la nación moderna o comunidad política. Esta idea se refiere a una construcción de vínculos por las "leyes comunes" y el "reconocimiento de la autoridad suprema". Ésta idea de comunidad política, no alude a los lazos culturales, que es más bien referido a la concepción de nación cultural.

³ Ibidem, pág. 30

⁴ Gellner, Ernest, *Naciones y nacionalismo*. Oxford, Inglaterra, ed. Alianza. 1983

⁵ Ibidem, pág. 25.

La nación cultural, desarrollada como concepto sociológico, se refiere a la manera en que se comparten rasgos culturales, como: lengua, religión, etnicidad y la historia, en una comunidad. La nación cultural se remite y fundamenta las bases en la historia de una sociedad que se sabe antigua, y cimenta su identidad en las prácticas culturales en la vida cotidiana, François-Xavier Guerra menciona al respecto: "La nación en el sentido antiguo, recurre al pasado, a la historia –real o mítica- de un grupo humano que se siente uno y diferente a los otros."⁶

La historia compartida de los pueblos indígenas, construye la conciencia subjetiva del ser indígena en una nación cultural: "Así, la nación se convierte en expresión de una conciencia común; en la voluntad común de ser una nación, y no al revés."⁷

También, es una conjunción tanto de elementos objetivos, contruidos a través de la historia, como de criterios subjetivos en la conciencia colectiva indígena o étnica. La subjetividad colectiva, menciona Stavenhagen (2001), puede ser un motor para moldear las características objetivas comunes; como las demandas de reivindicación de las culturas indígenas mediante la educación intercultural.

Para algunos pueblos indígenas (como el purépecha) la importancia de autodenominarse como nación, está en el proyecto político que se plantee como una comunidad indígena, inserta en el proyecto de unidad de un Estado moderno. Para Ignasi Alvares, la nación cultural, está conformada por un grupo étnico que no sólo reconoce su existencia milenaria en un determinado territorio, sino que tienen la aspiración de reconstruirse con un proyecto compartido por quienes conforman esta nación cultural y desean realizar un plan de sociedad a futuro en el Estado.

Ante esta diversidad de culturas, Estado moderno construye una sociedad artificial, basada en las leyes comunes y la legitimidad de la administración del poder a manos de brazos institucionales. Esta unidad, (como desarrollaremos a detalle más adelante) en el discurso de los años del indigenismo y hasta la reforma constitucional del artículo 2º, estuvo vinculada a la homogeneización cultural. En el presente, esta posición no se sostiene, pues el reconocimiento del carácter "pluricultural" del Estado mexicano,

⁶ Guerra, François-Xavier, citado por Ambrosio Velasco, en "*Humanismo, nación e independencia*", en prensa, pág. 4.

⁷ Stavenhagen, Rodolfo, *La cuestión étnica*. México, Colmex, 2001, pág. 47.

reconoce sólo su papel como administrador de la diversidad cultural, sin renunciar al discurso de la unidad estatal.

Ahora bien, la reformulación de esta posición con respecto a la cultura, fueron resultado de un conflicto de relaciones entre el Estado y la sociedad que en México es diversa. Para explicar esto, Rhina Roux menciona que la relación de subordinación entre la sociedad y el estado es consensada y legitimada por ambas partes, sin embargo, cuando esta relación entre en conflicto, se convierte en una relación de dominación, caracterizada por la insubordinación de los ciudadanos inconformes por la falta de cumplimiento del pacto estatal.

La crisis de legitimidad del estado, acusada por movimientos sociales, en el contexto de este trabajo, es representada por el levantamiento del EZLN (entre otros) que en sus demandas se encontraba la reformulación del sistema político mexicano. Roux menciona que uno de las causas para la pérdida de legitimidad del Estado, fue: "(...)al restablecimiento de antiguos derechos y al cumplimiento de otros que no habían sido respetados: trabajo, tierra, techo, alimentación, salud, educación, independencia, libertad, democracia, justicia y paz (...) el restablecimiento del artículo 27 constitucional y el reconocimiento de la autonomía de las comunidades indígenas (...)”⁸

En este contexto, la movilización de los subordinados sella una etapa de la política mexicana, y abre el proceso para la renegociación del pacto estatal con la sociedad. De manera que se busca la inclusión de las clases subalternas, mediante la reforma del discurso mexicano, que ahora se autodenomina como "pluricultural".

1.2 El papel del Estado en la educación

El papel del Estado mexicano actual, es fundamental para comprender el desarrollo de las Universidades Interculturales en México de los años 2001 al 2009, y la injerencia de estos en el camino de los jóvenes indígenas en Chiapas en la actualidad.

Hay diversas teorías sociológicas sobre el papel que desempeña el Estado en la educación, la mayoría de estas convergen en cuanto al tema del control y la reproducción

⁸ Roux Rhina, op. cit, pp. 222-223.

a favor del proyecto de unidad del Estado vigente. Thomas Popkewitz define la relación entre el Estado y la educación de la siguiente manera: "El Estado la supervisa [la educación] y la certifica de forma directa. Al mismo tiempo, la organización social y epistemológica de las escuelas produce la disciplina moral, cultural y social de la población. El compromiso del Estado con la escolarización se convierte en una importante preocupación moral y política en una sociedad justa y democrática."⁹

El Estado, como lo menciona Popkewitz, posee el poder de administrar la educación, cuidar su desarrollo, certificar la veracidad y establecer los criterios de calidad, con el fin de alcanzar los ideales de una sociedad envuelta en el contexto de los Estados democráticos y la globalización. Por otro lado para satisfacer las exigencias de la comunidad que demanda el reconocimiento de los pueblos indígenas, creando de esta manera conflicto interno y consensos dentro de las políticas educativas.

Michel Apple menciona el modelo analítico de la institución educativa como reproductor de las desigualdades. Tal modelo considera que el papel del Estado, con respecto a la educación, está dado en "la reproducción de las relaciones sociales"¹⁰ legitimadas y materializadas mediante las instituciones, para garantizar la continuidad del proyecto de nación y los ideales centrados en la unidad de una comunidad política. Menciona; "Prácticas sociales que organizan sistemas de desigualdad y que a la vez otorgan significados a los individuos a través de las autorrepresentaciones y representaciones sociales que definen las categorías dominantes que permiten ordenar la vida social de toda sociedad dada."¹¹

Lo anterior no se ciñe solamente al tema de las desigualdades económicas, sino también culturales y sociales. El papel de las instituciones educativas, según Michel Apple, es reproducir la distinción de los individuos integrados a la sociedad o a los individuos estigmatizados "con problemas de integración", (como ha sido considerado el caso de los jóvenes indígenas) y de esta manera dar un trato diferencial negativo y condescendiente, con la esperanza que más adelante se integren a la sociedad productiva (Díaz Polanco: 1996). De esta manera se refuerza la idea de lo que debe ser

⁹Popkewitz Thomas S. *Sociología Política de las Reformas Educativas*. Washington: Columbia University, Morata.1991, pág. 54

¹⁰ Ibidem, pág. 56

¹¹Ibidem, pág. 58

una institución educativa y la preservación de los valores tanto políticos como morales de una sociedad. Es por esto, que durante muchos años las escuelas han intentado integrar a los indígenas mediante la creación de instituciones y programas de enseñanza especiales para los indígenas.

El sujeto en la institución educativa

Para esta investigación será primordial analizar las prácticas que construyen los sujetos (estudiantes indígenas y profesores) a partir de una idea de la reivindicación de la cultura indígena, en un espacio educativo.

Es por eso que me interesa el papel que fungen los estudiantes en la Universidad Intercultural de Chiapas. La reconstrucción y reconocimiento del significado de la cultura indígena que toma en las prácticas de la vida cotidiana en las aulas, en la interacción con la institución y profesores. El análisis de la institución es importante, pero también lo es el análisis de la interacción de los sujetos que en ella se recrean y buscan otras formas de ser reconocidos.

Con respecto a las prácticas de los sujetos en la construcción de nuevas identidades, Ramón Flecha menciona: "El discurso de la experiencia de los alumnos respalda un concepto de pedagogía y capacitación que permite a los alumnos recurrir a sus propias experiencias y recursos culturales, a la vez que les permite tomar conciencia y desempeñar un papel activo como productores de conocimiento en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje."¹²

El papel de los sujetos en estos espacios, es que deja de ser un simple consumidor de la educación a ser un creador en las prácticas dentro de las instituciones. La importancia está en considerar, por un lado, la parte institucional, y, por el otro el sujeto activo, está en la reformulación de las prácticas y enseñanzas en un espacio, como lo es la UNICH, pues se dota a los alumnos, profesores y administrativos, de herramientas críticas, para intervenir en el espacio educativo y trascender al contexto externo, de las comunidades indígenas, transformando de esta la perspectiva de los sujetos como entes pasivos,

¹² Flecha, Ramón. "Hacia una concepción dual de la sociedad y la educación". En Giroux, H. A. y Flecha: Igualdad educativa y diferencia cultural. El Roure, Barcelona. 1992, pág. 119.

Ramón Flecha lo condensa de la siguiente manera: "Proveer a los agentes elementos de análisis de las consecuencias sociales de las diferentes opciones que tienen en su intervención en el campo educativo, evitando la esterilidad de sus elaboraciones para todo objetivo que no se reduzca a la simple desactivación de las perspectivas emancipadoras de los movimientos socioeducativos."¹³

En mi opinión, los límites del análisis en el sistema escolar como una estructura que sólo compete al Estado, empobrece los elementos para conocer el interior las instituciones educativas actuales y el problema con la interculturalidad, es por ello que es necesario considerar tanto la estructura como la agencia del sujeto, Ramón Flecha menciona: "Globalizar los mecanismos de análisis de forma que sean válidos para interpretar tanto la reproducción como la resistencia y transformación, tanto la estructura como la agencia, tanto el sistema como el mundo de la vida, tanto la comunicación como las distorsiones de la misma, tanto la estabilidad como el cambio."¹⁴

La institución de educación superior es un espacio, considerado por excelencia como un espacio para que los estudiantes se nutran de herramientas teóricas y críticas que les permitan desarrollarse como profesionistas y transformar su entorno predeterminado, a través de posiciones críticas, en conjunto de las comunidades indígenas.

1.3 La Universidad

El concepto de universidad es dinámico. Los fines que tiene para los usos del conocimiento son variados acorde a las exigencias de su entorno político y social, de aquí la importancia de ubicar y comprender las Instituciones de Educación Superior en el contexto mexicano actual (2000-2009).¹⁵

En el presente apartado trataré el concepto de universidad, primero como Institución de Educación Superior (IES), como es tradicionalmente conocida, y posteriormente me

¹³ Ibidem, pág. 119

¹⁴ Idem

¹⁵ Esta es una tarea ardua, ya que implica hacer una minuciosa relación de las transformaciones de la base de organización social, política, económica y epistemológica, por mencionar algunos. Por ello en este apartado me referiré solamente a las universidades interculturales de México y en específico en la zona de Chiapas, esto lo desarrollaré en el siguiente apartado.

referiré a las Instituciones Interculturales de Educación Superior (IIES). Éstas consideradas como instituciones sociales con fines y misiones preestablecidos por una línea política de interculturalidad y acción afirmativa.

Instituciones de educación superior

Es menester poner en claro los puntos que son componentes indispensables del concepto:

- a) A diferencia de los niveles educativos básicos, la universidad tiene como función básica ser generadora y transmisora de conocimiento.
- b) Es una institución dinámica, que se transforma en dirección de la estructura que la creó, pero también obedece a las demandas de la sociedad y el contexto del Estado-nación al que pertenece, en este caso el mexicano.
- c) El reconocimiento de esta institución en la mayoría de los casos proviene del Estado, y, por tanto se encuentra sujeta a esta estructura política y el concepto de calidad que se le otorgue.
- d) Reproduce relaciones de poder y desigualdad.
- e) Representa un medio para la movilidad social, mediante las credenciales educativas.
- f) Es un espacio para la creatividad y transformación tanto del sujeto inserto en esta, como del entorno social que le rodea.

A continuación desarrollaré de manera concisa cada punto.

En un primer momento, desde el enfoque pragmático, es importante entender a la universidad desde la función que cumple en la sociedad, Augusto Pérez menciona que la medula de esta institución es la transmisión y creación de conocimiento, independientemente de los fines políticos a los que se someta, esta es la función primaria de la universidad: "(...) en virtud de los cambios en el modo de producción y de

transmisión del conocimiento en las sociedades actuales, el fundamento de la universidad reside en la capacidad multidimensional para crear, aplicar y controlar conocimientos."¹⁶

En la época moderna las universidades evidentemente se diferencian de las de antaño. Es decir, las Instituciones de Educación Superior (IES) transforman sus fines según el contexto histórico y social¹⁷ en que se desarrollen, ya que estas están insertas en los planes de la política y corresponde a las necesidades de la sociedad que en un momento determinado demandan resolución. De la misma manera, la forma de crear y transmitir conocimiento cambia en el contexto y las prácticas.

Augusto Pérez opina que en la época actual las universidades primero se definen con respecto al conocimiento y luego con la política: "las universidades actuales se legitiman por su capacidad para crear conocimientos, por su pertinencia social, por su capacidad para autodeterminarse de acuerdo con políticas que definan la validez teórica y el interés estratégico de los saberes científicos, profesionales y tecnológicos de que se ocupan."¹⁸

Como sabemos el conocimiento en el contexto de la globalización ha tomado dimensiones en demasía importantes, debido a la gran cantidad de flujo de información en diversos medios de comunicación. Por ello, en la universidad la administración del conocimiento, ya sea occidental o indígena, es trascendental para el desarrollo no sólo de la universidad sino también de la sociedad que le rodea: "El futuro de la universidad depende de su capacidad para convertirse en una organización inteligente. Y esto constituye un desafío insostenible para organizaciones universitarias donde los actores no llegan a pensar estratégicamente, o sea, donde predomina la inercia corporativista, el sectarismo político o la atomización institucional"¹⁹. El desarrollo de la universidad también depende de las estrategias políticas a las que se someta y el papel que desarrollen los estudiantes.

Esto me lleva al siguiente punto: el reconocimiento del Estado de las IES. Si bien la educación superior tiene como función lo antes mencionado, no está libre de la influencia

¹⁶Pérez Lindo, Augusto, *Políticas del conocimiento, educación superior y desarrollo*. Buenos Aires, 1998, pág. 57

¹⁷ Sus fines son divergentes a los colegios en la época de la edad media, la Alemania nazi, en el contexto de la Unión Soviética. Para no ir más lejos, la historia de las universidades en México es variada según la época que en se les analice; piénsese en los colegios de la época colonial, en la época de la independencia o en contexto de los positivistas del porfiriato, etc.

¹⁸ Ibidem, pág. 73.

¹⁹ Ibid., pág. 73.

de la política en su estructura organizativa. Por ello es de fundamental importancia redefinir las universidades por su contexto político y social en el que se encuentran inmersas. La creación de instituciones educativas que funcionen como mecanismo de control y administración, no sólo del conocimiento (en el caso de las IES), sino también de la población a quien van dirigidas las políticas educativas.

La configuración de las universidades, como parte de un proyecto político, le da un sentido específico a los objetivos estratégicos que persigue en la generación y transmisión de conocimientos, como en el caso de la UNICH: "es tan ingenuo creer que las instituciones universitarias se rigen por los principios universales enunciados en sus estatutos o declaraciones como creer que no hay objetivos en la producción y difusión de conocimientos"²⁰. Actualmente, en el caso de la educación superior en México los objetivos están centrados en construir la unidad nacional mediante la conciliación de problemas sociales.

Por un lado, el reconocimiento, que el estado le otorga a las universidades, son indicios claros que tales instituciones gestionan en dirección de las políticas educativas. Es por esto, que la administración de las Universidades Interculturales está configurada paralelamente a los designios y programas gubernamentales, como se menciona a continuación en las metas de la educación en el Programa Nacional de Educación 2001-2006:

"(...) satisfacer las necesidades del desarrollo social, científico y tecnológico, económico, cultural y humano del país; es promotor de innovaciones y se encuentra abierto al cambio en entornos institucionales caracterizados por la argumentación racional rigurosa, la responsabilidad, la tolerancia, la creatividad y la libertad; cuenta con una oferta amplia y diversificada que atiende la demanda educativa con equidad, con solidez académica, y eficiencia en la organización y utilización de sus recursos."²¹

²⁰ Ibid., pág. 59.

²¹ Presidencia de la República, Programa Nacional de Educación 2001-2006, México, 2001, p. 183.

Una propuesta atractiva sin duda, pero que no menciona la desigualdad y la diversidad de culturas. En la cita, se mencionan los ideales de calidad²² a los que se aspira. La calidad; como la política, varía acorde a las condiciones en que este inmerso.

El último punto a tratar: la universidad como un espacio para la creatividad y transformación tanto del sujeto inserto en esta, como del entorno social que le rodea. Anteriormente se mencionó que la universidad está limitada por el marco que le impone el reconocimiento del Estado y reproduzca relaciones de poder, esto no quiere decir que la universidad este totalmente inmovilizada.

La formación de los jóvenes estudiantes por los docentes que ocupan y dan vida al espacio de la universidad, es el elemento inicial para desarrollar las capacidades de creatividad y transformación, tanto de los alumnos como de los profesores, ya que: "tienen el potencial real para convertirse en actores clave que promuevan no sólo el aprendizaje transformativo a nivel individual, sino también el cambio social, institucional y de discurso en general."²³

El espacio que ofrece la universidad como lugar físico que sirve para la creación y transmisión de conocimiento, es ciertamente un elemento concebido por Peter Taylor, como; creativo y emancipador. Es un espacio social clave para el desarrollo de los individuos y consecutivamente la crítica y transformación de su entorno cercano, pues las IES y quienes las conforman tienen también un compromiso en la contribución a la resolución de problemáticas sociales, y cuando estas se nombran "interculturales" su misión es clara con la sociedad. Peter Taylor con respecto a esto menciona: "Las IES están jugando un papel importante en el fortalecimiento de la capacidad de individuos y organizaciones, para emprender iniciativas de desarrollo y participación práctica en la meta del cambio social"²⁴. El autor menciona que el crecimiento de la participación está en el interior de la universidad, pues es dónde las personas aprenden a utilizar las herramientas para criticar y fundamentar nuevas formas de relacionarse, y minimiza las

²² La calidad en la educación esta medida por la producción y rentabilidad que represente una institución educativa. Además del número de instituciones que existan.

²³ Peter Taylor, "Reinventando la Educación para el desarrollo en una era de globalización: el poder de la participación en las instituciones de educación superior". En revista Educación para el desarrollo, Junio 2008, pág. 35.

²⁴ Idem

relaciones de poder —entre profesor-alumno, alumno-alumno, y profesor-director, para transformar estas relaciones por iniciativas para la colaboración y participación conjunta.

Los usos que los estudiantes practiquen en esta institución por parte de sus integrantes, no están insertos en el control del Estado-nación. Es un espacio libre para la construcción de otras posibilidades para desarrollarse y tener un impacto en la comunidad.

Debido a que la estructura de la universidad está determinada institucionalmente por las políticas educativas, con base en un proyecto de nación, son los actores del desarrollo los que forman parte de esta institución (docentes, investigadores y estudiantes) quienes desarrollan iniciativas creativas, primero en ellos y posteriormente en la sociedad que los rodea en una relación conjunta "Se considera a docentes, investigadores y estudiantes como actores del desarrollo, colaborando con otros para ayudar a suplir las necesidades sociales urgentes, y enriqueciendo en el proceso su propio aprendizaje y el de las diferentes personas con las que trabajan."²⁵

Aunque en las universidades resulta difícil promover enfoques más abiertos a lo establecido formalmente, e individuos pertenecientes a la clase política puedan bloquear iniciativas transformadoras y participativas a nivel institucional, la participación de los estudiantes y profesores no se detiene. Busca otros medios para expresar lo que institucionalmente es visto como marginal y fuera de lo oficial, de esta manera se apropian de la universidad los estudiantes y profesores.

La colaboración conjunta de estos actores con la comunidad enriquece el diálogo entre la institución universitaria con quienes la conforman. La relación con las comunidades incita a valorar los diferentes tipos de conocimientos y crea un entorno de aprendizaje y retroalimentación en el aparato crítico que los jóvenes alumnos están construyendo: "para que cada miembro de la organización pueda desarrollar todo su potencial; estimular el diálogo y la exploración de diferentes perspectivas y experiencias para generar el pensamiento creativo; trabajar colectivamente y romper las tradicionales barreras dentro de las organizaciones para liberar potencial creativo"²⁶

²⁵ Idem

²⁶ Ibidem, pág. 38.

Instituciones Interculturales de Educación Superior (IIES)

Recientemente las universidades interculturales han brotado como proyectos que responden al interés por incluir la diversidad de las naciones indígenas, y hacer fáctico el derecho de estos por desarrollar su cultura en condiciones de equidad. Por ello estas universidades se diferencian de las IES convencionales, pues tienen objetivos propios y específicos, dirigidos a los pueblos indígenas. Algunos rasgos distintivos de las IIES, según Daniel Mato, son:

- a) Las IIES surgieron a partir de los movimientos indígenas que demandaban (entre otras materias) educación intercultural, para el desarrollo de la cultura indígena en condiciones de equidad, además de ser un medio para gestionar proyectos autónomos de desarrollo sustentable y espacio para la reflexión y crítica de su situación actual, Daniel Mato menciona: "para atender necesidades, demandas y propuestas de educación superior de comunidades de más de un pueblo indígena, afrodescendientes y/o de otras adscripciones o identificaciones culturales."²⁷
- b) La Acción Afirmativa (AA) Es un concepto proveniente de Estados Unidos del año 1961²⁸. Este concepto ha estado más vinculado con las discusiones laborales y educacionales. Pese a ser un concepto aun ambiguo y fuertemente debatido, se

²⁷ Mato, Daniel. Op. Cit., pág. 14

²⁸ Las políticas denominadas como: *Afirmativ Accion* (AA), surgen en 1961 en Estados Unidos, como orden de la presidencia de John F. Kennedy hacia los contratistas del gobierno Federal para incluir empleados sin importar su raza o color. Posteriormente en 1965, como producto de las luchas lideradas por Martin Luther King, se firmó la Ley de los Derechos Civiles, en donde se prohibía la discriminación de los ciudadanos por su condición étnica. Posteriormente se creó la Comisión de Igualdad de Oportunidades, la cual implemento las primeras políticas de AA que fueron en el ámbito laboral. Encargada de recibir quejas de discriminación, más tarde se aplicó la AA, como un sistema de cuotas, en donde las empresas debían garantizar un número determinado de puestos para empleados pertenecientes a alguna etnia discriminada.

Fue hasta en la presidencia de Nixon, el año de 1971 que las políticas de AA, tuvieron empuje y se aplicaron en el ámbito educativo. Algunas universidades que aplicaban estas políticas, también utilizaban el mecanismo del sistema de cuotas, pues se consideraba que se debían compensar los grupos históricamente discriminados y por otro lado, habría mayor posibilidad de que estos futuros profesionistas se acercaran más a las comunidades discriminadas, de donde habían provenido (en su mayoría afro-americano).

Celis-Giraldo, Jorge E. (2009) *Las acciones afirmativas en Educación superior: el caso se los Estados Unidos*. En la revista: Educación y educadores, Vol. 12, Núm. 2, agosto-sin mes. Colombia: Universidad de La Sabana.

pueden decir que se fundamenta en la concepción liberal de la *igualdad*. Consecutivamente a la igualdad, se desprende el derecho de los individuos al libre desarrollo de las capacidades, en distintos ámbitos, entre ellos el educativo.

Además se basa en la creencia de la construcción de sociedades y Estados más democráticos, pues se reconoce de que una sociedad diversa, crea instituciones y Estados mejores, pues la contribución de la diversidad étnica está en la mayor experiencia y perspectivas culturales que puedan enriquecer y fortalecer las instituciones (me parece que no se considera el conflicto y las fracturas que esto puede traer).

Los mecanismos con que se desean realizar estos ideales de igualdad y democracia, son mediante las políticas de AA. En el ámbito de la educación superior²⁹, éstas se caracterizan de la siguiente manera:

i) Son beneficios temporales, dirigidos a corregir y compensar, la situación de vulnerabilidad de los individuos pertenecientes a grupos étnicos históricamente discriminados.

ii) Compensar (retribuir, resarcir la deuda) las desigualdades étnicas, socialmente construidas como negativas. Disminuir la discriminación, consciente o inconsciente, reproducida en la cultura de los indios y no-indios, quienes niegan el acceso a los servicios o información a personas indígenas. "(...) en una perspectiva de resarcimiento de injusticias históricas, o en una de estabilización social: en cómo reparar o superar las discriminaciones vinculadas con la baja tasa de acceso de indígenas y afro descendientes a los servicios de bienestar y a las oportunidades de desarrollo con el no-reconocimiento de sus culturas (idiomas, conocimientos, valores y sus derechos)"

iii) "La justicia individual" se refiere a ayudar a ubicar los individuos más cerca de dónde hubieran estado en ausencia de la discriminación. Construye condiciones equitativas para el acceso a las carreras de nivel universitario.

²⁹ Las políticas de AA en el ámbito educativo, sólo se refiere al nivel Superior (universitario), dejando de lado los niveles básicos de educación, como la primaria y secundaria.

Los objetivos de estas políticas sociales es: retribución y equidad. Mediante la formación de individuos, líderes para las comunidades. "Una condición *sine qua non* para acercarse a su consecución en definir los fines perseguidos (redistribución de oportunidades, pago de deudas coloniales, rescate cultural, empoderamiento de los pueblos indígenas o desarrollo sustentable de sus regiones de asentamiento), en función del perfil del grupo de población beneficiado y los medios disponibles."³⁰

La AA no es un concepto equivalente al de la interculturalidad, sino que su relación está en que la interculturalidad es el resultado de las políticas de AA. "No puede hacerse sinónimo a la acción afirmativa y la interculturalidad, dado que corresponden a campos disciplinarios, pero también políticos y programáticos diversos. Sin embargo, la interculturalidad puede ser un componente resultante y característico de programas de acción afirmativa orientados a la integración de los pueblos indígenas en contextos institucionales e interétnicos."³¹

- c) Son instituciones completas, es decir, no están anexas a alguna IES convencional como programa, no es una extensión interinstitucional o de alguna unidad de instituciones más amplias. Tiene un sistema administrativo y planes de estudio propios acorde a las necesidades que el contexto y las naciones indígenas requieran.
- d) En cuanto al carácter curricular de la institución, esta desarrolla alrededor de un currículo adjetivado como intercultural. En los planes de estudio figuran materias que reflejan tanto el conocimiento indígena como el occidental, además de tener como objetivo vincular los profesionistas que resulten de las IIES con las comunidades indígenas de donde provienen los jóvenes indígenas. Con respecto al conocimiento, se menciona: "El currículum incluye y ponen en relación contenidos propios tanto de los saberes, modos de producción de conocimiento y formas de aprendizaje de las

³⁰Silvie Didou Aupetit (2006) *Acción Afirmativa y educación superior en América Latina : debates en ciernes y estrategias emergentes*. En: Díaz-Romero, Pamela, *Caminos para la inclusión en la educación superior*. Perú: Fundación Equitas, pág. 65

³¹ Guillermo Williamson, "En un mundo globalizado e intercultural: la acción afirmativa en la educación Superior." En: En: Díaz-Romero, Pamela, *Caminos para la inclusión en la educación superior*. Perú: Fundación Equitas, p. 85.

respectivas tradiciones indígenas y/o afrodescendientes, así como de la ciencia y/o <<saberes occidentales>> (según el vocabulario usado en cada caso)³²

- e) El tema del conocimiento y la interacción intercultural es fundamental, pero también la producción intelectual y técnica, que surja de la confluencia y reflexión de ambos conocimientos (que no es ni enteramente indígena, ni enteramente occidental) es uno de los resultados con que se mida el éxito de las IIES: "No se busca el aprender de un saber mono-cultural, sino de saberes acumulados, modos de producción de conocimiento y formas de aprendizaje propios de diversas culturas, poniéndolas en relación."³³
- f) En todas la IIES se promociona la inclusión tanto de jóvenes indígenas como mestizos.³⁴ "No limitan la participación en las mismas a estudiantes indígenas, sino que incluyen a estudiantes identificados como mestizos."³⁵

Ahora bien, los tipos de las IIES pueden diferenciarse por su origen. Es decir, algunas de estas universidades son creadas por iniciativa de organizaciones indígenas, otras por IES, fundaciones privadas o por organismos de cooperación internacional, y, como es el caso de la UNICH, son fundadas por organismos del Estado, que es en donde me centraré.

En el caso de la UNICH, lo anterior servirá para desarrollar en los próximos capítulos el proceso de las IIES en un contexto Chiapaneco, con alto número de movilización social y transformaciones de las comunidades indígenas, pues la educación representa un aparato de control social y político. También es un medio para la creación de otras posibilidades de relacionarse, según los usos que los alumnos y docentes le den a la universidad, pues no es fácil obtener los cambios, si no se estimula constantemente a asumir roles activos y críticos en las cuestiones sociales, incluyendo a las comunidades.

³² Schmelkes, Sylvia "Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: Problemas, oportunidades, retos". En: Daniel Mato (Coord.) *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior*. Experiencias en América Latina. Caracas. (2008a). Pág. 35

³³ Idem.

³⁴ A excepción del Centro Amazónico de formación indígena de Brasil, en donde sólo se aceptan a indígenas.

³⁵ Idem

A continuación, daré un pequeño recuento de la educación indígena en México, de sus orígenes en la Colonia a nuestra época con las Universidades Interculturales, Lo anterior es para tener como referencia los antecedentes de lo que hoy se gesta en la Universidad Intercultural en Chiapas. La historia de la educación indígena es también la historia de las luchas por sobrevivir y desarrollarse como pueblos indígenas.

CAPÍTULO II
**Surgimiento de la educación superior
para indígenas**

Capítulo II

2.1 Antecedentes

A continuación, presentaré un breve recorrido histórico en dónde destacaré sólo cuatro casos de capacitación de jóvenes indígenas con estudios superiores a la educación básica, para facilitar al lector el análisis posterior de la creación de IIES en América Latina y, especialmente en el contexto mexicano.

Este apartado se encuentra dividido en cuatro etapas que describen los intentos por capacitar a jóvenes indígenas, como medio para la asimilación de los pueblos originarios, no sólo a la dinámica del Estado-nación mexicano sino también a la unidad cultural. Estas cuatro etapas son: la colonia, del México independiente al Porfiriato, del nacimiento al ocaso del Instituto Nacional Indigenista y los promotores culturales, y por último el modelo neoliberal y las universidades interculturales³⁶.

Unido a este proceso se encuentra el tema de la cultura como medio para la construcción de puentes, para la asimilación, primero a la religión católica en la Colonia, y luego al proyecto de nación, a partir de la independencia hasta nuestros días.

La cultura adquiere criterios de distinción, es decir, referencias que sirven para establecer jerarquías, los valores culturales que toman como base el modelo europeo, "De este modo se van definiendo el buen y el mal gusto, lo distinguido y 'lo bajo', lo legítimo y lo espúreo, lo bello y lo feo, lo civilizado y lo bárbaro, lo artístico y lo ordinario, lo valioso y lo trivial."³⁷

Tal jerarquización de códigos para distinguir la cultura, están rígidamente establecidos por un "núcleo privilegiado". Según Gramsci, en la esfera privilegiada, se encuentran quienes son de la clase hegemónica y ejercen dominio sobre las decisiones de políticas educativas y culturales.

³⁶ Éste último punto merece ser desarrollado en un apartado propio, pues requiere ser contextualizado en los procesos de globalización y de transformación de las movilizaciones indígenas en América Latina y en México.

³⁷ Giménez, Gilberto, Op. Cit. Pág. 36.

El Colegio de Santa Cruz Tlatelolco

La génesis de la capacitación de jóvenes indígenas para la evangelización y conquista en México se remonta a la época de la colonia. Uno de los ejemplos fue en el siglo XVI cuando se hizo explícito, por parte de la orden de los Dominicos, la necesidad de formar a jóvenes indígenas, principalmente para que:

- 1) La formación de jóvenes traductores sirvieran como intermediarios entre los colonizadores y las naciones indígenas.
- 2) Educar a indígenas que fueran hijos de líderes en las comunidades, para ser sacerdotes, con el férreo objetivo de penetrar las comunidades y evangelizar a la población nativa de la nueva España.

La evangelización representaba un medio para la salvación de las almas de los nativos. No involucraba la violencia física, a la que las poblaciones precolombinas fueron sometidas por parte de los conquistadores del oro. La discusión en el proceso de la colonización con respecto a la condición humana de los indígenas, era: si estos serían considerados como seres condenados a ser esclavos y súbditos de los conquistadores, pues eran seres sin alma, o bien hijos de Dios, y, por tanto era un crimen tratarlos como si no tuviesen alma, por ello convertirlos a la fe de la religión católica representaba la solución más pertinente (Díaz-Polanco: 1996).

En la época de la colonización, la educación indígena corrió a cargo de las órdenes religiosas. Aunque el objetivo principal de la evangelización no era el de educar, sino la salvación de los habitantes del nuevo mundo, ésta se convirtió en una herramienta importante para establecer "puentes de comunicación" entre la vasta diversidad de culturas y de esta manera imponer formas de dominación que eran consideradas como las correctas, Elisa Ramírez menciona; "Además de imponer la fe debían imponer su cultura y, con ella, otra cultura y nuevas costumbres."³⁸ Primero fue necesario, comprender la lengua en que hablaban las poblaciones que se deseaban convertir:

³⁸ Ramírez Castañeda, Elisa, *La educación indígena en México*. 2006, pág. 18

"Indispensable fue conocer sus creencias antes de encauzarlas; cuales sus conocimientos, para hacerles intervenir en la correcta cristalización."³⁹

Uno de los intentos para hacer frente a la diversidad de los pueblos indígenas, (pues para los colonizadores representaba un obstáculo para la conquista cultural) fue la capacitación de jóvenes indígenas, que pertenecían a la nobleza, para el aprendizaje de la religión católica y la lengua castellana. Uno de estos intentos fue "El Colegio de Santa Cruz Tlatelolco".

En 1533 fray Pedro de Gante decreta la creación del Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco en la Iglesia de San Francisco de la reciente colonia española. Éste fue un espacio destinado para formar jóvenes indígenas sobresalientes e hijos de los principales de las naciones indígenas. El objetivo fue: compenetrar en las comunidades mediante estas figuras de autoridad: "agentes propagadores de las nuevas ideas, la religión, costumbres y conductas en sus propias comunidades"⁴⁰, es de esta manera como se busca formar a indígenas que servirán como intermediarios entre los pueblos indígenas y los conquistadores.

El ingreso de los jóvenes indígenas estaba condicionado al conocimiento del latín y un grado de estudios previos en alguna orden religiosa. Quienes desearan entrar en tal institución, primero debían pertenecer a la nobleza indígena (por decirlo de alguna manera). Otro requisito era ser alumnos sobresalientes de las escuelas franciscanas y tener conocimiento previo del latín, pues estaban destinados a iniciar estudios especializados: "Los más adelantados continúan sus estudios superiores: lógica, filosofía, teología, latín."⁴¹ Los requisitos para el ingreso tenía el propósito de formar a un número reducido de alumnos, pues el objetivo era formar agentes clave para la enseñanza y el cambio cultural a la homogeneidad.

El aprendizaje y perfeccionamiento de la gramática castellana y latina, además de la religión, fue uno de los objetivos vertebrales para la creación de esta institución. Se aspiraba a que quienes egresaran pudieran ser los futuros dirigentes y maestros de la

³⁹ Ibidem, pág. 19

⁴⁰ Ibid., pág. 25.

⁴¹ Ibidem, Pág. 30

nueva España, tanto en la religión como en la administración, cuyo deber sería difundir entre los nativos la lengua castellana y la fe católica.

En los primeros diez años el colegio también fue internado y las materias impartidas fueron: medicina indígena, teología, lengua indígena y oficios, entre otras. Con respecto a la enseñanza de la lengua, se escribía y enseñaba en castellano y latín, además de traducir obras en nahua: "El primer virrey decretó una ley en 1536 para promover la redacción de artes, gramáticas, vocabularios, doctrinas y confesionarios en lenguas indígenas; también dispuso que todos los sacerdotes debían saber alguna lengua india(...)"⁴² Como se puede apreciar la lengua, fue uno de los medios fundamentales para establecer puentes entre culturas, y así lograr más control en la nueva España, pues la lengua es un instrumento poderoso para la imposición de una cultura.

Se tiene registro de la buena preparación de los estudiantes indígenas en los estudios que se les impartía en tal colegio, fray Pedro de Gante menciona; "A esta causa, y por haber razonable habilidad en la gente para ello, hace aprovechado razonablemente; y sin mentir puedo decir harto bien que hay buenos escribanos y predicadores o pláticas, con harto fervor"⁴³ Es en este colegio donde se prepararon los primeros sacerdotes indígenas, sin embargo, ninguno de estos pudo ejercer como era esperado.

La decadencia del Colegio de Santa Cruz Tlatelolco fue resultado de diversas adversidades, una de ellas; el descontento de los españoles por el colegio, pues se había depositado más atención a los indígenas para ser los futuros administradores de la nueva España, que los conquistadores. Por ello, se solicitó el inmediato cierre de ésta y la apertura de un colegio para los españoles.

Otra razón fue considerar inconvenientes los estudios para los nativos: "los indios no deben estudiar, porque ningún fruto se espera de su estudio."⁴⁴ Para los españoles, los indígenas tergiversaban las sagradas escrituras y hacían interpretaciones heréticas de ellas. Como consecuencia de esto, en 1555 la admisión de los indígenas a las órdenes

⁴² Ramírez, Op. Cit. 33

⁴³ Ibidem., pág. 31

⁴⁴ Borgia Stechk, Francisco. *El Primer Colegio de América: Santa Cruz de Tlatelolco*. Citado en: Zarate Ortiz y González Espinoza, *Historia de la Educación Superior para Indígenas en México*. 1992, pág. 86

quedó legalmente prohibida, pues los indígenas ya no eran considerados aptos para ser sacerdotes. Por otro lado, los indígenas estudiantes de esta institución, se opusieron a hacer los votos de castidad, como requisito para ser sacerdotes.

En 1550 se prohibió, mediante un decreto, la traducción de los textos religiosos a los idiomas indígenas, pues se consideraba que se distorsionaba la religión. En 1565 se prohibió la traducción de cualquier texto sin la supervisión de las autoridades, quienes otorgaban las licencias. En 1570 se prohibió que se escribiera cualquier texto para evitar que se reprodujeran las supersticiones y costumbres. Para 1573⁴⁵ se consideró inconveniente la enseñanza del latín y la filosofía a los indios, reduciendo el desarrollo de su aprendizaje a la artesanía.

Del México independiente al Porfiriato

El nacimiento del México independiente trajo consigo los mismos retos que se habían propuesto las órdenes religiosas en la colonia; la unificación y administración de la diversidad de los pueblos originarios en el territorio. Pero ahora, la base de este objetivo estaba en el deseo de crear un Estado-nación moderno unido.

El Estado moderno tiene en el discurso político, como base: la exaltación del ciudadano, y con éste el deseo de la unidad nacional. Ahora la diversidad de los pueblos originarios, no sería problema para el Estado ya que se importó un concepto que fuera capaz de fagocitarlas, Borgia menciona: "El Estado-nación, en lugar de aceptar la diversidad de la sociedad real, tiende a uniformarla mediante una legislación general, una administración central y un poder único."⁴⁶ Luego se tuvo la esperanza de convertirlo en una realidad, "En lugar de una imposible unidad cultural, el Estado que surgió de ese proceso se concibió como una comunidad política, o como una nación política."⁴⁷

De un plumazo, el concepto de "indio" es borrado en 1821, pues se decreta que todos los que habitasen en el territorio de la Nueva España, estarían en calidad de ciudadano sin distinción étnica u origen social, pues esto representaba una afrenta a la igualdad. La

⁴⁵ Ibidem, pág. 90.

⁴⁶ Ibid, pág. 561.

⁴⁷ Florescano, Enrique, *Memoria mexicana*, México: FCE, 2004, pág. 557.

igualdad ciudadana decretada⁴⁸ retira a los pueblos originarios la capacidad de acción en las comunidades que les fue otorgada por la Corona y se les despoja de los privilegios:

"Una misma ley para todos despoja a los indios de su especificidad y hasta de su nombre. Convertidos en ciudadanos resultan ser los de la peor clase: no son aptos para la producción y la acumulación, resultan pésimos usuarios del libre comercio y malos propietarios; empobrecidos todos, analfabetos y monolingües muchos de ellos (...) se convierten en seres invisibles al prohibirse asentar en todos los documentos públicos y privados su condición racial (...)"⁴⁹

Estos intentos fueron inútiles, pues en 1840 se retomó el término "indígenas", para referirse a los pueblos originarios que tienen un significado más profundo, del cual fueron considerados y reducidos. Es así, como nace la nación moderna del Estado mexicano; con la aceptación forzada de la diversidad de pueblos en el territorio mexicano.

La invención del discurso de la nación mexicana estuvo permeada por la necesidad de transformar la historia. De aquí la importancia de exaltar una única lengua; la castellana, en este caso, y luego uniformar el sistema económico, administrativo, jurídico y educativo del territorio ocupado por ciudadanos iguales.

Enrique Florescano menciona que la configuración de la imagen de la nación moderna, se construyó con base en héroes, mitos y también enemigos que se oponían a la modernidad, uno de estos enemigos, además de los invasores extranjeros, eran los pueblos indígenas, acusados por representar el atraso del Estado moderno: "El señalamiento de los indígenas como enemigos del progreso, o la acusación de que eran culpables del atraso y los fracasos del país, puso en movimiento una campaña insidiosa que terminó por configurar una imagen negativa del indígena."⁵⁰

Paradójicamente, la cultura indígena también fue utilizada como recurso para construir la imagen de lo auténtico mexicano del Estado. La búsqueda de una única identidad nacional, hizo que intelectuales, como José María Vigil, propusieran la incorporación de la

⁴⁸ Posteriormente en 1824 José María Luis Mora refuerza este intento por unificar la nación, insistiendo en la ley de la inexistencia de los indios, al menos en el vocabulario; "Mora insistió en que sólo se reconocieran en la sociedad mexicana diferencias económicas y que se desterrara la palabra 'indio' del lenguaje oficial; por tanto, que se declarara por ley la inexistencia de los indios". En: Montemayor, Carlos, *Los pueblos indios de México*, 2000, pág. 67.

⁴⁹ Ramírez Castañeda, E. Op. Cit., pág. 58.

⁵⁰ *Ibidem*, pág. 564.

lengua náhuatl a los estudios universitarios: "(...) que el idioma *nahoa* figurase al lado de las lenguas sabias, a reserva de que cada uno de los Estados consagrara una atención especial a sus monumentos y lenguas particulares (...)"⁵¹, pues esta lengua se debía considerar a la par que el griego o el latín, mas no quienes la hablaban; los indios vivos: "dividir a los indios en dos clases; los dignos de altares y dignos de lástima."⁵²

Una vez más la lengua y la universidad fueron medios para conseguir la unidad del Estado mexicano. Las discusiones sobre la educación corrieron "en paralelo a la idea de nación."⁵³ Con respecto a la capacitación de jóvenes indígenas, Elisa Ramírez, menciona que hubieron dos intentos para abrir colegios, como lo fue la propuesta del "Colegio de San Gregorio para jóvenes indígenas" o la propuesta impulsada por Valentín Gómez Farías, para crear nuevas escuelas de estudios superiores⁵⁴ reformadas y adecuadas para los indígenas, en lugar de la universidad. Sin embargo el primer proyecto fue manipulado para transformarse de acuerdo a las necesidades de la nación y no de las comunidades indígenas, Bonfil Batalla menciona:

"Finalmente se aprobó que el colegio de San Gregorio continuara abierto, aunque poco a poco se introdujeron modificaciones en su reglamento y terminó por transformarse en escuela de agricultura para los no indios en 1853. Así concluyó la única experiencia de educación especial para los indios, en la que pusieron el mayor empeño algunos egresados del mismo colegio, como Juan Rodríguez Puebla*."⁵⁵

Las otras propuestas no fueron escuchadas, ya que el proyecto se concretó en la unidad nacional, como más tarde lo reafirmaría Gabino Barreda con la creación un proyecto progresista y científico de la educación en 1870.

⁵¹ Vigil, citado en Florescano E. Op. Cit. , pág. 570

⁵² Ramírez Castañeda., Op. Cit. Pág. 71

⁵³ Ibidem, pág. 67.

⁵⁴ Ibid, pág. 83.

⁵⁵ Bonfil Batalla, Guillermo, *México profundo.*, México, Grijalbo, 1994, pág. 159.

*Don Juan Rodríguez Puebla nació en la ciudad de México el 24 de noviembre de 1798. Sus padres fueron don José Simón, de oficio aguador y doña María Gertrudis, indios de la raza pura. Estudió en los colegios de San Gregorio y San Ildefonso. En cuatro ocasiones fue diputado al Congreso y en dos ocasiones senador por el Estado de México. En 1829 fue rector del Colegio de San Gregorio. Murió en la ciudad de México el 31 de octubre de 1848. Se le conoce también como el *Benemérito de la Instrucción Pública* por apoyar la modernización de la educación.

Posteriormente, la universidad en el contexto del México en el siglo XIX juega un papel fundamental en la construcción de la nación moderna. El 22 de septiembre de 1910, se inaugura la Universidad Nacional de México con un emotivo discurso dado por Justo Sierra ante las autoridades del Estado mayor. Lo interesante en tal evento fueron las justificaciones que dio el ilustre para la creación de la universidad. Además del discurso positivista, una de las columnas vertebrales fue la necesidad de construir una nación moderna mexicana. Para ello era necesario resolver el considerado "problema de la diversidad cultural", pues se les veía a los indígenas como la representación del pasado que se aferraba a lo glorioso, negándose a ser descubierto por la luz del positivismo ; "¿Quiénes eran estos hombres, de dónde vinieron, en dónde están sus reliquias vivas en el fondo de este más indígena sobre el que ha pasado desde los tiempos prehistóricos el nivel de la superstición y de la servidumbre, pero que nos revela, de cuando en cuando, su formidable energía latente con individualidades cargadas de la electricidad espiritual del carácter y la inteligencia?"⁵⁶

La denuncia a la diversidad de pueblos de Justo Sierra pone de manifiesto el anhelo de construir la unidad estatal con base en la integración de las culturas indígenas a la española y de esta manera conformar una cultura mexicana. Es la educación el espacio que se necesita para lograr la fusión de la diversidad, Justo Sierra menciona:

"(...) y la extinción de la aquí en tan múltiples formas desarrollada, como efecto de ese contacto hace cuatrocientos años comenzando y que no acaba de consumarse, y la persistencia del alma indígena copulada con el alma española, pero no identificada, pero no fundida, ni siquiera en la nueva raza, en la familia propiamente mexicana, nacida como se ha dicho, del primer beso de Hernán Cortez y la Malintzin; y la necesidad de encontrar en una educación común la forma de esa unificación suprema de la patria (...)"⁵⁷

Ahora bien, la lengua también fue objeto de mención en la necesidad de conformar la identidad nacional mexicana. Es interesante considerar que en esta también se reconoce que el problema es la diversidad de lenguas indígenas, por lo que se hace evidente la necesidad de enaltecer la lengua castellana y extinguir las otras mediante la educación, todo a favor de la cohesión del pueblo mexicano; "(...) pero esta, que sugiere hábitos, que trata de convertir la disciplina externa en interna, que unifica la lengua, levantando una

⁵⁶ Justo Sierra, *Discurso inaugural de la Universidad Nacional*, México: UNAM, 2004, pág. 18

⁵⁷ *Ibidem*, pág. 19.

lengua nacional sobre el polvo de todos los idiomas de cepa indígena, creando así el elemento primordial del alma de la nación(...)⁵⁸

Por otro lado, Justo Sierra reconoce que la universidad es un espacio para la creatividad y la transformación crítica de sujetos trascendentales para construcción de México. Mencionaba que aunque en las instalaciones universitarias estuvieran atascadas en el pensamiento añejo, fueron los jóvenes quienes dieron el paso y mediante el pensamiento crítico e innovador cultivaron la insurgencia a costa de las arcaicas formas de enseñanza. Justo Sierra muestra el ejemplo de la universidad como espacio para tramar la insurgencia en contra de la colonia:

“No supo, ni habría podido, quizás, abrir una puerta al espíritu nuevo y renovar su aire y reoxigenar su viejo organismo, que tendía a convertirse en piedra; no lo supo, y fueron los seminarios los que prepararon el espíritu de emancipación filosófica, obligando a sus alumnos a conocerlo en las refutaciones que él se hacían, o en algunos libros clandestinamente importados en las aulas; y fueron los seminarios, y no la universidad, los que cultivaron sigilosamente las grandes almas de los insurgentes de 1810, en las que, por primera vez, la patria fue.”⁵⁹

Es así como la vida en la universidad, el movimiento y la curiosidad crítica de quienes la habitan son quienes hacen posible la creatividad y vitalidad de este espacio. No debemos olvidar que uno de los objetivos era, también, el desarrollo de los ciudadanos y adecuar una cultura en un estado en construcción. Por lo anterior, no cabe duda que el espacio proporcionado por las instituciones de educación superior siempre ha sido un lugar para la creación, la crítica y el desarrollo de nuevas alternativas a los modelos arcaicos de educación y pensamiento. Quienes dan vitalidad a este espacio son las relaciones sociales tanto entre estudiantes como profesores y la sociedad participante.

Al contrario de lo anterior, las escuelas rurales impulsadas por José Vasconcelos crea, a través del Departamento de Educación Cultura Indígena y la Secretaría de Educación Pública⁶⁰; “las escuelas rurales” y luego “las Casas del Pueblo”, ambas para niños indígenas, cuya función fue la castellanización directa de niños indígenas. Pero no perdamos el objetivo (hablo de los jóvenes indígenas, no los niños). Otro proyecto

⁵⁸ Ibid, pág. 37.

⁵⁹ Ibid, pág. 34.

⁶⁰ Ambas instituciones fueron creadas el 28 de septiembre de 1921.

interesante fue impulsado en 1926 "La Casa del Estudiante Indígena"⁶¹, el cual fue construido en la Ciudad de México para la atención de los jóvenes indígenas de entre 14 y 18 años que desearan profesionalizarse en la pedagogía y la consejería para los pueblos de donde provenían, es decir, convertirse en los agentes de castellanización de su lugar de origen. Sin embargo, los objetivos no se cumplieron, pues los jóvenes se quedaban en la ciudad a vivir, para no regresar más a sus comunidades.

En reacción al fracaso de la "Casa del Estudiante Indígena", en 1927 se crean los "Centros de Educación Indígena Regional", ubicados en las zonas con mayor población indígena, dirigido a la preparación de jóvenes indígenas de las comunidades, sin embargo no se contó con el apoyo logístico para el éxito de la empresa, Bonfil Batalla, menciona al respecto:

"Fue necesario buscar otra solución y se decidió recurrir a los propios jóvenes indios: escoger a los mejores, sacarlos de sus comunidades, llevarlos a un medio 'civilizado' que estaría preferentemente en la ciudades (focos centenarios de la civilización), someterlos a un lavado de cerebro mediante el cual reconocieran la inferioridad de su cultura y la superioridad de la cultura nacional y devolverlos después a su medio de origen, convertidos en 'agentes de cambio', para lograr desde dentro, más fácilmente, la ansiada transformación que conduciría al progreso."⁶²

Cabe destacar que todas estas estrategias para asimilar al indígena, estaban permeadas por un aura eurocentrista. Lo que se esperaba es que los indígenas renunciaran totalmente a su cultura a cambio de ser ciudadanos, era necesario "blanquearlos". Al correr del tiempo estas posturas, fueron ganando mayor grado de sofisticación en las estrategias para integrar al indígena.

En suma, la cultura nacionalista que el Estado mexicano en esta etapa, era considerada como sinónimo de civilidad, y progreso, por ello se consideraba que la integración de las culturas de los pueblos indios era menos desarrollada a las culturas más avanzadas, es decir, había una perspectiva evolucionista⁶³ de éstas.

⁶¹ Zarate Ortiz y González, Op. Cit., pp. 42-43.

⁶² Bonfil Batalla., Op. Cit. Pág. 173

⁶³ Con esto se asume la existencia de que las culturas se desarrollan por etapas que evolucionan hacia un mismo camino de la modernidad, a esta teoría se le llama "evolucionismo", la cual está fundada en el éxito de la teoría de la evolución de los organismos biológicos, propuesta por Darwin y adaptada a la teoría social. El antropólogo Malinowsky lo expresó en el año de 1944 a través de

Esta concepción ha sido utilizada como criterio para designar a las personas o pueblos etiquetados como "subdesarrollados" o "en proceso de integración". Aún en las teorías antropológicas más recientes⁶⁴ que aceptan la existencia de la relatividad cultural, no cuestionan su posición de superioridad, pues se piensa que las culturas tienden a evolucionar hacia la civilización, la modernidad y la integración al Estado moderno.

El Instituto Nacional Indigenista y los promotores culturales.

El tercer momento representativo en la historia del debate entre la educación pública y la diversidad cultural de los pueblos indígenas fue: el indigenismo en México. Para lo cual me referiré del año 1940, (año en que comienzan a delinearse las políticas indigenistas y la posterior creación del Instituto Nacional Indigenista (INI) y la puesta en práctica del indigenismo) hasta el 21 de mayo del 2003 que se extingue este organismo para dar paso a la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI).

En 1940 se lleva a cabo el primer Congreso Indigenista Interamericano en Pátzcuaro, Michoacán. En el cual se pone de manifiesto la nueva mirada con que serían tratados los indígenas en las políticas de educación, y la capacitación de los jóvenes pertenecientes a alguna etnia. Ésta oportunidad trata de utilizar, como medio a la cultura indígena para integrarlos a la nación mexicana como fin, (aún se tenía la convicción que esto era hacerles un bien).

Gonzalo Aguirre Beltrán, uno de los representantes del indigenismo, menciona: "Integración de los indios a la sociedad nacional, realizada respetando los valores de sus culturas y su dignidad de hombres (...) la integración del indio a la sociedad nacional, con todo y su bagaje cultural, proporcionándole los instrumentos de la civilización necesarios para su articulación dentro de una sociedad moderna"⁶⁵.

su obra póstuma "Una teoría Científica de la cultura", que dice acerca del evolucionismo: "El evolucionismo esta hoy fuera de moda. No obstante, sus principales conclusiones son todavía, no sólo válidas, sino indispensables, tanto para el investigador de campo como para el teórico. (...) El concepto de "etapa" permanece tan válido como el de los "orígenes". (...) En definitiva, ciertas formas preceden a otras; organizaciones tecnológicas" en Malinowski, Bronislaw, *Una teoría científica de la cultura*, México: Ed. Los Grandes pensadores, 1985 pág. 35.

⁶⁴ Véase el concepto la *aculturación* de Aguirre Beltrán o el *culturalismo* de Franz Boas.

⁶⁵ Aguirre Beltrán, *Proceso de aculturación*. México: UNAM. 1957, pág. 35.

La nueva propuesta al respeto de las culturas indígenas, no abandona la posición privilegiada de la cultura occidental. Contiene una ligera injerencia para guiarlos al camino de la integración a la civilización. Díaz-Polanco menciona con respecto a esta forma de integración: "El proceso de aculturación implica respetar las culturas autóctonas, permitiéndoles un desarrollo propio; pero con la secreta esperanza de que tal respeto conduzca a los indígenas, en todo caso, al abandono de su sistema, para incorporarse finalmente al sistema occidental, lo que implicaba nuevamente la aparición del etnocentrismo."⁶⁶ Pues se pensaba que toda la humanidad tenía un camino histórico que convergía a la modernidad.

A este modelo de la cultura Gilberto Giménez lo denomina como *modelo integracionista* y lo caracteriza de la siguiente manera:

"(...) el modelo integracionista está fundado normativamente, se presenta como teleológico, presupone un estrecho nexo entre valores y conocimientos y atribuye al actor social una racionalidad medios-fines en sentido fuerte, se basa en la transmisión de un patrimonio de valores y de conocimientos, supone la sobrevaloración de una cultura dominante elaborada por las élites e implica cierta continuidad y coherencia entre las agencias de socialización: familia, escuela, medios de comunicación masiva, etcétera."⁶⁷

Retomando la concepción integracionista de la cultura, el indigenismo que se representa en el Congreso (por casi 200 asistentes; ninguno indígena entre ellos), es justamente la mirada evolucionista de la cultura. Se exalta la idea de que las culturas indígenas deben cruzar por el camino a la modernidad, en dónde se declara; "Cada país debería adoptar e intensificar la política de ofrecer la más amplia oportunidad al desarrollo de las capacidades de los grupos indígenas con el fin de que su cultura propia no desaparezca y sirva para enriquecer el acervo cultural de cada país, así como la cultura del mundo y contribuya al fortalecimiento de las naciones."⁶⁸

Como producto del Congreso, se decreta el 10 de noviembre de 1948 la creación del INI. Este organismo tendría como tarea dirigir el desarrollo de los pueblos originarios a la

⁶⁶Díaz-Polanco, Héctor. "La teoría indigenista y la integración", en Díaz-Polanco et. al., *Indigenismo, modernización y marginalidad. Una revisión crítica*, Juan Pablos Editor. 1987, p 16

⁶⁷ Giménez, Gilberto, "I. La teoría y el análisis de la cultura. Problemas teóricos y metodológicos." En: Jorge A. González (coord.) *Metodología y cultura*. Conaculta, 1994., pág. 43

⁶⁸ Ramírez Castañeda, Op. Cit., pág. 156

modernidad, mediante acciones como la coordinación de proyectos, investigación antropológica de las comunidades indígenas, y la promoción de la intervención controlada. Es decir, el INI se haría cargo de toda la logística necesaria, los ideales y objetivos. Con respecto al papel que esta institución se le asignaba al indio, era el de un sujeto pasivo, pero la realidad era otra.

Para Aguirre Beltrán, la idea de aculturación de los pueblos se realiza mediante las instituciones, como en INI, gestora de las más importantes expresiones culturales mediante instituciones administrativas como: la educación, el campo, la salud, etc. Se plantea, que estas intromisiones indigenistas, deben ser realizadas desde una posición humanitaria, es decir; no impuesta de manera violenta, sino, de un proceso paulatino, se reza al respecto: "Mas con todo, el profundo impacto revolucionario no podía modificar en un instante las relaciones que norman la interdependencia económica sin transformar en su base las causas que le dan origen, y una alteración de tal naturaleza no es producto simple de un impulso violento, sino además de un paciente y continuado programa de acción integral"⁶⁹ la aculturación, es entonces un proceso de integración paulatino, cuyo objetivo es que una cultura sea sustituida por otra.

Se da cuenta de este trámite a la integración por medios diversos: gobierno, comunicación, salubridad, agrícola, y por supuesto, la educación. Para esto se plantean diversas etapas; primero, el estudio minucioso y sistemático de la funcionalidad de los pueblos indios a manos de antropólogos; segundo, la aplicación de programas que asistan gradualmente la incorporación de las instituciones estatales mediante una hibridación entre la modernidad y las tradiciones de las culturas indígenas; tercero, instruir a los jóvenes indígenas en la aplicación de las formas modernas para funcionar en conjunto con el Estado, y; cuarto, la transformación de los indígenas, por ellos mismos, de sus culturas, incrustándolos en la comunicación con la nacionalidad mexicana, este es el caso de los "Promotores culturales".

Tanto el INI como la SEP iniciaron acciones para la aculturación del indígena, una de éstas fueron los Centros Coordinadores Indígenas creados en 1951, como respuesta al fracaso que habían tenido los intentos de alfabetizar a los indígenas monolingües,

⁶⁹ Aguirre Beltrán y Pozas Arciniega, *La política indigenista en México*, tomo II, INI, CONACULTA, 1954, p. 239.

mediante profesores ajenos a la lengua indígena. Se llegó a la conclusión, que para el éxito de la empresa indigenista era necesario formar y aculturar a jóvenes indígenas para que posteriormente actuaran como promotores de los ideales nacionalistas en sus comunidades.

Ahora bien, estos Centros Coordinadores fueron instalados en las llamadas "zonas del refugio", primero estuvieron en Chiapas y Chihuahua. La estrategia estuvo basada en las etapas de la aculturación, para esto los centros contaban con internados para los promotores culturales, los cuales recibían una formación profunda e integral para la alfabetización de los indígenas. El reclutamiento de los promotores culturales consistía en seleccionar entre los jóvenes que eran reconocidos en la comunidad "estos fueron seleccionados entre personas de prestigio, con puestos de escribanos o secretarios en sus comunidades"⁷⁰ y que hubieran terminado con la educación primaria.

En cuanto entraban los jóvenes indígenas a los Centros Coordinadores la primera tarea fue convencerlos sobre la superioridad cultural que promovía la nación y la pertinencia de alfabetizar a las y los indígenas como labor educativa y altruista.

En Chiapas se encontraba el caso del Centro Coordinador Tseltal-Tsotsil, que tuvo 30 internados. Su objetivo era: convertirse en promotores culturales. Sin embargo, centros como este no fueron tan exitosos por diversas razones, entre ellas, la falta de apoyo de las dependencias que habían impulsado el proyecto. Estos centros funcionaban con muy pocos recursos económicos y asistencia gubernamental, la dificultad para reclutar a los indígenas fue otra causa. El tercer factor, fue la poca asistencia a los centros y el aumento de la deserción de estudiantes. Además de estos inconvenientes, los finqueros se opusieron violentamente a cualquier tipo de educación indígena (Ramírez: 2006).

Como era de esperarse, posteriormente, las reformas los proyectos indigenistas se transformaron. En 1964 se inicia, entre otras instituciones de educación indígena, el proyecto de "Promotores Indígenas". Es interesante que a partir de este periodo se inicia el auge de la educación para indígenas, los proyectos fueron variados y en diversas modalidades y niveles, desde la educación primaria a la capacitación de promotores

⁷⁰ Ramírez Castañeda, Op. Cit., pág. 161.

culturales y profesores bilingües: "En 1976 había en México 42 011 escuelas rurales, atendidas por 78 000 maestros y 14 095 promotores bilingües."⁷¹

Sin embargo el repunte del proyecto del indigenismo en la educación no fue suficiente para hacer de estas experiencias exitosas, pues se tuvieron resultados pobres. En lo que respecta a los promotores culturales, la capacitación aún presentaba la negación y demérito de la identidad étnica.

Por otro lado, existían oposiciones internas entre promotores culturales y profesores bilingües; "Se considera necesario un nuevo programa de capacitación para promotores, intermediarios y promotores de la aculturación que permita subsanar la rivalidad entre los promotores y los maestros; entre los maestros calificados –no indios, urbanos, ilustrados, universitarios- y aquellos que fracasan por falta de preparación e incultura"⁷²

Si bien estos proyectos no pudieron realizar las metas propuestas, si sirvieron como espacio de reflexión y discusión, sobre cómo debía desarrollarse la educación para jóvenes indígenas, en esta discusión el INI propone la creación el "Programa de formación de etnolingüistas" en octubre de 1978, pues se reconoce la necesidad, ante el fracaso de los anteriores proyectos, de formación de cuadros profesionales que apoye las políticas indigenistas para el desarrollo de los pueblos originarios.

Por otro lado, una nueva tendencia por parte de los pueblos indígenas en rechazar la actitud paternalista del Estado se fortalecía, en conjunto con la antropología crítica. La medula de las demandas, se configuraba en solicitar su participación activa en la solución y construcción de políticas que les afectarían directamente. Por ejemplo, en el tema de la educación superior para indígenas, los participantes indígenas tuvieron una posición novedosa; en el octavo Congreso Indigenista Interamericano realizado en 1979, diversas representaciones de organizaciones indígenas del continente se propusieron la creación de una Universidad Indígena en América. Su objetivo era formar a profesionales indígenas que tuvieran una visión creativa en la resolución de los conflictos de las naciones indígenas, Rodolfo Stavenhagen menciona con respecto a esto: "propone la creación de una universidad indígena en América con el propósito de alentar la formación

⁷¹ Ibid., pág. 167.

⁷² Idem

del personal adecuado en varios niveles y categorías, con una nueva visión que le permitiera al indígena rescatar su espiritualidad (...) Esta idea de la creación de una universidad indígena de las Américas ha sido propuesta en otras ocasiones y en otros foros, pero hasta ahora no ha tenido seguimiento efectivo."⁷³

Es decir, mientras el INI sólo proponía la creación de una carrera, la de "Etnolingüística" a cargo de las instituciones paternalistas, como única posibilidad para que los jóvenes indígenas accedieran a la educación superior, las organizaciones indígenas presentes en el congreso en Mérida, demandaban la creación de una universidad completa, para satisfacer la necesidad de profesionalización de indígenas, y por supuesto los planes de estudio y diseño curricular estarían hechos por los propios indígenas, pues la propuesta iba encaminada a descentralizar el poder que tenía el Estado en las decisiones del desarrollo de los pueblos indígenas mediante los jóvenes indígenas.

Como era de esperarse, el indigenismo siguió su curso por separado; el 9 de julio de 1979 en Pátzcuaro, inicia actividades el "Programa de Formación Profesional de Etnolingüistas"⁷⁴ con 67 estudiantes procedentes de las etnias: maya, mixteco, nahua, otomí, purépecha, totonaca y zapoteco. El objetivo de esta carrera era muy corto; formar una generación de profesionistas, que sean capaces de investigar la etnia a la que pertenece el estudiante, elaborar material para el desarrollo lingüístico y étnico del indígena, la creación de un acervo documental útil para las instituciones, para futuros proyectos, y preparar a los estudiantes de esta generación para una maestría.

De esta primera generación se titularon 53 estudiantes en 1982. Posteriormente hubo una segunda generación en San Pablo Apetitlán, Tlaxcala de 1983 a 1987 de la cual se titularon 36 etnolingüistas. Después esta carrera es clausurada. Por un lado, Zarate y González mencionan que esta misma carrera estuvo fuertemente marcada por un perfil antropológico y teórico, por otro lado la vinculación con las comunidades indígenas fue raquítica.

⁷³ Stavenhagen, Rodolfo "Teoría y práctica del indigenismo". En: Stavenhagen, Rodolfo y Carrasco Tania, *Derecho indígena y derechos humanos en América Latina*. México IIDH-COLMEX, pp. 67-68.

⁷⁴ Zarate Ortiz y González Espinoza Op. Cit., pág. 150.

Los proyectos para capacitar a los jóvenes indígenas por parte del INI: "Promotores Culturales" y el "Programa de Formación Profesional de Etnolingüistas", fueron los dos principales proyectos impulsados en el indigenismo de México. Por supuesto, después de estos existieron otros como: la carrera licenciatura en ciencias sociales de la Universidad Pedagógica Nacional (1981) (Zarate Ortiz y González Espinoza: 1992), la Universidad de Chapingo, en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) se ofrecen actualmente varias carreras sobre lingüística y culturas indígenas. Estos proyectos, tenían en los años 80's una fuerte inclinación a la administración y deseos de lograr la unidad nacional del Estado mexicano que a los de las naciones indígenas.

En este periodo del indigenismo mexicano, el desarrollo de las políticas educativas para los pueblos originarios era desarrollado con un enfoque de cultural desde el punto de vista integracionista (teleológico), pues se consideraba a la cultura mestiza como sinónimo de civilidad, progreso y con fines de integración de las culturas menos desarrolladas (las indígenas) a las culturas más avanzadas (la mestiza), es decir, había una perspectiva evolucionista⁷⁵ de éstas.

Enseguida, entre otras cosas, analizaremos, si estas prácticas de asimilación que han cambiado en el discurso y la práctica, pues aún en las teorías antropológicas más recientes⁷⁶ que aceptan la existencia de la relatividad cultural, pero se piensa que estas tienden a evolucionar hacia la civilización, la modernidad y la integración a la nación moderna

⁷⁵ Con esto se asume la existencia de que las culturas se desarrollan por etapas que evolucionan hacia un mismo camino de la modernidad, a esta teoría se le llama "evolucionismo", la cual está fundada en el éxito de la teoría de la evolución de los organismos biológicos, propuesta por Darwin y adaptada a la teoría social. El antropólogo Malinowsky lo expresó en el año de 1944 a través de su obra póstuma "Una teoría Científica de la cultura", que dice acerca del evolucionismo: "El evolucionismo esta hoy fuera de moda. No obstante, sus principales conclusiones son todavía, no sólo válidas, sino indispensables, tanto para el investigador de campo como para el teórico. (...) El concepto de "etapa" permanece tan válido como el de los "orígenes". (...) En definitiva, ciertas formas preceden a otras; organizaciones tecnológicas" en Malinowski, Bronislaw (1985), Una teoría científica de la cultura, Ed. Los Grandes pensadores, pág. 35.

⁷⁶ Véase el concepto la *aculturación* de Aguirre Beltrán o el *culturalismo* de Franz Boas.

2.2 Los inicios de las Universidades Interculturales en América Latina

El proceso de transformación de las demandas y movilizaciones de los pueblos indígenas, repercute en las decisiones de organismos internacionales para dar otra mirada a los derechos de los pueblos indígenas, especialmente en el tema de la cultura y la educación. Antes de continuar en el contexto mexicano, es importante desarrollar la incidencia de los fenómenos sociales de la globalización y el impacto que tuvieron en América Latina los derechos internacionales, puesto que las primeras Universidades Interculturales, surgen como consecuencia de las demandas expresadas por las movilizaciones indígenas y el ejercicio de los derechos educativos y culturales a nivel internacional.

Movimientos indígenas y multiculturalismo

Uno de los acontecimientos que fue significativo para la organización y movimientos de los pueblos originarios, fue el Primer Congreso Indígena "Fray Bartolomé de las Casas", realizado del 12 al 15 de octubre de 1974, en conmemoración a los 500 años del natalicio de Fray Bartolomé. En un inicio, éste congreso fue apoyado y financiado por el gobierno de Chiapas y por otro lado por la diócesis de San Cristóbal de las Casas, encabezado por el obispo Samuel Ruiz, quien dio un giro decisivo al congreso.

Un año antes del Congreso, la diócesis de San Cristóbal trabajó y discutió los problemas que acosaban a los grupos tzeltal, tsoltzil, tojolabal y chol, principalmente, con el objetivo de exponer en las mesas del congreso los temas que serían tratados. En el momento del Congreso, se reunieron 1,230 delegados que eran indígenas organizados (587 tseltales, 330 tsotsiles, 152 tojolabales y 161 choles) que representaban a más de 250,000 indígenas de Chiapas. Sumados a estos, se encontraban: "antropólogos, funcionarios indigenistas, miembros de iglesia católica, estudiantes y medios de comunicación"⁷⁷

Los principales temas tratados fueron: tierra, comercio, salud y educación. El tema de la política y el gobierno no fue mencionado, sin embargo, la efervescencia de las demandas hizo inevitable su mención. Ante la denuncia de los representantes de San Juan Chamula,

⁷⁷ García de León, Antonio, *Fronteras interiores, Chiapas: una modernidad particular*. México: Océano, 2002, p. 56

que denunciaron el fraude electoral del PRI en contra del PAN. El gobierno estatal ante la crítica, se retiró del Congreso. Las denuncias al aparato estatal continuaron con más fuerza sin la presencia del gobierno.

La educación fue uno de los temas, en que se demandó: "tener un buen sistema de educación bilingüe, el rechazo de maestros que no supieran hablar la lengua local, la exigencia de una educación con contenidos afines a la cultura de cada grupo indígena, la necesidad de comités comunitarios que supervisaran la enseñanza y el establecimiento de un periódico en las lenguas de los grupos asistentes al Congreso"⁷⁸

La denuncia de los indígenas de las prácticas viciadas de los educadores versaban: "No queremos que sean comerciantes. No queremos que se emborrachen. No queremos que den mal ejemplo."⁷⁹

También se menciona la demanda de la enseñanza de los Derechos Humanos y el respeto de las costumbres indígenas: "Queremos maestros que respeten a las comunidades y sus costumbres. Queremos que nos enseñen nuestros derechos de ciudadanos. Queremos que enseñe a la comunidad sus derechos."⁸⁰

La relevancia de este congreso estuvo en el posterior surgimiento de organizaciones como la Asociación Rural de Interés Colectivo Unión de Uniones, de la que saldrían destacados dirigentes del Ejército Zapatista de Liberación Nacional.

El resultado de la Congreso en materia educación indígena, menciona Bruno Baronnet, fue la "aparición en 1988 de las escuelas de la modalidad 'primaria indígena estatal' originada en el Programa de Educación Integral de las Cañadas de la Selva Lacandona (PEICASEL), ahora ampliado en el PECL, y que proviene del impulso de la organización Unión de Uniones Ejidales (...)"⁸¹ La organización del campesinado e indígenas, principalmente en las Cañadas de Ocosingo, se desarrollo de manera activa en los años

⁷⁸ Zolla, Carlos y Zolla Márquez, Emiliano. *Los pueblos indígenas de México: 100 preguntas*. México: UNAM-MNMC, 2006, p. 79

⁷⁹ García de León. Op. Cit, pp 77.

⁸⁰ Idem

⁸¹ Baronnet, Bruno 2009, *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de las Cañadas de la Selva Lacandona*. Tesis de doctorado en sociología, Universidad París 3 y El Colegio de México. Pp. 140

venideros, plasmados en la organización y el interés por la política, mezclada con la religión (Baronnet 2009).

A partir del Congreso indígena de 1974, la actividad de los movimientos indígenas por la educación se intensifica,⁸² tanto a nivel local como internacional. Una de las características de estas movilizaciones es el constante uso de los derechos individuales que se manifiestan en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que versa en el artículo 22:

"Toda persona, como miembro de la sociedad, tiene derecho a la seguridad social, y a obtener, mediante el esfuerzo nacional y la cooperación internacional, habida cuenta de la organización y los recursos de cada Estado, la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales, indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad."⁸³

Las implicaciones de este artículo en el tema de la cultura los vincula directamente a la educación, pues es un recurso del Estado para garantizar el ejercicio de este derecho. Más adelante, en la misma declaración, se menciona explícitamente el rol que juega la educación para el desarrollo⁸⁴ del individuo, se inscribe:

"La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz."⁸⁵

Esta declaración, es parte importante para las naciones étnicas, para el fortalecimiento y justificación de sus demandas de reconocimiento de los derechos. Cabe señalar que éstas fueron justificadas por la proposición universal de que "todo

⁸² Stavenhagen menciona que el crecimiento de las organizaciones indígenas data de los años sesenta, pero es durante 1980 que los pueblos indígenas comienzan a articularse con más intensidad, para cuando se cumplieron los 500 años del encuentro de los dos mundos, las movilizaciones indígenas en México y América Latina, estaban en efervescencia.

⁸³ ONU, Declaración Universal de los Derechos Humanos. Art. 22

⁸⁴ Por desarrollo humano comprenderé: "El fortalecimiento de las capacidades de las personas en sus contextos socioculturales, gocen plenamente de la posibilidad de acceder a las oportunidades que se les presentan en términos de salud, educación, empleo entre otros aspectos de la vida." Del *Informe sobre Desarrollo Humano de los pueblos indígenas de México*, UNAM-MNMC, 2006, Pág.

27

⁸⁵ *Ibidem*, Art. 26, parte 2.

individuo tiene derecho a desarrollar sus capacidades". Con base en este valor general, los organismos internacionales introdujeron y reformaron convenios, como se verá más adelante.

El tema de los derechos humanos de los pueblos indígenas se abrió camino lentamente. Se retomaron temas que habían quedado congelados, prueba de ello es el convenio 107⁸⁶ (del año 1957) de los pueblos indígenas. Cabe destacar que los primeros países en ratificar este convenio fueron Noruega y México en 1990⁸⁷.

En dicho Convenio se trazan las primeras líneas por el reconocimiento internacional, y la necesidad de desarrollar los derechos de los pueblos indígenas, para poder conservar y desarrollar la cultura, sus usos y costumbres autóctonos frente a una sociedad moderna en la que han vivido por generaciones. Estableciendo de esta manera el inicio de una nueva relación entre el Estado-nación y los pueblos originarios.

El Convenio 169 obliga a los Estados adherentes a reformar la legislación nacional con base en los acuerdos, pues se menciona que los gobiernos deben asumir la participación de los pueblos originarios, además de desarrollar acciones para proteger y ejercer éstos derechos, y garantizar el respeto a su integridad. Esto se expresa en el primer punto del artículo 2do del convenio: "1. Los gobiernos deberán asumir la responsabilidad de desarrollar, con la participación de los pueblos interesados, una acción coordinada y sistemática con miras a proteger los derechos de esos pueblos y a garantizar el respeto a su integridad."⁸⁸

Diversos países de América Latina que ratificaron el convenio 169 de la OIT, transformaron la Constitución política del Estado en el tema del reconocimiento de la multiculturalidad del Estado, se encuentra el caso de: Bolivia, Colombia, Canadá, entre

⁸⁶ Que 30 años después de su creación la Organización Internacional del Trabajo (OIT) la expuso a revisión en el año de 1989, constituyendo de esta manera el convenio 169 de la OIT, como único instrumento jurídico internacional vinculado a los derechos de los pueblos indígenas, hasta ese momento.

⁸⁷ Otros países que han ratificado esta Convención son: Colombia (1991), Bolivia (1991, 1992), Costa Rica (1993), Paraguay (1993); Perú (1994); Honduras (1994); Dinamarca (1996); Guatemala (1996); Holanda (1997); Fiji (1998) y Ecuador (1998). La ratificación del convenio 107 de la OIT está considerada en Brasil, Chile, Venezuela, Nicaragua, las Filipinas, Finlandia y Rusia, hasta el momento no ha sido actualizada su ratificación al convenio 169.

⁸⁸ Convenio 169 OIT, Artículo 2.

otros. Posteriormente, vinieron diversas reformas promovidas por diversos organismos internacionales que buscan transformar las relaciones entre el Estado-nación y los pueblos originarios que hasta el momento el Estado las interpretaba dentro del discurso de la asimilación⁸⁹. Por otro lado, los movimientos indígenas tomaron un giro de reivindicación, valiéndose del derecho internacional, para desarrollar conforme sus intereses proyectos propios de educación intercultural en todos los niveles.

Reestructuración de las instituciones gubernamentales

Este proceso de reconocimiento de los organismos internacionales y de los Estados por los derechos culturales de los pueblos indígenas, no fue resultado solamente de una reflexión interna de los organismos internacionales y nacionales, sino que la movilización de las organizaciones indígenas fueron protagonistas, para que dichos derechos fueran reconocidos a nivel internacional (Stavenhagen: 2007).

Como mencione en el tema con respecto al multiculturalismo, visto como movimiento social, el interés de las organizaciones indígenas por ser reconocidas ya no se centraba en las demandas materiales, sino también en las culturales y sociales⁹⁰. Sin duda el derecho a la tierra y el trabajo son fundamentales, la metamorfosis de las exigencias de los movimientos indígenas ahora tocaba temas culturales, como lo es: la lengua.

La lengua es un medio primordial para transmitir la vida de los pueblos originarios. La lengua es considerada como un bien de las culturas indígenas, por ello ha sido uno de los primeros en ser protegido por los derechos, Stavenhagen menciona: "Los derechos relacionados con el idioma son un elemento esencial de los derechos culturales que todas las personas disfrutan en virtud de las normas internacionales de derechos humanos. El

⁸⁹ En el año de 1990 la UNESCO se dio a la tarea de organizar una serie de seminarios internacionales, cuyo tema principal estuvo centrado en la educación para indígenas y los medios por los cuales estos pueden fomentar su cultura. Posteriormente estas reuniones tuvieron frutos diez años después, pues se logró crear otro instrumento jurídico de interés para la cultura indígena: "La Declaración Universal de la Diversidad Cultural" de 2001. En específico el artículo 4° señala: "la conservación de la diversidad cultural será una condición ética previa para la promoción de los derechos humanos y las libertades fundamentales, en particular las de las minorías y los pueblos indígenas." En: Stavenhagen, *Los pueblos indígenas y sus derechos*, 2006, pág. 20

⁹⁰ Así, las instituciones internacionales crearon y adoptaron derechos de los indígenas en diversos ámbitos, entre ellos; la educación, la cultura y la lengua. Pues estos son elementales para la estructuración de los procesos tanto sociales como individuales de las personas pertenecientes a una cultura.

sujeto del derecho al propio idioma no son sólo los individuos, sino también las comunidades, las naciones y los pueblos.⁹¹ Una manera de garantizar el ejercicio de este derecho es mediante la educación.

Como vimos anteriormente, las políticas educativas en los años del indigenismo mexicano se han centrado en el proyecto de la asimilación y posteriormente la integración a la cultura nacional. La lengua es vista como un instrumento para aculturar a los niños y jóvenes indígenas, con la creencia de que deben aprender el idioma nacional (el castellano) y utilizar la lengua materna sólo como medio para la transición a una cultura homogénea y perteneciente a una nación moderna.

Con el objetivo de transformar la posición unilateral y paternalista, el derecho a la educación es reconocido a nivel internacional por medio del Convenio 169 de la OIT, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Declaración de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos, y recientemente por los Declaración Internacional de los Derechos Indígenas aprobada en el 2007 por la ONU, entre otros. En este último, se menciona: "Los pueblos indígenas tienen derecho a que la dignidad y diversidad de sus culturas, tradiciones, historias y aspiraciones queden debidamente reflejadas en todas las formas de educación e información pública."⁹²

La causa principal, por la cual se remarca la importancia de la diversidad en la educación, es que el sistema educativo oficial, ha sido diseñado para satisfacer los ideales de unidad nacional⁹³, ignorando o eliminando la importancia de las diferencias culturales y lingüísticas de los pueblos indígenas.

El ánimo de las organizaciones indígenas por recuperar los conocimientos y la lengua mediante la educación, tanto formal como informal, han contribuido a las demandas por la construcción de una educación que los incluya de manera activa, es decir, que puedan incidir en el armado de los planes de estudio y el modelo educativo que se desee emplear, el primer relator de la ONU, Stavenhagen, menciona: "Contribuyen [los pueblos

⁹¹ Ibidem, 30

⁹² Derechos de las Poblaciones Indígenas, Part. IV art. 16

⁹³ Como lo mencione en el tema del nacionalismo, las políticas educativas, también funcionan como un mecanismo de gobernabilidad y administración de la diversidad, sin pretender potenciarla o desarrollarla como se esperaba.

indígenas] a rescatar el conocimiento de la cultura aborigen, a fortalecer el orgullo y la identidad cultural de los jóvenes, a consolidar los vínculos con la tierra y el medio ambiente y a ofrecer visiones alternativas del futuro para la juventud del indígena.⁹⁴

Aunque se reconoce la importancia de la participación de los pueblos indígenas en la construcción de la estructura educativa que les afectara directamente, la implementación de las políticas educativas en México es unilateral, pues las consultas realizadas a los pobladores de las regiones indígenas para construir las políticas educativas, carecen de un instrumento representativo y la participación es restringida, (como se verá más adelante en el caso de la UNICH). Es un paso que aún no se ha dado, pero que es necesario, pues son los pueblos indígenas quienes deben reconocerse en estas políticas educativas: "se requiere que puedan participar libremente en todas las etapas de planeación, diseño, implementación y evaluación de estas reformas (...) la participación debe involucrar a los padres de familia, a los representantes legítimos de las comunidades indígenas, así como a los maestros, administradores y empleados indígenas de las escuelas."⁹⁵

Si bien estas demandas han estado presentes en el largo proceso de los movimientos indígenas y, mal comprendidos por los programas gubernamentales, el tema de la educación superior es un asunto que desde el año 2000 en México ha entrado en debate, tanto en los pueblos indígenas como para los Estado-nación mexicanos y anteriormente (1990) de América Latina.

Con respecto a la participación de los pueblos y organizaciones indígenas por crear alternativas de educación superior para los jóvenes indígenas, las experiencias son muchas y variadas en todo el mundo, como uno de los efectos de la globalización.

Los primeros proyectos de universidades para indígenas. Dos vertientes.

En la última década del siglo XX en América Latina, la mayoría de los Estados reconocen los derechos de los pueblos indígenas en la constitución política y se introduce el discurso de la multiculturalidad. Tales son los casos de Perú, Nicaragua, Bolivia, Colombia,

⁹⁴ Ibid, pág. 108.

⁹⁵ Idem.

Ecuador, Guatemala, México, entre otros. La institucionalización del discurso multicultural en el proyecto político, conllevó también a una transformación necesaria en la educación pública para indígenas, la cual debería estar permeada por el discurso de la interculturalidad. Por otro lado, diversas organizaciones indígenas, antes del reconocimiento de los estados, ya trabajaban en proyectos para la educación de los indígenas, aunque no en el nivel superior todavía, sino que el foco de interés era la formación de docentes indígenas para impulsar la educación bilingüe.

La antesala de las universidades interculturales viene acompañada por procesos reflexivos sobre la importancia de la educación superior para los pueblos autóctonos. Los primeros proyectos de universidades para indígenas, provenientes tanto de las Organizaciones No Gubernamentales (ONG) como de las instituciones oficiales, aglutinan la propuesta de un modelo innovador de educación superior, diferente al modelo de universidad moderna. Los principios en los que se desarrollan estas universidades son:

- a) Crítica al modelo neoliberal de la universidad.
- b) Como un medio para satisfacer las necesidades propias e inmediatas del indígena, además de ser un espacio para el encuentro y la reflexión en la toma de decisiones propias sobre el tipo de desarrollo que desean.
- c) La reforma necesaria de la educación en un giro descolonizador del conocimiento y la reivindicación de los saberes indígenas.

Esta clasificación⁹⁶ obedece más a un intento por comprender el proceso de construcción de las bases y objetivos que pudieron haberse seguido en los modelos de las universidades interculturales, cambiantes y novedosas desde su planteamiento. Por otro lado, aunque en América Latina hay alrededor de más de 70 Instituciones y programas dedicados a la educación superior para indígenas (ver Anexo 1), aquí retomaré solamente algunos casos de universidades interculturales para ilustrar los puntos anteriores.

a) Crítica al modelo neoliberal de la universidad.

⁹⁶ Estos puntos no están desarrollados necesariamente en el orden en que las universidades practicaron los principios de manera lineal, puesto que algunas instituciones pudieron haber nacido con el último principio citado o en otros casos con el primero, o bien pueden tener todas las características al mismo tiempo o sólo una.

El contexto de la globalización tiende a desarrollar el modelo neoliberal de la universidad, el cual está basado en la eficiencia y la eficacia que pudieran ofrecer al mercado. Es decir, el manejo de las universidades responde a las necesidades del mercado global, en donde se busca la flexibilidad para desarrollar conocimiento que sea capaz de lucrar y competir en el contexto global.

En respuesta a este modelo de universidades, cada vez más alejado de los objetivos e intereses de los pueblos originarios, proponen (tanto instancias gubernamentales como organizaciones indígenas) la creación de universidades indígenas en regiones cercanas y con programas propios. Por ello, en diversas partes de América Latina (Ecuador, Colombia, Nicaragua, Perú, Chile, Guatemala, y México) así como en otros países del mundo (Nueva Zelanda, Canadá, Estados Unidos y los países nórdicos)⁹⁷ surgen las primeras universidades indígenas (ver anexos).

Cuando los indígenas logran ingresar y concluir la licenciatura, la mayoría prefiere quedarse en la ciudad, y se adaptarse a los modos de la vida "moderna" con una cultura distinta a la propia. De esta manera las comunidades no sólo pierden miembros jóvenes, sino que también las naciones se empobrecen un más.

b) Como un medio para satisfacer las necesidades propias e inmediatas del indígena, además de ser un espacio para el encuentro y la reflexión en la toma de decisiones propias sobre el tipo de desarrollo que desean.

A diez años de la primera propuesta para la creación de universidades para indígenas en el octavo Congreso Indigenista Interamericano de 1979, el Estado Nicaragüense decide la creación de la primera universidad indígena en Centroamérica a principios de los noventas⁹⁸, se le nombró: *La Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense* (URACCAN). El enfoque de esta universidad es pluriétnico, pues desea incrementar la educación continua para quienes habitan la Costa Atlántica, quienes en su mayoría la componen los indígenas.

⁹⁷ Stavenhagen 2007, Op. Cit., pág. 109.

⁹⁸ "La Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense se constituyó en 1990 y fue legalizada en 1993 a través de la autorización del Consejo Nacional de Universidades y la Asamblea Nacional. (...) inició operaciones en enero de 1995". En: *Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe*- UNESCO Informe Nacional sobre la Educación Superior Indígena en Nicaragua EDUCACIÓN SUPERIOR INDÍGENA EN NICARAGUA, pág. 38

El ideal de esta universidad está basado en cuatro objetivos:

- a) La resolución de las necesidades actuales de los pueblos indígenas.
- b) Vinculación estrecha de la universidad con las comunidades indígenas
- c) La formación de profesionales e intelectuales indígenas para el servicio de los pueblos.
- d) Vinculación de estos con la dinámica del mundo globalizado.

Es de notarse que en estos objetivos se buscaba primordialmente satisfacer las necesidades inmediatas de desarrollo de las comunidades indígenas; las materiales.

La profesionalización de los indígenas estaba dirigida para el uso "racional y sostenido de los recursos naturales"⁹⁹ de las comunidades étnicas. Otro punto que refuerza esta idea es la fomentación de la autonomía de los pueblos indígenas en los "Procesos de autogestión, unidad multiétnica y la formación integral de hombres y mujeres costeños"¹⁰⁰. Lo anterior indica la importancia que esta universidad representa para la satisfacción de las necesidades materiales, de manera autónoma e independiente del gobierno en curso. Para el Estado nicaragüense esta institución representaba contar con el desarrollo del capital humano, para el crecimiento de la nación y la competitividad en el contexto global.

Este plan educativo se encuentra inserto en el proyecto de Estado-nación y en el de globalización, es decir, aún está involucrado con el modelo neoliberal de educación (educación para qué): "El Plan [de la URACCAN] incorpora conceptos definidos en los espacios de la UNESCO y propone el desarrollo de competencias en los recursos humanos que requiere Nicaragua ante el proceso de globalización y competitividad. (...) adopta el paradigma de la educación permanente, el modelo socio constructivista y la promoción de enfoques de género, medio ambiente, cultura de paz, gobernabilidad, derechos humanos y promoción de valores culturales nacionales."¹⁰¹

⁹⁹ Ibidem, pág. 39

¹⁰⁰ Educación superior para los pueblos indígenas de América Latina, *Memorias del segundo encuentro regional*, 2004, pág. 248.

¹⁰¹ Ibidem, pág. 36.

El proyecto de esta universidad para indígenas en Centroamérica si bien fue innovador, estuvo aún inserto en el proyecto del Estado-nación y de las recomendaciones de organismos internacionales. Cuestión que no demerita los primeros esfuerzos de IIES, basados en la inmediatez de las necesidades y los intereses de los organismos oficiales. Sólo quiero remarcar el objetivo principal con que fue creada ésta primera universidad; las necesidades materiales.

Por otro lado, el discurso de la multiculturalidad se muestra de manera superficial y vaga, con respecto a esto se menciona: "debe contribuir a la unidad multiétnica costeña" pero no se define claramente que se entiende por esto, o bien se afirma: "Debe ser intercultural, respetuosa y promotora de la convivencia de personas y conocimientos entre culturas. Debe introducir la práctica de la interculturalidad como herramienta de convivencia y activación de los pueblos"¹⁰², al parecer el fin último de la URACCAN es la convivencia y la armonía. La interculturalidad es considerada sólo un medio.

El caso de la URACCAN es un ejemplo, pero existen otras Universidades indígenas tanto oficiales como autónomas que siguen este mismo principio, como: Universidad Intercultural Indígena Originaria Kawsay (UNIK) de Bolivia y Ecuador y el Centro Amazónico de Formação Indígena (CAFI) de Brasil, son algunas que tienen marcados en sus objetivos la satisfacción de las necesidades materiales mediante la capacitación de los jóvenes indígenas.

c) La reforma necesaria de la educación en un giro descolonizador de las culturas y saberes indígenas¹⁰³

El tema de la descolonización de las culturas y saberes indígenas ha sido retomado, principalmente, por organizaciones indígenas autónomas que provienen de movimientos que tienen una posición política de reivindicación y discurso contra-hegemónico¹⁰⁴. Tales son los casos de Bolivia y Ecuador. En estas sedes educativas, predomina el "sujeto creativo en la educación" antes citado por Peter Taylor. Pues las organizaciones tienen

¹⁰² EDUCACIÓN SUPERIOR INDÍGENA EN NICARAGUA, Op. Cit., pág. 249.

¹⁰³ Comprendo que este es un punto harto complejo para ser tratado en un apartado y que merece la seriedad de un trabajo más amplio, por ello en este espacio lo desarrollare de manera concisa.

¹⁰⁴ En México, con la creación de la Universidad del Sur de Guerrero, proveniente de la Policía Comunitaria, o bien la Universidad de la Tierra creada por el EZLN en Chiapas, entre otras (serán mencionada más adelante).

una carga de agencia importante, desde la construcción de significados; como lo es la interculturalidad.

Las bases de la interculturalidad como concepto para los movimientos indígenas, es un concepto apropiado e interpretado por ellos mismos, no impuesto por las instituciones académicas o gubernamentales. Éste, en algunas organizaciones indígenas, tiene un sentido diferente al de las instituciones, (como lo desarrollé en el capítulo 1) pues es entendido no sólo como la aceptación del otro para la convivencia en armonía, sino que también es un proyecto político de los movimientos indígenas y la educación que ellos impulsen.

La interculturalidad es retomada con un sentido más amplio, no está limitado sólo a la convivencia entre indígenas y mestizos o el reconocimiento de las diferencias culturales (como lo es para la URACCAN), sino que también considera que es un proceso de construcción de nuevas maneras de transformar la situación de marginación de los indígenas y con ello a la sociedad en su conjunto, Catherine Walsh menciona: "Más que un simple concepto de interrelación, la interculturalidad señala y significa procesos de construcción de conocimientos 'otros', de una práctica política 'otra', de un poder social 'otro', y de una sociedad 'otra'¹⁰⁵ Es interesante, porque, al menos en Ecuador, la propuesta no es solamente la reivindicación del conocimiento indígena, sino que a partir de este y en conjunto con el conocimiento occidental, se aspira a construir nuevas formas de conocer y relacionarse, son las dos culturas. Para lograr este objetivo, son varios y novedosos los fundamentos con los que se administran las Universidades.

Uno de los pasos más interesantes que han dado las Universidades Interculturales unas autónomas, otras no reconocidas por el Estado y unas pocas instituciones oficiales en América Latina- ha sido la reformulación inédita de las estructuras tradicionales de la universidad. Aquí menciono algunos de los puntos más relevantes:

- a) La interculturalidad como praxis política.
- b) Descolonización del conocimiento.
- c) Reforma de las universidades en toda su estructura, de la curricular a la arquitectónica.

¹⁰⁵ Walsh, Catherine, "Interculturalidad y colonialidad del poder". En: Catherine Walsh, Walter D. Mignolo, Alvarado García Linera, Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento, 2006, pág. 21

El primer punto se refiere a que la interculturalidad es más que un discurso académico o el reconocimiento constitucional, sino que es principalmente una práctica con sentido político, un constante "hacer intercultural" desde la vida cotidiana de los pueblos indígenas con el objetivo de transformar las instituciones sociales y políticas.

La interculturalidad es un fin en sí mismo que debe lograrse en las estructuras sociales, y, la educación es sólo un medio para lograrlo: "(...) el significado político e ideológico de la interculturalidad se centra en el hecho de que forma parte de procesos y prácticas que necesariamente son oposicionales, transformadoras y contra-hegemónicas."¹⁰⁶

Así, el proyecto de estas universidades trasciende el ámbito de las naciones indígenas y su desarrollo. Se quiere transformar mediante las instituciones las estructuras políticas, sociales y culturales de los estados, Lao-Montes menciona: "Ya no se trata simplemente de crear un programa, dar acceso a estudiantes, y contratar profesores, sino también de transformar la institución misma en todas sus dimensiones pedagógicas, curriculares, y de gobierno."¹⁰⁷

Algunas Universidades interculturales, que se apropian el concepto de interculturalidad como praxis política, nacen de movimientos indígenas y son autónomos al Estado. Entre estas se encuentran: la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas "Amawtay Wasi" (UIAW) de Ecuador, que aspira a tener un impacto a nivel nacional y estructural, por ello se posiciona de la siguiente manera:

"(...) es un componente del proyecto político de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (Conaie). Por la necesidad de encontrar una respuesta alternativa a la formación de los cuadros que se requieren para conseguir un real protagonismo intercultural en los procesos de desarrollo del país. (...) Para las grandes decisiones nacionales."¹⁰⁸

Con respecto a la descolonización del conocimiento está presente en cómo se retoma el conocimiento indígena en las universidades, Catherine Walsh habla de un giro epistémico,

¹⁰⁶ Ibidem., pág. 27

¹⁰⁷ Lao-Montes Agustín, conferencia: "Tendencias internacionales de la educación superior inclusiva para grupos étnicos" En: < <http://www.mineducacion.gov.co/cvni/1665/article-175889.html>>, consultado el 25 de agosto 2009, pág. 10.

¹⁰⁸ <http://www.amawtaywasi.edu.ec/>

en dónde el conocimiento del indígena es revalorizado e introducido en los planes curriculares. Por otra parte, el conocimiento occidental no es rechazado, más bien se convierte en un instrumento para la construcción de una nueva manera de reflexionar. La indígena y la occidental se conjugan con el objetivo de desarrollar el conocimiento ancestral y abrir el occidental.

Son muchas las universidades que apuestan a la reivindicación del conocimiento indígena, entre ellas: Universidad Intercultural Indígena Originaria Kawsay (UIIOK), Centro AGRUCO, Universidad Mayor de San Simón (UMSS) y Centro de investigación en Bolivia. La Universidad Maya de Guatemala que es "dirigida por un "consejo de ancianos mayas" y profesionales indígenas que a su vez integraran el cuerpo de rectores"¹⁰⁹, la Universidad Autónoma Indígena e Intercultural (UAIIN) afiliada al Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) de Colombia, y por último, se encuentra la Universidad Indígena de Venezuela, entre otras universidades y centros, que busca retomar los conocimientos ancestrales.

Ahora bien, la importancia que representa para las organizaciones y las naciones indígenas la enseñanza de los saberes y conocimientos, es que estas son también un cambio en las configuraciones conceptuales y epistémicas, tanto en la cultura indígena como en la occidental. El conocimiento de las culturas indígenas está ligado íntimamente a las prácticas cotidianas como la crianza a la organización de la comunidad y las técnicas de cultivo.

La universidad intercultural es precisamente un espacio para la confluencia de estas inquietudes y proyectos para la recuperación y administración de los conocimientos ancestrales, pues como lo menciono en los primeros apartados, la universidad es por definición un lugar para la potenciación, construcción y crítica del conocimiento. Lao-Montes, menciona que para lograr estos proyectos es necesario tomar de manera crítica la colonialidad del saber, "el racismo académico" y reestructurar el conocimiento a partir de la educación superior crítica, mediante encuentros, reflexiones, redes, y diálogos de múltiples culturas.

¹⁰⁹ <http://aventana.casa.cult.cu/modules.php?name=News&file=article&sid=2292>

Otro punto de vital importancia para impulsar los conocimientos indígenas en estas sedes, es el derecho del desarrollo de la cultura indígena expresado por diversos organismos internacionales y nacionales. Para María Bertely, se trata de "reconstruir y renovar nuestra concepción de los derechos desde la recuperación de los saberes previos de la gente. Eso es lo que hemos intentado desde un inicio, pues sabemos que sólo de esa manera la educación ciudadana se convierte en una experiencia con sentido."¹¹⁰

Por último, la reforma de las universidades recae en toda su estructura; que va de la curricular a la arquitectónica. Este es uno de los aspectos que germinan a partir del primero, que es el proyecto político de la interculturalidad. La reforma del modelo educativo juega un papel importante en el fortalecimiento de las culturas indígenas y por lo tanto estas toman un papel activo en la organización de las universidades, las iniciativas de desarrollo y participación.

La novedad de las Universidades Interculturales desde lo administrativo busca la innovación, en donde, por ejemplo, en lugar de tener una estructura jerárquica, está aspiran a la horizontalidad e introducen a personas representativas de las comunidades indígenas, como lo es el caso de la Universidad Intercultural de Venezuela en donde es "dirigida por un "consejo de ancianos mayas" y profesionales indígenas que a su vez integraran el cuerpo de rectores."¹¹¹ O bien la Universidad Indígena de México con sede en Sinaloa, que tiene una estructura de relaciones horizontales, no hay profesores, sino *facilitadores* y los alumnos son en su mayor parte autodidactas, por mencionar algunos ejemplos.

Así pues, los pueblos indígenas que abogan por los espacios de educación superior, vinculan no sólo el esfuerzo de reivindicar su cultura, sino también crear una organización innovadora que fomente el pensamiento creativo, el trabajo colectivo y sobre todo romper con los modelos tradicionales de organización, reduciendo las distinciones, como la dirección, los empleados, profesores, etc., y transformando en el aula las relaciones de interacción alumno profesor.

¹¹⁰ María Bertely Busquets, *Conflicto Intercultural, educación y democracia activa en México*. México: CIESAS, 2007, pág. 12

¹¹¹ <http://www.mefeedia.com/watch/24929322>

Unido a esta concepción de reforma en las instituciones es útil recordar a Peter Taylor, citado en apartados anteriores, sobre la reinvención de las IES para que sean un lugar de creación y crítica, y no reproductor de desigualdades: "[acciones] que recuperen el sentido de 'Universitas' como espacio de encuentros múltiples orientados por sistemas pedagógicos trans e interdisciplinarios."¹¹²

¹¹² Lao Montes, Op. Cit., pág. 10

CAPÍTULO III

EZLN: preludio a las Universidades Interculturales en México

Capítulo III

"Disculpen las molestias,
pero esto es una revolución"
Sub Comandante Insurgente Marcos

3.1 EZLN: preludio a las Universidades Interculturales en México

El contexto en que son creadas las universidades interculturales en México, está influenciado por los modelos educativos anteriormente citados, proyectos de universidades para indígenas e interculturales en América Latina. Pero sobre todo, por los movimientos indígenas en el interior del país que se gestaban como respuesta a la marginación de los pueblos indígenas y como opción para la reestructuración del modelo político y social.

La antesala para la creación de las IIES está permeada por cambios sociales y estructurales a las instituciones destinadas al desarrollo de los indígenas, como un recurso del gobierno para recuperar la legitimidad perdida, producto de la ruptura del pacto entre el gobierno y sociedad (Roux 2005). Aquí daré cuenta de los movimientos indígenas y las reformas institucionales¹¹³ para comprender mejor el contexto en el que se desarrolla la UNICH.

La reforma constitucional fallida

El contexto de la globalización y el auge del neoliberalismo trajeron nuevos retos al Estado-nación mexicano. En el exterior el mundo se transformaba hacia una era de la información y movilizaciones indígenas que abogaban por el reconocimiento de la multiculturalidad de los Estados. En el interior, México también experimentaba cambios, Arturo Warman lo resume brevemente:

¹¹³ María Bertely Busquets menciona que son tres los factores que propiciaron la lucha por los derechos indígenas: "(...) la articulación de movimientos indígenas en diversos escenarios nacionales e internacionales, el reconocimiento de una jurisprudencia internacional a favor de los derechos de los pueblos indígenas, expresado entre otros instrumentos legales en el Convenio 169 de la OIT, además de las reformas constitucionales que reconocen la pluralidad cultural y lingüística en diversos Estados nacionales (Sieder 2005)", en Bertely Busquets, *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México*, CIESAS, 2007, pág. 15.

"En las últimas tres o cuatro décadas, México dejó de ser una sociedad agraria por su composición demográfica y también por sus representaciones ideológicas. El crecimiento explosivo de la población y su emigración, la urbanización acelerada y desordenada, la industrialización derivada y desintegrada, el agotamiento de la representación corporativa para el control político, la apertura al exterior de bienes y gente, la mayor esperanza de vida, la penetración de los medios electrónicos de comunicación en escala masiva, las crisis recurrentes y la desigualdad permanente, entre otros muchos factores, sacudieron las estructuras sociales y sus representaciones colectivas." ¹¹⁴

Tanto la promesa de la unidad nacional del Estado mexicano, como la idea del Estado paternalista que se había forjado desde la constitución de México, fueron diluidas en la realidad que las superaba; la pluralidad de los pueblos indígenas en aumento y la creciente situación de pobreza. El papel del Estado fue puesto en cuestión en la esfera social principalmente (Roux 2005).

Las demandas de los indígenas iban en aumento, ante el desgaste de un modelo estatal que los había desencantado desde su nacimiento. Entre estas destacaba la necesidad por obtener un marco mayor de acción dentro de las estructuras oficiales, Warman menciona: "una exigencia de participación en las estructuras del Estado, una cuota de poder que compensara la discriminación y exclusión (...)"¹¹⁵. La autonomía a partir de los años 90's la medula de las movilizaciones indígenas, la meta; una reforma constitucional de fondo, por el reconocimiento de la multiculturalidad (Díaz-Polanco, 2007).

Además de las exigencias de los pueblos indígenas por reformar la constitución, México se encontraba en la mirada de los organismos internacionales, como la OIT o la ONU, que esperaban ver la respuesta del gobierno en turno por la reivindicación de los desposeídos, desde la colonización.

Es así, como en medio de un contexto de transiciones tanto globales como locales, la transformación de la constitución se realizó en la reforma en 1992 del artículo cuarto constitucional; "La reforma de 1992 en la reforma reconoció la composición pluricultural de la nación derivada, en primer instancia, de la diversidad de sus pueblos indígenas. Garantizó el acceso efectivo de los indígenas a la jurisdicción del estado y comprometió su apoyo para la protección y desarrollo de sus culturas y formas de organización

¹¹⁴ Arturo Warman, *Los indios Mexicanos en el umbral del milenio*, México: FCE, 2003, pág. 273

¹¹⁵ *Ibidem*, pág. 269.

social.¹¹⁶ El gobierno salinista, esperaba que esta fuera una respuesta satisfactoria para las demandas indígenas, y también una manera significativa de conmemorar los 500 años del "Encuentro de dos mundos", que, de paso, dejaba una buena imagen ante las miradas internacionales.

Sin embargo, esta reforma no tuvo ningún efecto. El aliento que daba esta reforma, fue sofocada simultáneamente con las reformas al artículo 27 en materia agraria y por otro lado, la planeación del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN). Lejos de considerarse un avance, los pueblos indígenas lo consideraron como un retroceso, pues el paternalismo indigenista remarcaba su poder con esta reforma y además las otras reformas atentaban directamente con las propiedades terrenales de los campesinos y pueblos indígenas. El tema indígena, no fue relevante por mucho tiempo "Ningún esfuerzo por reglamentar el artículo cuarto constitucional en materia indígena prospero."¹¹⁷

Con esto se inició el proceso de transformación del modelo del Estado-nación al Estado plural, Villoro lo resume: "El Estado plural supone, al lado del derecho a la igualdad, el derecho a la diferencia; igualdad de derecho en todos los individuos y comunidades a elegir y realizar su plan de vida que puede ser diferente en todos ellos."¹¹⁸ Mediante la Constitución mexicana da lugar al reconocimiento de la pluralidad en el territorio, marcando la ruptura con la aspiración anterior de crear una sola sociedad-nacional, basada en lo auténtico mexicano.

Las limitantes de la reforma en este artículo son varias, entre estas que: este derecho está inscrito en las garantías individuales, lo cual no favorece los derechos indígenas como derechos colectivos, es una visión individualista. El artículo es marcadamente culturalista, y sólo se hace mención de los "recursos" no de las tierras, reduciendo a la cultura a lo folklórico y los recursos a la libre interpretación. No se reconocen prácticas jurídicas indígenas, sino que se "tomaran en cuenta", en el marco interpretativo de la ley, entre otras¹¹⁹, incluso no cumple con el convenio de la OIT (Mendoza, 1999). En cuanto a la legislación en materia educativa, el reconocimiento de los derechos indígenas es

¹¹⁶ Ibidem, pág. 270

¹¹⁷ Ibid, pág. 274.

¹¹⁸ Villoro, Luis, *Los retos de la sociedad por venir*, México: FCE, 2007 pág. 183.

¹¹⁹ Mendoza, Moisés Franco, "El debate sobre los derechos indígenas en México". En Willen Assies, Gemma Van der Haar, André Hoekema (Ed.) *El reto de la diversidad: pueblos indígenas y reforma del estado en América Latina*, Zamora: El Colegio de Michoacán, 1999 pág. 134.

discutible, por ejemplo; en el artículo tercero constitucional, no fue transformado, pese a la importancia que representa para la reforma de las instituciones educativas. En este apartado, se menciona que la educación "Será nacional", "atenderá la continuidad de nuestra cultura", regresando de esta manera al carácter integracionista del indigenismo mexicano, "La política educativa, en este aspecto, es integracionista y se orienta a hacer abandonar lo propio. Invocando 'nuestra cultura' y el 'interés general' se privilegia la lengua castellana y al grupo mestizo"¹²⁰

Con respecto a la educación para los pueblos originarios, el Convenio 169 de la OIT menciona puntos que incluso pueden ser contradictorios con el artículo tercero de la constitución mexicana, en el convenio internacional se inscribe como derecho:

"Artículo 27: Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con estos últimos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas las demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.

Además los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin.

Artículo 28. (Punto 3) Deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de las mismas.

Artículo 31. Deberán adoptarse medidas de carácter educativo en todos los sectores de la comunidad nacional, y especialmente en los que estén en contacto más directo con los pueblos interesados, con objeto de eliminar los prejuicios que pudieran tener con respecto a esos pueblos. A tal fin, deberán hacerse esfuerzos por asegurar que los libros de historia y demás material didáctico ofrezcan una descripción equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y culturas de los pueblos interesados."

¹²⁰ Idem.

A pesar de estas disposiciones que obligan a los Estados impartir una educación en la lengua materna de los pueblos indígenas, respetando sus culturas y organizaciones sociales, en México en 1992, no se llevan a cabo las transformaciones pertinentes¹²¹. En este periodo de dos años, no hubo interés por avanzar en el tema indígena. Las prioridades se concentraban en los nuevos vínculos mercantiles, Warman menciona: "La arena política y la opinión pública, si algo como eso existe, no otorgaron prioridad ni urgencia a un tema que en esos momentos parecía superado por los grandes cambios que el país vivía."¹²²

Tiempo después, el conflicto con el Ejército Zapatista de Liberación Nacional en el año de 1994, obligará a que se retome el debate de las reformas constitucionales y reconocimiento de las demandas indígenas en diversas materias, entre ellas: la educación.

3.2 El movimiento indígena: el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN)

El estallido de la rebelión zapatista en Chiapas avivó el interés por las reformas constitucionales en materia indígena. El reclamo de los pueblos indígenas en este Estado, tuvieron varias razones; dentro de las principales, se encuentra falta de la democracia en la práctica para los pueblos indígenas, Ambrosio Velasco dice al respecto: " En este contexto, el EZLN afirma que 'una de las causas fundamentales que condujeron el levantamiento armado de 1994 es la ausencia de democracia y de canales de participación y de mediación de los conflictos sociales y políticos por la falta de representatividad de las autoridades' "¹²³

Sumado a lo anterior la larga historia de marginación y pobreza de los indígenas, se sumó la reforma al artículo 27 de la Constitución, que significó el total desamparo y falta de interés por los pueblos indígenas, pues éste artículo afecta directamente a las tierras comunales y ejidales. Por ello la irrupción del EZLN en el momento de entrada del Tratado de Libre Comercio (TLC) surge con dos objetivos; la rendición del ejército federal y la renuncia inmediata del presidente, esto plasmado en la Primera Declaración de la Selva Lacandona. Estos objetivos lejos de ser irreales, son una denuncia implícita al sistema

¹²¹ Cabe mencionar, que en el año 2006 se suprimió de los libros de texto gratuito de las primarias la historia de las civilizaciones precolombinas, lo que contradice las disposiciones de la OIT.

¹²² Warman. Op. Cit., pág. 270

¹²³ Ambrosio Velasco. *Republicanismo y multiculturalismo*. México: Siglo XXI, pág. 136

político mexicano, que margina y empobrece a los más pobres (no es pleonasmo) y además es un serio cuestionamiento al estado etnocéntrico; "(...) especialmente el movimiento del EZLN, pueden entenderse como un cuestionamiento y una oposición a la nación estatal, o estado nacional que bajo la bandera nacionalista se ha impuesto desde el poder gubernamental."¹²⁴

La reestructuración del Estado debería estar fundado en el reconocimiento serio de la multiculturalidad y hacerlo efectivo: "Estos movimientos no buscan imponer una nación indígena sobre la criolla, sino más bien reconstruir la nación mexicana de tal manera que las etnias indígenas quepan junto con las demás etnias, pueblos y grupos sociales que habitan en el territorio mexicano."¹²⁵

Es importante remarcar que el movimiento del EZLN al demandar autonomía no surge con ánimos separatistas, como lo quisieron pensar intelectuales y políticos. Pues desde el surgimiento, el movimiento buscó fundamento en la constitución mexicana; "(...) después de haber intentado todo por poner en práctica la legalidad basada en nuestra Carta Magna, recurrimos a ella, nuestra Constitución, para aplicar el artículo 39 constitucional (...)"¹²⁶ El movimiento, en consecuencia, se enfocó al reconocimiento de la autonomía de los pueblos indígenas que marca la necesidad del reconocimiento y respeto a su cultura mediante la Constitución.

La búsqueda de un espacio de participación en un Estado-nación que ha negado la diversidad por siglos, para hacer oír sus demandas y necesidades fue el impulso del movimiento neozapatista, que con esto propone la reconstrucción de una política mexicana "Otra": "¿Decimos que la política no sirve? No. Decimos que ESA política no sirve." Espeta el Subcomandante Marcos.

En esta primera etapa de enfrentamiento armado con el ejército federal¹²⁷, reino la confusión, y una diversidad de sectores de la sociedad civil volteó a mirar, por primera

¹²⁴ Ibidem, pág. 120

¹²⁵ Ibidem, pág. 120

¹²⁶ Ejército Zapatista de Liberación Nacional, "Primera Declaración de la Selva Lacandona", en: Documentos y Comunicados 1: enero, 8 de agosto de 1994. México: Era.

¹²⁷ "En los primeros intensos y confusos 15 días de ese año sucedieron muchas cosas: el ejército recuperó las cabeceras municipales ocupadas o los rebeldes las abandonaron, se suspendieron los combates y se ordenó el cese del fuego por parte del Ejército mexicano, una parte importante

vez, y desde hace mucho tiempo, los sujetos que promovieron el cambio de una estructura política añeja y la democracia mexicana. Vieron pueblos originarios empobrecidos y que desafiaban el orden hegemónico "(...) el movimiento indígena sigue denunciando el carácter etnocéntrico del estado nacional y demanda al inclusión de los pueblos indígenas en una nación multicultural y en una democracia republicana."¹²⁸

Las negociaciones que dieron lugar tiempo después del enfrentamiento armado, hizo que las demandas originales tomaran otro rumbo. El matiz que le dieron los actores gubernamentales al movimiento estuvo centrado en la "cuestión indígena", pese a que inicialmente el EZLN nunca mencionó este elemento en las primeras declaraciones. Se encubrió la grave denuncia de la necesidad de reestructurar el Estado-nacional en su totalidad política, y sólo se consideró el tema étnico y de pobreza para solucionar el conflicto con el EZLN; "De hecho y desafortunadamente la cuestión indígena se usó como convención y encubrimiento para la negociación y solución del conflicto con el EZLN."¹²⁹

Es así como se inicia la reducción de las demandas del EZLN, pues con los acuerdos posteriores se disminuirían aun más las exigencias.

Posteriormente a los enfrentamientos del primero de enero de 1994 y un largo proceso de negociación entre los zapatistas y el gobierno federal, se abrieron las vías para el diálogo. Los Acuerdos de San Andrés Larráinzar sobre Derechos y Cultura indígena (febrero de 1996) fue la culminación de este largo proceso.

En materia educativa este acuerdo, propuesto y pactado por el EZLN y representantes del Estado, es uno de los que me más se apegan al Convenio 169, y satisfacen las demandas de los indígenas, pues menciona que el gobierno debe:

de la sociedad mexicana se pronunció por la búsqueda de una salida negociada y rechazó la represión, apareció el obispo de San Cristóbal como actor e interlocutor, se nombró y aceptó un mediador para negociar la paz definitiva, los medios de comunicación intervinieron en el conflicto y tomaron partido, el Congreso de la Unión concedió amnistía a los rebeldes y el EZLN fue calificado y reconocido como movimiento y rebelión indígena e inició su largo tránsito como tal. Todos fueron cambios trascendentales para contener el conflicto y buscar la solución en el campo de la política en lugar de las batallas." En Warman, Arturo. Op. Cit., pág. 271.

¹²⁸ Velasco. Op. Cit. Pág. 126.

¹²⁹ Warman. Op. Cit., pág. 276

"5. Asegurar educación y capacitación. El Estado debe asegurar a los indígenas una educación que respete y aproveche sus saberes, tradiciones y formas de organización. Con procesos de educación integral en las comunidades que les amplíen su acceso a la cultura, la ciencia y la tecnología; educación profesional que mejore sus perspectivas de desarrollo; capacitación y asistencia técnica que mejore los procesos productivos y calidad de sus bienes, y capacitación para la organización que eleve la capacidad de gestión de las comunidades. El Estado deberá respetar el quehacer educativo de los pueblos indígenas dentro de su propio espacio cultural. La educación que imparta el Estado debe ser intercultural. Se impulsará la integración de redes educativas regionales que ofrezcan a las comunidades la posibilidad de acceder a los distintos niveles de educación."¹³⁰

Los 37 puntos de los Acuerdos sobre los Derechos y Cultura Indígena representan, para los pueblos originarios del país, un instrumento jurídico para legitimar las demandas de reconocimiento de los derechos que se inscriben en el ámbito internacional. Entre estas: ejercer sus propias formas de organización cultural, además de tener una participación directa en la planeación de políticas que les afecte directamente, como: el acceso a una educación intercultural que permita el desarrollo de los pueblos indígenas.

Las negociaciones concluyeron con la firma de los Acuerdos de San Andrés, en febrero de 1996 entre el EZLN y el Gobierno federal. La médula de estos acuerdos son: "el reconocimiento de la autonomía de los pueblos indígenas, la aceptación constitucional de sus sistemas normativos para dirimir los conflictos internos, la remunicipalización para promover una mayor participación y una más equitativa representación política de los indígenas."¹³¹

Ésta es una declaración política que claramente afecta y cuestiona la idea liberal de "nación" y de "unidad". El debate de los acuerdos de San Andrés se centró en los derechos de: "Autodeterminación, autonomía, territorio y jurisdicción se plantearon como derechos y acapararon el tiempo y peso del debate."¹³² Fue motivo de polarización de opiniones, la confusión de conceptos sobre la autonomía y la soberanía, causó la predisposición del gobierno federal de ver al movimiento neozapatista como un movimiento separatista. Nada más errado de la realidad. Con base en esta idea equivocada, se distorsionaron las demandas.

¹³⁰ Ejército Zapatista de Liberación Nacional "Acuerdos de San Andrés Larrázar, Febrero 1996", En: Documentos y Comunicados 3: octubre de 1995 - 24 de enero de 1997 México: Era

¹³¹ Velasco, A. Op. Cit., pág. 138

¹³² Warman, Op. Cit., pág. 277.

El ejecutivo federal, al recibir los acuerdos de San Andrés con las revisiones y reducción de las peticiones originales, elaboró otra propuesta, en donde se eliminaba el concepto de "autonomía" de las demandas, pues consideraban que esto atentaba contra los principios de la ciudadanía del Estado-nacional (Velasco: 2006).

El 29 de Noviembre de 1996 la Comisión de Concordia y Pacificación del Poder Legislativo Federal (COCOPA), presentó una iniciativa basada en los Acuerdos de San Andrés Larráinzar y en el Convenio 169 de la OIT. Dicha iniciativa fue avalada por el EZLN, como una propuesta definitiva y no sujeta a modificación. Pero el Gobierno Federal se negó a reconocerla y realizó todavía otras modificaciones para presentarla al Congreso, por lo cual el EZLN la rechazó.

Posteriormente al fracaso de las negociaciones, las estrategias de hostigamiento a las bases de apoyo zapatista se intensificaron. Guerra integral de desgaste, desmantelamiento de municipios autónomos, desplazamientos, hostigamientos de las fuerzas militares y paramilitares, fueron acciones continuas. Hasta la matanza de Acteal el 23 de diciembre de 1997, en donde 45 indígenas, entre mujeres y niños fueron cobardemente masacrados mientras rezaban por la paz.

El 5 de diciembre de 2000 el presidente en turno, el Lic. Vicente Fox Quesada, presentó al Senado la iniciativa de reformas constitucionales con base en los cambios realizados a la COCOPA conforme a sus intereses, con lo que se reconocen una serie de derechos, entre estas, en materia de cultura y educación. En este rubro se reconoce el derecho de los pueblos indígenas para preservar y enriquecer sus lenguas, los conocimientos y demás elementos que formen parte de la identidad de los pueblos indígenas. En la educación se establece la obligación de las autoridades correspondientes a consultar directamente a los pueblos indígenas para definir y desarrollar programas educativos.

La iniciativa presidencial, pese a no representar la esencia de los Acuerdos de San Andrés y ser reducida a la mera consideración de los pueblos indígenas, fue aprobada el 25 de abril de 2001 entre reclamos e inconformidades por parte de organizaciones indígenas y representantes de la OIT. El 28 de abril la Cámara de diputados aprobó la iniciativa según sus términos.

La reducción de las demandas originales de reestructuración del movimiento zapatista, se mal tradujo en un problema de pobreza que se podría resolver con el apoyo de políticas públicas. La introducción de políticas de acción afirmativa o de diferencia fue una solución que surgió para combatir la desigualdad, la cuestión de la autonomía se cambió por "las políticas y programas paternalistas y de asistencia social"¹³³ y por otro lado convirtieron a los pueblos indígenas, de sujetos de derecho (que era la demanda) a objetos de interés público (es decir, focos de políticas asistencialistas y de desarrollo) en el artículo segundo constitucional, reformado en el año de 2002 se inscribe:

"Artículo 2º. La Nación Mexicana es única e indivisible.

La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus **pueblos indígenas** que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. La conciencia de su **identidad indígena** deberá ser criterio fundamental para determinar a quiénes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas.¹³⁴

Como puede apreciarse, el artículo inicia con la declaración de la unidad nacional, lo que reproduce de nuevo la idea de unidad cultural y no conforme con ello pone un candado innecesario sobre su indivisibilidad, pues como mencione antes, el movimiento neozapatista, nunca tuvo intenciones separatistas.

A diferencia del anterior, este artículo retoma la definición según la concepción de la OIT, que es ambigua, y no la concepción de pueblo que adopta el EZLN. Hay que señalar que a pesar de que se usa el concepto de pueblo de la OIT, no se crean los mecanismos necesarios para la "participación de los pueblos indígenas" en las políticas públicas que les afectan directamente."

En este mismo apartado del artículo 2º, con respecto a las lenguas y conocimiento indígena se menciona:

"IV. Preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad."

¹³³ Velasco. Op. Cit., pág. 141.

¹³⁴ Art. 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2002.

En este punto, se refuerza el asistencialismo de los pueblos indígenas por parte del estado, reproduciendo de nuevo la dominación sobre el patrimonio que es propio de los pueblos originarios. De aquí la importancia por la autodeterminación, el derecho a auto-administrarse sin la injerencia externa.

Por otro lado, también se determina el papel de la Federación, los estados y los municipios con respecto al desarrollo de las comunidades indígenas en la educación:

"II. Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva **y la educación media superior y superior**. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación."

En estos puntos, la coincidencia es la misma; el asistencialismo del Estado para desarrollar mediante políticas de diferencia centrados en el Estado y las secretarías correspondientes. Si comparamos este fragmento con la propuesta original de los Acuerdos de San Andrés o con la OIT con respecto al punto de la educación, veremos que se omite la participación activa de los pueblos indígenas para, no sólo construir las propuestas educativas, sino también para aplicarlas en todo el proceso, en este artículo sólo se hace mención a la mera "consulta con las comunidades indígenas".

Por otro lado, no se reconoce el derecho de los pueblos por crear sus propias instituciones y medios de comunicación. Todo intento por crear instituciones educativas, está centrado y gestionado con la supervisión del Estado-nación mexicano. Aunque como veremos a continuación, esto no ha sido un obstáculo para los indígenas con pasamontañas que defienden su espacio en medio de la selva.

3.3 Las consecuencias de la reforma en materia educativa

Las consecuencias de estas reformas fueron varias: entre ellas la ruptura del diálogo con el EZLN, y que éste haya optado por vías no institucionales mediante proyectos

autónomos, como los caracoles zapatistas que fueron construidos¹³⁵ para su desarrollo. Los artículos no satisfacían los intereses y no escucharon los deseos y opiniones de los pueblos indígenas. Por ello, en primer lugar, y siendo consecuentes con la crítica al sistema democrático y a las instituciones, el EZLN opta por el autogobierno, que adquiere una importancia fundamental en los caracoles zapatistas y las Juntas de Buen Gobierno, mencionan: "[aprendimos] a gobernarnos nosotros mismos y a resolver nuestros problemas. Los pueblos aprenden a mandar y a vigilar nuestro trabajo y nosotros aprendemos a obedecer. El pueblo es sabio y sabe cuando uno se equivoca o se desvía en el trabajo. Así trabajamos nosotros"¹³⁶

Optaron por vías alternas para construir la autonomía, en la ilegalidad, pese a las consecuencias que pueda acarrear, pero con el pleno reconocimiento y apoyo de los pueblos indígenas, ONG nacionales e internacionales en Chiapas. Una de las opciones fueron la construcción de las Juntas de Buen Gobierno: "Entre otras acciones, ha promovido a partir de julio de 2003, la creación de las Juntas de Buen Gobierno que integran confederaciones regionales de Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas, que entre otros fines buscan proteger la autonomía de los pueblos indígenas y al mismo tiempo procurar la solidaridad entre comunidades y pueblos indígenas para manejar sus precarias condiciones de alimentación, salud, educación, etc."¹³⁷

La nueva dinámica que propició el movimiento zapatista trajo consigo el posicionamiento de nuevos agentes en la educación indígena, los cuales impulsaron ONG con interesantes propuestas educativas. Estas comenzaron por la creación de escuelas para la educación básica (Bertely, 2007, Dietz, 2009, Baronnet, 2009).

Por otro lado, la educación autónoma promueve la participación directa de los pobladores, pues es gracias a ellos que las redes de escuelas zapatistas se mantienen, Bruno Baronnet (2009) menciona:

¹³⁵ Las vías autónomas que surgieron a la posterior desvinculación del EZLN con el gobierno y la planeación de proyectos autónomos como los siguientes proyectos: escuelas zapatistas de las cañadas de la Selva Lacandona, la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México, entre otros.

¹³⁶ Gloria Muñoz Ramírez, "Caracol IV, Morelia",
En: <http://www.jornada.unam.mx/2004/09/19/chiprincipal.html>.

¹³⁷ Velasco, A. Op. Cit., pág. 141.

“En los comités, consejos, comisiones y asambleas de educación autónoma, las autoridades, los promotores, alumnos, madres, padres y ancianos indígenas movilizan recursos humanos, técnicos y materiales para la construcción de la autonomía educativa, salvo donde la educación se mantiene como informal por la dificultad de autoreclutar y mantener a educadores “en resistencia” frente a los programas gubernamentales”¹³⁸

Otra vía para la participación, es la elección de los planes de estudios vinculados directamente con sus necesidades específicas y valores propios de las comunidades. Los planes son construidos desde el pueblo, no hay imposición desde arriba, si alguna materia no funciona, esta es puesta en debate por la comunidad ya sea para su cambio o bien sustitución.

Lo mismo sucede con los profesores, pues son elegidos por el pueblo indígena. Durante la impartición de las clases, el pueblo mismo evalúa constantemente su desempeño, si este no es satisfactorio es removido de su puesto.

Dos de los principales de estos proyectos autónomos de educación zapatista son: El Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional (SERAZLN). Estos modelos educativos autónomos consideran “insuficiente el marco jurídico y normativo aplicado al reconocimiento del carácter pluricultural de la nación mexicana, establecido en el artículo 2º”¹³⁹, el reconocimiento oficial y la acreditación de instancias oficiales cercenan la participación activa de los pueblos indígenas, pues el marco legal restringe el campo de acción.

Sin importar la legalidad de las escuelas y organizaciones indígenas, la expansión de estos proyectos autónomos, primero se desarrollaron en el nivel básico en los territorios de influencia zapatista. Actualmente los zapatistas se plantean la posibilidad de construir un espacio para el nivel de Educación Superior.

¹³⁸ Baronnet, Bruno. *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de las Cañadas de la Selva Lacandona*. Tesis de doctorado en sociología, Universidad París 3 y Colmex, 2009, pág. 9.

¹³⁹ Ibidem, pág. 13.

Otro proyecto educativo interesante, es la Universidad de la Tierra (Unitierra)¹⁴⁰, es producto del interés de sujetos inmersos en la teología de la liberación. Su origen está ligado al Centro Indígena de Capacitación Integral (CIDECI) fundado en 1989 en San Cristóbal de Las Casas. Es en este espacio donde se crea la Universidad de la Tierra en el 2004 a la iniciativa de intelectuales cercanos a la teología de la liberación india. En su estructura tiene; "un auditorio con capacidad para 600 personas y 8 salas de reuniones; servicio de alimentación para los asistentes al congreso; dormitorios para 120 personas. Sus edificios y jardines están rodeados por un bosque de 20 hectáreas."¹⁴¹

Su áreas temáticas son: "Derecho Autónomo, Arquitectura Vernácula, Agroecología, Hidrotopografía, Administración de Iniciativas y Proyectos Comunitarios/Colectivos, Electro-mecánica, Interculturalidad, Análisis de los Sistemas-Mundo, Estudios de (Post) y (Des) colonialidad y Filosofías y Teologías Contextuales."¹⁴²

Este es un espacio para jóvenes indígenas e investigadores que convergen para la discusión de diversas temáticas, como: "(...) historia, análisis coyuntural, paz, derechos humanos, interculturalidad, ecumenismo, reconciliación, derechos de la mujer, entre otros muchos."¹⁴³ Además ya ha sido sede para diversos eventos políticos y académicos, tanto del EZLN como de ONG locales.

Este proyecto autónomo de educación superior es uno de los que ha florecido, sin importar el reconocimiento legal. Aquí se forman los jóvenes indígenas que desean aportar algo a su comunidad de origen y que además portan los ideales del neozapatismo.

Ahora bien, existen otras experiencias de construcción de instituciones para la formación en de jóvenes indígenas, que no están insertos en las organizaciones del

¹⁴⁰ Desgraciadamente no hay mucha información documental sobre esta universidad. En una visita que realicé a este espacio en el mes de noviembre, me dieron la oportunidad de recorrerla con un guía, el cual me indicó que si deseaba realizar una licenciatura en la universidad, era bienvenida, pero no se permitía hacer entrevistas o investigación sobre la Universidad por razones de seguridad.

¹⁴¹ <http://psicosocialchiapas.blogia.com/2007/110801-universidad-de-la-tierra..php>

¹⁴² http://www.madrimasd.org/blogs/pensamiento_pedagogico_radical/2009/01/15/111241/comment-page-1

¹⁴³ <http://cideci.blogspot.com/>

neozapatismo, y de igual forma buscan la reivindicación de la cultura indígena. La Escuela Rural Mactumáctza¹⁴⁴ y la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe 'Jacinto Canek'¹⁴⁵, son ejemplos de estos esfuerzos, que se encuentran desvinculados del zapatismo.

A manera de reflexión, estos proyectos autónomos de educación, no son sólo una alternativa para los niños y jóvenes indígenas, sino que también es una forma de recuperar, defender y gestionar un espacio político de formación. Pues es una educación construida desde y para los pueblos indígenas, con contenidos temáticos que se vinculan directamente a sus contextos, intereses y visiones de desarrollo.

Además, estos proyectos representan un cuestionamiento a las políticas educativas oficiales. Pues la centralización del sistema educativo en el Estado, no permite adecuar los planes de estudio a los intereses de la población que se afecta directamente.

¹⁴⁴ <http://mactumactza.tripod.com/historia.html>

¹⁴⁵ http://www.cemca.org.mx/trace/TRACE_53_PDF/Baronnet_T53.pdf

CAPÍTULO IV

Las reformas a las instituciones indigenistas

CAPÍTULO IV

4.1 Las reformas a las instituciones indigenistas

La transición partidista del PRI al PAN en las estructuras políticas de México en el año 2000, marca un proceso de cambio estructural, no sólo en el marco de la transición del poder presidencial, sino también en cambios sociales, económicos y de movilización social: "México se encuentra inmerso en un proceso de cambio profundo enmarcado en cuatro grandes transiciones: demográfica, económica, política y social, que nos obligan a adecuar la acción del gobierno para aprovechar oportunidades y prever y evitar posibles efectos negativos."¹⁴⁶

En cuanto a las naciones indígenas, no son reconocidas aún a la par de la nación moderna, solamente se reconoce que ésta última está compuesta por lo multiétnico, como pueblos:

"Así, la concepción de la nación mexicana como culturalmente homogénea se ha vuelto inadecuada, en buena parte porque los propios indígenas así lo muestran. Debe recordarse que uno de los soportes ideológicos de tal concepción homogénea es el mito del mestizaje (...) es cada vez más obvio que la cultura nacional sólo puede entenderse como una realidad múltiple. Hay que añadir que la nación no es solamente multicultural sino multiétnica: no existe una sola identidad mexicana (que antes se definía como mestiza) sino muchas, tantas como identidades étnicas existen en nuestro país."¹⁴⁷

La incompreensión del gobierno con las demandas de los autodenominados naciones o pueblos indígenas se hace notar en el Plan Nacional de Desarrollo del sexenio foxista, el cual afirma (después de mencionar el movimiento de 1994), que la participación activa de la población está en el rubro de la educación, pues se considera que ésta les permitirá el acceso a una vida más cómoda sin hacer referencia a la autonomía:

¹⁴⁶ Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, pág. 16

¹⁴⁷ Ibidem, pág. 37

“Por último, es imperativo reconocer que la educación es la mejor manera de propiciar y fortalecer los cambios sociales que creen más y mejores oportunidades e incrementen las potencialidades de los mexicanos para alcanzar mejores niveles de vida.”¹⁴⁸

Así, la educación se convierte en uno de los principales ejes para desarrollar políticas sociales y dar salida a las demandas de las peticiones de las naciones indígenas. La educación, se menciona, es un elemento fundamental para enfrentar la movilidad social y lograr la competitividad a nivel mundial:

“La educación es la verdadera palanca para el progreso individual, la mejor avenida para la movilidad social, y la estrategia adecuada para ganar nuestro futuro. La educación será la columna vertebral de mi gobierno. (...)El Plan establece como columna vertebral del desarrollo a la educación, por lo que habremos de impulsar una revolución educativa que nos permita elevar la competitividad del país en el entorno mundial, así como la capacidad de todos los mexicanos para tener acceso a mejores niveles de calidad de vida.”¹⁴⁹

Con respecto a las “culturas indígenas”, se considera a la educación como un acto de acción afirmativa¹⁵⁰ para los indígenas y como consecuencia el beneficio al desarrollo de la nación mexicana como unidad:

“El reto de llevar la educación a todos los mexicanos mediante el sistema educativo formal y de la multiplicación de oportunidades de educación no formal, incluye tomar en cuenta la pluralidad cultural, étnica y lingüística del país para eliminar el rezago en la educación indígena, siempre con respeto a sus culturas.”¹⁵¹

Como vemos, las políticas del nuevo milenio y de un gobierno con otros tintes partidistas, traen a la mesa altas expectativas para el desarrollo de la educación

¹⁴⁸ Idem.

¹⁴⁹ Ibidem, pág. 16.

¹⁵⁰ El desarrollo de políticas de Acción Afirmativa buscan construir mediante estas instituciones oportunidades de ventaja a los jóvenes indígenas que no han tenido una educación de calidad. Una forma de hacerlo es mediante las becas, otra es la selección de los jóvenes, sin considerar la acumulación de conocimientos. Con estos mecanismos se busca practicar “la justicia educativa” para jóvenes indígenas que deseen profesionalizarse y se encuentran en desventaja por su condición étnica.

¹⁵¹ Ibid, pág. 70.

indígena. Veremos si en la práctica el discurso logra algunos objetivos o bien, sólo se trata de acumular objetivos, sin lograr los anteriores.

c) La reestructuración institucional

A partir de las reformas de los artículos constitucionales, se marcan las nuevas obligaciones del Estado con los pueblos indígenas, y, con ello se ajustan los modelos institucionales, que ya daban señas de ser cada vez más insuficientes.

El Instituto Nacional Indigenista (INI) representaba 54 años de indigenismo, de los cuales pocas acciones habían fructificado (Díaz-Polanco, 1991). Luego de un largo proceso de consulta y discusión, el 5 de mayo de 2003 se decide la consumación del INI, para dar vida a otra institución: la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI).

La CDI estaría encargada de la obra inconclusa del INI, en lo referente al desarrollo de los pueblos indígenas, esta nueva institución nace con los siguientes objetivos: "La CDI tiene por objeto orientar, coordinar, promover, apoyar, fomentar, dar seguimiento y evaluar los programas, proyectos, estrategias y acciones públicas para el desarrollo integral y sustentable de los pueblos y comunidades indígenas de conformidad con el artículo 2º"¹⁵²

Una de las vertientes que se estableció para este fin del neo-indigenismo, es el punto acerca de la educación Intercultural: "Su objetivo es contribuir al reconocimiento pleno y efectivo de los pueblos indígenas; analizar y proponer políticas educativas (programas y proyectos) que impulsen y logren el desarrollo integral de las comunidades y pueblos indígenas del país, tomando en cuenta nuestra historia, cultura, lengua y demás tradiciones."¹⁵³

La CDI será parte importante para la posterior creación de las universidades en la parte del financiamiento y la CGEIB en la parte del modelo educativo para las universidades interculturales oficiales. Mientras, para el año 2001, aún no se habían

¹⁵² Informe CDI 2001-2003, pág. 14.

¹⁵³ Informe sobre Desarrollo Humano de los Pueblos Indígenas de México, 2006. Pág. 48.

planteado esta posibilidad, pero si se delinearon tres formas de apoyo para los estudiantes indígenas que estuvieran en el nivel superior, estas son: Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior, Maestría en Lingüística Indoamericana y Escuelas de Música en Oaxaca y Michoacán. Posteriormente se añadirían otro tipo de apoyos: Proyecto de Becas Transporte y PRONABES.

La Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) es una institución oficial, fundada el 22 de enero de 2001 por la Secretaría de Educación Pública (SEP), que en el intento por acatar y dar satisfacción a las reformas constitucionales, se crea éste organismo, cuyo objetivo es: "diseñar una política educativa indígena que abarque todos los niveles, así como impulsar la interculturalidad entre todos los mexicanos."¹⁶⁴ Esta institución será la encargada de impulsar el proyecto de las universidades interculturales oficiales, pues uno de los objetivos, en el Plan citado anteriormente, era el incremento de niveles de educación para indígenas, lo que significa el anuncio de las universidades interculturales.

4.2 Educación superior para jóvenes indígenas

Hasta ese momento, la discusión sobre la educación y participación de los indígenas se componía por los análisis a la educación básica y la formación de profesores bilingües. Las políticas de educación para los pueblos indígenas, a partir de la reforma en las instituciones indigenistas, fueron transformadas con el objetivo de expandir los niveles educativos y satisfacer las demandas de los pueblos indígenas que escalaron a la educación superior y alcanzar, al mismo tiempo, los objetivos del Plan Nacional. Con respecto a esto Sylvia Schmelkes menciona:

"Estas demandas [de los indígenas] han venido escalando de forma tal que ahora incorporan no sólo el acceso a la educación básica, sino también a la capacitación para el trabajo y la educación superior. Los pueblos indígenas organizados, además, han calificado sus

¹⁶⁴ Informe CDI, 2003. Pág. 10.

demandas, y han solicitado que esta oferta educativa incluya la enseñanza de las lenguas indígenas y se abra a sus propios aportes culturales."¹⁵⁵

Como mencionamos anteriormente, las demandas de los movimientos multiculturales a fueron transformándose en peticiones que iban de lo material a las reivindicaciones de reivindicación identitario y la lengua mediante la educación. Es por ello, que en México, se comienza a vislumbrar el tema de la educación como medio de integración, ya no como instrumento de asimilación. Posteriormente, se plantea la necesidad de reivindicar los conocimientos ancestrales mediante las Universidades y luego la construcción de Universidades interculturales para este fin.

A partir de estas primeras reflexiones Sylvia Schmelkes se pregunta: "¿Por qué Universidades Interculturales en México?"¹⁵⁶, con lo que analiza diversas razones que justificaran la existencia de este nuevo proyecto:

- a) El exíguo número de población indígena que asiste a instituciones universitarias en general. Se estimaba que en estos espacios educativos, sólo el 1% de los universitarios era indígena, Barreno señala: "En cuanto a la educación superior (...) las estipulaciones sin que la matrícula indígena en el nivel superior es apenas el 1% (...) por lo que México registra el número más bajo de estudiantes indígenas a nivel superior en América Latina."¹⁵⁷
- b) La desigualdad de oportunidades debido a la ubicación geográfica. En las regiones rurales con alta concentración de población indígena la falta de Universidades es notable. Las zonas urbanizadas concentran el grueso de estas instituciones, por lo que los jóvenes indígenas que aspiran a obtener una licenciatura, deben viajar grandes cantidades o bien trasladarse de hogar; "incorporarse a estas instituciones representa altos costos de oportunidad, de traslado, de estancia y de sostenimiento que, en la mayoría de los casos, los

¹⁵⁵ Schmelkes, Sylvia, "Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: Problemas, oportunidades, retos". En: Daniel Mato (Coord.) *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas, 2008 pág. 329

¹⁵⁶ Schmelkes, Sylvia. Las Universidades Interculturales en México: ¿Una contribución a la equidad en educación superior.

<http://www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-174704_archivo1.pdf>

Consultado el 13 agosto del 2009.

¹⁵⁷ Barreno, Lorenzo. "Educación superior indígena en América Latina" en *La educación superior para indígenas en América Latina*, Caracas. Unesco-IESALC. 2003, p.

jóvenes indígenas y sus familias no pueden cubrir dada su precaria economía.¹⁵⁸

- c) La baja calidad educativa en los niveles básicos que es impartida en las regiones con alta concentración de indígenas y los pocos niveles de escolaridad concluidos. Con respecto a esto último, para el año 2008 del total de población indígena en México que termina la secundaria se estima en sólo el 8.8% de mujeres indígenas y el 13.1%¹⁵⁹ en hombres indígenas. Aunque hayan terminado la secundaria, la mayoría lo habrá hecho en telesecundarias¹⁶⁰, las cuales obtienen los peores resultados educativos entre los alumnos.

Los bachilleratos en los que la población indígena es instruida, no gozan de mejor reputación. Es más difícil que aspirantes indígenas aprueben el examen de admisión que quienes no son indígenas.

Con estas condiciones sociodemográficas acumuladas, además de las políticas y movimientos sociales ya mencionados, la CGEIB, representada por la coordinadora Sylvia Schmelkes, lanza la iniciativa para la creación de las Universidades Interculturales en el año 2003¹⁶¹. El proyecto contó con el apoyo de la Subsecretaría de Educación Superior de la SEP (Schmelkes 2008), que concibió al proyecto como una manera de lograr las metas señaladas en el Plan Nacional y el Programa Nacional de Educación que buscaban: "Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior."¹⁶²

¹⁵⁸ María de Lourdes Casillas Muñoz y Laura Santini Villar. Universidad intercultural, modelo educativo, 2006, pág. 32

¹⁵⁹ INEGI, Población indígena de 15 a 59 años según sexo y nivel de escolaridad por entidad federativa y tipo de municipio. 2009

¹⁶⁰ Actualmente en México existen 15,781 escuelas secundarias en zonas rurales del país, lo que representa el 40% de las secundarias en el país. Schmelkes, Las universidades interculturales en México.

¹⁶¹ Acuerdo REDUI en: http://www.redui.org.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=31&Itemid=37 pág. 1

¹⁶² Schmelkes, Sylvia. Op. Cit., pág. 7.

4.3 Las Universidades Interculturales en México; el discurso

Como lo mencioné al inicio de este trabajo, uno de los principales objetivos de mi investigación es el análisis de los discursos con los que son creadas las IIES oficiales en México. La promoción de relaciones entre personas de otras culturas en posiciones de igualdad, el fortalecimiento del autoestima cultural de los jóvenes indígenas y la construcción de un espacio para el diálogo intercultural, son algunos de los factores que buscan encarar las tensiones mediante la educación superior oficial, sin encarar críticamente las instituciones.

En México el proyecto de las universidades interculturales se concibe desde un inicio como un proyecto que tenga como función revertir el proceso educativo de asimilación practicado en el periodo del indigenismo, y, por otro lado, la formación de un espacio para el diálogo intercultural que "complemente" los conocimientos occidentales e indígenas en un ejercicio de intercambio de conocimientos y valores en condiciones "paralelas" (Casillas Muñoz 2006).

Los discursos con que se sostienen y justifican las IIES en México están basados en diversos ejes, para lo cual mencionare aquí sólo tres:

- a) La interculturalidad
- b) Acción afirmativa; Políticas de equidad e inclusión
- c) Desarrollo de los pueblos indígenas

a) La Interculturalidad

La interculturalidad en la educación superior, y a diferencia de los otros proyectos de IIES en América Latina¹⁶³, es concebida en la construcción de las relaciones de igualdad entre diferentes culturas y el respeto que se pueda construir entre éstas. Una de las impulsoras de este proyecto, Dra. Sylvia Schmelkes, menciona: "la interculturalidad, que se refiere a la relación entre los miembros de las diferentes culturas y califica dicha relación, sosteniendo que ésta es la que se da desde

¹⁶³ Recordemos que para algunas IIES, por ejemplo en Bolivia, el concepto de interculturalidad contempla también un proyecto político y de transformación social, no así en México.

posiciones de igualdad, se basa en el respeto y resulta mutuamente enriquecedora."¹⁶⁴

Por otro lado, la interculturalidad en el ámbito de la educación "Se trata de ofrecer una educación que fortalezca las lenguas y culturas que definen a nuestros países como pluriculturales, así como de contribuir, a través de la educación, a eliminar el racismo y a ofrecer las condiciones para que las relaciones entre las culturas se den con base en el respeto."¹⁶⁵

Para la estructura de las Universidades interculturales la igualdad es un tema recurrente dentro del discurso: "El concepto de interculturalidad que manejamos tiene que ver con el deseo de que **las relaciones entre las culturas se den desde posiciones de igualdad**. Eso significa que, cuando trabajamos con indígenas en instituciones educativas, una de las primeras cosas que debemos hacer es fortalecer su identidad, lo cual tiene que ver con el conocimiento de la cultura propia, con el dominio de su lengua y con el orgullo de ser lo que son."¹⁶⁶

La igualdad y el autoestima de los jóvenes indígenas, violentados por su condición étnica, son temas recurrentes y asociados como importantes y previos para construir la interculturalidad entre culturas, pues se considera que se deben establecer primero las condiciones óptimas para la interacción intercultural, sin embargo me parece que se reduce las condiciones de marginación a un problema personal de cada joven indígena, minimizando las condiciones de desigualdad social que reproducen esquemas sociales de marginación, un problema estructural en el que todos estamos incluidos y no sólo como un problema psicológico de los indígenas, que frena la igualdad. Las IIES en México son una herramienta para lograr la igualdad de condiciones en el ámbito educativo: "La interculturalidad es una relación desde posiciones de igualdad, una relación que no admite desigualdades por razones de poder, y la educación tiene que contribuir a que esto se dé en todo el país."¹⁶⁷ Una

¹⁶⁴ Idem.

¹⁶⁵ Schmelkes, Sylvia (2008b) Op. Cit. Pág. 7

¹⁶⁶ Entrevista a Sylvia Schmelkes en Septiembre del 2002, en el marco del Segundo Encuentro Regional. En Memorias del Segundo encuentro regional de Educación Superior para los pueblos indígenas de América Latina. pág. 659

¹⁶⁷ Idem.

relación, pero en el discurso se limitan a las relaciones personales, cara a cara, no a las relaciones de las instituciones oficiales con las naciones indígenas.

Otro elemento de la interculturalidad está relacionado con el reconocimiento. Éste entendido como el saber la existencia de otras visiones del mundo igualmente valiosas que tienen sentido en un contexto específico y con valor colectivo: "El reconocimiento al modo ancestral del saber construido de manera colectiva en un contexto determinado."¹⁶⁸ Es decir, reconocer la diversidad de otras visiones de mundo, que no son menos o más que las acostumbradas.

Con base en lo anterior, en el discurso, el reconocimiento llevado a acciones concretas es aterrizado en el derecho de la autodeterminación. El derecho de las naciones indígenas a construir medios propios para el desarrollo y las formas de interacción con la nación moderna: "El reconocimiento de la diversidad de las tradiciones indígenas para proyectar su derecho a la autodeterminación, esto es, su derecho a construir un mundo de acuerdo con sus necesidades y a tender puentes de comunicación y proyección hacia otras latitudes y culturas."¹⁶⁹ Es interesante mencionar que esta perspectiva de autodeterminación considera a los indígenas como sujetos activos para el desarrollo de sus culturas, a diferencia del artículo 2º constitucional que los considera de manera pasiva, y donde es el gobierno quien delimita y define la autonomía para beneficio propio.

Por último, la interculturalidad es entendida en el discurso como la intersección de conocimientos indígenas y conocimiento occidental, y que de ello resulte un conocimiento nuevo "otro", fusión de ambos. Cuestión que fue propuesta en diversas universidades de América del sur. Para el caso de las IIE en México se plantea de la siguiente manera:

"En este marco, el enfoque intercultural se pronuncia por el desarrollo de un *diálogo intercultural* como estrategia para promover procesos de innovación en la construcción de nuevos conocimientos, ya que confronta elementos de diferentes horizontes y perspectivas culturales, abriendo así la posibilidad de impulsar un proceso de complementación y enriquecimiento entre la ciencia moderna y otros saberes (...) Este enfoque fomenta la formulación de una síntesis entre los

¹⁶⁸ Ibidem, pág.38

¹⁶⁹ Idem

conocimientos que aporta la visión científica occidental y los saberes tradicionales que no han sido reconocidos desde esa perspectiva.¹⁷⁰

El concepto de interculturalidad en las Universidades Interculturales en México¹⁷¹ se caracteriza por ser profundamente neutro en cuanto a la posición política pues, como veremos más adelante, en México las IIES están marcadas por el deseo de lograr el desarrollo de los indígenas en cuanto a lo económico, mas no es la intención de las instituciones la transformación política de una sociedad que margina a los indígenas. En mi opinión este es un eje que debería ser considerado en las universidades interculturales, porque como ya se mencionó; ningún proyecto educativo puede considerarse como neutro políticamente.

b) Políticas de equidad e inclusión

Las acciones concretas para compensar las condiciones de desigualdad varían en contextos, para el caso de las Universidades Interculturales en México el sistema utiliza:

i) El sistema de cuotas, que no está centrada en un número mayor de lugares para indígenas, sino en la admisión preferente por los jóvenes que se autoadscriban como indígenas. Por ello el examen de ingreso se considera como una herramienta de evaluación, y no de admisión (Perú también utiliza este método).

ii) Asignación de becas (Silvie Didou Aupetit: 2006).

iii) Accesibilidad geográfica. Construcción de instalaciones sólo para las Universidades Interculturales. La cercanía geográfica con las comunidades indígenas permite una mayor interacción con los pueblos originarios, por ello se construyen sedes alternas en zonas rurales alejadas (en el caso de Chiapas: Margaritas, Yajalón)

¹⁷⁰ Idem

¹⁷¹ Posteriormente analizaré la posibilidad y el camino que ha tomado la creación de conocimiento como uno de los propósitos en la educación intercultural en las IIES. El desarrollo que se ha tomado para lograr esta fusión de conocimiento, si la hay, y analizar cuáles han sido las estrategias en la Universidad Intercultural de Chiapas para la realización del objetivo.

iv) Formaciones y planes de estudios especializados, (la carrera de lengua y cultura, Desarrollo sustentable)

v) La Vinculación directa con las comunidades con alta población indígena, a diferencia de las IES, es el objetivo principal. La construcción y propuesta de proyectos negociados con las comunidades.

vi) Aplicar estrategias de sensibilización, para ayudar a superar la concepción negativa de la identidad indígena.

Los objetivos de estas políticas sociales es: retribución y equidad. Mediante la formación de individuos, líderes para las comunidades. "Una condición *sine qua non* para acercarse a su consecución en definir los fines perseguidos (redistribución de oportunidades, pago de deudas coloniales, rescate cultural, empoderamiento de los pueblos indígenas o desarrollo sustentable de sus regiones de asentamiento), en función del perfil del grupo de población beneficiado y los medios disponibles."¹⁷²

c) Desarrollo de los pueblos indígenas

La importancia de la educación para los jóvenes indígenas es precisamente que mediante estas instituciones puedan funcionar como un espacio de reflexión sobre la imagen del indígena; de una figura estigmatizada socialmente, a ser una figura de dignidad y con derecho a ser y desarrollarse, mediante la interacción y la transformación de la propia concepción del "ser indígena" de los estudiantes indígenas y no-indígenas:

"En este plano, en atención de los principios de la *educación intercultural*, cobra importancia la **creación de espacios académicos** que permitan establecer las bases para promover **relaciones paralelas entre individuos de diferentes culturas y que contribuyan a fortalecer la autoestima cultural y personal de los jóvenes de este origen**, desplazando las actitudes de asimilación y sometimiento a culturas ajenas."¹⁷³

¹⁷² Silvie Didou Aupetit (2006) *Acción Afirmativa y educación superior en América Latina : debates en ciernes y estrategias emergentes*. En: Díaz-Romero, Pamela, *Caminos para la inclusión en la educación superior*. Perú: Fundación Equitas, pág. 73.

¹⁷³ Casillas Muñoz y Laura Santini Villar. Op.Cit., pág. 34

Se promueve la profesionalización de los jóvenes indígenas, como agentes activos para el cambio en sus comunidades de origen:

"Se busca promover que los integrantes de las distintas etnias, atendidos de acuerdo con estos criterios, se desempeñen con la calidad requerida en los procesos de acceso al conocimiento y en los procesos de trabajo en la actualidad, con un fuerte sentido de compromiso con sus comunidades, y que puedan **realizarse como profesionales y orgullosos exponentes de los valores de su cultura en cualquier espacio geográfico.**"¹⁷⁴

El desarrollo de los pueblos indígenas, se plantea no sólo en la profesionalización de los jóvenes indígenas, sino también en la vinculación de las comunidades indígenas que se establezca con la universidad. Ésta relación abarca también el ámbito de la investigación y la postura crítica con respecto al conocimiento científico y el indígena. Se plantea como una posibilidad para la reivindicación del conocimiento indígena que ha sido milenariamente sobajado:

"(...) con objeto de fortalecer la perspectiva de la *acción intercultural* en el nivel de la educación superior, surge la oportunidad de crear una nueva universidad con vocación particular que favorezca el establecimiento de un *diálogo intercultural* orientado a hacer compatibles los procesos de estudio, análisis y generación de nuevos conocimientos que **beneficien a las poblaciones que las sustentan, y contribuya a librar barreras de comunicación entre el conocimiento práctico y místico acumulado en la sabiduría indígena y el conocimiento científico generado en las universidades convencionales.**"¹⁷⁵

Así pues, el desarrollo de los pueblos indígenas en las universidades interculturales, se basa tanto en la capacitación de jóvenes indígenas con perspectiva crítica sobre los pueblos indígenas, y el ser indígena, puedan desarrollar proyectos en vinculación con las comunidades a las que pertenecen. La profesionalización de los jóvenes indígenas. En cuanto al conocimiento, se menciona el interés por reivindicar el conocimiento indígena (aunque Schmelkes, le sigue llamando "sabiduría"), y construir puentes de interacción con el conocimiento científico.

¹⁷⁴ Casillas Muñoz y Laura Santini Villar Op. Cit., pág. 34

¹⁷⁵ Ibidem, pág. 34. Las negrillas son mías.

Principios de las universidades interculturales

La médula para la creación de las IIES es: "el objetivo de abrir nuevos espacios formativos para la educación superior consiste en generar las condiciones adecuadas para favorecer la inclusión y participación de la población indígena en construcción de conocimientos y disciplinas científicas que, a la vez, coadyuven a formalizar el proceso de profesionalización de las nuevas generaciones de agentes de desarrollo en las regiones habitadas por estos pueblos"¹⁷⁶

La creación de espacios, regulados mediante políticas educativas de acción afirmativa, para las nuevas generaciones de jóvenes indígenas que deseen tener una formación profesional, como se puede ver posee obedece a la acción afirmativa antes mencionada, por parte de las instituciones.

Ahora bien, citando a una de las principales fundadoras de las Universidades interculturales, Sylvia Schmelkes, los principios con los que se instituyeron son:

- a) Su misión se definió como la de formar intelectuales y profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social, cultural y lingüístico de las regiones en las que se ubicaban.
- b) Su modelo pedagógico se basaría en tres pilares: la docencia, la investigación y el servicio a las comunidades de referencia.
- c) Serían privilegiadamente, pero no exclusivamente, para indígenas.
- d) La oferta educativa se define a partir de las necesidades y de las potencialidades de la región.
- e) No seleccionarían por criterios académicos. En cambio, dedicarían el tiempo necesario a dotar a sus alumnos de las habilidades lingüísticas y superiores de pensamiento, necesarias para enfrentar con criticidad los estudios universitarios.
- f) Se vincularían orgánica y formativamente con la comunidad de referencia.

La novedad de las IIES es la vinculación directa con las comunidades de población indígena. Puesto que las prácticas y proyectos de los jóvenes indígenas, buscan estar en

¹⁷⁶ Ibidem, pág. 39.

constante contacto las comunidades de donde son originarios, dotando de esta manera, una aportación para el desarrollo de las culturas y lenguas indígenas.

Una vez establecido las bases teóricas del modelo educativo intercultural, se paso al proceso de consultas y estudios para explorar las vías para la construcción de las sedes acorde a las necesidades de los indígenas que mostraran los estudios realizados. Se menciona la realización de "Estudios de factibilidad" y "Diagnóstico de necesidades".

Para el primero, se realizó un estudio de contexto con el fin de tener información tanto descriptiva como analítica de las zonas con población mayoritariamente indígena. Para esto, se tomaron en cuenta la elaboración de estudios en ocho temas: macroregionales, microregional, de mercado laboral, estudios socioeconómicos tanto de las familias como de los jóvenes en edad de ingresar a la universidad, y, de éstos últimos las expectativas educativas, estudios de oferta y demanda educativa, aspectos de desarrollo científico y cultural, análisis y evaluación de la propuesta y por último un estudio sobre la integración del nuevo cuerpo docente con que se contaría para la institución¹⁷⁷.

En el segundo estudio; "Diagnostico de necesidades", esta etapa de investigación se caracterizó por realizar consultas con actores comunitarios: "El dialogo se orientó hacia la obtención de información sobre inquietudes y expectativas de padres de familia y jóvenes de las comunidades sobre su futuro educativo y ocupacional".¹⁷⁸ El apartado sobre la consulta a las comunidades indígenas es escaso y muestra solamente las inquietudes que los padres de familia tienen sobre la educación y formación profesional de sus hijos, que versa sobre el abandono de los jóvenes que migran para obtener un título universitario y la pérdida de los valores de los pueblos indígenas de los jóvenes que estudian en un sistema que ignora las prácticas culturales y valores de las naciones indígenas.

Otra observación sobre las consultas a las comunidades indígenas, es que se considero a la familia como el núcleo central de los indígenas, sin consultar a otras

¹⁷⁷ Para más información sobre dichos estudios, consultar: Casillas Muñoz, María de Lourdes y Santini Villar, Laura . Universidad intercultural, modelo educativo. CEGEIB, 2006, pp.131-137.

¹⁷⁸ Ibidem, pág. 138.

organizaciones indígenas que son fundamentales para las naciones indígenas, como los son las autoridades comunitarias, los mayordomos, comités indígenas u otras organizaciones indígenas que se dediquen a la educación intercultural de niños y jóvenes. Por lo cual, la consulta a las comunidades indígenas se redujo a: "la petición de los jóvenes indígenas y de sus familias de poder contar con una institución educativa de nivel superior cercana a sus comunidades en la que se valoraran las raíces, las formas de comunicación y de interacción de los actores comunitarios y que contribuyeran a transformar las condiciones de marginación que esta población padece."¹⁷⁹ Un espacio en dónde la acción afirmativa gana terreno ante la necesidad de un proyecto educativo transformador e innovador de las estructuras.

Posteriormente se realizaron consultas a expertos (antropólogos, lingüistas, agrónomos, biólogos, historiadores, pedagogos, maestros de lenguas regionales, sociólogos, economistas, etc.) para el armado del plan curricular de las licenciaturas y proyectos afines. Los estudios posteriores que se aplicaron a la población estudiantil indígena en edad de cursar el nivel superior, se realizó con una muestra "integrada por 276 estudiantes de bachillerato de ocho entidades del centro del país: Guerrero, Hidalgo, Estado de México, Michoacán, Morelos, Puebla, Querétaro, y Tlaxcala"¹⁸⁰ Lo que resalta de este estudio son dos cosas; una, el bajo número de indígenas en bachillerato que se utilizó para consulta, y segunda; la ausencia de los estados con más densidad indígena del sur, que son: Chiapas y Oaxaca, sin mencionar algunos más.

La participación y consulta de los pueblos indígenas es abrumada por los instrumentos de investigación y las opiniones de zeltal s os y estudiosos de los pueblos indígenas. Aunque posteriormente se aplicaron instrumentos a cada estado que aspirara fundar una IIES, los principios de los planes de estudio para este proyecto estatal se basaron en estos primeros estudios, con los que también se delinearon las bases y objetivos del modelo educativo de las universidades y las funciones sustantivas de las Universidades interculturales.

¹⁷⁹ Ibid., pág. 139.

¹⁸⁰ Ibid, pág. 141.

Estas últimas son las que sustentan las bases de la operación: "docencia, investigación, difusión de la cultura y extensión de los servicios, entre otras."¹⁸¹ Una de las principales características de las universidades interculturales es la *vinculación con la comunidad*. Esta puede ser considerada como uno de los principales caminos para el desarrollo de la universidad y las comunidades indígenas, pues se plantea que los profesionistas egresados de estas sedes, desarrollaran programas y acciones que relacionen a las comunidades a las que pertenecen, que es el objetivo principal de los jóvenes indígenas; lograr un impacto para el desarrollo de las comunidades indígenas. Esto en el discurso, más adelante veremos como lo han vivido los estudiantes y profesores realmente.

Con estos parámetros y líneas conceptuales se fundan las universidades interculturales de carácter oficial en México. Al inicio las universidades interculturales eran cinco ubicadas en: La Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), en Sinaloa (1999), el Estado de México (2003), Tabasco (2006), Veracruz, Puebla (2006), y Chiapas (2004).

Posteriormente, entre los rectores y la coordinación de la CGEIB, se consensó el armado de la Red de Universidades Interculturales (REDUI), con el objetivo de fijar "estándares mínimos de calidad en el operar de estas instituciones, y de brindar una especie de acreditación o membrecía a las instituciones que integran la red"¹⁸². Schmelkes menciona que otra de las causas para la establecer una asociación de las universidades interculturales promovidas por el estado fue evitar que estos espacios sean presa de los intereses políticos o de elites y garantizar la calidad indispensable para su crecimiento.

Una de las primeras acciones para concretar la REDUI fue elaborar una red virtual: <http://www.redui.org.mx/>. Otras son las reuniones, foros y conferencias.

Otros propósitos de la REDUI son:

“

¹⁸¹ Ibid, pág. 146.

¹⁸² Schmelkes, (2008*) Op. Cit., pág. 333

- Prestar servicios fundamentales a las instituciones miembro como el diseño curricular.
- La formación o capacitación del personal académico
- El necesario cabildeo con las autoridades ejecutivas y legislativas para el logro de condiciones equitativas y recursos necesarios.
- La formulación de criterio para la evaluación y acreditación externa de estas instituciones.¹⁸³

Actualmente existen 10 Universidades Interculturales que pertenecen a la REDUI, de las anteriores se sumaron los estados: Quintana Roo, Michoacán y Guerrero (para más información véase el anexo). Cabe mencionar que estas IIES fueron creando sedes alternas para llegar a regiones con mayor presencia de población indígena, expandiendo de esta manera las posibilidades de cursar una carrera universitaria para las naciones indígenas que demandaban un cambio en la educación de élite, que los jóvenes indígenas tenían poca posibilidad de acceder.

Las razones por la escasa presencia indígena en las universidades responde a diversas situaciones, aquí se mencionarán sólo tres de ellas para el estado de Chiapas: Sociodemográfico, movimientos sociales y estructuras universitarias en el Estado. En el siguiente apartado, veremos las causas por las que se creó la Universidad Intercultural de Chiapas, para ello hare una descripción de la situación socioeconómica y la efervescencia participativa de los jóvenes en Chiapas que hicieron posible estos espacios.

¹⁸³ Idem.

CAPÍTULO V

Universidad Intercultural de Chiapas

CAPÍTULO V

5.1 El contexto de los jóvenes indígenas y la educación superior en Chiapas: descripción demográfica

Chiapas, pese a la riqueza natural y social que lo adorna, ha sido reconocido como uno de los estados más marginados en lo que a materia educativa y en desarrollo se refiere. Por ello es importante reconocer los elementos de la realidad chiapaneca. Estos abarcan de la organización política y social (ya descrita anteriormente) a la sociodemográfica. En este apartado me sujetaré a describir el segundo panorama. El corte cronológico en el que me centraré va del año 2000 al 2008.

Las dos básicas razones para develar el panorama de las condiciones sociodemográficas son: comprender el contexto socioeconómico, por el cual se justifica la creación de la UNICH, y, por otro lado la situación a la que se enfrentan tanto estudiantes como profesores en el desarrollo de sus carreras.

Chiapas: descripción sociodemográfica

Para el año 2005 Chiapas se componía de una población total de 4 293 459¹⁸⁴ personas y en el año 2008 se acerca a 4 460 013 habitantes. Chiapas está, en su mayoría compuesta por jóvenes¹⁸⁵ en edad de cursar algún nivel escolar; entre ellos el universitario. Para el año 2000 el 35.2%¹⁸⁶ está constituido por jóvenes entre 12 y 29 años de edad (gráfica 1).

En cuestión de género, la población femenina rebasa; por cada 100 mujeres chiapanecas hay 97 hombres. Además resulta interesante que esta proporción aumente en la población joven, pues el rango de 20 a 24 años la proporción es de 88 hombres por cada 100 mujeres, y para los años de 25-29 se agudiza con 87 varones por 100 mujeres jóvenes (gráfica 2). Es importante señalar esto para comprender, más adelante, una de

¹⁸⁴ INEGI, Perfil sociodemográfico de Chiapas. 2005.

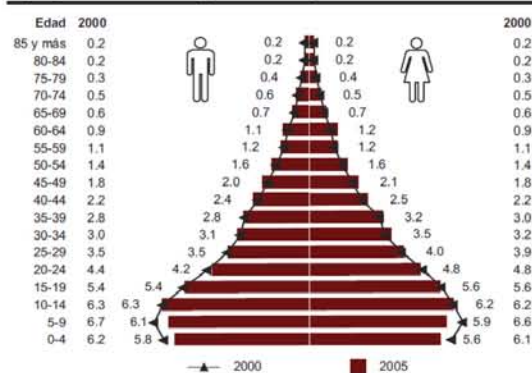
¹⁸⁵ Por población joven para efectos estadísticos la comprenderé de los 15 a 29 años, posteriormente reduciré este universo de los 18 a los 29 años para referirme sólo a la población en posibilidad de estudiar el nivel superior.

¹⁸⁶ "El 30.6% corresponde a la población infantil de 0 a 11 años, 25% representa a la población de 30 a 59 años, en tanto que 5.43% se ubica en la tercera edad; identificándose el restante 3.8% como no especificada." *Encuesta nacional de Juventud del Siglo XXI. Chiapas*. 2000, pág. 13.

las razones por las que la densidad es más grande en la población femenina en la UNICH.

Gráfica 1 Estructura de crecimiento poblacional en Chiapas

Estructura porcentual de la población, según grupos quinquenales de edad y sexo, 2000 y 2005



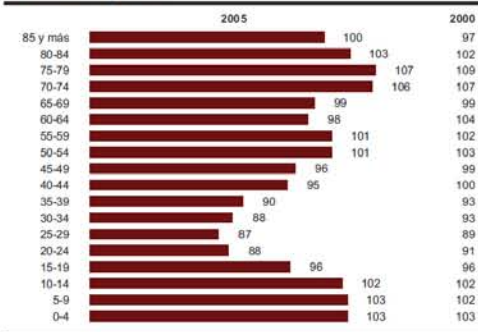
NOTA: No se incluye la población que no especificó su edad.

FUENTE: INEGI. XII Censo General de Población y Vivienda 2000, y II Censo de Población y Vivienda 2005.

Cuadro tomado de: INEGI 2005. Perfil sociodemográfico de Chiapas, pág. 15.

Gráfica 2 Proporción entre hombres y mujeres para el 2000 y 2005

Relación hombres-mujeres, por grupos quinquenales de edad, 2000 y 2005

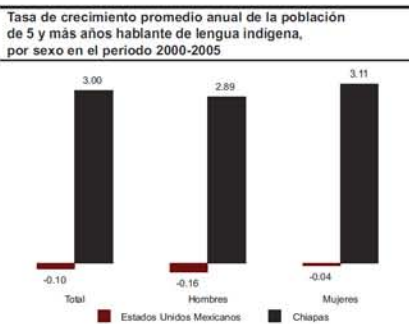


FUENTE: INEGI. XII Censo General de Población y Vivienda 2000, y II Censo de Población y Vivienda 2005.

Cuadro tomado de: INEGI 2005. Perfil sociodemográfico de Chiapas, pág. 15

En cuanto al racimo lingüístico; Chiapas es el tercer estado en donde se habla lengua indígena, pues uno de cada cuatro chiapanecos la práctica. Ahora bien, en cuanto a la población indígena; el 26% habla alguna lengua autóctona (gráfica 3). Es importante mencionar, que del 2000 al 2005 mientras, a nivel nacional, el número de los hablantes indígenas disminuía, en Chiapas aumentó 1.4 unidades porcentuales (gráfica 4), lo cual indica el incremento del dinamismo e interés por la lengua indígena en una población chiapaneca eminentemente joven.

Gráfica 3



FUENTE: INEGI. XII Censo General de Población y Vivienda 2000, y II Censo de Población y Vivienda 2005.

Cuadro tomado de: INEGI 2005. Perfil sociodemográfico de Chiapas, pág. 46.

Gráfica 4



FUENTE: INEGI. XII Censo General de Población y Vivienda 2000, y II Censo de Población y Vivienda 2005.

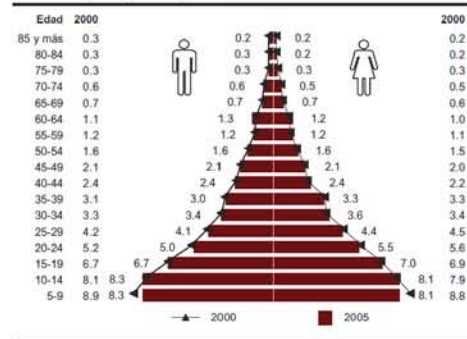
Cuadro tomado de: INEGI 2005. Perfil sociodemográfico de Chiapas, pág. 45

La población hablante de lengua indígena en Chiapas es mayormente representada por jóvenes de los 5 a 19 años se concentra el 46.5% de los indígenas que hablan alguna lengua y en los jóvenes de 15 a 29 años es el 33.1%¹⁸⁷, que es la muestra del rango de edad que nos interesa (gráfica 5).

La población femenina tiene un papel fundamental, pues son quienes más hablan alguna lengua indígena ya sean monolingües o bilingües (gráfica 6). Además, en un rango de edad 30-69 años en mujeres¹⁸⁸, se ha incrementado la cifra de hablantes de lengua indígena (gráfica 5).

Gráfica 5 Población que habla alguna Lengua indígena en Chiapas para 2000 y 2005

Estructura porcentual de la población de 5 y más años hablante de lengua indígena, por grupos quinquenales de edad y sexo, 2000 y 2005



FUENTE: INEGI, XII Censo General de Población y Vivienda 2000, y II Censo de Población y Vivienda 2005.

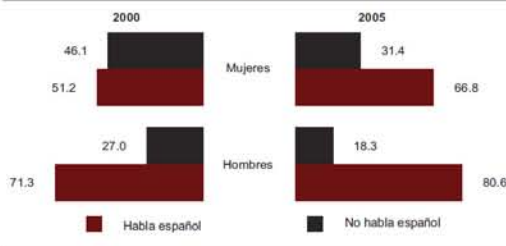
Cuadro tomado de: INEGI 2005. Perfil sociodemográfico de Chiapas, pág. 46.

¹⁸⁷ Ibidem, pág. 15.

¹⁸⁸ Éste dato resulta interesante, puesto que pertenecen a la generación de mujeres que en el momento del levantamiento zapatista tenían entre 19 y 58 años.

Gráfica 6

Distribución porcentual de la población de 5 y más años hablante de lengua indígena, por sexo según condición de habla española, 2000 y 2005



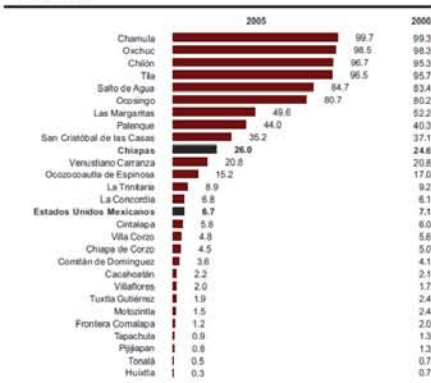
NOTA: No se incluye la población que no especificó la condición de habla española.
 FUENTE: INEGI. XII Censo General de Población y Vivienda 2000, y II Censo de Población y Vivienda 2005.

Cuadro tomado de: INEGI 2005. Perfil sociodemográfico de Chiapas, pág. 49.

Este mismo incremento estuvo centrado en la lengua tseltal, mientras que las otras lenguas decrecieron en número de hablantes (gráfica 6)

Gráfica 7 Población hablante de alguna lengua indígena en Chiapas por comunidad.

Porcentaje de la población de 5 y más años hablante de lengua indígena, por municipios seleccionados, 2000 y 2005



FUENTE: INEGI. XII Censo General de Población y Vivienda 2000, y II Censo de Población y Vivienda 2005.

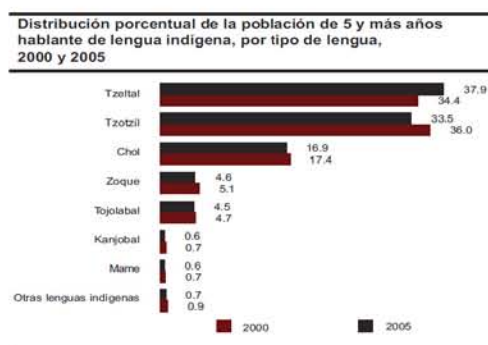
Cuadro tomado de: INEGI 2005. Perfil sociodemográfico de Chiapas, pág. 48.

La diversidad en Chiapas

El abanico cultural de Chiapas no está sólo centrado en las naciones étnicas, sino que ha sido resultado de la conjunción de otras fuentes culturales, Fábregas Puig menciona dichos orígenes: "Tres son las tradiciones básicas que conforman las fuentes de la cultura contemporánea de Chiapas: 1) la de los pueblos originales, variada y distinta entre sí; 2) la europea en su variante castellana; y 3) la afroantillana, cuyos orígenes precisos aun no están totalmente localizados. (...) son dos tradiciones culturales claramente distinguibles: la zoque, emparentada con los mixes y popolucas, y la de los pueblos mayas"¹⁸⁹

De las probables 16 lenguas indígenas, el INEGI contabilizó únicamente 9 (gráfica 7). Como había mencionado, la lengua Tzeltal es la más practicada en el estado, 37.9% de los indígenas la habla, -en el año 2000 la cifra solo llegaba a 34.4%, lo cual indica un crecimiento significativo de los hablantes tzeltal s. La lengua Tsotsil le sigue con el 33.5%, Chol con 16.9%, Zoque con 4.6% y Tojolabal 4.5%. Estas son las principales lenguas que se considerarán posteriormente para dirigir el plan de estudios de la carrera de Lengua y Cultura de la UNICH pues abarca también el grueso de la población joven e indígena en Chiapas (gráfica 8 y 9).

Gráfica 8



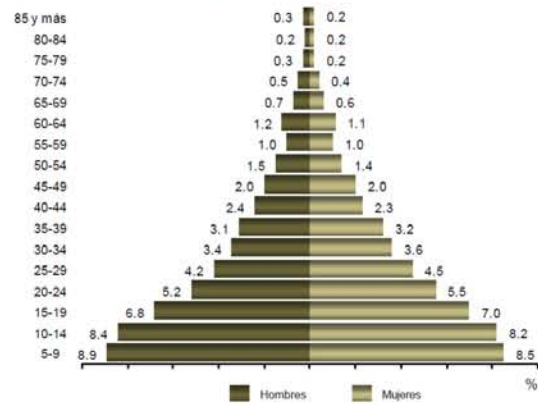
NOTA: No se incluye la población que no especificó su tipo de lengua.
FUENTE: INEGI, XII Censo General de Población y Vivienda 2000, y II Conteo de Población y Vivienda 2005.

Cuadro tomado de: INEGI 2005. Perfil sociodemográfico de Chiapas, pág. 52.

¹⁸⁹ Fábregas Puig, Andrés (1995). "Los pueblos de Chiapas" en Armendáriz, Ma. Luisa (Comp.) Chiapas: una radiografía. FCE., pág. 172.

Gráfica 9

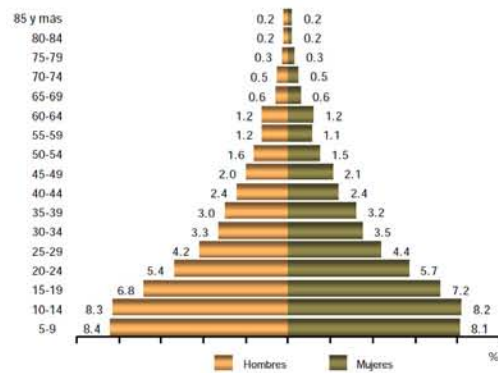
Estructura por edad y sexo de la población que habla tzeltal, 2005



Cuadro tomado de: INEGI, 2005. Perfil sociodemográfico de la población que habla lengua indígena. Pág. 60.

Gráfica 10

Estructura por edad y sexo de la población que habla tzotzil, 2005



Cuadro tomado de: INEGI, 2005. Perfil sociodemográfico de la población que habla lengua indígena. Pág. 65.

Educación en Chiapas y los jóvenes indígenas

Siendo la educación es una vía para la integración, la movilidad social y el desarrollo comunitario, la universidad es un camino que promete a muchos el ascenso social. Sin embargo, es uno de los menos concurridos por diversas causas, entre ellas; el bajo nivel escolar, la condición de género, la pobreza y la precoz inserción al mercado laboral. Desgraciadamente, también la condición de ser indígena trunca la oportunidad de estudiar una carrera, no por tener otra cultura, sino por la marginalidad en la que se han sido remitidos.

En el presente apartado me interesa desdoblar de manera breve el tema de la educación en Chiapas en varios niveles: básico, media superior y superior. El objetivo es tener un referente de las dificultades en las que se encuentran los estudiantes de la UNICH, quienes muchas veces arrastran en su historial educativo, los mayores índices de marginalidad que hay en México, desarrollando en consecuencia rutas alternativas para compensar el rezago educativo.

A nivel nacional, Chiapas carga con uno de los niveles más bajos de escolaridad en cuanto a la calidad y la cantidad educativa. En el año 2005 se ubicó en el último lugar a nivel nacional en asistencia escolar en la educación básica (gráfica 10). Mientras en México la media de asistencia escolar en niños de 5 a 14 años, está en el 85.3% de la población, en Chiapas es del 76.8%, situándose de esta manera en el más bajo lugar (Gráfica 10 y 11). En el estado del sureste, la población de 15 años, que es la que interesa para acercarnos a la población joven, refleja los efectos de la baja escolaridad en la infancia, pues también se caracteriza por componerse de un bajo nivel académico y de desarrollo profesional, (gráfica 12) se demuestra esto. La mayoría de la población tuvo una educación básica, sin embargo los niveles de deserción son elevados, y en consecuencia los niveles educativos siguientes son mínimos.

Gráfica 11

Porcentaje de la población de 5 a 14 años que asiste a la escuela para las entidades con niveles menores al nacional, 2005

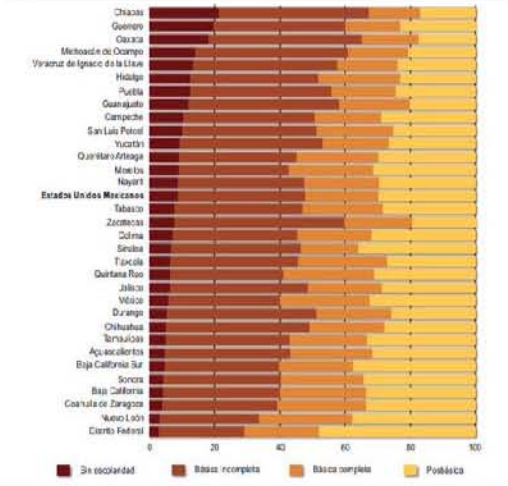
Entidad federativa	Porcentaje
Población de 5 años	
Estados Unidos Mexicanos	85.3
Baja California Sur	85.2
Quintana Roo	85.1
Michoacán de Ocampo	84.5
Zacatecas	84.5
Durango	84.4
Tamaulipas	84.2
Oaxaca	81.3
Sonora	81.3
Morelos	81.1
Chihuahua	80.3
Baja California	79.5
Guerrero	79.5
Chiapas	76.6
Población de 6 a 14 años	
Estados Unidos Mexicanos	94.2
Zacatecas	94.1
Veracruz de Ignacio de la Llave	93.8
Chihuahua	93.5
Jalisco	93.4
Oaxaca	93.4
Guanajuato	93.1
Puebla	92.9
Guerrero	92.4
Michoacán de Ocampo	91.9
Chiapas	89.9

FUENTE: INEGI. II Censo de Población y Vivienda 2005.

Cuadros tomados de: INEGI, 2005. Perfil sociodemográfico de Estados Unidos Mexicanos, pág. 45.

Gráfica 12

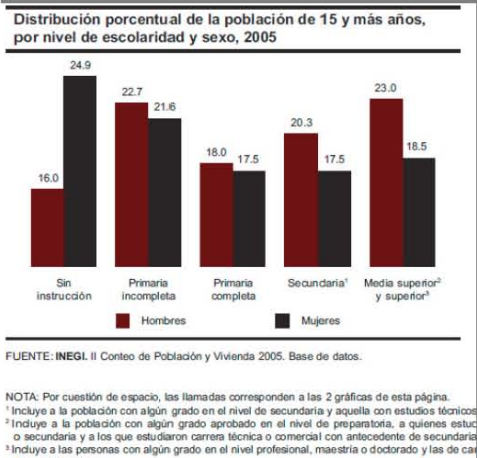
Distribución porcentual de la población de 15 años y más según nivel de escolaridad por entidad federativa, 2005



NOTA: En días de no escolaridad.

FUENTE: INEGI. II Censo de Población y Vivienda 2005.

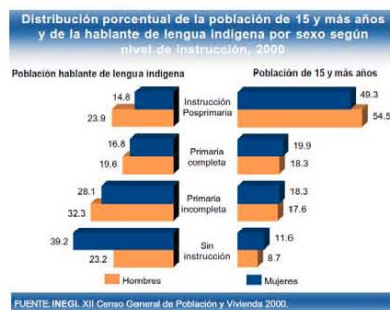
Gráfica 13



Cuadro tomado de: INEGI 2005. Perfil sociodemográfico de Chiapas, pág.61.

La escolaridad de la población indígena es más restringida, para la población indígena de 15 años y más, (ver gráfica 13 para el año 2000). Lo que muestra las grandes desproporciones de acceso en competencia con la población general. El analfabetismo es mayor en la población indígena, sobre todo en mujeres, y el ascenso a una educación posprimaria es más viable para quienes no son indígenas. Esto tiene causas que pertenecen al ámbito tanto escolar, como extra escolar, que más adelante señalaré.

Gráfica 14



INEGI 2000. Población indígena en México. Pág. 69

Media Superior

Para el 2000 la población nacional que cursa el nivel media superior es de 18.5%, en Chiapas esto es representado por escuetas cifras: 9.4% en hombres y 11.1% en mujeres en este nivel educativo. En el 2005 la población que estudia en la media superior o la superior es representada por el 32.1% y en Chiapas es de 20.7%, con un evidente retraso de 12 puntos porcentuales.

A nivel nacional, en la población indígena que estudia la media superior se tienen los datos de 299,595 estudiantes en Chiapas, sólo 36,806 eran indígenas (cuadro 1). Esto nos revela la reproducción de la desigualdad en la educación en la población indígena, con respecto a las oportunidades de desarrollo y competencia con la población no-indígena.

Un estudio realizado por el comité de especialistas de la CGEIB, en el año escolar 2001-2002, para saber la cantidad aproximada de jóvenes indígenas que cursaba el último nivel de la media superior, se puede saber que "8.7% de los estudiantes que cursaba el tercer año de bachillerato (...) pertenecía a un grupo indígena"¹⁹⁰. De este grupo muestra, la pregunta sobre las posibilidades de ingreso de este grupo a la universidad reveló, que una de las principales causas de abandonar la idea de acceder a nivel superior es la situación económica, se obtuvo que sólo el 7% declaró el deseo de continuar con una profesión, pero sólo 4 de 10 contaba con los recursos económicos para hacerlo, los otros 6 jóvenes carecía del apoyo económico. El otro 2% de los estudiantes indígenas no estaba seguro de dar seguimiento a los estudios, por la situación de escasos recursos.

La situación económica es una de las principales causas de los jóvenes por las que se dejan los estudios en Chiapas. El alto número de marginación y pobreza en el Estado orilla a las personas a insertarse en el mercado laboral a temprana edad. Son los varones quienes desertan para conseguir un trabajo "72% de los jóvenes declaran haber encontrado su primer empleo en menos de tres meses"¹⁹¹, la inserción rápida y temprana ocurre al ocupar una actividad precaria con falta de seguridad laboral como lo es ser jornalero.

¹⁹⁰ Casillas Muñoz 2006. Op. Cit. Pág. 143.

¹⁹¹ Encuesta Nacional de Juventud, Chiapas. 2000. Pág. 30

En la población femenina el escenario es otro, para ellas la primera causa de deserción son por causas familiares, ya sea porque forman un nuevo hogar o deben trabajar en el propio; "Una gran proporción de jóvenes chiapanecas (25.37%) se dedica al hogar"¹⁹².

Cuadro 1

Población de 5 años y más					
Nivel escolaridad grado : Preparatoria o bachillerato					
	Entidad	Total	No habla lengua indígena	Habla lengua indígena	No especificado
	Estados Unidos Mexicanos	10,308,207	10,008,724	269,519	29,964
1	Aguascalientes	106,136	105,656	288	192
03	Baja California Sur	71,966	71,133	425	408
04	Campeche	75,582	70,017	5,426	139
06	Colima	59,576	59,102	308	166
07	Chiapas	299,595	262,207	36,806	582
08	Chihuahua	311,835	307,922	2,472	1,441
09	Distrito Federal	1,264,701	1,251,821	8,440	4,440
11	Guanajuato	382,759	381,221	794	744
12	Guerrero	275,218	259,860	14,577	781
13	Hidalgo	211,890	197,298	13,902	690
14	Jalisco	640,740	635,389	2,965	2,386
15	México	1,585,625	1,568,511	12,981	4,133
16	Michoacán de Ocampo	296,991	290,837	5,390	764
17	Morelos	171,927	170,564	1,051	312
18	Nayarit	94,767	92,779	1,758	230
19	Nuevo León	379,853	375,351	2,948	1,554
20	Oaxaca	257,941	211,636	45,907	398
21	Puebla	434,225	413,615	19,698	912
23	Quintana Roo	126,235	112,616	13,270	349
27	Tabasco	226,731	219,661	6,431	639
28	Tamaulipas	344,607	340,453	2,262	1,892
29	Tlaxcala	106,855	105,708	858	289
30	Veracruz	663,614	635,217	27,156	1,241
31	Yucatán	167,721	145,644	21,643	434
32	Zacatecas	97,011	96,542	237	232

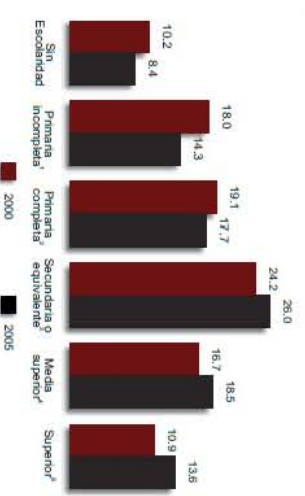
FUENTE: INEGI. II Censo de población y vivienda 2005.

¹⁹² Ibídem, pág. 30.

La Universidad en Chiapas

Ahora bien, si comparamos los datos de educación superior nacionales con los de Chiapas, la brecha se acentúa aun más. A nivel nacional para 2005, la población que tiene estudios posteriores a la media superior, ya sea en una carrera técnica o una licenciatura, es de 13.6% del total nacional para el 2005 (gráfica 14)

Gráfica 15 Niveles de educación nacional
Distribución porcentual de población de 15 años y más
por nivel de escolaridad, 2000 y 2005



NOTA: No se grafican las proporciones correspondientes al no especificado de la variable nivel de escolaridad, que son 0.9 y 1.5 % para el 2000 y 2005 respectivamente.

¹ Se refiere a la población que aprobó de 1 a 5 años de primaria.

² Se refiere a la población con seis grados aprobados.

³ Incluye estudios técnicos o carreras con primaria terminada y normal básica.

⁴ Incluye licenciados, estudios técnicos o carreras con secundaria terminada y normal básica.

⁵ Incluye profesional, maestría y doctorado.

FUENTE: INEGI, XII Censo General de Población y Vivienda 2000, y XI Censo de Población y Vivienda 2005.

Gráfica tomada de: INEGI 2005. Perfil sociodemográfico de Estados Unidos Mexicanos.

En Chiapas esta cifra es de 8.0% en el mismo año, que es traducido en 57, 731 inscritos en las IES. Las causas tener pueden tener base en las pocas oportunidades para los jóvenes que aspiran a acceder a una IES. Las razones son varias, una de las principales es la ubicación regional de los planteles.

En un estudio realizado sobre las universidades en Chiapas, en el 2008, se menciona:

"De los 119 municipios con que cuenta el estado sólo hay planteles de educación superior en 16 y los restantes 103 la oferta es nula."¹⁹⁹ La concentración excesiva de las

¹⁹⁹ Gil Anton, Manuel. Cobertura de la Educación Superior en México. ANUIES, 2009. Pág. 83

instituciones, están preferentemente en las poblaciones urbanizadas¹⁹⁴ de Chiapas; el 38% de las universidades o tecnológicos se encuentran en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, le sigue Tapachula con el 14% y luego San Cristóbal de las Casas con 13%. (cuadro 2).

Cuadro 2

Oferta institucional, matrícula escolarizada total y población por municipio en Chiapas, 2006-2007							
Municipios	IES que ofrecen programas de TSU y licenciatura (2006-2007)		Matrícula escolarizada total 2006-2007		Población de 19 a 23 años (año 2005)		
	Absolutos	%	Absolutos	% respecto al total de la UET	Absolutos	% respecto a la población etaria de los municipios con oferta	% respecto a la población etaria del estado
Tuxtla Gutiérrez	37	38.9	32,273	55.9	53,129	30.8	13.7
Tapachula	14	14.7	9,622	16.7	25,409	14.7	6.5
San Cristóbal de las Casas	13	13.7	5,951	10.3	16,360	9.5	4.2
Municipios restantes con oferta (13)	31	32.6	9,885	17.1	77,428	44.9	19.9
Total de municipios con oferta (16)	95	100	57,731	100	172,326	100	44.4
Municipios sin oferta (103)					215,980		55.6
Total (119)	95		57,731		388,306		100

Cuadro tomado de: Gil Antón, Manuel. Cobertura de la Educación Superior en México. ANUIES, 2009, pág.84

Como resultado de la centralización de las instituciones, el flujo migratorio de los jóvenes que tienen las posibilidades de realizar alguna profesión, es abundante a estos centros. Sin embargo, los que no cuentan con esa posibilidad permanecen en su lugar de origen o buscan otras formas de movilidad (migración a otros estados).

A Pesar de a tener la menor cobertura de educación superior a nivel nacional y estar ubicado en lugares céntricos, Chiapas es el tercer estado que más ha crecido en IES en los últimos años. En 2000 la cifra era de 5.9% del total de matriculados en alguna universidad o escuela técnica y para el año 20005 fue de 8.0% teniendo un crecimiento significativo de 2.1%. Así que el crecimiento de estos centros de estudio han ido aumentando de manera paulatina en estos años, gracias a ONG's indígenas, iniciativa privada o proyectos del estado. En el siguiente cuadro se describen el tipo de oferta educativa antes y hoy en Chiapas (cuadro 3).

¹⁹⁴Según el INEGI una zona urbanizada se entiende como aquella que contiene más de 2 500 habitantes.

Cuadro 3

Instituciones de educación superior según tipo en Chiapas, 1997-1998 y 2006-2007		
Tipo de ies	1997-1998	2006-2007
Universidades Públicas Estatales	2	2
Universidad Pedagógica Nacional (unidades estatales)	2	2
Universidades Tecnológicas	-	1
Universidades Politécnicas	-	1
Universidades Interculturales	-	1
Institutos Tecnológicos (federales)	3	3
Institutos Tecnológicos Estatales	-	1
Otras ies públicas estatales	1	2
Centros de Actualización del Magisterio	1	1
ies particulares	20	42
Escuelas normales públicas	23	24
Total	52	80

Cuadro tomado de: Anton, Manuel. Cobertura de la Educación Superior en México. ANUIES, 2009. Pág. 82

Dentro de estos planteles la oferta educativa está marcada por el área de Ciencias sociales y administrativas. Es en estas carreras la matrícula se ha mantenido en crecimiento, con la matrícula en el 2005 de 23,281 alumnos, le sigue Educación y Humanidades con 11, 056 inscritos. En contraste con lo anterior, las ciencias agropecuarias se ha mantenido en un tímido crecimiento, para el mismo año la matrícula es de las más bajas, con 3, 216 estudiantes de 19 a 24 años (cuadro 4 y gráfica 16).

Gráfica 17



Cuadro tomado de: Antón, Manuel. Cobertura de la Educación Superior en México. ANUIES, 2009. Pág.73

Cuadro 4

Variación de la matrícula escolarizada total según área de estudio en Chiapas, 1997-1998 y 2006-2007

Área de estudio	1997-1998		2006-2007		Variación 1997-1998 a 2006-2007	
	Matrícula	%	Matrícula	%	Matrícula	% ¹
Ciencias Agropecuarias	1,393	4.1	3,138	5.4	1,745	7.3
Ciencias de la Salud	2,428	7.2	4,087	7.1	1,659	6.9
Ciencias Naturales y Exactas	354	1.1	463	0.8	109	0.5
Ciencias Sociales y Administrativas	14,168	42.1	24,091	41.7	9,923	41.3
Educación y Humanidades	8,155	24.2	11,056	19.2	2,901	12.1
Ingeniería y Tecnología	7,188	21.3	14,896	25.8	7,708	32.1
Total	33,686	100	57,731	100	24,045	100

¹ Distribución porcentual de la variación absoluta según área de estudio.

Cuadro tomado de: Antón, Manuel. Cobertura de la Educación Superior en México. ANUIES, 2009. Pág. 74

La educación superior para indígenas en Chiapas

No ha sido que hasta en tiempos recientes se han comenzado a tomar medidas para desarrollar estudios sobre la situación de los jóvenes indígenas en las IES. Tanto a nivel local como global. Por ello son pocos los elementos disponibles que permiten discernir con claridad la travesía de los jóvenes indígenas por la universidad en la época actual. El criterio básico utilizado para comenzar a trabajar sobre este campo, fue que los matriculados hablaran alguna lengua indígena.

Los datos de 2005 muestran que Chiapas cuenta con un total de 108, 427 inscritos en alguna licenciatura, de los cuales sólo 6, 260 son indígenas, es decir aproximadamente el 17%.

Las condiciones por la ausencia de los jóvenes indígenas en estas instituciones, son muchas. Aquí sólo señalaré algunas. Las poblaciones indígenas están situadas en regiones eminentemente rurales¹⁹⁵ (gráfica 16), sitios poco preferidos por las IES para emprender proyectos alternativos.

Gráfica 18

Distribución porcentual de la población de 15 y más años, por tamaño de localidad según nivel de escolaridad, 2000 y 2005							
Tamaño de la localidad	Total	Sin instrucción	Primaria		Secundaria ¹	Media superior ²	Superior ³
			Incompleta	Completa			
2000							
Chiapas	2 261 131	23.1	27.2	17.5	16.0	10.3	5.9
Menos de 2 500	1 123 299	30.5	34.6	18.8	11.8	3.6	0.8
2 500 a 14 999	404 154	24.0	25.6	18.4	17.4	11.8	4.8
15 000 a 99 999	267 343	14.7	21.6	17.2	20.6	17.0	8.9
100 000 y más	476 335	9.5	14.2	15.4	22.4	21.3	17.2
2005							
Chiapas	2 594 120	20.6	22.1	17.7	18.8	12.6	8.0
Menos de 2 500	1 267 416	27.6	28.0	20.0	16.7	6.4	1.3
2 500 a 14 999	422 112	22.0	21.7	16.3	19.2	14.1	6.7
15 000 a 99 999	356 331	13.4	18.2	16.9	21.6	18.3	11.6
100 000 y más	548 281	7.9	11.4	14.3	21.8	22.1	22.9

¹ Incluye a la población con algún grado en el nivel de secundaria y aquella con estudios técnicos o comerciales con primaria terminada.
² Incluye a la población con algún grado aprobado en el nivel de preparatoria, a quienes estudiaron la normal con antecedente de primaria o secundaria y a los que estudiaron carrera técnica o comercial con antecedente de secundaria.
³ Incluye a las personas con algún grado en el nivel profesional, maestría o doctorado y las de carreras técnicas o comerciales con antecedente de preparatoria.

FUENTE: INEGI, XII Censo General de Población y Vivienda 2000, y II Conteo de Población y Vivienda 2005. Base de datos.

Cuadro tomado de: INEGI. 2005. Perfil sociodemográfico de Chiapas, pág.67.

¹⁹⁵ Por rural se comprende como una zona habitada por menos de 2 500 habitantes.

El historial de deserción de la población indígena, antes descritos, y la premura con que entran a las labores rurales, como jornaleros, por ejemplo. Los niveles básicos de la escolaridad necesaria para que los jóvenes indígenas tengan acceso a la universidad es un impedimento. La causa para esta son los altos niveles de marginalidad en que se encuentran, influye el hecho de trabajar a temprana edad.

5.2 LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE CHIAPAS: “POR UN CHIAPAS IGUALITARIO Y PLURAL”



Es importante desarrollar el concepto de la interculturalidad, para efectos de análisis, pues como veremos el discurso se encontrará dislocado de la práctica de la interculturalidad. La interculturalidad, es un concepto que ha sido utilizado en exceso en los discursos de educación oficial desde el año 2000. Sin embargo ha sido poco definido. Arturo Warman, menciona que “(...) es un discurso que aumenta las expectativas, mientras se practica el indigenismo (...)”¹⁹⁶. Para comprender el discurso la interculturalidad en las universidades interculturales, utilizaré el concepto de interculturalidad como las relaciones que trascienden el reconocimiento del otro, pues éstas construyen relaciones de empatía, sociabilidad y reflexión entre contextos heterogéneos. Tales elementos guían la interacción con el otro para construir la comunicación intercultural entre sujetos de culturas diferentes y con esto, la conformación de nuevas identidades como producto de la interacción.

La interculturalidad está permeada por la idea de establecer puentes sólidos de reconocimiento, respeto, y, a diferencia del multiculturalismo, de reconocer los aportes del otro para la cultura propia. Valorar la cultura del otro, de manera crítica a las imposiciones

¹⁹⁶ Warman, Arturo, *Los indios Mexicanos en el umbral del milenio*. México: FCE. 2003, pág, 45.

etnocentristas, pues se construye una concepción de equidad cultural, lo que permitirá el diálogo entre sujetos, culturas e instituciones, en planos de igualdad.

El reconocimiento es sólo el primer paso para el desarrollo de las culturas. No es sólo el reconocimiento a su derecho de sobrevivir desde su racionalidad, sino que también es importante establecer puentes de diálogo, pues se admite que todas las culturas tienen algo interesante que aportar a otras culturas: "En calidad de hipótesis, la afirmación es que todas las culturas que han animado a sociedades enteras durante algún periodo considerable tienen algo importante que decir a todos los seres humanos."¹⁹⁷

Con base en éste diálogo, y en esto radica la idea de la interculturalidad, los sujetos (me refiero tanto a indios como a no-indios) que participan en este intercambio de visiones del mundo, logran construir una nueva identidad basada en el respeto del otro y con elementos de visiones del mundo del otro. Por otra parte, la interculturalidad ya no es una bandera de lucha de los grupos étnicos que buscan defender su identidad, sino que involucra también a los que discriminan.

Entonces la interculturalidad no puede ser tal, si ambos sujetos –dominadores y dominados- no están dispuestos a modificar la imagen de dominación y subyugación¹⁹⁸. Charles Taylor expresa esta idea; "pero el concepto de que hay una lucha por modificar la autoimagen que ocurre a la vez dentro del grupo de los subyugados y contra los dominadores, ha encontrado muy vasta aplicación."¹⁹⁹

La interculturalidad puede ser entendida como una práctica marcada en el diálogo, principalmente, como lo manifiesta Gunther Dietz; "Más allá de los prerrequisitos cognitivos de 'conocimientos' acerca del otro, la situación intercultural requiere de 'habilidades' de empatía, sociabilidad y mediación entre contextos heterogéneos. Este tipo de competencias sólo se adquiere mediante la interacción (...) Las posibilidades de una comprensión intercultural, que procura traducir entre estos mundos de vida, dependen no sólo de las competencias y habilidades lingüísticas, tal y como sugeriría la comunicación

¹⁹⁷ Taylor, Charles, Op. Cit. pág. 98

¹⁹⁸ Al igual que el tema de género, no sólo compete a mujeres sino también a hombres para transformar la idea de superioridad, tal es el concepto de participación activa en el tema indígena – indios y no-indios.

¹⁹⁹ Taylor, Charles, Op. Cit., pág. 96

intercultural, sino asimismo del desarrollo de "diálogos reflexivos" con el horizonte de comprensión del 'otro' (Braun 1994)²⁰⁰

Son estos "diálogos reflexivos" lo que permitirá cambiar la actitud hacia la determinación de lo propio ante lo ajeno, dando inicio así al proceso de interculturalización entre lo indio y lo no-indio. Con lo anterior, Gunther Dietz menciona la importancia que tiene la praxis en la construcción de la interculturalidad, pues no es sólo como un discurso; "Por consiguiente, es preciso redireccionar el legado clásico de la hermenéutica, hasta ahora confinado a la dimensión semántica y conceptual, hacia la praxis cultural (Fornet-Betancourt 2002). Ello requiere de una "hermenéutica pragmática" (Braun 1994)²⁰¹

En resumen, la interculturalidad en mi opinión está compuesta básicamente por los siguientes puntos:

- La primera son las relaciones de reconocimiento (multiculturalismo) que se centren en el reconocimiento del valor de la otra cultura.
- La participación de ambos sujetos, tanto dominadores como dominados, es importante para la construcción del dialogo reflexivo, lo cual implica comprender al otro.
- La transformación de la imagen de depreciación o de reconocimiento condescendiente, como producto de la transformación de las relaciones de dominación etnocéntrica en ambas partes.

Por último, la interculturalidad es la construcción de nuevas identidades, como producto del diálogo reflexivo, es decir, es un cambio que afecta de manera profunda a los sujetos.

²⁰⁰ Dietz, Gunter, *Multiculturalismo, interculturalidad y educación*, México: CIESAS, 2003 pág. 72

²⁰¹ Ibidem, pág. 76

Antecedentes

El primero de diciembre de 2004²⁰² a través de un decreto oficial proveniente del congreso del estado de Chiapas, y bajo el lema “Un Chiapas igualitario y plural”, la Universidad Intercultural de Chiapas fue fundada oficialmente. Esta institución materializa la conjunción de esfuerzos y transiciones políticas, por un lado, el esfuerzo realizado de las organizaciones indígenas por demandar una educación desde los niveles básicos a superiores, que respetara la visión de las naciones indígenas y su derecho al desarrollo alternativo. Por otro lado, representa la transformación del discurso de unión nacionalista del Estado al de la multiculturalidad. Concretamente las acciones de acción afirmativa se reflejan en materia de educación superior y de la transformación de las instituciones estatales que se dedicaban al desarrollo de los pueblos indígenas.



Fuente: acervo personal

Al igual que las otras universidades creadas con base en el Plan Nacional 2001-2006, la UNICH nace para cumplir los objetivos que se propusieron a nivel nacional en la educación, centrados en ampliar la cobertura de jóvenes con educación superior.

²⁰² Andrés Fábregas Puig, “Universidad intercultural de Chiapas, informe de la administración 2005-2008”. Consultado en: <http://www.unich.edu.mx>

El nombramiento del rector estuvo a cargo del gobernador del estado el Lic. Juan Sabines Guerrero, quien el 17 de enero de 2005 notificó como rector de la UNICH al Dr. Andrés Fábregas Puig. Para entonces se había acordado el rectorado tendría una duración de 4 años y posteriormente se negociaría el cambio a otro rector. Además de la figura del rector, se instauraron otros brazos administrativos principales como lo son: "La universidad se administra, (...) con un secretario Académico y un secretario administrativo"²⁰³.



Fuente: acervo personal

La UNICH se caracteriza por ser un organismo público descentralizado del gobierno del estado y sectorizado en la SEP. Desde el momento de su creación cuenta con las reglamentaciones y decretos oficiales necesarios para su funcionamiento interior y el reconocimiento de las instituciones públicas, sin embargo no contó con la aprobación del movimiento zapatista y de otras organizaciones indígenas.

Como mencione anteriormente, se realizó un trabajo de investigación para el armado de las instituciones, el rector de la UNICH, Dr. Fábregas Puig, menciona: "El gobierno del estado estableció un grupo de trabajo, conformado con una amplia representatividad institucional así como de intelectuales, académicos, representantes de comunidades y profesionales de educación superior, quienes entre el 2003 y 2004, discutieron y analizaron las condiciones para el funcionamiento de una universidad intercultural."²⁰⁴ Sin embargo, el estado de Chiapas no participó como región para aplicar dichos estudios, siendo una de los primeros estados interesados en participar un proyecto que sirviera como apoyo para el desarrollo de las naciones y jóvenes indígenas. A diferencia del

²⁰³ Ibidem, pág. 6

²⁰⁴ Ibid, pág. 1

modelo de las escuelas zapatistas que se construyen desde la participación de los indígenas, estas instituciones se constituyen desde arriba, desde las decisiones tomadas por un grupo selecto de funcionarios e investigadores.

A lo largo de las memorias y documentos previos y posteriores de la UNICH, los casi ausentes fueron los propios indígenas, que no tuvieron injerencia en el diseño de las estas instituciones dedicadas a su desarrollo. Las consultas realizadas en las comunidades con población mayoritariamente indígena, no tienen registros sistemáticos y la información que se tiene de estos encuentros hace referencias poco específicas.

La representación de los indígenas en la estructura tanto administrativa como de planeación curricular del proyecto de la UNICH, es anímica, pues existen sólo dos áreas fundamentales en las cuales los indígenas tienen injerencia: "Desarrollo social" y "Desarrollo industrial". Para el primero, además de las autoridades antes mencionadas, lo integran dos representantes de los pueblos indígenas y tres representantes distinguidos de la región, (quienes no mencionan su nombre). En el segundo la presencia indígena es poco significativa; tres representantes de las comunidades indígenas y dos miembros distinguidos de la región. Así, se pretende obtener la participación de los indígenas en la creación de las instituciones, aunque claramente es insuficiente y poco representativo el número de indígenas, en esta área de planeación, si consideramos que el dato sociodemográfico indica una que el 26% de los chiapanecos son indígenas²⁰⁵.

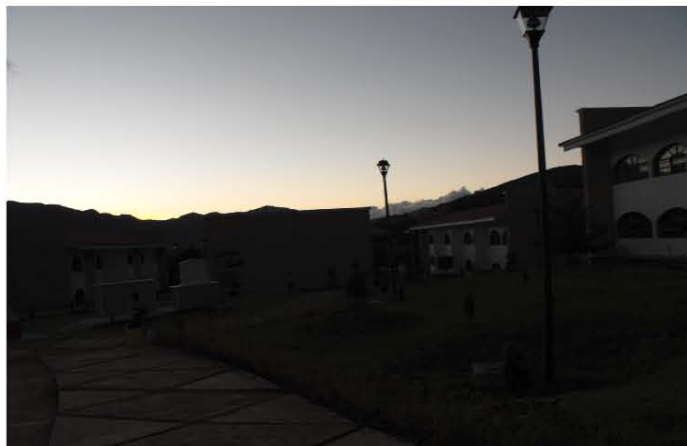
Misión y visión de la UNICH

La médula con que se levanta esta universidad es el concepto de interculturalidad, entendido como un proceso para la integración de las relaciones basadas en la armonía e igualdad entre personas de diversas culturas. En suma, la UNICH fusiona los elementos básicos en la misión, que subraya como:

"La Universidad Intercultural de Chiapas es una Institución de Educación Superior pública y descentralizada del Gobierno del Estado, orientada a la formación de profesionistas con una sólida formación interdisciplinaria, conocimiento de las lenguas originarias y capacidad para el **diálogo intercultural y de saberes**, éticamente responsables de su compromiso social y representantes de

²⁰⁵ Sin embargo, como veremos más adelante, hay otros mecanismos dentro de la institución en los que hay claramente una fuerte presencia y participación indígena.

la sociedad pluricultural mexicana, a través de programas educativos basados en el modelo educativo intercultural que promueve procesos de aprendizaje y construcción del conocimiento donde confluyan el saber científico y saberes tradicionales, donde el reconocimiento y revitalización de la lengua y la cultura se orienta a la construcción de una sociedad abierta a la diversidad encaminada a mejorar la calidad de vida, comprometida con el desarrollo social y económico sostenible local, regional y nacional.”²⁰⁶



Fuente: acervo personal.

Una segunda parte, de la misión de la UNICH, es su papel como instrumento para la revaloración de lo tradicional, y su utilidad para impulsar el desarrollo social de la región y zonas aledañas de la universidad y sus integrantes;

“(…) debe promover el proceso de revaloración y aplicación de conocimientos tradicionales, comprometidos con el desarrollo social y económico de la región a través de procesos dinámicos marcados por la reciprocidad de perspectivas con desarrollo de las comunidades con las que se relaciona y a las que orienta su vocación de servicio.”²⁰⁷

²⁰⁶ http://www.unich.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=49&Itemid=56
consultado en mayo del 2010, las negrillas son mías.

²⁰⁷ Idem.

Estructura académica y plan curricular

Con base en estos lineamientos, se entreteje la estructura académica de la UNICH con la cual desarrolló el plan curricular para la formación de profesionales indígenas, que a continuación describo.

Aún sin un espacio propio, el 5 de Agosto de 2005 inicia actividades la UNICH en instalaciones alternativas. Es interesante ver que en este espacio se reconocen, de las 16 lenguas indígenas, 4 de las más representativas que habitan en Chiapas, que son: tsotsil, zeltal, ch'ol y zoque. Es debido a este reconocimiento que cada edificio tenga alguna frase en sus edificios.



Fuente: acervo personal.

Oferta educativa

La estructura de los planes curriculares está dividida en dos departamentos llamados; Procesos naturales y procesos sociales, dentro de los cuales desglosaré las carreras brevemente, pero me centraré en la Carrera de Lengua y Cultura:

A) Procesos Naturales:

- i. Desarrollo sustentable: "Esta ligado a tres grandes dimensiones: la ecológico-ambiental, donde se busca un equilibrio del ecosistema a largo plazo; económica ligada al manejo sustentable de los recursos naturales, y la social donde la equidad y justicia social intergeneracional son aspectos primordiales."²⁰⁸
- ii. Turismo alternativo: "(...) su realización debe incluir cierta sensibilidad social, debido a la importancia de incorporar los beneficios del turismo a las comunidades locales, cultural, porque el turista busca a la gente y su cultura y ambiental, que implica la conservación de los ecosistemas y el reconocimiento a la biodiversidad. (...) El proceso de desarrollo rural a través del aprovechamiento económico y ambiental ya que permite la vinculación con otros sectores productivos, como el sector agrícola, ganadero y artesanal donde se generan ingresos retenidos por las comunidades rurales."²⁰⁹ Esta carrera se deriva en tres principales ramas: Ecoturismo, turismo rural y turismo de aventura.

B) Procesos Sociales

- i. Comunicación: tiene como objetivo, la "formación integral en los ámbitos de la cultura, la lingüística y áreas afines como la antropología y al mismo tiempo, una preparación de calidad en el uso y manejo de las nuevas tecnologías de la información. (...) La tarea es combinar cultura y tecnología en el marco de un ambiente multicultural que es la base del intercambio y del conocimiento mutuo"²¹⁰
- ii. Lengua y cultura: "El diseño curricular de esta licenciatura tiene base en un enfoque multidisciplinario en el que se parte de las necesidades de la diversidad lingüística y cultural de Chiapas y México como la posibilidad de establecer los canales de comunicación para la preservación de las historias y expresiones culturales de los pueblos indios sin renunciar al reconocimiento de los aportes científicos, culturales y artísticos de la cultura occidental. Lo anterior tiene como finalidad construir relaciones

²⁰⁸ "Licenciatura en Desarrollo sustentable", en: Gaceta de la Universidad Intercultural de Chiapas. Año 1 Núm. 1 octubre de 2005. Pág. 8

²⁰⁹ Ibidem, pág. 6.

²¹⁰ Ibidem, pág. 10

simétricas socioculturales y lingüísticas de los pueblos indios con respecto a la sociedad nacional"²¹¹

"La concepción curricular intercultural de esta licenciatura se inscribe en la lógica de promover procesos interculturales lingüísticos y culturales que hagan posible el reconocimiento de las diversas expresiones socioculturales de los pueblos indígenas en los ámbitos local, nacional e internacional sin renunciar a los elementos identitarios socioculturales que han determinado históricamente sus marcos ideológicos y culturales de identificación social."²¹²

Perfil deseado de los egresados

En todas las carreras, una de las características que las diferencian de las carreras de otras universidades en su modo de operar para realizar sus objetivos. Principalmente la "*vinculación con la comunidad*"²¹³ que busca con las comunidades indígenas interacción, para que el alumnado se relacione de manera directa con las comunidades a las que se pertenece y comience el proceso de desarrollo de proyectos e investigación.

Cada carrera está diseñada para cursarse en nueve semestres (un lapso de 4.5 años en promedio). Independientemente de la carrera que se curse, el perfil genérico que los alumnos que se formen como profesionistas de la UNICH aspira a: "El egresado será capaz de adquirir, sistematizar y generar nuevos conocimientos, desde la perspectiva intercultural, en relación con: el entorno natural; la problemática que enfrentan las comunidades indígenas; la situación actual del país, así como el potencial de contribución que los profesionales formados en esta perspectiva podrán ofrecer para impulsar el desarrollo regional y nacional."²¹⁴

Sin embargo, considerando que este periodo de tiempo sea demasiado largo e insostenible para jóvenes que buscan una inserción rápida al mercado laboral, se crearon

²¹¹ Idem.

²¹² Idem.

²¹³ En el próximo apartado, analizaré a profundidad el impacto que se tiene hasta el momento de este proceso de vinculación con las comunidades, tanto en profesores como en alumnos de la carrera de Lengua y Cultura en específico.

²¹⁴ Op. Cit. Casillas Muñoz, María de Lourdes y Santini Villar, Laura. Universidad intercultural, modelo educativo. CEGEIB, 2006, pág. 178.

dos modalidades para la acreditación de los estudios; la primera es para quienes salen con el título de "Licenciatura" y el segundo es con el título de "Profesional Asociado", el cual consta para su nivel formativo consta de un tiempo cuatro semestres (dos años) para adquirir las habilidades y concluir la formación con título de "Profesional Asociado", su perfil esta orientado a : "el manejo de ciertos conocimientos y saberes cuyas destrezas y habilidades se podrían consolidar en un tiempo más corto, o bien, cuando su adquisición previa permita agilizar el proceso formativo, como sería el caso de la práctica de lengua indígena para apoyar procesos de gestión social y productiva, comunicación o educación intercultural."²¹⁵

Población de estudiantes en la UNICH²¹⁶

Al iniciar actividades en la UNICH, la matrícula de estudiantes estuvo conformada por 692 estudiantes, de los cuales sólo 386 fueron becados por PRONABES. De esta población, es de notar que la mayoría fueron mujeres más, las interesadas por ingresar a la universidad.

Mujeres: 359 – es decir el 52%

Hombres: 333 –es decir el 48%



Gráfica: Elaboración propia con lo datos de: Gaceta Universidad intercultural de Chiapas, Año 1, Núm. 1 octubre de 2005. Edición especial.

En el año 2007, estas cifras aumentaron 959 estudiantes, de los cuales 485 son hombres y 474 mujeres. Como se aprecia, la matrícula de varones aumento significativamente.

²¹⁵ Ibidem, pág. 177.

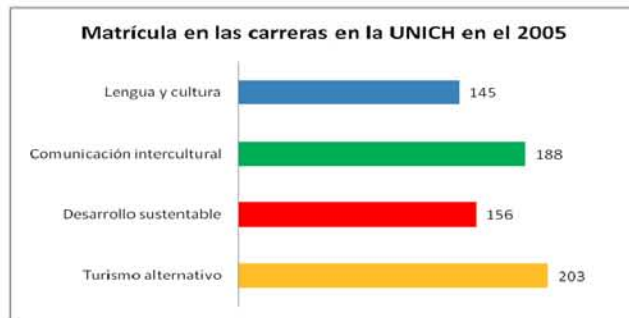
²¹⁶ Datos tomados de: Gaceta Universidad intercultural de Chiapas, Año 1, Núm. 1 octubre de 2005. Edición especial, pág. 8.

Posiblemente las dos razones principales de que las mujeres superen la población de varones al inscribirse en un esta sede, sean; primero, la temprana inserción de los hombres en el mercado laboral (como se mostro al inicio de este apartado) y, segundo; los altos índices de migración de los hombres a otros estados en búsqueda de trabajo y otras oportunidades educativas. Lo anterior, podría propiciar que la población más estable, la de mujeres, busquen opciones cercanas a su lugar de origen.

Ahora bien, en cuanto al origen étnico de los estudiantes en la universidad, se revela que más de la mitad habla alguna lengua indígena y sólo el 46.26% habla sólo castellano. En la siguiente tabla se desglosa:

Lengua de origen de los estudiantes en la UNICH		
Lengua	Número de estudiantes	Porcentaje de estudiantes
Castellano	334	46.26%
Tseltal	216	31.21%
Tsotsil	110	15.89%
Ch'ol	18	2.6%
Zoque	6	0.86%
Tojolabal	4	0.57%
Tseltal/Tsotsil	2	0.28%
Chuj	1	0.14%
Francés	1	0.14%

En cuanto a la elección de la carrera en la UNICH, los estudiantes prefirieron la carrera de turismo alternativo y Comunicación intercultural como primeras opciones. Luego las carreras que tuvieron menos demanda fueron: desarrollo sustentable carrera y Lengua y cultura, esta última fue la carrera con menos demanda de estudiantes. Se desglosa:



Gráfica: Elaboración propia, con datos de Gaceta Universidad intercultural de Chiapas, Año 1, Núm. 1 octubre de 2005. Edición especial, pág. 8.

En el año 2007 las cifras aumentan:

Turismo alternativo	255
Desarrollo Sustentable	235
Comunicación Intercultural	241
Lengua y Cultura	228

5.3 Licenciatura en Lengua y Cultura

Para conocer las condiciones que existen en la UNICH en el diálogo intercultural entre el conocimiento científico y la reivindicación de las lenguas indígenas, se realizó un análisis cualitativo de la carrera de Lengua y Cultura, mediante entrevistas a alumnos y profesores. Los cuales hacen mención de las problemáticas existentes para la interacción de conocimientos y la reivindicación de la lengua indígena.



Fuente: acervo personal.

Para el desarrollo de este análisis, en primer lugar se hace una descripción de la carrera, esto es; misión-visión de la carrera, perfil del egresado, planes de estudio, y la matrícula existente. Posteriormente se realiza un análisis entre el discurso de interculturalidad que se desarrolla en la UNICH y la práctica de éste mismo por la reivindicación de la lengua y los conocimientos indígenas mediante la vivencia de los estudiantes y profesores.

Descripción analítica

Uno de los principales objetivos de la Universidad mencionado en el discurso oficial, fue la reivindicación de las lenguas de "las comunidades indígenas". La carrera de Lengua y Cultura nació con estas intenciones. Dentro de los objetivos se hace mención:

"El diseño curricular de esta licenciatura tiene base en un **enfoque multidisciplinario** en el que **se parte de las necesidades de la diversidad lingüística y cultural de Chiapas y México** como la posibilidad de **establecer los canales de comunicación** para la **preservación** de las historias y expresiones culturales de los pueblos indios **sin renunciar al reconocimiento de los aportes científicos, culturales y artísticos de la cultura occidental**. Lo anterior tiene como finalidad construir **relaciones simétricas** socioculturales y lingüísticas de los pueblos indios con respecto a la sociedad nacional"²¹⁷

En este fragmento se encuentran varios elementos que son representativos del proyecto del Estado-nación, en especial la intención de "establecer los canales de comunicación" con el objetivo de "preservar" (no desarrollar) las expresiones de culturales de las naciones indígenas. Marca de entrada la posición en que serán consideradas las culturas indígenas: como un elemento estático al que hay que salvar. Por otro lado, se hace referencia a la ciencia occidental en un papel de "aporte", no de interacción y tampoco de diálogo intercultural con el conocimiento indígena.

Finalmente, se resume el objetivo de la carrera en: "construir relaciones simétricas" entre los pueblos indígenas y la sociedad nacional mexicana. Lo cual remarca la continuación por la construcción de unidad nacional desde la profesionalización de los jóvenes indígenas, que se inició desde la época de la colonia, seguido por las políticas indigenistas del INI. Sin embargo, en este caso, el elemento innovador es la búsqueda de *la simetría*, cuestión que anteriormente no hubiera sido posible en el indigenismo, por la idea de la superioridad cultural, aunque para practicar la simetría primero se debería reconocer a las etnias indígenas como "naciones" y no "pueblos". Más adelante, veremos si el discurso es compatible con las experiencias de estudiantes y profesores de la carrera de Lengua y Cultura.

Ahora bien, en cuanto al plan curricular se plantea:

"La concepción curricular intercultural de esta licenciatura se inscribe en la lógica de **promover procesos interculturales lingüísticos y culturales** que hagan posible el **reconocimiento** de las diversas expresiones socioculturales de los pueblos indígenas en los ámbitos local, nacional e

²¹⁷ Licenciatura en Lengua y Cultura, en Gaceta de la Universidad Intercultural de Chiapas. Año 1 Núm. 1 octubre de 2005. Pág. 10. Las negrillas son mías.

internacional **sin renunciar a los elementos identitarios socioculturales** que han determinado históricamente sus marcos ideológicos y culturales de identificación social.²¹⁸

La idea central, del párrafo es lograr el "reconocimiento", haciendo referencia indirectamente del multiculturalismo, pues se considera el hecho de que en un Estado-nacional mexicano se ubican diversas culturas (pueblos o comunidades, mas no naciones) indígenas, pero esto no significa la obtención de un dialogo entre culturas.

Por otra parte, a las naciones indígenas se les identifica como "diversas expresiones socioculturales", no como naciones étnicas con un proyecto socio-político propio, sino que se piensa que comparten un proyecto único, y este es el del Estado-nación, reduciendo de esta manera su marco de acción a las meras "expresiones culturales" que constituyen la identidad indígena.

En suma, este ejercicio del reconocimiento de la multiculturalidad en condiciones de relaciones simétricas, de equidad, es interesante. Sin embargo no se menciona aun la posibilidad de la interculturalidad, como un paso siguiente del reconocimiento. Se olvida en el discurso la mención de un dialogo reflexivo entre ambas naciones (Nación mexicana-nación étnica) y la construcción de nuevas relaciones e identidades. Es decir, una vez establecido el reconocimiento de la diversidad cultural con valores y prácticas en igualdad de importancia, la interculturalidad propone la retroalimentación mutua de culturas, conocimientos e identidades, construyendo de esta manera nuevos sujetos indígenas y mestizos, temas desarrollados de manera marginal en el discurso.

Continuando con el plan curricular de la carrera de Lengua y cultura, éste se desglosa de la siguiente manera:

²¹⁸ Ibidem, pág. 10. Las negrillas son mías.

UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE CHIAPAS CLAVE: DGP 070189 PLAN DE ESTUDIO 2005 LENGUA Y CULTURA			
SEMESTRE 1	SEMESTRE 2	SEMESTRE 3	SEMESTRE 4
<ul style="list-style-type: none"> • Lengua española en temas selectos de cultura. • Introducción a la antropología cultural. • Introducción al turismo alternativo. • Prácticas de vinculación con la comunidad. • Desarrollo de habilidades del pensamiento. • Tecnologías de la información. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lengua originaria. • Lectura crítica y redacción de textos en español. • Introducción a la comunicación. • Introducción al desarrollo sustentable. • Vinculación con la comunidad. • Desarrollo de habilidades del pensamiento y razonamiento lógico. • Informática. 	<ul style="list-style-type: none"> • Variación lingüística • Lectura crítica y redacción de textos. • Teoría lingüística. • Diversidades y procesos culturales. • Educación intercultural. • Taller de problemas de desarrollo comunitario. 	<ul style="list-style-type: none"> • Normalización Lingüística. • Sociolingüística. • Teoría de la traducción. • Fonología. • Desarrollo Histórico-cultural en Mesoamérica. • Historia de la educación indígena en México. • Taller de vinculación comunitaria y universidad.
SEMESTRE 5	SEMESTRE 6	SEMESTRE 7	SEMESTRE 8
<ul style="list-style-type: none"> • Taller de neologismo y terminología. • Bilingüismo • Traducción técnica. • Morfología. • La cuestión étnico-nacional en México. • Procesos de enseñanza y aprendizaje. • Taller sobre comunidad y desarrollo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Taller de lengua y literatura indígena. • Traducción literaria. • Sintaxis. • Políticas culturales en México. • Procesos identitarios contemporáneos. • Taller de materiales para la educación intercultural bilingüe. • Taller sobre programas de desarrollo comunitario. 	<ul style="list-style-type: none"> • Taller de lengua y cosmovisión. • Semántica. • Relaciones interculturales en Chiapas. • Ciencia y Conocimiento indígena. • Educación no formal. • Seminario de gestión comunitaria. • Optativa I (Seminario de arte y cultura) 	<ul style="list-style-type: none"> • Seminario de revitalización lingüística. • Lexicología. • Derecho indígena. • Estudios de género. • Evaluación de procesos educativos. • Seminario de intervención comunitaria. • Optativa II (seminario sobre minorías étnicas y globalización)

Estudiantes en la carrera de Lengua y Cultura

La carrera de Lengua y Cultura, es un medio para la profesionalización de jóvenes tanto indígenas como no-indígenas, que se interesen por las culturas y las lenguas de los pueblos originarios. Los criterios para ingresar a esta carrera son mínimos; el único requisito inapelable es que hayan terminado la educación media superior para solicitar la inscripción. No se considera el promedio escolar, pues se sabe que las condiciones de la educación indígena se encuentran en desventaja frente a la educación que reciben los jóvenes que no son indígenas. Otra medida de esta política educativa de acción afirmativa; es que el primer año de estancia en la UNICH se impartan talleres para el desarrollo de habilidades básicas: escritura, comprensión de lectura, español, entre otras habilidades que en la educación para indígenas es impartida de manera precaria.

En cuanto al apoyo económico, se menciona que las becas son preferentemente otorgadas a los estudiantes indígenas, pues según las estadísticas, son quienes desertan en mayor número por causas de economía. Como se vio en las tablas demográficas anteriores, los jóvenes indígenas (en especial varones) abandonan los estudios, por insertarse prontamente en el campo laboral, no así las mujeres, cuya principal causa es la familia.

Ahora bien, en cuanto a la matrícula de la carrera de Lengua y cultura del 2005 al 2009, se desglosa de la siguiente manera:



Fuente: Elaboración propia con Datos tomados del Plan institucional de desarrollo 2008-2016. UNICH

Las actividades de los estudiantes de ésta carrera, son diversas. En el plan curricular, además de impartir materias teóricas, desde el primer semestre se plantean actividades un ejemplo de esto son las materias de prácticas de vinculación con la comunidad en los primeros semestres.

Otra forma de participación de los alumnos es a través de los proyectos de investigación en la Universidad, los cuales son dirigidos por profesores. Desafortunadamente pocos tienen la oportunidad de insertarse en un proyecto que les permita desarrollar prácticas vinculadas con su carrera y las comunidades indígenas. Por ello, algunos alumnos han optado por construir proyectos de investigación propios, o bien grupos de teatro y poesía, o impartición de talleres de su lengua madre (los hablantes de alguna lengua indígena), alfabetización a indígenas monolingües, elaboración de materiales didácticos para la enseñanza de alguna lengua indígena. Otros han optado por vincularse con alguna institución que requiera de traductores indígenas (INALI, CONAPO, etc.). Más adelante desarrollare éste punto.

La salida de la primera generación de egresados de la carrera de lengua y cultura fue de 95 alumnos, y se celebró en junio del 2009. Sólo se hace mención de los alumnos que terminaron los créditos de la carrera, lo cual no significa que se han titulado. Para recordar este acontecimiento se erigieron en placas los nombres de los primeros egresados. En la entrada de la universidad, se pueden apreciar la siguiente imagen:



Fuente: Acervo personal

Para ellos se idearon 12 formas de titulación, las cuales son:

I. Tesis profesional	VIII. Proyecto de investigación
II. Informe de vinculación comunitaria (memoria)	IX. Estudios de maestría o doctorado
III. Informe de servicio social comunitario	X. Mérito académico (9.5 de promedio mínimo)
IV. Informe de práctica profesional	XI. Trabajo colectivo
V. Informe de experiencia profesional	XII. Trabajo colectivo interdisciplinario
VI. Producción de materiales didácticos o de difusión	XIII. Diseño de proyecto de desarrollo
VII. Propuesta pedagógica	XIV. Proyecto comunitario de desarrollo sustentable

Al parecer la mayoría de los estudiantes de la carrera de Lengua y Cultura han optado por realizar la tesis profesional, lo que explica el número bajo de titulados (cuatro son quienes han entregado tesis y se han titulado, de estos dos son de Desarrollo sustentable, y los otros de Comunicación²¹⁹, ninguno de Lengua y Cultura). Un profesor de la UNICH menciona: "se puede ver la gente joven ahorita quieren hacer tesis, no sé porque, casi todos quieren realizar tesis, no sé porque, habiendo 12 modalidades para poder egresar ahorita."²²⁰

²¹⁹ Las tesis registradas hasta el 07 de diciembre del 2009, de las cuales, sólo una persona ya realizó su examen profesional y recibió su título.

²²⁰ Entrevista realizada al Profesor Pascual, indígena tzotzil, proveniente de San Juan Chamula, de la carrera de Lengua y Cultura, en mayo del 2009.

5.4 Experiencia de los estudiantes al ingresar a la UNICH; revalorando la identidad indígena

La mirada cuantitativa de los estudiantes de la UNICH nos da la pauta para imaginar los procesos por los que pasan los jóvenes indígenas y no-indígenas que buscan formarse como profesionistas en un contexto de reivindicación de las culturas indígenas. Ahora bien, el proceso interno que los alumnos y profesores viven en la UNICH nos da otra perspectiva de las condiciones que existen para el diálogo intercultural de conocimientos, en un espacio que desde su nacimiento fue designado a servir la pluralidad de sujetos e identidades.

En muchas ocasiones, estos sujetos tienen perspectivas encontradas de lo que significa el conocimiento indígena y el conocimiento científico, la lengua indígena y la interculturalidad. Además la carga de las experiencias de marginalidad, discriminación y activismo político de los estudiantes y profesores, irremediablemente forman parte de las interacciones que se construyen en las aulas de la universidad por la revitalización de las lenguas.

A continuación se analizarán²²¹ una serie de entrevistas realizadas a estudiantes y profesores de la carrera de Lengua y Cultura en los meses de mayo y diciembre del 2009. En estas entrevistas se da cuenta de la construcción del camino para el diálogo intercultural que tanto profesores como alumnos han tomado como un proceso para la reivindicación de la cultura indígena, usando al conocimiento científico como una herramienta (aunque esto a veces se invierte, enalteciendo la ciencia y usando la lengua como un medio). El interés de los jóvenes por gestionar alternativas destaca de manera importante. Primero se analizarán²²² el punto de vista de los estudiantes y posteriormente el de los profesores.

El esquema de los perfiles de los estudiantes de la carrera de Lengua y Cultura de la UNICH a quienes se realizó una entrevista, está compuesto por nueve alumnos. Los criterios de selección de los perfiles fueron: a) estudiantes de la carrera de Lengua y

²²¹ En el análisis se utilizaron dos técnicas; la primera, fue el resumen de las entrevistas, en donde se condensa las ideas principales del cada entrevistado y posiciones acerca de la universidad. La segunda, fue una codificación realizada con el programa Atlas-ti 6.1, de donde se pudieron hacer un cuadro comparativo de opiniones sobre diversas temáticas. El producto de estos dos análisis, pueden ser consultados en el anexo.

²²² Para el análisis hice uso de la triangulación, esto es: comparar lo expresado por los entrevistados con el marco teórico y el discurso oficial, para obtener conclusiones más fiables

Cultura, b) que cursaran algún semestre superior al quinto, pues se esperaba que en la entrevista pudieran narrar su experiencia en la carrera con una opinión informada, por ello se seleccionaron dos estudiantes de quinto semestre, uno de sexto, tres de séptimo y dos estudiantes de octavo semestre (que es el último a cursar en la carrera), c) en cuanto al género, se eligieron cinco hombres y cuatro mujeres, d) las edades de los entrevistados se encuentra en el rango de los 21 a los 26 años de edad) por último, una de las características trascendentales, es que siete de los alumnos entrevistados se consideran indígenas, aunque sólo cuatro hablan alguna lengua indígena²²³.

El perfil social de los estudiantes es diverso, sin embargo es interesante que entre estudiantes indígenas existan posiciones similares en cuanto a su formación profesional y la vinculación con las comunidades indígenas. Así mismo los estudiantes que no se consideran indígenas, tienen posturas diferentes sobre la universidad, pues las expectativas son distintas, más compatible con el ideal de progreso. Por otro lado, una semejanza que todos mencionan es el estatus económico; la mayoría se considera como personas de ingresos medios y únicamente dos de ingresos bajos.



Fuente: acervo personal.

²²³ Para ver el perfil completo de los alumnos y profesores, remitirse al anexo, en dónde agregué un resumen de todas las entrevistas.

Como se vio en el capítulo anterior, Chiapas se caracteriza por ser uno de los estados con menos oportunidades reales para ingresar al nivel superior. Quienes logran entrar a la universidad pertenecen a un grupo socioeconómico medio o medio alto. Por esta razón ha sido difícil la inserción de los jóvenes indígenas a la universidad, pues pertenecen a uno de los grupos económicamente más vulnerables. En el caso de la UNICH, pese a ser un proyecto cuyo grupo focal son las poblaciones indígenas y otorgar becas económicas a la mayoría de los jóvenes que se consideran indígenas, el grueso de los jóvenes que estudian en la carrera de Lengua y Cultura se definen en un estatus económico medio y además residen con sus familiares, que le otorgan apoyo para desarrollar su carrera. Es decir, aun no se logra llegar a la población indígena consideradas con bajo estrato económico.

Tal es el caso de José Juan, quien es un estudiante con 22 años de edad e indígena tseltal, él recibe apoyo de sus padres. En esta misma situación se encuentra: Andrés indígena tsotzil de 21 años. Rocio, indígena tseltal de 22 años es madre soltera. Consuelo indígena tseltal tiene 22 años. Manuel de 21 años indígena tsotsil. Todos ellos residen con sus padres y reciben su apoyo para continuar la carrera. En estos casos, la coincidencia en cuanto a la trayectoria educativa también es similar.

Sumado al apoyo familiar, la historia educativa de estos estudiantes se privilegia por haber sido satisfactoria. No tuvieron experiencias de discriminación y su trayectoria fue continua y en ascenso pese a las dificultades que se pudieran enfrentar.

Andrés ²²⁴	José Juan ²²⁵	Rocio ²²⁶	Consuelo ²²⁷	Marcial ²²⁸
(...) la escuela en donde yo estudie es una de las más reconocidas aquí de San Cristóbal, y aparte los cateóricos o los maestros, están capacitados, tienen diplomados, ósea y sí, supongo que eso hace, de que la educación para los alumnos sea buena.	Entonces, yo mismo me di cuenta que el miedo pues lo había dejado, pero eso fue hasta la prepa. Entonces, eso me abrió nuevos caminos, nuevos caminos, el cual uno puede aprovechar para enriquecer su educación, para aprovechar el conocimiento que uno tenga, por ejemplo, este... eso me permitió participar en pequeños talleres literarios, participar en talleres literarios. El cual esos talleres me ofrecieron otros nuevos caminos, por ejemplo, como tomar un diplomado para creación literaria, después de eso seguir en un seminario de composición literaria	No pues mis logros académicos, pues fueron, favorables, y ya con la relación con mis compañeros, pues más o menos, no muy me pude llevar con ellos(...) me pase en el turno de la tarde, porque ahí había más convivencia, me gusto (...) bueno si me gustaba participar mucho en lo que era danza, danza y en lo que era la escolta participaba yo mucho.	(...) era una escuela de, de religiosas de, de religión católica, entonces este, si la forma de enseñar de ellos era así como que te trataban con mucho cariño y con muchas cosas así (...) (...) la secundaria, bueno, fue, bueno fue algo difícil, en cuanto a que los maestros eran muy estrictos.	(...) desde la primaria, secundaria y la prepa, todo tienes que llevar un plan como te lo presentan, te lo van a enseñar, todo lineal (...)

Los casos contrastantes, a los anteriores, son de alumnos cuyo origen socioeconómico se encuentra en los niveles bajos. Además no reciben ningún tipo de ayuda de sus familiares. Todos ellos viven solos en San Cristóbal de las Casas. Inés de 26 años, es madre soltera, ella sola mantiene a su hijo y es indígena tsotsil. Alberto es indígena tseltal de 24 años. Diana indígena tsotsil de 25 años, labora como trabajadora doméstica para mantener sus estudios. Marcial de 20 años, indígena tseltal. Estos casos están marcados por historias educativas deficientes, los tres asistieron a escuelas bilingües que lejos de ser satisfactorias, practicaban la discriminación en contra de los indígenas.

²²⁴ Entrevista realizada por Cynthia Rodríguez a Andrés, estudiante indígena tzotzil de 21 años, cursaba el 5to semestre de la carrera de Lengua y cultura. 6 de noviembre del 2009.

²²⁵ Entrevista realizada Cynthia Rodríguez a José Juan, Alumno de 6to semestre de la carrera de Lengua y Cultura en la UNICH. 25 de mayo del 2009. UNICH.

²²⁶ Entrevista realizada Cynthia Rodríguez a Rocio, estudiante indígena tzeltal de 22 años, es madre soltera. Cursaba la carrera de Lengua y Cultura en 7mo semestre.

²²⁷ Entrevista realizada Cynthia Rodríguez a Consuelo, estudiante indígena tseltal de 22 años. Cursaba la carrera de Lengua y Cultura en 7mo semestre.

²²⁸ Entrevista realizada Cynthia Rodríguez a Marcial, estudiante indígena tseltal de 25 años. Cursaba la carrera de Lengua y Cultura en 8vo semestre.

Inés ²²⁹	Alberto ²³⁰	Diana ²³¹	Marcial
<p>"Se supone que eso era una educación este bilingüe, pero más este, como mis maestros no eran hablantes de la misma lengua que yo hablaba, eran Tseltales, o otros, entonces más hablaban en Español, (...) yo casi no aprendía yo ahí, porque con todos mis compañeros platicábamos en Tsotsil, entonces casi no aprendí, este el Español y ya de ahí, salí de la primaria y ya me vine a la ciudad, entre a la secundaria donde todos mis compañeros, ya hablaban el español, entonces tuve que aprender para que yo pudiera comunicarme con ellos y con mis maestros también (...) algo difícil porque igual este, digamos que yo no podía participar, o aportar algo con los maestros, porque no sabía cómo expresarlo.(...) ya sabía más o menos hablar el Español (...)"</p>	<p>"Desde que inicie estudie en la zona urbana (...) de ahí se fue formando todo esto y conocimiento como es el sistema educativo, como los maestros te van inculcando valores ajenos a la tuya. La misma situación, pero jamás te tocan la realidad de lo que tú eres realmente (...) igual en la secundaria, llegas a la prepa; lo mismo. (...) y la oportunidad que tuve en la prepa es que estudie técnico comunitario y estuve metido con las comunidades."</p>	<p>Su trayectoria escolar estuvo marcada por la muerte de su madre, cuando ella tenía 5 años. En la escuela sufrió de discriminación tanto por su aspecto físico como por ser indígena. En la media Superior menciona que tuvo el apoyo de sus profesores para continuar.</p>	<p>(...) la primaria, secundaria y la prepa la estudie en tres comunidades diferentes. La primaria (..) tiene un plan bilingüe, (...) pero era más el español. (...) si se me dificultaba en el aprendizaje. (...) con los años ya fue más equilibrado el asunto (...) yo había aprendido más el español y había desplazado más el tselal.</p>

Las trayectorias académicas de los entrevistados reflejan de cierto modo las condiciones en las que algunos alumnos indígenas tienen como antecedentes la incorporación en la educación superior. Las situaciones de marginalidad son un obstáculo para la educación de los jóvenes indígenas, y no sólo para ellos, sino también, para la institución pues son dificultades para satisfacer los planes educativos y objetivos que se plantean, como la interculturalidad.

²²⁹ Entrevista realizada por Andrés Álvarez Elizalde a Inés, estudiante indígena tzotzil de 26 años. Cursaba el 7mo semestre de la carrera de Lengua y Cultura.

²³⁰ Entrevista realizada por Andrés Álvarez Elizalde a Alberto, estudiante indígena tselal de 24 años, cursaba el 8vo semestre de la carrera de Lengua y cultura. 6 de noviembre del 2009.

²³¹ Entrevista realizada por Cynthia Rodríguez a Diana, estudiante indígena tsotsil de 25 años, cursaba el 8vo semestre de la carrera de Lengua y cultura. 6 de noviembre del 2009.

La interculturalidad

Tanto el multiculturalismo como la interculturalidad han tenido diversas interpretaciones, dependiendo de las épocas e instituciones que la adoptan y moldean a sus intereses. Estos dos conceptos desarrollados en el contexto mexicano, fueron nutridos por movimientos sociales, en especial de indígenas (como lo fue el EZLN), que abogaban por el reconocimiento de las poblaciones indígenas, y con ello el derecho por la autonomía para determinarse.

Estos movimientos, tienen influencia en la reivindicación de la identidad de los indígenas, pues invita a reflexionar, desde una perspectiva descentralizada sobre su cultura, el desarrollo y los conocimientos indígenas que poseen las naciones indígenas. Es por eso que los jóvenes indígenas que llenan las aulas de la UNICH, toman el papel activo por la construcción de alternativas para el desarrollo de las comunidades indígenas. Por ello, los jóvenes indígenas en la UNICH, además de la formación profesional, se construyen criterios propios sobre lo que es la interculturalidad, como concepto y proceso en construcción.

En esta primera perspectiva de la interculturalidad, la universidad como institución anexada a un proyecto de Estado-nación, aporta las herramientas básicas para la reflexión sobre la interculturalidad. Este concepto en la institución versa: "la interculturalidad, integrando la diversidad cultural, social y económica de los diversos actores que conforman la sociedad Chiapaneca."²³² Lo anterior, entendido como un proceso para la integración de las relaciones basadas en la armonía e igualdad entre personas de diversas culturas.

La interculturalidad que transmite la UNICH, es en un plano de "reconocimiento" de la diferencias en las relaciones Cara-Cara con el otro en la vida cotidiana. Mas la interacción entre culturas y los conocimientos de los cuales son portadores, no llegan al diálogo entre conocimientos, sólo de reconocimiento.

²³²http://www.unich.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=49&Itemid=56
[consultado el 18 de febrero 2010]

La interculturalidad: como concepto

En las entrevistas, con el fin de comparar el sentido mentado que tienen los estudiantes y profesores con respecto a la realidad que se vive. Primero se les pidió que definieran la interculturalidad como concepto. Posteriormente se les preguntó cómo lo vivían en la universidad. Una de las coincidencias en los testimonios es que todos los alumnos, conceptualizan la interculturalidad como relaciones de respeto en los encuentros Cara-cara, es decir a nivel individual.

Inés hace referencia a la interculturalidad como relaciones cara-cara en condiciones de respeto y tolerancia, remitiéndose más al concepto de multiculturalidad:

"(...) es así como respetarnos entre todos, este, digamos que sí mi compañero viene de otra, de otro pueblo y que este tiene otro tip... otra forma de, de vida, que lo tengo que respetar, no rechazarlo, y participar también lo que hacer, igual que él me respete a mí (...)"²³³

Por otra parte José Juan reconoce que estas relaciones de respeto entre culturas, puede llevarse en dos niveles; individual e institucional, remarcando el aspecto individual:

"(...) es la relación entre culturas de manera muy general, pero que uno debe llevarlo a cabo de manera ya sea en **una institución o de manera personal** respetando al otro, este, respetando las diferentes habilidades, y capacidades de las personas"²³⁴

Para el caso de Rocío, menciona la condición de equidad en las relaciones:

"(...) es el respeto entre varios grupos culturales, a donde, bueno sí que se respeten, que se den a conocer, y que no una sea más importante y la otra no"²³⁵

Andrés y Consuelo en su concepto de interculturalidad, no sólo mencionan el

²³³ Entrevista realizada por Andrés Álvarez Elizalde a Inés, estudiante indígena tzotzil de 26 años. Cursaba el 7mo semestre de la carrera de Lengua y Cultura.

²³⁴ Entrevista realizada a José Juan, Alumno de 6to semestre de la carrera de Lengua y Cultura en la UNICH. 25 de mayo del 2009. UNICH.

²³⁵ Entrevista realizada Cynthia Rodríguez a Rocío, estudiante indígena tzeltal de 22 años, es madre soltera. Cursaba la carrera de Lengua y Cultura en 7mo semestre.

reconocimiento, sino que también el elemento de la interacción y retroalimentación. Andrés ilustra el caso de los saberes entre la cultura indígena y mestiza:

“La interculturalidad es la convivencia, entre culturas, más que nada, ósea en que por ejemplo: alguien indígena, con alguien mestiza pueden compartir sus saberes, por ejemplo: yo soy indígena y tu eres mestizo, yo te puedo compartir muchas cosas de mi cultura, porque tu cultura y la mía es diferente, y tu, tú me puedes compartir muchas cosas y yo te puedo compartir cosas, en eso hace una convivencia, en cómo, en como podemos llevar bien y compartir muchas cosas (...)”

Consuelo hace énfasis en dos cosas; la convivencia y la retroalimentación en encuentros cara-cara:

“Es que es algo así muy, algo muy extenso. Sí, parte de la convivencia entre varias personas, ósea bueno podría ser algo así como convivencia entre varias personas siempre con, con el respeto que se tiene, respetando las ideas de los demás, pero también con una agradable convivencia, entonces hay una retroalimentación, también, entre ambos, todos podría decirse, una convivencia entre todos”

El sentido mentado de interculturalidad en los jóvenes indígenas y no indígenas, está delimitado en las relaciones individuales y la vida cotidiana. A veces se confunde el concepto de multiculturalidad con el de la interculturalidad y viceversa. Este es el aprendizaje de la interculturalidad que adquieren los estudiantes, mediante los maestros de la carrera.

Los profesores, son quienes inculcan este concepto a los estudiantes. Por ello es interesante desentrañar que entienden ellos por interculturalidad. En la siguiente tabla se sintetizan las opiniones de algunos de los profesores sobre el concepto:

Mayra ²³⁶	Pascual ²³⁷	José ²³⁸	Lupita ²³⁹	Ramiro ²⁴⁰
Pues eso, como convivir en diferentes culturas, no me interesa si tú eres hindú, japonés, tsotsil, europeo estadounidense. Aceptar que tú tienes tu propio estilo de vida y que tu también el respeto la mía y que podamos convivir en un territorio determinado.	Intercultural: es como la relación o la interrelación que pueda haber de varias culturas. Este... este compartir mutuo de una cultura hacia la otra y de recibir también. Es una cuestión reciproca. Para mí es eso: dar y recibir, dar y recibir, no tiene que ser de manera sistemática quizás se pueda dar así como... pues naturalmente hablando puede ser así como naturalmente (...)	Para mí la intercultural es el respeto al otro ¿no?, el conocimiento de, de tu raíz cultural profunda, lo que te permite es comprender al otro, porque tienes una comprensión profunda de tu cultura, y la historia, la formación, lo que te posibilita es entender ese gran mosaico intercultural que es la humanidad (...) cómo se están representadas diferentes culturas en un espacio ¿no?, y como esto, de vivir en ese lugar (...)	(...) la interculturalidad es la interrelación, digamos, que podamos tener que podamos tener con diferentes culturas, ¿no?, dentro de un espacio (...)	(...) Es esta idea de saberse con los demás, saberse con los demás diferentes y en convivencia (...)

La concepción de interculturalidad de los profesores, es bastante similar al de los estudiantes; la convivencia de personas con culturas diferentes en un espacio, y las interacciones reciprocas que aporten las personas. Para estos profesores (indígenas y no-indígenas) las relaciones de interculturalidad siguen siendo una cuestión de relaciones individuales.

²³⁶ Entrevista realizada por Cynthia Rodríguez a la Prof. Mayra, de 26 años. Imparte la materia de: Taller de Tsotsil con nativo hablantes. Profesora de asignatura. Mayo del 2009.

²³⁷ Entrevista realizada por Cynthia Rodríguez al Prof. Pascual, indígena Tsotsil. Imparte Taller de lengua y cultura. Mayo del 2009.

²³⁸ Entrevista realizada por Cynthia Rodríguez al Prof. José, de 56 años. Imparte la materia de: vinculación con la comunidad y antropología. Noviembre 2009.

²³⁹ Entrevista realizada por Cynthia Rodríguez al Prof. Lupita, de 35 años. Imparte la materia de: vinculación con la comunidad, Teoría de la cultura e investigación documental. Noviembre 2009.

²⁴⁰ Entrevista realizada por Cynthia Rodríguez al Prof. Ramiro, de 54 años. Imparte la materia de: Educación e historia de la educación indígena, procesos de evaluación (desde Agosto del 2008). Mayo del 2009.

El reconocimiento, no sólo se encuentra en el nivel personal, en las relaciones cotidianas cara a cara, como lo piensan los profesores, sino también en varios niveles de complejidad; como lo expresa Taylor: "Es así como el discurso del reconocimiento se ha vuelto familiar para nosotros en dos niveles: primero, en la esfera íntima, donde comprendemos que la formación de la identidad y del yo tiene lugar en un diálogo sostenido y en pugna con los significantes. Y luego en la esfera pública, donde la política del reconocimiento igualitario ha llegado a desempeñar un papel cada vez mayor."²⁴¹

La interculturalidad como práctica

¿Cómo viven los estudiantes de lengua y cultura la interculturalidad? La distancia entre la interculturalidad como concepto a cómo es practicada y vivida en este espacio, para el caso de los estudiantes es una realidad muy diferente. En la vivencia de la interculturalidad en la UNICH hay marcadas divergencias, la mayoría de los entrevistados niegan que exista la interculturalidad como práctica en la universidad, y otros que es un discurso de las instituciones por "mantener controlados" las naciones indígenas, tal como lo sugiere un alumno de lengua y cultura:

"(...) a veces uno llega a crearse esa ideología (de la interculturalidad) ... el currículum educativo, en las escuelas ya seas bilingüe manejada por la SEP, también pretender una uniculturalización por eso a veces como te digo yo poniéndome en el papel del exterior también se ve como una utopía, porque el mismo sistema permite o sea, no te lo van a mostrar así de manera muy visible, sino que son cosas que este uno no puede ver que está detrás de estos intereses políticos económicos, la uniculturalización, aunque uno luche por la interculturalidad viéndolo desde esta manera también."²⁴²

La interculturalidad, entonces como un discurso teórico que se les enseña a los alumnos, queda en las aulas, no hay un paso a la práctica de la vida cotidiana, como lo expresa Rocio en sus experiencias en las aulas: "(...) sólo está en palabras (la interculturalidad), porque no, no se practica, es lo que me he dado cuenta, es pura teoría
P- Ósea se queda en el libro, y cerrando el libro ya se acabo la interculturalidad oh...

²⁴¹ Taylor, Charles, *El multiculturalismo y La política del reconocimiento*. México: FCE, 1992, p. 59

²⁴² Entrevista realizada a José Juan, Alumno de 6to semestre de la carrera de Lengua y Cultura en la UNICH. 25 de mayo del 2009. UNICH.

R- Ajá, saliendo de la escuela, pues ya se acaba”

Las relaciones cotidianas entre compañeros de la universidad, es en dónde también ha fallado la práctica del concepto:

“P- Y en la UNICH ¿hay interculturalidad? En la práctica

R- Que, pues yo digo que cuando se quiere sí, pero en otra pues no tanto

P- y ¿Cómo? Cuando se quiere sí hay ¿Cómo es?

R- Es que de repente nos nace, no que mejor hay que ser unidos no, hay que respetarnos y todo eso, veo que ahí de repente un ratito si hay interculturalidad y ya al rato pues cada quien con su grupo, no.”²⁴³

Una alumna, menciona que la falla de la interculturalidad en la universidad se encuentra desde el concepto mismo, y como consecuencia en todo lo que se construye a partir de este concepto; diseño de los edificios, la división tan marcada de las carreras y en el ejercicio de la carrera, es decir, un problema desde el fondo de la institución. Critica la interculturalidad desde su vivencia, y menciona que se confunde con la multiculturalidad:

“P- ¿Qué opinas de eso? (sobre la interculturalidad)

R- Que no hay nada

P- ¿Por qué?

R- Muy, en primer lugar, muy divididos todos los edificios, bueno no hay mucha convivencia, se supone que entre todos debería haber el respeto, sin embargo hay veces que también ha habido muchas falsas, entre, tanto profesores, como alumnos, y sí ha habido, no, no se ha manejado bien el concepto de interculturalidad, se puede decir que es intercultural porque vienen de lagunas comunidades y de varios lugares, tal vez sería por eso, se puede manejar que es algo intercultural, pero de ahí a lo que se enfoca realmente la interculturalidad, pues no.”

La falta de comunicación entre áreas, imposibilita desde un inicio la práctica de la interculturalidad en la universidad con este adjetivo. Constantemente se hace mención a la división de las carreras:

R- No casi no, cada, cada área, le maneja sus eventos por aparte, ósea, a veces que ni siquiera los de turismo no, no invitamos a los de desarrollo, a los de comunicación o cosas así, cada quien, cada área se divide en sus eventos como puede, y no pues no hay un apoyo (...)”²⁴⁴

La falta de la práctica de la interdisciplinaria, es un reflejo de la falta de coincidencias entre el concepto y la praxis. A diferencia de otras universidades interculturales en

²⁴³ Entrevista realizada por Andrés Álvarez Elizalde a **Inés**, estudiante indígena tzotzil de 26 años. Cursaba el 7mo semestre de la carrera de Lengua y Cultura. Mayo 2009

²⁴⁴ Entrevista realizada Cynthia Rodríguez a **Consuelo**, estudiante indígena tseital de 22 años. Cursaba la carrera de Lengua y Cultura en 7mo semestre. Mayo 2009.

América latina, en dónde la interculturalidad se define primero desde la práctica y luego se concreta en la teoría, como lo es el caso de Ecuador o Bolivia.

Una de las pocas coincidencias en estas experiencias de la interculturalidad en estos dos sujetos, está en que la interculturalidad se encuentra en proceso de construcción debido a la edad prematura de la universidad, por lo tanto es muy pronto para establecer juicios. También se menciona constantemente que el papel de los estudiantes y profesores de la UNICH. Con respecto a la construcción de la interculturalidad, los estudiantes se consideran como los responsables del proceso en construcción de los diálogos interculturales, entre el conocimiento científico y las culturas indígenas.

"(...) mira, realmente interculturalidad no ha habido interculturalidad, porque entre maestros están ahí, (...) peleando entre ellos, no? no hay interculturalidad (...) pues porque en primero por cuestiones de trabajo, y por cuestiones de plan de estudio, (...) entonces igual entre alumnos no hay interculturalidad, porque aquí existe la discriminación, Aquí no hay tolerancia, aquí no hay el respeto que debe tener del uno al otro, entonces no es una suposición (...) es nada más el nombre: la interculturalidad."²⁴⁵

Para otros la interculturalidad, no existe, sin embargo, el proceso para construirla es lo que la hace una meta, más que un concepto:

"Pero para mí la interculturalidad es todavía un proceso que todavía no se ha llegado, es quizás se ha dado el primer paso, de que: "¡ha! si la hay un reconocimiento de las culturas, pero no se saben cómo la viven, cómo están estructuradas, cómo es su forma de pensar, todo eso se desconoce, desde mi punto de vista llegar al concepto clave de la interculturalidad, todavía falta un buen trecho, falta un proceso."

"La interacción entre las culturas que hay aquí, de hecho sí se da en los cuales, este, todos convivimos, ¿no? pero también esta interculturalidad, implica no sólo reconocer, sino poder sentir la cultura del otro, poder vivirlo que los otros viven, respetarlas, entenderlas y admirarlas, porque es un proceso de que no es de ahora, sino desde hace mucho tiempo, gracias a la perseverancia y al orgullo que tiene esta cultura aun se practica"

²⁴⁵ Entrevista realizada por Cynthia Rodríguez a **Diana**, estudiante indígena tsotsil de 25 años, cursaba el 8vo semestre de la carrera de Lengua y cultura. 6 de noviembre del 2009.

Muy diferente es la opinión de los docentes en cuanto a la vivencia de la interculturalidad. La existencia de varias culturas indígenas en un espacio compartido, es el argumento que utilizan los profesores para afirmar la existencia de una interculturalidad en proceso de consolidación. Podemos citar un ejemplo de este argumento:

"(...) para mí sí existe la interculturalidad, podría decirte que aquí podemos tener intercambio de pensamiento, de personas que son mestizas, personas que son propiamente, heee.... De aquí de San Cristóbal, otras que son de fuera, y otras que son propiamente indígenas que vienen, que son pues, hablantes de lenguas originarias."²⁴⁶

La interacción con los estudiantes dentro del aula y en el plan curricular como un espacio en donde puede haber un dialogo intercultural entre el conocimiento occidental e indígena:

"Entonces, aquí en un aula por ejemplo, podemos fusionar una idea y pues interpretarla de mil maneras, ¿sí? Entonces siento que la interculturalidad, sí lleva a cabo la universidad además que mi forma de concebirlo siempre ha existido."²⁴⁷

"(...) no sólo es que convivimos y ya, sino que decimos que estamos conviviendo, señalamos nuestras diferencias culturales, las hacemos evidentes, las reflexionamos. Sí hay un reconocimiento del valor de la diversidad cultural, evidentemente en el discurso, y no sólo en el discurso, sino que en las lecturas académicas que tu analizas en tus programas de estudio, ósea allí estamos buscando no sólo que sea la convivencia y ya convivimos, no, sino que eso va acompañado de evidenciar y de leer autores que hablan sobre eso, entonces va desde lo académico."²⁴⁸

Las perspectivas de la vivencia de la interculturalidad entre profesores y alumnos son distantes. Por un lado los alumnos no creen que exista la interculturalidad en la universidad como práctica, al contrario de esto, expresan la falta de confianza en la institución para lograr el objetivo de la reivindicación de la lengua indígena. Los profesores, son quienes afirman que la este concepto es representado en las aulas de clases y los espacios en dónde convivan diversas culturas.

²⁴⁶ Entrevista realizada por Cynthia Rodriguez al Prof. Pascual, indígena Tsotsil. Imparte Taller de lengua y cultura. Mayo del 2009.

²⁴⁷ Idem

²⁴⁸ Entrevista realizada por Andrés Alvarez Elizalde a la Prof. Carolina, de 33 años. Imparte la materia de: Vinculación Comunitaria de Noviembre 2009.

Entonces, uno de los problemas para el diálogo intercultural con el conocimiento, son las condiciones estructurales desfavorables, en opinión de los alumnos, y favorables en las horas de clase, para los profesores. La falta de concordancia de la teoría y la práctica en la institución, es, sin duda, un obstáculo para la reivindicación²⁴⁹ de la lengua indígena.

Lengua y Cultura

En el inicio del trabajo, presente conceptos con respecto a la cultura y la lengua. En la primera me refería a la cultura desde una concepción simbólica. Para la lengua me centré en dos características: expresión de un mundo de vida, y con ello como un medio de poder para ordenar la realidad, actuar en ella y transformarla. De aquí la importancia a través de los siglos por administrar la pluralidad de lenguas en las instituciones hegemónicas.

Posteriormente también mencioné el lugar primigenio que tomo la lengua y la cultura como componentes de la identidad en las demandas de los movimientos multiculturalistas, y el reclamo del derecho y el poder por autodefinirse, sin la injerencia de agentes externos.

En la UNICH la lengua y la cultura toman otros significados y usos. Para desarrollar este punto se realizaron dos preguntas: en la primera se les pidió a los entrevistados que mencionaran que entendían por lengua y cultura indígena como concepto; la segunda parte se les solicitó que contaran el papel que juega la lengua y la cultura en el desarrollo de las comunidades indígenas, es decir, como se práctica. Al igual que en el tema de al interculturalidad, las respuestas fueron distanciadas.

En el concepto de cultura y lengua, casi todos coincidieron en la concepción simbólica y la importancia por revalorarla o revitalizarla, en la opinión de los alumnos esto es lo que expresaron:

²⁴⁹ Un alumno, mencionó que él prefiere utilizar el término "revitalización" de las lenguas indígenas. Y no de rescate, lo cual tiene una carga peyorativa hacia la cultura indígena y se reproducen esquemas de superioridad de conocimientos occidentales que eran practicados en el indigenismo. El término reivindicación se refiere al reconocimiento, siempre existente pero no reconocido, del valor de la cultura indígena.

"¿Qué significa para ti la lengua?"

R- La lengua, no pues es como un medio de comunicación, muy importante

P- ¿Por qué es importante?

R- Bueno porque nos comunicamos y aparte nos, damos a conocer cosas que sabemos a través de la Lengua, por ejemplo podemos decir, cantar y todo eso, a través de la lengua podemos expresarnos, y es parte fundamental de la cultura

P- ¿Y, qué es la cultura?

R- La cultura, pues, ¿Cómo le diría?, la cultura, es que no, no la tengo definida la cultura

P- Así como en, como para ti, ¿Qué es?

R- Pues son actividades que realiza, pues un pueblo, en donde hay historias, saberes, conocimientos y todo eso, a eso le llamo cultura²⁵⁰

La lengua y la cultura indígena, desde la revalorización y la equidad ante el español:

"R- Lengua y Cultura, así como le digo se basa principalmente en la cultura de los pueblos indígenas, ósea este, porque acá en México es más reconocida la lengua castellana, ósea que es el español, el estándar se podría decir, y hacen a un lado las lenguas indígenas, ósea el enfoque que tiene la carrera es rescatar los valores culturales que tiene un pueblo indígena, no sólo un pueblo urbano, sino un pueblo indígena, revalorizarlo y tal vez este, la lengua que ellos hablan, poderlas estandarizar, para que así como junto con el castellano y con una lengua indígena estén iguales, y no se desplace una lengua indígena por una, que sería la del castellano²⁵¹

Se menciona la lengua y la cultura como un medio para la revitalización de las comunidades y la creación de vínculos con la cultura occidental:

"(...) se trata de estudiar a las culturas y como están integradas, su estructuradas, así como su lengua, sus costumbres, sus tradiciones, cual es el vínculo con la cultura occidental, cual es la importancia de ellas, porque revitalizar esas culturas. Entonces te dan un amplio espacio para que lo puedas recorrer, entonces más si eres parte de una comunidad, la carrera te invita para que seas parte de ello y que no pienses como los demás de que: 'a para que regresar a mi pueblo si no tiene nada, son unos atrasados'. Entonces esta carrera te invita a eso, de que tu formes parte de la comunidad, simplemente la vinculación con ellos es lo que te hace ser grande y todo eso. En general eso sería la lengua y la cultura."²⁵²

²⁵⁰ Entrevista realizada Cynthia Rodríguez a **Rocio**, estudiante indígena tzeltal de 22 años, es madre soltera. Cursaba la carrera de Lengua y Cultura en 7mo semestre.

²⁵¹ Entrevista realizada por Cynthia Rodríguez a **Andrés**, estudiante indígena tzotzil de 21 años, cursaba el 5to semestre de la carrera de Lengua y cultura. 6 de noviembre del 2009.

²⁵² Idem

Se ha convertido como un proceso de autoconocimiento mediante la lengua:

"(...) es un proceso en el cual nosotros mismos nos vamos a conocer como originarios de una comunidad. Conocernos internamente y conocer las relaciones que tenemos con lo demás en base a nuestra lengua nuestra cultura, la proyección en nuestra cultura los símbolos sagrados que tiene cada una de nuestra cultura"

Siguiendo con el desarrollo el concepto de Lengua y cultura, esto es lo que los académicos de la UNICH mencionaron:

"R- Pus una cosa, es como tu identidad ¿no?, por principio que te identifique como Maya,(...) tu primer vínculo identitario hacia el exterior es tu lengua, hacia el interior es tu cultura, la cultura se mama, literalmente ¿no?, entonces, la cuestión de que tu eres parte de una organización social muy concreta que son los pueblos mayas ¿no?, entonces la lengua es el primer, el vinculo identitario entre todo un grupo ¿no?, porque a partir de tu lengua te están educando"

Lo definieron como un medio para transmitir "mundos de vida" complejos, pero también la construcción de realidades e identidades:

"(...) en primera instancia, es un medio es un medio para poder este, transmitir quizás pensamientos, he.... Valores, he.... Modos diferentes de vida, y desde mi punto de vista creo que así en términos generales, una lengua es para transmitir mundos de vida. Sí es para transmitir mundos de vida, porque a través de la lengua se puede realizar casi todo. (...)Sí, entonces, la lengua es la que hace posible para mí, el que yo pueda estar aquí y ahora, he.... Construyendo una realidad que puede servirte a ti, ¿no? Y una lengua para mi, pues puede ser de que puedo decirte que, de que es lo que a mí me ha construido desde, desde atrás hasta ahora, ¿no? O sea, de darme una identidad, de darme por ejemplo, no solamente me da sino también, este mundo de vida que yo vivo sí que es bastante amplio para mi, sí. Eso es una lengua para mí."²⁵³

Son múltiples las interpretaciones de profesores y estudiantes del concepto de la lengua y la cultura indígena. Como se puede apreciar, todas convergen en la revitalización por su carácter simbólico, es decir, la lengua es portadora del mundo cultural de las naciones indígenas.

²⁵³ Entrevista realizada por Cynthia Rodriguez al Prof.Pascual, indígena Tsotsil. Imparte Taller de lengua y cultura. Mayo del 2009.

Aunque en el concepto se comparten características y hay consenso en algunos elementos centrales. La segunda pregunta pone en evidencia las diversas realidades de cómo se vive en la práctica la revitalización de la lengua y cultura. Hay profesores y estudiantes que pese a haber dado una concepción simbólica de la cultura y la lengua, la práctica es otra.

Entienden a la lengua y la cultura desde la concepción utilitaria, es decir, como una herramienta para penetrar las comunidades indígenas y llevar el progreso. Se reproducen prácticas del indigenismo de antaño. Tal es el caso de un profesor que, primero menciona la importancia del reconocimiento de las lenguas indígenas, como componente indispensable para la identidad y luego señala su utilidad como un medio para entrar a las comunidades y "enseñar a los indios, el camino correcto y lo que es bueno para ellos"²⁵⁴.

Otro uso de las lenguas indígenas está relacionado al conocimiento científico. Éste último se le reconoce en un lugar privilegiado, y por supuesto con más estatus que el conocimiento de las culturas indígenas. Ante este reconocimiento de superioridad, especialmente los profesores, mencionan la urgencia de desarrollar a las lenguas indígenas con el mismo modelo epistémico de las lenguas dominantes, para obtener el mismo estatus de importancia:

"(...) si quieres realmente no ser rollo y ser algo real, la escritura de tu lengua, tienes que formar tipógrafos, tienes que, correctores, todo lo que tenemos en nuestra cultura occidental castellana, para poder editar libros necesitamos apoyar en la formación de la academia de las lenguas vernáculas, así como está la academia real de la lengua española (...)"²⁵⁵

Otro profesor menciona que el desarrollo de la lengua indígena debe alcanzar espacios académicos y en la relación con el conocimiento científico:

"(...) ver cómo hacer que la comunidad se apropien de las herramientas de la lingüística para que ya no en su camino se vaya sacando de ese espacio que nos corresponde, sino que vaya sacando

²⁵⁴ Entrevista realizada por Cynthia Rodríguez al Prof. José, de 56 años. Imparte la materia de: vinculación con la comunidad y antropología. Noviembre 2009.

²⁵⁵ Idem

también la lengua en su espacio que sea una lengua académica, que pueda discutir en ciencia en chol"²⁵⁶

Estas opiniones son concebidas en el entendido de que es importante el fortalecimiento interno de las lenguas en las comunidades indígenas para su desarrollo. Pero se piensa también que cuando las lenguas indígenas logren evolucionar, será cuando estas puedan ser similares al conocimiento occidental. Sin considerar primero que el valor de las lenguas y culturas indígenas no necesitan imitar lo occidental para que exista el diálogo de conocimientos.

Contrario a esta posición teleológica de la lengua y la cultura, se encuentran quienes miran desde una mirada crítica los usos. Es interesante que quienes tienen esta opinión crítica, son eminentemente profesores y alumnos que se consideran indígenas. Miran a la lengua y la cultura desde la concepción simbólica, como un proceso dinámico que representa modos de dar significado, comprender y actual en el mundo. No es sólo una herramienta.

Por un lado, un estudiante, al preguntarle sobre los usos de la lengua y cultura en la UNICH, menciona sobre estar consciente de la manipulación que se le da en las instituciones:

"Pero tengo otra percepción que es más cabrona: yo creo que lengua y cultura es sólo un discurso político para apaciguarnos, ¿no? De que 'ahora si todos los pueblos originarios son tomados en cuenta y ya les hicimos la universidad'. Cómo un disfraz para aparentar que todo está bien, esta chido."²⁵⁷

Continuando con las críticas sobre los usos y el desarrollo de las lenguas indígenas, los profesores indígenas mencionan que el crecimiento de sus lenguas puede ser paralelo a las lenguas indígenas sin dirigirse a la imitación:

"(...) sí, pues sabemos que la lengua está conformada por un conjunto de símbolos y signos, también la traducción literal, sino que implicaría la cuestión interpretativa, (...) a como se puede ver

²⁵⁶ Entrevista realizada por Cynthia Rodríguez al Prof. Sergio, indígena Chol. Es Coordinador del centro de lenguas. Mayo del 2009.

²⁵⁷ Idem

a como la lengua no se distorsione. (...) Hee... Siempre ha habido, discusiones de que la lengua indígena pueda algún día, alcanzar un estatus, un estatus que pueda pues, igualarse al español, que aunque el INAHLI ya lo maneja a así no de que una lengua indígena, pues no tiene menor estatus que el español, siempre ha manejado que tiene el mismo estatus (...)"²⁵⁸

La profesora Mayra, indígena tsotsil, critica las posturas de asistencialismo a las comunidades indígenas que algunos académicos de la universidad practican, y, la concepción de la lengua indígena vista como sólo una herramienta:

"Prof.: Bueno, hay administrativos y hay maestros, incluso hay maestros indígenas acá que tampoco creen importante la enseñanza de la lengua, como un objeto de estudio, como algo que tiene un papel muy importante y sólo lo ven como una herramienta de comunicación: "Hay sí que aprendan a hablar pero sólo para que puedan penetrar la comunidad indígena". A mí no me interesa eso, la comunidad indígena está muy bien como está, sin que nadie llegue a interrumpir, que lleguen a aportar. Sino como que no es así el asunto, ¿no? Entonces, pues igual hay administrativos, hay de todo, no entre todos."²⁵⁹

La reivindicación de la identidad indígena: el primer paso

Pese a las dificultades que pudieran tener los jóvenes indígenas, ellos identifican a la UNICH como un espacio propio, en dónde pueden hablar su lengua sin las miradas acosadoras de personas que desaprueban lo indígena. La universidad como espacio institucional, como lo mencioné en el apartado sobre la educación, puede ser también un espacio de apropiación de los sujetos que sirva para reflexionar sobre la identidad, para este caso la indígena:

"(..) desde un principio cuando no había tenido información sobre la universidad, pues siempre negaba mi lengua, negaba mi lengua. Pero después de que empecé a estudiar acá, entonces como que empecé a reconocer más el valor universal que tiene mi lengua materna, considerada como lenguas minoritarias ante lenguas francas, (...) entonces estando en esta universidad pues me siento como más a gusto estudiar en esta universidad intercultural en donde se retomen todas

²⁵⁸ Entrevista realizada por Cynthia Rodríguez al Prof. Pascual, indígena Tsotsil. Imparte Taller de lengua y cultura. Mayo del 2009.

²⁵⁹ Entrevista realizada por Cynthia Rodríguez a la Prof. Mayra, de 26 años. Imparte la materia de: Taller de Tsotsil con nativo hablantes. Profesora de asignatura. Mayo del 2009.

estas partes que se han negado años atrás, ¿no? (...) enriquecen nuestro aprendizaje entonces me siento muy privilegiado."²⁶⁰

Una estudiante activa de la UNICH, menciona el gusto por su lengua indígena y la satisfacción por estar en una institución para una formación profesional que reivindique la lengua:

"Me defino como una de las estudiantes de esta universidad una persona responsable, interesada en las lenguas indígenas revalorizar o rescatar lo que son nuestras propias lenguas, y yo me defino que también es una persona que me ha gustado hablar mi propia lengua, escribirla y compartirla con los demás (...) ha cambiado muchas cosas de mí. (...) La universidad nos ha dado la oportunidad de estudiar, y yo me siento contenta porque es una de las universidades que ha tratado de rescatar, valorizar las culturas de las comunidades."²⁶¹

Retomando a Peter Taylor, la universidad juega un papel fundamental para impulsar iniciativas de los individuos y organizaciones que motiven en cambio social. Uno de los primeros pasos es el cambio en la imagen que los individuos tienen de ellos mismos y de su etnia indígena.

La UNICH es un proyecto inserto en la unidad nacional del estado moderno, mas esto no limita a los estudiantes para que el uso de estos espacios, sea para la recreación y reconstrucción de su identidad como jóvenes indígenas. Sin embargo, así como se mencionan los sentimientos de satisfacción hacia la Universidad, también se menciona la desilusión al entrar a una Universidad que no practica la interculturalidad que tiene como nombre:

"Al principio llegas uno a la escuela y uno dice: '¡No pues una escuela para indígenas! ¡Guau! Al fin tengo la oportunidad, ¿no?' y llegas con el afán de que tu lengua sea conocida, o todas tus tradiciones y culturas, pero en realidad llegas a una escuela con el nombre de lo que se dice intercultural. No. Las realidades son muy diferentes, y son pocas las veces que permiten el chance de estar hablando la lengua, ¿no? Y como dentro de las instituciones siguen siendo de que 'el español son las vías alternas para la formación académica'. Cuando en realidad el termino intercultural queda vagando otra vez y esto no debería de ser, pero es lo que nos dicen: 'no, pues

²⁶⁰ Entrevista realizada a José Juan, Alumno de 6to semestre de la carrera de Lengua y Cultura en la UNICH. 25 de mayo del 2009. UNICH.

²⁶¹ Diana, Alumna de octavo semestre de la carrera de Lengua y Cultura en la UNICH.

ustedes son las pruebas piloto a ver si funciona (...) apenas nosotros estamos dando los primeros ejemplos (dar clase en lengua indígena)"²⁶²

El papel que fungen los estudiantes en esta institución, en dónde está permitida y es alentada la diversidad (dentro de los marcos y deficiencias que toda institución tiene) es de recreación de lo que significa ser indígena en el contexto de Chiapas. La reconstrucción y reconocimiento del significado de lo indígena en la interacción en las aulas, explanadas, canchas, auditorios y fuentes, es lo que mantiene en movimiento la duda del ser indígena como motivo de exclusión o vergüenza.

Quizás el primer aporte que otorgue este espacio educativo sea la transformación de la imagen negativa que los jóvenes indígenas tienen de su misma etnia. Lo cual nos puede llevar a un paso hacia la interculturalidad. Para Charles Taylor, el reconocimiento es importante para la formación de la identidad y la autoestima de los estudiantes. La profesora Mayra menciona el impacto que ha tenido la Universidad en los estudiantes indígenas:

"la revalorización de la lengua en este caso en tsotsil lo dicen con orgullo, ¿no? Hay quien dice: 'fijese que antes de estar acá en la universidad, yo cuando estuve en la prepa pues como había tanta discriminación, y te insultaban, pues trataba de negar que era Tsotsil, pero ahora me siento muy orgullosa de ser Tsotsil' ese es el comentario de muchos jóvenes, no sólo tsotsiles, tseltales, choles (...) es un avance muy importante."²⁶³

El acto seguido de la revitalización por la identidad indígena propia, es la movilización de los estudiantes por transmitir la importancia de la reivindicación de la lengua indígena. La participación de los jóvenes, es una manera de apropiarse del espacio universitario. Muchas veces, las actividades del plan curricular no satisfacen las expectativas de los estudiantes, por diversas razones ya mencionadas. Por ello los alumnos toman la iniciativa de realizar proyectos, talleres o investigación por cuenta propia, ya sea dentro o fuera de la UNICH para realizar obras de teatro, escribir y traducir en su lengua, realizar un proyecto de turismo en una comunidad o bien impartir talleres de lengua indígena en

²⁶² Alberto, Estudiante de Lengua y Cultura de Octavo semestre de la UNICH.

²⁶³ Mayra, 28 años, profesora de la carrera de lengua y cultura. Imparte el taller de lengua Tsotsil con nativo hablantes.

comunidades alejadas, las opciones son construidas por los mismos estudiantes, mencionan:

"(...) a veces uno cuando llega, entonces uno tiene que buscar estos nuevos espacios, uno nunca se construye, nunca se encamina a una formación lineal, entonces ya todo es un proceso que, el cual uno va conociendo nuevos espacios en los a que va participando en la universidad o fuera de la universidad, el cual nos aporte cosas nuevas para nuestra formación (...) Por ejemplo en teatro, estuve yo dos semestres en cuarto y quinto semestre, pero nunca funcionó, entonces eso me motivo a construir un propio grupo de teatro, y actualmente pues coordino un grupo de teatro en el salón y hemos tenido presentaciones fuera de San Cristóbal, en Tuxtla, Margaritas, en eventos nacionales y posteriormente un evento internacional"²⁶⁴

O bien, la falta de eventos organizados por la institución:

"depende las carreras, donde veo que hay más participación es la de Turismo y Desarrollo, y Lengua y Comunicación, siempre, no muy, no hay muchos eventos, en el caso de mi salón, nosotros formamos un grupo de teatro, teatro y danza, pero nada más mi grupo, y ya habíamos ido a lugares, a presentarnos, porque es en Español y en Tzeltal, y nada más, cada quien se quiere sobresalir o conocer algo, es por su cuenta, ya eventos importantes en la escuela, no"²⁶⁵

La búsqueda de trabajo en instituciones no universitarias, como las ONG ambientales, es otra vía:

"por ejemplo que estamos ahorita, ya prestando servicios, este yo estoy prestando servicio a PRONATURA, donde estoy traduciendo guiones, entonces como que les, estoy ya, digamos que estoy aprendiendo a escribir mi lengua materna, lo que antes pues no lo hacia, entonces, este sí veo que sí, y en realidad aquí los, este, ¿cómo te digo?, nos animan pues a que no nos olvidemos de nuestra cultura, de nuestra lengua materna y todo, entonces es justo lo que estamos haciendo por eso estamos este, digamos haciendo..., revitalizar la lengua que dominamos, estoy empezando a aprender a escribirla, estoy escribiendo."²⁶⁶

El desarrollo de proyectos propios en vinculación con las comunidades interesadas:

²⁶⁴ José Juan, Alumno de 6to semestre de la carrera de Lengua y Cultura en la UNICH.

²⁶⁵ Rocío, Alumno de 7mo semestre de la carrera de Lengua y Cultura en la UNICH.

²⁶⁶ Inés, Alumno de 7mo semestre de la carrera de Lengua y Cultura en la UNICH.

“bueno cuando llegamos generando un protocolo de proyecto, en una comunidad que se llama el bosque, hay..., en el bosque tienen un, como ejido que se llama Chavajeval, llegamos a esa comunidad, y bueno, fue muy bonito, porque los habitantes se acercaron a nosotros, primero si tenían eso, pero como que: ¿Qué van a venir a hacer? (...)un compañero empezó a hablar y todo eso, y ya fue que les empezamos a comentar cual era nuestro, nuestro proyecto, y pues a ellos les llamo mucho la atención(...)”²⁶⁷

Ahora bien, no es fortuito que los alumnos busquen participar de manera activa en proyectos sólo por interés personal. Sino que las condiciones de la institución no logran dar una atención equitativa entre las carreras, como se mencionó anteriormente, y no cubren las expectativas para la reivindicación de la lengua indígena.

A través de las entrevistas, se hizo mención de las preferencias de los directivos y administradores de la UNICH, por el área de Procesos naturales y en específico por la carrera de Desarrollo Sustentable, a pesar de que son las lenguas y las culturas indígenas las protagonistas en el discurso de la reivindicación de las naciones indígenas. Las razones por estas preferencias están ligadas a la idea de desarrollo que tienen las autoridades y administrativos de la Universidad. Ésta concepción está ligada a una tradición del indigenismo y de prestigio del conocimiento occidental, en donde se pretendía llevar el progreso de las naciones indígenas a través de la explotación de los recursos naturales; carreteras, hospitales, escuelas, presas, luz eléctrica, turismo, agronomía, etc.

La lengua y la cultura indígena al no estar relacionada con la idea de desarrollo que tienen los administrativos de la universidad, queda en segundo plano, o bien en un papel meramente utilitario para la penetración en las comunidades indígenas. Esta visión es característica de personal que laboró en el INI, y ahora tiene un lugar en la universidad. Contrario a esto, también se encuentran personas que buscan el desarrollo de los pueblos indígenas mediante una perspectiva compatible con las demandas de las movilizaciones indígenas. Estos sujetos políticamente activos, son profesores y alumnos que en algún momento fueron influenciados por los ideales del EZLN. Al preguntar sobre sus posiciones políticas, la mayoría de los estudiantes aceptaron tener afinidades con el movimiento zapatista, pero aclararon que no se puede utilizar el nombre de la universidad

²⁶⁷ Entrevista realizada Cynthia Rodríguez a **Consuelo**, estudiante indígena tseltal de 22 años. Cursaba la carrera de Lengua y Cultura en 7mo semestre.

para los actos políticos, eso corre por cuenta propia. Aun así, en los pasillos de la UNICH se puede ver propaganda zapatista, por otro lado, en la red inalámbrica de la universidad, no se puede tener acceso a páginas del EZLN o lo que se le vincule.

El modelo integracionista y la concepción simbólica de la lengua y la cultura indígena, se encuentran presentes en constante lucha en el discurso y la práctica. Por una parte, se insiste en que la lengua indígena es una herramienta para el progreso, o bien se cree que el desarrollo de las lenguas indígenas debe seguir, inevitablemente el camino del conocimiento científico, truncando de esta manera la reivindicación de la lengua indígena y el diálogo entre conocimientos. Sin embargo, las posiciones críticas de estudiantes y profesores retoman la concepción simbólica de la cultura y la lengua, por ello hacen énfasis en que debe haber un crecimiento, pero que éste sea dentro de la misma lógica de la cultura indígena, y no con imitaciones del conocimiento occidental, para que exista un verdadero diálogo entre conocimientos.

Conclusiones

La Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) es una rápida respuesta del Estado mexicano por la recuperación de la legitimidad para la organización y administración de la diversidad de las naciones étnicas, que se desataron en movilizaciones indígenas. Rhina Roux, menciona el proceso en el que las relaciones entre el Estado y la sociedad, entran con conflicto por la falta al pacto establecido, así pues, las Universidades interculturales, son la representación de la reformulación de unas instituciones gubernamentales después de un proceso tenso y violento con los pueblos originarios, desde el año de 1974 en el Congreso Indigenista, hasta la actualidad.

Pese a que el proyecto de la UNICH está inclinado a los planes del Estado-nación, también ha sido una herramienta útil para quienes se desarrollan en ella. Los estudiantes y profesores de la UNICH, inmersos en un contexto politizado por las experiencias neozapatistas, retoman este espacio como una oportunidad para recrear su identidad como indígenas con dignidad y derecho a la autodeterminación y desarrollo de su cultura. Aquí se tuercen de alguna manera los fines asistencialistas, y se apropian de los espacios, de *su universidad*, para la realización de los planes pertenecientes a los pueblos originarios.

El proceso de educación superior en México para las naciones indígenas ha tenido un interesante recorrido; de la Colonia a la época actual con la creación de la UNICH y la REDUI. El interés de las instituciones oficiales por mantener el control y tener el poder legítimo para la administración de la diversidad, hizo que se pensara en la capacitación de los jóvenes indígenas para que fueran agentes de cambio en las comunidades indígenas. Esta idea que inició en la Colonia, tiene actualidad y lugar en las universidades interculturales, pero los matices del discurso son otros.

Los conceptos clave para comprender el proceso de transformación de las universidades interculturales son: nación, asimilación e interculturalidad. En el primero, hice énfasis en la idea de unidad como proceso de homogeneización de las naciones étnicas a la nación moderna, pues el principio de igualdad y ciudadanía, esta remarcado en nuestra nación mexicana, que arrastra el modelo liberal de Estado-nación. El átomo de éste, es el ciudadano. Por ello, el miedo por el reconocimiento de la autonomía de las naciones

indígenas y el fracaso de los Acuerdos de San Andrés y la fractura del dialogo entre el EZLN y el gobierno.

La movilización social del EZLN iniciada en 1994 (reducida a una movilización sólo de indígenas) abrió caminos para cuestionar el modelo de política centrada en la asimilación y la marginación de los sectores empobrecidos. La falta a los Acuerdos de San Andrés Larráinzar y el desconocimiento de la autonomía de las naciones indígenas, provocó una seria ruptura entre los zapatistas y el gobierno (Roux 2005).

Por ello, los zapatistas y otros grupos indígenas que no son zapatistas, optaron por la construcción de proyectos educativos autónomos, como: los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas. Estos proyectos autónomos de educación, no son sólo una alternativa para los niños y jóvenes indígenas, sino que también es una forma de recuperar, defender y gestionar un espacio político de formación. Pues es una educación construida desde y para los pueblos indígenas, con contenidos temáticos que se vinculan directamente a sus intereses y visiones de desarrollo.

Además, estos proyectos representan un cuestionamiento a las políticas educativas oficiales. Pues la centralización del sistema educativo en el estado, no permite adecuar los planes de estudio a los intereses de la población que se afecta directamente. Entre estos proyectos de educación superior, se encuentra la Universidad de la Tierra que se ha caracterizado por gestionar proyectos innovadores para los jóvenes indígenas y haber albergado diversos eventos zapatistas, debates y proyectos por y para los pueblos indígenas que buscan el poder de la autodeterminación.

Por otro lado la creación de las Universidades Interculturales en México, creadas en el sexenio foxista como un medio para el desarrollo de los indígenas. Producto de las transiciones políticas, opta por reformar las instituciones que resguardaban el indigenismo asimilacionista para cambiarlo por un neoindigenismo administrado por las instituciones oficiales.

El discurso de las universidades interculturales está centrado la visión del desarrollo de los pueblos indígenas mediante la profesionalización de los jóvenes indígenas (identificados como agentes de cambio). El concepto de interculturalidad, esta asociado a

"la relación entre los miembros de las diferentes culturas (...) desde posiciones de igualdad, se basa en el respeto y resulta mutuamente enriquecedora."²⁶⁸ En este concepto, se remarca la importancia de las interacciones internas cara-cara que pueda existir en una comunidad, sin embargo, rara vez es mencionada la importancia de las relaciones externas comunidad-comunidad. El tema de la igualdad y las relaciones cara a cara son referentes frecuentes para la UNICH, mientras que en otras universidades lo es la transformación de las estructuras que reproducen la desigualdad y la discriminación.

La importancia de haber desarrollado la situación socio-económica de Chiapas con respecto a la educación superior y la juventud, fue desglosar el panorama árido y desatendido que en este estado impera. La falta de IES es evidente y aun para la población privilegiada es difícil acceder a una, por la indigencia de esta situación.

Por ello el proyecto de la UNICH, es trascendental para la población joven indígena y no indígena. Pues representa un espacio de profesionalización alternativo. En un inicio, se realizó el desglose de los fines institucionales de la UNICH, como proyecto inserto en los planes del Estado-nación, que tiene como misión, "la integración de la diversidad cultural, social, y económica de los diversos actores que conforman la sociedad Chiapaneca"²⁶⁹. Los medios son varios, sin embargo, el que predomina en este proyecto es la "vinculación con la comunidades", que es lo que la caracteriza de las otras universidades.

¿La UNICH ha cumplido con su papel de promotora de la interculturalidad? La respuesta a esta pregunta se encuentra en el limbo, entre la afirmación y la negación. No, porque el modelo educativo y las experiencias de alumnos y profesores (analizadas en las entrevistas) apuntan a un proceso de neoindigenismo. Sí, porque siendo un espacio nuevo, ha logrado transformar la imagen negativa que tenían de sí mismos los jóvenes indígenas, lo que representa el primer paso para construir nuevas relaciones interculturales, pues esto es un proceso que es alentado en las aulas y pasillos de la universidad.

Por otro lado, se realizó un análisis cualitativo de la realidad que viven tanto estudiantes indígenas y no indígenas como de profesores, en este espacio autodenominado

²⁶⁸ Schmelkes, Op.Cit. pág. 7

²⁶⁹ http://www.unich.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=49&Itemid=56
[consultado en mayo del 2010, las negrillas son mías.]

intercultural. Los resultados fueron muy diferentes al discurso institucional. Los estudiantes tienen perspectivas encontradas de lo que significa el conocimiento indígena y el conocimiento científico, la lengua indígena y la interculturalidad. Además la carga de las experiencias de marginalidad, discriminación y activismo político de los estudiantes y profesores, irremediablemente forman parte de las interacciones que se construyen día a día en las aulas de la universidad por la revitalización de las lenguas.

La interculturalidad que transmite la UNICH, es en un plano de "reconocimiento" de las diferencias en las relaciones Cara-Cara con el otro en la vida cotidiana. Mas la interacción entre culturas y los conocimientos de los cuales son portadores, no llegan al diálogo entre conocimientos, sólo de reconocimiento.

Por otro lado, las lenguas y las culturas indígenas al no estar relacionadas con la idea de desarrollo que tienen los administrativos de la Universidad, queda en segundo plano, o bien en un papel meramente utilitario para la penetración en las comunidades indígenas. Esta visión es característica de personal que laboró en el INI, y ahora tiene un lugar en la universidad.

Contrario a esto, también se encuentran personas que buscan el desarrollo de los pueblos indígenas mediante una perspectiva compatible con las demandas de las movilizaciones indígenas. Estos sujetos, en general son profesores y alumnos que en algún momento fueron influenciados por los ideales del EZLN, pues tienen ideales de reivindicación de la lengua indígena dirigidos a un desarrollo con base en una concepción simbólica, que tiene como base el principio de la equidad epistémica entre conocimientos.

El modelo integracionista y la concepción simbólica de la lengua y la cultura indígena, se encuentran presentes en constante lucha en el discurso y la práctica. Por una parte, se insiste en que la lengua indígena es una herramienta para el progreso, o bien se cree que el desarrollo de las lenguas indígenas debe seguir, inevitablemente el camino del conocimiento científico, truncando de esta manera la reivindicación de la lengua indígena y el diálogo entre conocimientos. Sin embargo, las posiciones críticas de estudiantes y profesores retoman la concepción amplia de la cultura y la lengua, por ello hacen énfasis en que debe haber un crecimiento, pero que éste sea dentro de la misma lógica de la

El desarrollo de este trabajo, me dio la clave para continuar en el tema del conocimiento, ya no tanto la educación, de los pueblos indígenas, y como éstos construyen caminos para su reivindicación del conocimiento, puesto que, la construcción del conocimiento, el pensamiento, y las ideas, son el reflejo de la cosmovisión y el actual en el mundo material.

Por ello ahora que he logrado desenvolver una orilla de esta realidad compleja, me siento más apta para seguir desarrollando en el tema del conocimiento y la reivindicación de la lengua indígena, desde la arista de la epistemología y la filosofía del conocimiento, así como en el derecho de los pueblos indígenas por el desarrollo de su conocimiento desde posiciones de igualdad de reconocimiento.

Al terminar este trabajo, las dudas fueron más que las certezas. Tal como lo menciona el título de la tesis, mi interés inicial fue incursionar en la epistémica y la hermenéutica del conocimiento. Sin embargo, en el transcurso del camino, una de las indígenas fue conocer el contexto social y político en que se desarrollaban estos espacios de innovación de conocimientos, que ciertamente ayudaban a comprender más sobre la complejidad del diálogo intercultural entre conocimientos.

¿Qué sigue?

verdadero diálogo entre conocimientos.
cultura indígena, y no con imitaciones del conocimiento occidental, para que exista un

ANEXOS

Instituciones educativas de América Latina y el Caribe que se encuentran interesados en desarrollar programas para la Educación Superior en las poblaciones indígenas y afrodescendientes					
	Fecha	País	Institución	Descripción	Enlace
1	19 de abril de 1995	Argentina	Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA)	Instituto terciario del país dirigido a la exclusiva formación de docentes indígenas (wichis, tobas y mocoviles) para la educación intercultural bilingüe primaria, dirigido sobre todo a las etnias toba, wichí y mocoví	http://cifma.cha.infod.edu.ar/sitio/
2			Universidad Nacional de Lujan en el Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen (AEIEA)	En el departamento de educación de la universidad, es convencional.	http://174.125.95.132/search?q=cache:cor:scR-c5VYJ.www.unlu.edu.ar/dpto-educacion.html+%C3%81rea+de+Estudios+Interdisciplinarios+en+Educaci%C3%B3n+Aborigen&cd=2&hl=es&ct=clink&gl=mx
3			Programa de Formación de Técnicos Superiores en Justicia Comunitaria (PFTSJC)		
4	1997, reconocida en 2004	Bolivia	Universidad Intercultural Indígena Originaria Kawsay (UIIOK)	Fortalecimiento de la organización territorial comunitaria de las naciones originarias para alcanzar el gobierno propio, teniendo el trabajo educativo como instrumento principal. No se puede concebir un sistema educativo desagregado del proyecto histórico del movimiento indígena: la reconstitución territorial, política y cultural, el autogobierno.	http://www.kawsaybolivia.org/

5			Universidad INDIGENA TUPAK KATARI		http://www.katari.org/universidad-indigena-tupak-katari/
6	1999		Universidad Tawantinsuyu.		
7	Entre 1999 y 2000		Universidad de la Cordillera	Los primeros diplomados fueron sobre Derecho indígena.	
8	5 de septiembre 2000		Universidad Pública del Alto	Producto de las movilizaciones indígenas. Desde 1989	
9			Centro AGRUCO, Universidad Mayor de San Simón (UMSS) un	Contribuir al desarrollo endógeno sostenible a partir de la agroecología y la revalorización de la sabiduría de los pueblos indígenas originarios, considerando los ámbitos de la vida espiritual, social, y material.	http://www.agruco.org/
10			Centro de investigación en Bolivia	Integra saberes indígenas y no-indígenas, y que ofrece algunas oportunidades de formación.	
11	21-ago-06	Brasil	Centro Amazónico de Formação Indígena (CAF)	Fortalecer organizações indígenas locais e regionais na promoção da autonomia dos povos indígenas e no fomento da sustentabilidade de seus territórios, através da formação de técnicos próprios em gestão territorial.	http://patch.tiqblog.org/post/42333
12			Programa de Educación Superior Indígena Intercultural (PROESI)		
13	1995		Universidade Estadual de MatoGrosso (UNEMAT)		
14	2002		Núcleo Insikiran, Universidade Federal de Roraima (UFRR)	Licenciatura Intercultural	

				Para ser o instrumento de luta e de representação dos povos indígenas da Amazônia Legal Brasileira pelos seus direitos básicos: terra, saúde, educação, economia, sustentabilidade e interculturalidade. efender e promover os direitos dos povos indígenas	
	1989		Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB).		
15		Chile	Universidade Católica Dom Bosco		
16			Centro de Estudios Socioculturales (CESC)		
17			Universidad Católica de Temuco (UCT)	Pedagogía Básica Intercultural en Contexto Mapuche	http://www.uctemuco.cl/admis/on/carreras.html
18			Instituto de Estudios Andinos de la Universidad Arturo Prat (UNAP)	Objetivo es coadyuvar al desarrollo de los pueblos indígenas de nuestro país, especialmente aymara y atacameño. Su orientación básica es la interculturalidad. Por ende, busca propiciar un diálogo entre las diversas culturas en un plano de igualdad y respeto Sus principales áreas de trabajo son: investigación social, sociolingüística y educativa; capacitación de maestros y alumnos en educación intercultural bilingüe; enseñanza de la lengua aymara, asesorías y estudios culturales y antropológicos.	
19	22 de octubre 2009		Universidad Mapuche Intercultural		
20	1994		Universidad de la Frontera. El Instituto de Estudios Indígenas		

21			Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN)	Afiliada al Consejo Regional Indígena del Cauca	http://www.cric-colombia.org/index.php?option=com_content&view=article&id=48&Itemid=49
22		Colombia	Instituto de Educación Indígena (INDEI)	Que integra saberes indígenas y no-indígenas, y que ofrece algunas oportunidades de formación. (OIA) en convenios con la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB) y la Licenciatura en Etnoeducación, Universidad del	
27			Universidad de la Amazonia	Imparte la carrera de Lingüística y Educación indígena. Conocedores e investigadores de sus propias culturas, de la cultura nacional y universal. Con sólidos conocimientos teóricos y metodológicos para el ejercicio de la docencia y la investigación dentro de los conceptos de bilingüismo y el interculturalismo.	http://www.uniamazonia.edu.co/v6/index.php?una=2&id=44
28			Universidad Pontificia Bolivariana.		
30	5 de agosto 2004	Ecuador	Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas "Amawtay Wasí" (UIAW)	Es un componente del proyecto político de la confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (Conale). Por la necesidad de encontrar una respuesta alternativa a la formación de los cuadros que se requieren para conseguir un real protagonismo intercultural en los procesos de desarrollo del país, para las grandes decisiones nacionales.	http://www.amawtaywasí.edu.ec/
31	8 de junio de 2002		Departamento de Estudios Interculturales (DEI) de la Universidad de Cuenca (UC)		

33			Programa Académico Cotopaxi (PAC)		
34			Universidad Politécnica Salesiana (UPS)		
35	1999 a 2005		Maestría en Ciencias Sociales, especialidad en Estudios Étnicos para profesionales indígenas (MCSEEE), FLACSO-Ecuador (de 1999 a 2005).	Fue retirada la maestría.	
36			Universidad de las Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana.		
37		Guatemala	Escuela Superior de Educación Integral Rural Mayab'Saqaribál	Ecuador y Perú, con apoyo de la Cooperación Técnica Alemana (GTZ, por sus siglas en alemán). El PROEIB tiene su sede principal en la Universidad Mayor de San Simón, Bolivia.	
38	2005		Universidad Maya,	Dirigida por un "consejo de ancianos mayas" y profesionales indígenas que a su vez integran el cuerpo de rectores.	

40	El 5 de Marzo de 1992, obteniendo su persona jurídica otorgada por la Asamblea Nacional en 1993. Empezando a funcionar a partir de 1995 en tres recintos: Bilwi, Las Minas y Bluefields	Nicaragua	Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN)	Contribuir al fortalecimiento del proceso de autonomía de la costa caribe nicaragüense mediante la capacitación y profesionalización de los recursos humanos, dotándolos de los conocimientos necesarios para conservar y aprovechar de forma racional y sostenida los recursos naturales. Para contribuir a la autonomía de los pueblos a través de la profesionalización.	http://www.uraccan.edu.ni/enlaces.php
42		Paraguay	Escuela Viva Hekokatuva		http://www.escuelaviva-mec.edu.py/indigenas.php
43		Perú	Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP)		
44			Bachillerato en Educación Intercultural Bilingüe (BEIB)		
45			Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM)		
46	no menciona		Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía.		http://www.univirtual.net/
47	2001	Venezuela	Universidad Indígena de Venezuela (UIV)	Iniciado por un grupo indígena y jesuitas, incorporando los conocimientos indígenas. El consejo rector, es elegido por el pueblo.	http://www.mefeedia.com/watch/2492932
48			De alcance regional: Programa Regional de Formación en Educación		2

49			Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB-Andes), sede Universidad		
50			Mayor de San Simón (UMSS), Bolivia; Universidad Indígena Intercultural (UII) del		
51			Fondo Indígena, sede UMSS. b) Tres casos especiales sobre las que se solicitaron		

Universidades Interculturales en México			
Nombre	Fecha del decreto de creación	Ubicación	Contacto
Universidad intercultural de México	Diciembre del 2003	San Felipe del Progreso, Estado de México.	http://www.edomexico.gob.mx/uiem/index.html
Universidad intercultural de Chiapas	Diciembre del 2004	Corral de Piedra No. 2 Ciudad Universitaria Intercultural CP. 29299 San Cristóbal de Las Casas, Chiapas	http://www.unich.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=49&Itemid=56
Universidad intercultural del Estado de Puebla	8 de marzo del 2006	Lipuntahuaca Huehuetla Puebla, C.p.	http://www.uiep.edu.mx/
Universidad intercultural indígena de Michoacán	Septiembre del 2006	Paseo del Cedro 156 Fraccionamiento Prados Verde, 58110 Morelia, Michoacán de Ocampo	
Universidad intercultural Maya de Quintana Roo	Octubre del 2006	Calle Primavera, s/n, entre Av. José María Morelos y Jacinto Canek. 77890, José María Morelos, Quintana Roo	http://www.uimqroo.edu.mx/#
Universidad intercultural del estado de Tabasco	diciembre del 2003	carretera Oxolotán - Tacotalpa Km. 1 s/n frente a la Escuela Secundaria Técnica No. 23, Tacotalpa, Tabasco	http://www.uiet.edu.mx/antecedentes.php#
Universidad Veracruzana intercultural.	diciembre del 2004	Herrera No. 17. Col. Centro C.P. 91000. Xalapa, Veracruz	http://www.uv.mx/uvi/blog/index.php/acerca-de
Universidad autónoma indígena de México.	Agosto del 2001	Juárez 39, Mochichahui, El Fuerte, Sinaloa. C.P. 81890	http://www.uaim.edu.mx/historia.htm

Otros proyectos			
Universidad de la tierra	2003	Oaxaca	http://unitierra.org/09/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=1
Universidad de la tierra-CIDECI		Chiapas	http://cideci.blogspot.com/
Universidad intercultural de los pueblos del sur	Octubre del 2007	Santa cruz del rincon, Guerrero. Municipio de Malinaltepec.	http://www.unisur.org.mx/page1.php
Escuela Rural Mactumáctza	24 de febrero de 1931	Carretera a Chicoasen Km. 2 Col. Plan de Ayala, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.	http://mactumactza.tripod.com/
Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe 'Jacinto Canek'	2000	Chiapas	http://mexico.pueblosamerica.com/c/escuela-normal-indigena-intercultural

SINTESIS DE ENTREVISTAS REALIZADAS A ESTUDIANTES Y PROFESORES DE LA CARRERA DE LENGUA Y CULTURA DE LA UNICH

Presentación de los estudiantes de la carrera de Lengua y Cultura de la UNICH

A continuación se presentará el resumen analítico de los perfiles de los estudiantes de la carrera de Lengua y Cultura de la UNICH. El esquema está compuesto básicamente por nueve entrevistas realizadas en el 2009. Los criterios de selección de los perfiles fueron: a) estudiantes de la carrera de lengua y cultura, b) que cursaran algún semestre superior al quinto, pues se esperaba que en la entrevista pudieran narrar su experiencia en la carrera de lengua y cultura con una posición, c) se seleccionaron dos estudiantes de quinto semestre, uno de sexto, tres de séptimo y dos estudiantes de octavo semestre (que es el último a cursar), d) en cuanto al género, se eligieron cinco hombres y cuatro mujeres, e) las edades de elección se encuentra en el rango de los 21 a los 28 años de edad, f) por último, una de las características más trascendentales, es que siete de los alumnos entrevistados se consideran indígenas, aunque sólo cuatro hablan alguna lengua indígena.

El perfil de los estudiantes es diverso, sin embargo es interesante que entre estudiantes indígenas existan posiciones similares en cuanto a su formación profesional la vinculación con las comunidades indígenas, así mismo los estudiantes que no se consideran indígenas, tienen posturas similares en cuanto a la carrera. Por otro lado, una semejanza que todos mencionan es el estatus económico, la mayoría (a excepción de dos entrevistados) se consideran como personas de ingresos medios y dos de ingresos bajos.

Nombre: José Juan
Edad: 22 años
Edo. Civil: Unión libre
Se considera indígena: Sí, Tseltal
Lengua: Tseltal como lengua madre
Procedencia: Petalcingo, municipio de Tila
Vive con: Padres, esposa y un hijo.
Semestre de la carrera de LyC: 6to

RESUMEN

Es un estudiante de LyC que ha mostrado gran interés por desarrollarse en el ámbito de la literatura y la poesía indígena. Antes de su ingreso a la UNICH, participo de manera activa en seminarios, diplomados y talleres, todos en el tema literario o poético. El inicio de su trayectoria educativa estuvo marcado por el miedo; "miedo a no aprender, miedo a no conocer amigos, miedo a no echarlo a perder". Es en el nivel medio superior que resuelve su problema, mediante la participación en varios ámbitos; diplomados, concursos, y ONG's. Mediante una de estas fue que se entero sobre la existencia de la UNICH. Cuando ingresó a la universidad, primero negaba su origen indígena "siempre negaba", posteriormente afirma y dice estar orgulloso de su origen indígena y afirmar su lengua indígena: "empecé a reconocer más el valor universal que tiene mi lengua materna". Su experiencia en la UNICH ha sido satisfactoria, porque dice "tener vocación", y hacer las cosas con entusiasmo. Es un alumno participativo, dentro y fuera de la institución.

En cuanto a las críticas, menciona que los profesores no tienen la formación para dar algunas materias, y que los más interesados por "revitalizar" la lengua indígena son los profesores de origen indígena. Por otro lado, la falta de interés de los mestizos por las lenguas indígenas es muy marcada. También faltan talleres para titularse; se ha convertido en un obstáculo. Crítica la posición reaccionaria de algunos profesores, que sólo se limitan a hacer críticas al sistema y se quedan en el discurso, es decir, no hay acciones que concuerden con sus posturas.

J.J. es consciente de que el Estado tiene una función unificadora de las culturas indígenas, pero eso no impide la utilización de los espacios, para sus propios fines como jóvenes indígenas, que buscan construir alternativas para el desarrollo de las comunidades indígenas.

En cuanto a lo intercultural, define el concepto como: relaciones en condiciones de igualdad que son CARA-CARA. En toda la entrevista hace énfasis que depende del alumno el desarrollo de su formación y la construcción de la interculturalidad. El aprovechamiento de los espacios institucionales es una vía para el desarrollo de los indígenas.

Nombre: Andrés

Edad: 21 años

Edo. Civil: soltero

Se considera indígena: sí. Tsotsil

Lengua: actualmente está estudiando tsel'tal en los talleres de la UNICH

Procedencia: Municipio de Pantelho

Vive con: Padres y hermanos

Semestre de la carrera de LyC: 5to

RESUMEN

Su historia escolar fue privilegiada; siempre ha gozado de buenas escuelas y nivel académico. Tiene un hermano que estudia la carrera de Turismo en la UNICH, por ese medio se enteró de la licenciatura e ingresó, fue su tercera opción en cuanto a universidad. Menciona que los problemas en la UNICH es que no se le otorga la atención a la carrera de LyC, como la tienen otras carreras, los administrativos priorizan la carrera de Desarrollo sustentable. Considera que la participación de los estudiantes es fundamental para la revalorización de la cultura indígena.

Para el la interculturalidad como concepto, la concibe como las relaciones CARA-CARA.

La carrera de LyC puede aportar a la comunidad mediante su relación con los Derechos de los indígenas. Personalmente se interesó por la enseñanza de los niños indígenas, y la elaboración de materiales para la educación.

En cuanto a los problemas en la UNICH, se refiere a una experiencia con una profesora, que no aceptaba aportaciones a la clase. La falta de apoyo de la universidad a la carrera de LyC, se ve a sí mismo como "ratas de experimento", porque la carrera es nueva. La falta de prácticas²⁷⁰. Menciona que la imagen de la UNICH en el exterior es positiva, porque representa oportunidades de desarrollo y escala social. En lo "negativo" se le ve como "escuela de puros indios".

Sus planes futuros es poder realizar una maestría.

²⁷⁰ Estos dos comentarios son constantes en todas las entrevistas.

Nombre: Rocío

Edad: 22 años

Edo. Civil: Madre soltera

Se considera indígena: sí. Tseltal

Lengua: Actualmente aprende tseltal en los talleres de la UNICH

Procedencia:

Vive con: Padres, hermanos (5) e hijo.

Semestre de la carrera de LyC: 7mo

RESUMEN

Es una estudiante que participa activamente en la UNICH. Es una persona muy crítica en cuanto a las relaciones sociales dentro de la institución y su estructura administrativa.

Su historia educativa es favorable. Siempre ha participado en eventos y cursos. Se enteró de la UNICH por difusión. La carrera de LyC fue su primera opción y muestra una gran claridad de sus motivos e interés por la elección de la carrera. Cree en la revalorización de la cultura, conocimientos indígenas. Cuenta que fue difícil adaptarse a la UNICH por la división de grupos entre alumnos, la relación con los profesores es jerárquica. Menciona que la interculturalidad es un DISCURSO dicho, mas no practicado en la vida cotidiana de la universidad (hace mención de esto varias veces en la entrevista).

Ella comprende la interculturalidad como concepto en el "respeto" en varios grupos, que se conozcan en posiciones de igualdad. Aunque no tiene claro como llegar a esto en la práctica. Propone y critica las relaciones en la UNICH por la falta de interculturalidad.

Es una estudiante activa. En lo político se involucra.

Sus planes a futuro son insertarse en el mercado laboral pronto, y no menciona la continuidad de sus estudios.

Nombre: Ines

Edad: 26

Edo. Civil: Madre soltera

Se considera indígena: sí. Tsotsil

Lengua: tsotsil, como lengua materna

Procedencia: Chenaló

Vive con: sola con su hijo

Semestre de la carrera de LyC: 7mo

RESUMEN

Se identifica como madre soltera e indígena. Le enseña tsotsil a su hijo, pues considera que es importante para su formación. Su historia escolar esta marcada por ser deficiente; la primaria fue bilingüe con profesores malos, la secundaria se enfrentó con el obstáculo del lenguaje, en la media superior tuvo mejor desempeño, saliendo del COBACH entra a laborar por falta de apoyo económico, pues su padre es campesino y no la apoya. Trabajo dos años en el CONAFE.

Entró a la UNICH por sus amigos. Se inscribió porque vio una oportunidad que no le pidieran los administrativos un alto promedio para ingresar. Las razones para elegir LyC fueron por el interés que tiene por la lengua indígena, pues fue su primera opción. Su experiencia al ingresar fue favorable, la relación con los maestros y alumnos fue normal. Actualmente realiza su servicio social en PRONATURA traduciendo guiones.

Conceptualiza la interculturalidad como relaciones CARA-CARA de respeto. Considera que haya algunas deficiencias en la impartición de los Derechos indígenas y la formación de profesores. Considera que hay poca práctica y mucha teoría.

Piensa que el modelo de la UNICH es innovador. Se interesa por los proyectos en las comunidades. En planes futuros quiere titularse y trabajar con niños y lenguas indígenas.

Menciona que la UNICH es neutral políticamente hablando.

Nombre: Consuelo

Edad: 22 años

Edo. Civil: soltera

Se considera indígena: sí. Tseltal

Lengua: no habla lengua indígena

Procedencia: Tenajapan

Vive con: padres y hermanos

Semestre de la carrera de LyC: 7mo

RESUMEN

Estudiante de turismo. Se considera indígena por parte de sus padres. En su historia escolar fue a una institución religiosa, no sufrió ninguna experiencia de discriminación. En la preparatoria tuvo formación en turismo como carrera técnica, por eso quiso continuar esos estudios en la universidad. Buscó varias opciones para estudiar, pero no pudo entrar, la UNICH fue su "último recurso". Entra porque su hermana también estudio turismo (ya salió hace un año). Menciona que no es lo que esperaba, no quería trabajar en las comunidades.

En cuanto a las relaciones en la UNICH entre profesores y alumnos, dice que no hay buenas relaciones. Se contradice cuando dice que los compañeros si se solidarizan y luego no. Dice que los profesores deben tener más capacitación en la pedagogía.

Un conflicto de administración es que se privilegia a la carrera de Desarrollo sustentable.

Tiene muy marcado el discurso del desarrollo como asimilación, del indigenismo. En las comunidades se considera como agente de cambio para ayudar a desarrollar a los pueblos indígenas, mediante proyectos que sean rentables.

Originalmente aspiraba a trabajar en un Hotel.

Nombre: Alberto (análisis desde el Audio)

Edad: 24

Edo. Civil: soltero

Se considera indígena: sí. Tseltal

Lengua: tseltal como lengua materna

Procedencia: s/i

Vive con: sólo en San Cristobal

Semestre de la carrera de LyC: 8vo

RESUMEN

Estudiante de LyC. Se define como indígena Tseltal en primer lugar y luego como un estudiante indígena con oportunidad de estudiar una carrera. Su sentir en la UNICH ha sido de desilusión, "llegas a una escuela que se dice intercultural...sigue siendo de esas instituciones de que dicen "el español son las vías alternas para la formación académica y el termino intercultural queda rezagado" Se muestra indignado por ser considerado como "prueba piloto" como primera generación. Como primeras generaciones, se han enfrentado con el disgusto tanto de profesores como de alumnos en referente a las lenguas indígenas, no son desarrolladas, ni se les da el lugar que merecieran.

Define a la UNICH como un proyecto en proceso de construcción. Su trayectoria educativa fue en escuelas bilingües desde el kinder, hay una inculcación obligada de valores occidentales. Su entrada a la UNICH "me encanto bastante" la propuesta. Fue su primera opción. Al entrar no tenía una idea clara de lo que trataba la carrera "no tenía conocimiento, a lo mejor nos van a enseñar inglés, francés". Conforme avanzaba se ubico mejor.

Su experiencia en las clases fueron varias, entre ellas la discriminación "el primer año, nadie hablaba tseltal", por las barreras que ya estaban construidas desde siglos antes. Menciona que en las generaciones actuales han entrado más mestizos que indígenas. Por ello no cree que la universidad pueda cumplir con sus objetivos.

Su relación con los profesores; hay una barrera tradicional, aun los maestros indígenas tiene un comportamiento hostil con respecto a la ideología que portan los estudiantes. Tuvo un enfrentamiento con un profesor.

El valor de los conocimientos indígenas, no hay tal porque no hay prácticas culturales y a nadie le interesa trabajar las lenguas indígenas como tales, sino que desde la pedagogía. Las materias no son continuas, no le dan seguimiento.

Para él la interculturalidad, es "la convivencia y el respeto a la diversidad de manifestaciones culturales que convergen en la institución" El modelo educativo de la UNICH, menciona que sólo es una fachada de las carreras, porque en la dinámica diaria se construyen las barreras, en relación alumno-profesor, depende del alumno comba los roles y relaciones de dominación.

Actualmente realiza un video Clip sobre "Juan Pérez Jolote", con el objetivo de estudiar la apropiación de un sujeto mítico de la comunidad. La importancia que le imprime la comunidad indígena.

En sus planes futuros es realizar un artículo sobre la importancia de ser indígena, Realizar la maestría en antropología cultural.

Nombre: Diana
Edad: 25 años
Edo. Civil: Soltera
Se considera indígena: Tsotsil
Lengua: Tsotsil como lengua materna
Procedencia: Venustiano Carranza
Vive con: Sola
Semestre de la carrera de LyC: 8vo

RESUMEN

Se define como una persona interesada en la revalorización de las lenguas indígenas. Se siente contenta porque ha cambiado su perspectiva sobre ser indígena, además es un espacio que busca la revitalización de las lenguas y de las culturas étnicas.

La historia de su educación está marcada por su inserción al trabajo desde los 5 años, por el fallecimiento de su madre. Tuvo que cuidar de su hermana gemela, que no puede caminar, se dedicó a la alfarería. En la escuela sufrió de discriminación tanto por su aspecto físico como por ser indígena. En el media superior, menciona que tuvo buenas relaciones con sus profesores. Luego trabajo como asesora y profesora de alfabetización para adultos, por un año.

De la universidad se enteró por una amiga. La carrera de LyC fue su primera opción por el interés a las lenguas indígenas. Sus primeras experiencias en la UNICH en relación con los demás alumnos fue de discriminación "porque no vistes bien" no la aceptaban en los equipos y tuvo que trabajar de manera individual la primera mitad de la carrera. Los profesores la apoyaron para que siguiera su carrera.

Las actividades adicionales que realiza, es un taller de lengua indígena. Además trabaja como empleada domestica para mantener sus estudios, pues hace 5 meses que salió de su casa por problemas).

Para ella la revaloración de las lenguas indígenas, puede ser mediante la escritura. Piensa que la vinculación, prácticas de campo, talleres a la comunidad, puede contribuir la universidad a las comunidades indígenas.

La interculturalidad como concepto es el "respeto de culturas". Sin embargo como lo ha vivido, como la falta de dialogo en la UNICH, peleas entre profesores. Menciona que no hay tolerancia ni respeto "es sólo el nombre de la interculturalidad"

En sus planes futuros, esta titularse, realizar una maestría en lingüística, trabajar. Realiza su tesis sobre los trajes regionales tsotsiles, enfocado en la lingüística. Quiere seguir con la impartición de clases en lengua indígena.

PERFIL DE PROFESORES DE LA CARRERA DE LENGUA Y CULTURA

A continuación se presentará el resumen analítico de los perfiles de los profesores de la carrera de Lengua y Cultura de la UNICH. El esquema está compuesto básicamente por siete entrevistas a profesores realizadas en el 2009. Los criterios de selección de los perfiles fueron: a) profesores de la carrera de lengua y cultura, b) que impartieran clases en la carrera de Lengua y Cultura, c) y que además realizaran otras actividades además de la impartición de clases, d) en cuanto al género, se eligieron cuatro hombres y tres mujeres, e) las edades varían así como las experiencias que aportan a la universidad, el rango de edad es de 29 a los 56 años, f) por último, una de las características más trascendentales, es que sólo 3 de los profesores entrevistados se consideran indígenas y hablan alguna lengua indígena, los otros cuatro profesores no se consideran indígenas y están aprendiendo alguna lengua indígena.

La formación que los académicos poseen va de la licenciatura a la maestría. Sólo un profesor cuenta la licenciatura y los otros seis participantes cuentan con algún grado de maestría. Su formación es variada, pero predomina el área en ciencias sociales, pues seis profesores tienen algún grado en antropología o lingüística y sólo una persona cuenta con formación en desarrollo sustentable.

La visión que poseen para los docentes es variada. Es interesante ver que profesores indígenas tienen una visión más clara e innovadora sobre la educación para indígenas, a diferencia de los profesores no indígenas quienes conservan una visión del indigenista del desarrollo de los pueblos. En ambos planos, la mezcla de visiones y reproducción de desigualdades aún perdura, sin embargo, son los profesores indígenas y excepcionalmente alguno no indígena compartes ideas innovadoras sobre el desarrollo y la interculturalidad de los pueblos indígenas con influencia de los ideales y planteamientos del EZLN.

Nombre: Prof. José

Edad: 56 años

Edo. Civil: Soltero

Se considera indígena: No

Lengua: Tseltal (sólo lo entiende)

Procedencia: Ciudad de México

Vive con: Sólo.

Nivel educativo: Licenciatura en Antropología Social

Materia que imparte: Vinculación con la comunidad y antropología

Otras actividades:

RESUMEN

Es un profesor de la UNICH, desde sus inicios. Menciona que tiene un hijo. En su formación se especializa en el área de vinculación con la comunidad. Proviene de una tradición de indigenismo; se formó en el INI como investigador. Durante todo su discurso se nota claramente la inclinación por el discurso indigenista del "rescate de los pueblos indígenas (...) enseñar a los indios, el camino correcto y lo que es bueno para ellos".

Mi hipótesis es que la UNICH retoma el conocimiento indígena y la lengua como una herramienta, estilo INI. No ha cambiado su concepción de las demandas indígenas, el desarrollo. Por eso se le da un peso significativo a la carrera de Desarrollo sustentable. El INI privilegiaba la transformación del entorno material para los indígenas. La lengua es usada para la educación o la traducción. (Esta entrevista expone el indigenismo en la UNICH).

Para el entrevistado, el problema básico es el presupuesto. Tiene muy marcado el discurso de la unidad nacional. Sus posiciones políticas y opiniones sobre el zapatismo, son extremadamente neutras. No tiene una idea clara de la lengua indígena como componente de la identidad. Considera fundamental imitar metodologías y conocimiento científico para el conocimiento indígena y el éxito de su desarrollo.

Declara una intención de no criticar la estructura nacional, sólo el impacto comunitario. Para el éxito del proyecto se apuesta a la creación de otras carreras: Medicina indígena, y la formación de jóvenes críticos.

Nombre: Mtra. Lupita

Edad: 35

Edo. Civil: casada

Se considera indígena: No

Lengua: Tsotsil (muy poco) inglés

Procedencia: San Cristóbal

Vive con: Esposo y 3 hijos

Nivel educativo: Maestría en ciencias sociales. Lic. En Antropología social.

Materia que imparte: Vinculación con la comunidad. Teoría de la cultura e investigación documental.

Otras actividades:

Nombre: Pascual

Edad:

Edo. Civil: casado

Se considera indígena:

Lengua: Tsotsil, Tseltal

Procedencia: Bashenek, San Juan Chamula

Vive con: Esposa

Nivel educativo:

Materia que imparte: Taller de lengua y cultura.

Otras actividades:

RESUMEN

Se identifica como indígena, básicamente. En un miembro activo en la comunidad de San Juan Chamula. Espera tener un cargo próximamente. Se considera intercultural porque práctica y se interrelaciona con otras personas de otras culturas. Su formación educativa estuvo atravesada por la cultura indígena; la enseñanza oral, los ritos con la naturaleza-hombre, y por la tradición mestiza. Sus padres fueron promotores culturales, maestros. Menciona que la LENGUA siempre la utilizó para defender su identidad. La lengua es importante en toda la entrevista, resalta el carácter polisémico del conocimiento indígena y la falta de comprensión de la ciencia occidental por explicarla caen en el reduccionismo. De ahí la importancia, para él, de la educación endógena (el aprendizaje de la vida cotidiana de las comunidades indígenas).

Un evento significativo para él fue el Zapatismo. Adopta el discurso del zapatismo y se dedica a trabajar con estos ideales. Su historia laboral es interesante; trabajo voluntario en el INALI. Para él la interculturalidad la vive y la define con base en las relaciones CARA-CARA, de respeto, pero menciona otros elementos; interpretación y fusión de saberes, actitudinal de la disposición de las personas por buscar construir relaciones, tanto indígenas como mestizas. La transmisión de mundos de vida. Construcción de espacios para posicionarse, eso es la carrear de LyC.

Menciona el tema de la corresponsabilidad; por la reivindicación de la lengua y conocimientos. Critica el plan de estudios y la falta de difusión en las universidades y la participación de los indígenas.

Es un profesor que aplica métodos de enseñanza tanto indígenas como técnicas pedagógicas con sus alumnos. Es interesante que utilice frecuentemente anécdotas, imágenes y narrativas para transmitir un concepto.

Busca la comprensión del sentido simbólico. Critica la falta de capacitación de los profesores para una mejor transmisión de conocimientos.

Menciona el conocimiento que se relaciona también con el empoderamiento de los pueblos indígenas. Conquista de espacios. En su discurso le sugiere la construcción de "nuevos sujetos indígenas" y el menciona la construcción de una nueva identidad para los estudiantes.

Considera que los mestizos ve a la universidad con más "frialidad" que los indígenas. Como modelo educativo la Universidad destaca en:

Su dinamismo que atrae a la universidad

Se centra en el contexto indígena.

Nombre: Prof. Carolina

Edad: 33 años

Edo. Civil: Casada

Se considera indígena: No

Lengua: Ninguna indígena, sólo inglés

Vive con: Esposo e hijo

Procedencia: Guamúchil, Sinaloa

Nivel educativo: Maestría en Desarrollo Rural y recursos naturales

Materia que imparte: Vinculación Comunitaria de LyC

Otras actividades: Consultorías de diferentes organizaciones, sociedades cooperativas e instituciones gubernamentales.

RESUMEN

Su formación académica fue en Sinaloa, en una zona de "foco de muchas comunidades, o localidades rurales". Estudió en una academia religiosa, su vida estuvo marcada por lo religioso y lo indígena. Su licenciatura la realizó en Políticas públicas, donde tuvo experiencias de intercambio a municipios de Puebla. La maestría la realizó en el Eco sur. Menciona que tiene una visión exterior del mundo indígena, lo cual es una ventaja. Ha trabajado en proyectos de participación de población indígena.

Su visión de la interculturalidad tiene dos dimensiones; la académica y la práctica, menciona que la reflexión y conciencia de saberse y practicar desde la diferencia en un primer paso. Por otro lado en la academia, cree que es mediante proyectos es como se construirá la interculturalidad.

En su discurso crítica a la UNICH por no difundir de manera clara el objetivo del egresado. Además de haber construido la UNICH: 1) con base en un modelo ajeno al contexto chiapaneco, 2) con expectativas altas, desfasadas de la realidad y 3) no ser compatible con las expectativas de los estudiantes que llegan pensando en que les darán una formación de normalistas, para obtener un trabajo en alguna escuela. 4) El problema de la continuidad de los profesores en los talleres, 6) Falta de capacitación de los profesores y 7) la confusión entre el indigenismo y lo intercultural en el discurso de la institución.

Piensa que uno de los principales méritos de la UNICH es la revalorización de la lengua y la cultura indígena en su valor como identidad indígena.

Nombre: Prof. Ramiro

Edad: 54 años

Edo. Civil: Casado

Se considera indígena: No

Lengua: Francés

Vive con: Esposa y 2 hijos

Procedencia: Chiapas, no específica

Nivel educativo: Realiza doctorado en Desarrollo sustentable en la UNICACH

Materia que imparte: Educación e historia de la educación indígena, procesos de evaluación (desde Agosto del 2008)

Otras actividades:

RESUMEN

Estudio la licenciatura en filosofía en Chiapas "estuve en filosofía... y luego tome la carrera de letras latinoamericanas en la UNACH", ha trabajado en instituciones como investigador y profesor. Tiene muy poco tiempo trabajando en la UNICH (en agosto del 2008 empezó). Actualmente realiza múltiples actividades en la UNICH; es profesor de asignatura, asesor de cuatro tesis, impulso un proyecto de un círculo de lecturas y actualmente hace su doctorado. Para él la UNICH esta enlazada con su proyecto de vida personal.

En su discurso menciona que la autonomía es la mejor opción para el desarrollo de los pueblos indígenas. Se posiciona críticamente en el discurso indigenista de educación de las instituciones. Para él el modelo de las UI es innovador por estar centrada en la interculturalidad. Sin embargo considera que la vinculación con la comunidad es precaria. La formación de profesores para la UI es otra problemática. En relación con los profesores se autocrítica por la incapacidad o la falta de visión para "capitalizar" esos encuentros con las comunidades indígenas y también por no tener un esquema de cómo deben realizarse.

El papel de los profesores en la UNICH es central, pues son ellos los responsables de la formación de los estudiantes y la imagen que ellos dejen de la universidad.

El conocimiento indígena se enfrenta a toda una tradición de negación en la cultura occidental, por ello considera que aun están en un proceso de construcción para una propuesta de la interculturalidad del conocimiento. Un paso es la formación de profesores con capacidades que requieran los perfiles de profesionistas (hábitus), aprovechamiento de los espacios, la vinculación con la comunidad, corresponsabilidad de "sujetos nuevos" tanto para indígenas como mestizos.

Nombre: Mayra

Edad: 29 años

Edo. Civil: casada

Se considera indígena: Tsotsil

Lengua: Tsotsil

Vive con: Esposo

Procedencia: Adolfo López Mateos, de una comunidad Chamula

Nivel educativo: Maestría en Lingüística, lengua y cosmovisión en el CIESAS DF

Materia que imparte: Taller de Tsotsil con nativo hablantes. Profesora de asignatura.

Otras actividades: Imparte clases en el CIESAS Chiapas

RESUMEN

Su trayectoria escolar es seguida hasta la maestría en el DF como lingüista. En lo laboral ha trabajado en ONG's y en proyectos de investigación.

Entró a la UNICH en Agosto del 2008. Su percepción de la universidad es como un espacio a dónde van muchas culturas y mestizos "es una universidad donde asisten muchas culturas", y como una institución "nueva" y buena oportunidad para los jóvenes, por ello le falta fortalecerse. Su sentir hacia la UNICH es de satisfacción, por enseñar y aprender de su lengua, pues puede desarrollarse tanto personal como profesionalmente.

Aunque piensa que en la UNICH hay un doble discurso; uno de aceptación de la interculturalidad y otro que discrimina al indígena, eso en todos los niveles de relaciones: profesor-profesor, alumno-profesor y alumno-alumno. Hay necesidad de desarrollar materiales didácticos hechos por indígenas, que no deformen su cosmovisión y el significado del lenguaje tsotsil. Otro problema es que maestros y administrativos ven a la lengua como una herramienta para penetrar en las comunidades indígenas y llevarles el desarrollo: "Hay sí que aprendan a hablar' pero sólo para que puedan penetrar la comunidad indígena, a mi no me interesa eso, la comunidad indígena está muy bien como esta, sin que nadie llegue a interrumpir".

En cuanto a la vinculación menciona que no hay, sólo llega a hacer observación de campo "realmente es más bien es como observación de campo, que no sería vinculación". Los estudiantes no se involucran a profundidad con las comunidades. Por otro lado la falta de personal para cubrir los ambiciosos planes curriculares son un problema, que esta siendo reajustado actualmente (reajuste de expectativas), y los mismos profesores que existen se niegan a aceptar la cultura indígena. En suma, la interculturalidad se ha quedado en el mero discurso para fines políticos.

Por otro parte, menciona que es un avance, menciona el cambio de actitud de los estudiantes hacia su identidad indígena. El autoestima de identidad (Taylor).

Nombre: Prof. Sergio

Edad: 45 años

Edo. Civil: Casado

Se considera indígena: sí Chol

Lengua: Chol

Vive con: Esposa e hijos

Procedencia: Municipio Salto de Agua

Nivel educativo: Maestría en lenguas indoamericanas

Materia que imparte: Coordinador del centro de lenguas

RESUMEN

Trabaja en la UNICH desde su fundación. Se define como una persona dedicada a construir propuestas sobre las lenguas indígenas en específico del grupo Chol. Su trayectoria académica menciona que estudio dos maestrías, una en lenguas indoamericanas en el CIESAS y la segunda en agronomía en Chapingo. Ha trabajado en instituciones y se dedico al tema de la educación indígena, en la elaboración de textos de libros para primaria, no terminó el proyecto. Luego trabajo en la elaboración de gramáticas en lenguas indígenas, en el CELALI por cinco años, después laboró en PROIMSE (inserto en la UNAM) y luego llego a la UNICH como profesor con base.

Entro a la universidad cuando ya había un plan curricular construido. Menciona la necesidad de profesores especialistas en lenguas originarias. Define a la UNICH como "un nuevo espacio educativo que se empiezan a discutir esos valores culturales, lingüísticos de los pueblos originarios" de las problemáticas comunitarias. Con respecto a las lenguas originarias, menciona que deben ser para la construcción de conocimiento desde la cosmovisión indígena.

El modelo educativo de la UNICH es innovador, pues no se había construido un proyecto que reconstruya los conocimientos indígenas y promuevan el valor de la conciencia de la identidad indígena, y con ello del autoestima de los indígenas. En la vinculación a la comunidad considera importante para que los indígenas se apropien de las herramientas para su propio desarrollo (empoderamiento). En cuanto al campo de trabajo para los estudiantes remarca la importancia de construir "nuevos campos de trabajo" y no esperar a ser contratados, o bien en proyectos de investigación, ONG's, y en el ámbito gubernamental.

Piensa que para revitalizar la lengua, hay que desarrollarla al nivel de la ciencia occidental, para que sea considerado como conocimiento.

Por otro lado, menciona que la apropiación del conocimiento es fundamental para evitar la reproducción de la asimilación de los grupos indígenas, para esto es importante "consolidar la base intelectual de los indígenas".

Con respecto a la UNIVERSIDAD DE LA TIERRA menciona las relaciones hostiles que mantienen con este grupo. No hay comunicación pese al parentesco que se tienen con los proyectos de revitalización de lo indígena "a veces lo siento un poco triste, porque a veces estamos hablando de lo mismo tema, nada más uno por acá y otro por otro lado, porque uno es más verdad institucional... son muy radicales puedan acceder al diálogo".

Por último, como reflexión, las responsabilidades para lograr la interculturalidad es una cuestión de corresponsabilidades, es decir que no sólo compete con los hablantes de las lenguas indígenas, sino de toda una población que convive en un espacio y el reconocimiento del conocimiento indígena como valioso.

San Cristobal, Chiapas a 7 de diciembre del 2009.

Mtro. José Adriano Anaya
Secretario Académico

P R E S E N T E

Por este medio le solicito de la manera más cordial la autorización para la realización del trabajo de campo en la Universidad Intercultural de Chiapas, el cual consistirá en 15 entrevistas abiertas a la población estudiantil y docente de dicha institución. Lo anterior es para recabar testimonios que sustente la realización de la tesis de licenciatura titulada: "El problema del diálogo intercultural en relación del conocimiento científico en la carrera de Lengua y Cultura: el caso de la UNICH" de la carrera de Sociología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Sin más por el momento, agradezco su atención.

A t e n t a m e n t e

Cynthia Rodríguez de Jesús
Tesista

BIBLIOGRAFÍA

- Almeyra, Guillermo (2006) *Zapatistas un nuevo mundo en construcción*. México: MAIPUE.
- Alonso Concheiro, Antonio, "Educar para el futuro" En:
- Alsina, Miguel Rodrigo, *Comunicación intercultural*, 1999
- Alvarado, Ramón, *Nacionalismo, Lenguaje e identificación colectiva*
- Anderson, Benedict (1993) *Comunidades imaginadas, reflexiones sobre el origen y la difusión del Nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Augusto Pérez Lindo (1998) *Políticas del conocimiento, educación superior y desarrollo*. Buenos Aires.
- Ávila, Agustín. "Autonomía y formas de gobierno indígena", en *Programa nacional de población 1995-2000*.
- Baronnet, Bruno (2009). *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de las Cañadas de la Selva Lacandona*. Tesis de doctorado en sociología, Universidad París 3 y El Colegio de México.
- Barreno, Lorenzo (2003) "Educación superior indígena en América Latina" en: *La educación superior para indígenas en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- Bartolomé, Miguel (1996) "Pluralismo cultural y redefinición del Estado", en *Coloquio sobre derechos indígenas*. Oaxaca: IOC.
- Bartolomé, Miguel (2006) *Procesos interculturales*. México: Siglo XXI.
- Bertely Busquets, María (2007) *Conflicto Intercultural, educación y democracia activa en México*. México: CIESAS.
- Bonfil Batalla, Guillermo (1994) *México profundo*. México: Grijalbo
- Casillas Muñoz, María de Lourdes y Laura Santini Villar (2006) *Universidad intercultural, modelo educativo*. México: CGEIB.

- Castro Heredia, Javier Andrés; Urrea Giraldo, Fernando; Viátara López, Carlos Augusto (2009) *Un breve acercamiento a las políticas de Acción Afirmativa: orígenes, aplicación y experiencias para grupos étnico-raciales en Colombia y Cali*. Revista Sociedad y Economía, Núm. 16, enero-sin mes, pp. 159-170. Colombia: Universidad del Valle.
- Catherine Walsh, y Walter Mignolo, Alvarado Garcia Linera (2006) *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Certeau, Michel (1990) *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Celis-Giraldo, Jorge E. (2009) *Las acciones afirmativas en Educación superior: el caso de los Estados Unidos*. En la revista: Educación y educadores, Vol. 12, Núm. 2, agosto-sin mes. Colombia: Universidad de La Sabana. Pp. 103-117.
- Corona Berkin, Sarah (coord.) *Educación Indígena, en torno a la interculturalidad*. México: Universidad de Guadalajara, Primera edición 2004.
- Daniel Mato (Coord.) (2008) *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas.
- Derechos de las Poblaciones Indígenas, Part. IV art. 16
- Díaz-Polanco, Héctor (1996) *Autonomía Regional, la autodeterminación de los pueblos indios*. México: Ed. Siglo XXI, 2ª Edición.
- Díaz-Polanco, Héctor (2007) *Elogio de la diversidad, globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México: Siglo XXI.
- Díaz-Polanco, Héctor (1987) *La teoría indigenista y la integración, en Indigenismo, modernización y marginalidad. Una revisión crítica*. México: Juan Pablos Editor.
- Díaz-Romero, Pamela (2006) *Caminos para la inclusión en la educación superior*. Perú: Fundación Equitas.
- Dietz, Gunther (2001) "Del multiculturalismo a la interculturalidad: un movimiento social entre discurso disidente y praxis institucional", publicado en Javier Prado Rodríguez (ed.): *Diversidad*

cultural, identidad y ciudadanía, pp. 17-71. Córdoba, España: Instituto de Estudios Transnacionales.

- Dietz, Gunther (2003) *Multiculturalismo, interculturalidad y educación*. México: CIESAS.
- *Educación superior para los pueblos indígenas de América Latina* (2004). En: memorias del segundo encuentro regional. México. IESALC.
- *Educación superior para los pueblos indígenas de América Latina* (2004). En: Memorias del segundo encuentro regional. México: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC)
- Ejército Zapatista de Liberación Nacional (1994) *Documentos y Comunicados 1: enero, 8 de agosto de 1994*. México: Era.
- Ejército Zapatista de Liberación Nacional (1995) *Documentos y Comunicados 2: 15 agosto de 1994/ 29 de septiembre de 1995*. México: Era.
- Ejército Zapatista de Liberación Nacional (1997) *Documentos y Comunicados 3: octubre de 1995 - 24 de enero de 1997*. México: Era.
- Ejército Zapatista de Liberación Nacional (2003) *Documentos y Comunicados 4: 14 de febrero de 1997 / 2 de diciembre de 2000*. México: Era.
- INEGI (2000) *Encuesta nacional de Juventud del Siglo XXI*. Chiapas: INEGI.
- Entrevista a Sylvia Schmelkes en Septiembre del 2002, en el *Segundo Encuentro Regional. En Memorias del Segundo encuentro regional de Educación Superior para los pueblos indígenas de América Latina*. Hidalgo, México: IESALC. 2004.
- Fábregas Puig, Andrés (1995) "Los pueblos de Chiapas" en Armendáriz, Ma. Luisa (Comp.) *Chiapas: una radiografía*. México: FCE.
- Florescano, Enrique (2004) *Memoria Mexicana*. México: FCE.
- Gaceta de la Universidad Intercultural de Chiapas. Año 1 Núm. 1 octubre de 2005.
- Gellner, Ernest (1983) *Naciones y nacionalismo*. Oxford, Inglaterra: ed. Alianza.

- Gil Anton, Manuel (2009) *Cobertura de la Educación Superior en México*. México: ANUIES.
- Giménez, Gilberto. (2005) *Teoría y análisis de la cultura VOL. I y II*. México: CONACULTA.
- Flecha Ramon. (1992) "Hacia una concepción dual de la sociedad y la educación". En Giroux, H. A. y Flecha R.: *Igualdad educativa y diferencia cultural*. El Roure, Barcelona.
- González Casanova, Pablo (coord.) (1996) *Democracia y Estado multiétnico en América Latina*. México: CEIICH-UNAM-Jornada.
- González Galván, Jorge Alberto (2000). "El reconocimiento del Derecho indígena en el Convenio 169 de la OIT", en José Emilio Ordoñez C. (coord.) *Análisis Interdisciplinario del convenio 169 de la OIT. IX jornadas Lascasianas*. México: UAM IU.
- Velasco, Ambrosio (2010) *Humanismo, nación e independencia*, México: en prensa.
- Gutiérrez Martínez, Daniel (coord.) (2006) *Multiculturalismo, desafíos y perspectivas*. México: UNAM-COLMEX-S.XXI.
- Hobsbawm, Eric, (1998) *Naciones y Nacionalismo desde 1780*. Cambridge: Ed. Crítica.
- INEGI (2000) *Población indígena en México*. México: INEGI.
- INEGI (2005, *Perfil sociodemográfico de Chiapas*. México: INEGI.
- INEGI, (2005) *Perfil sociodemográfico de Estados Unidos mexicanos*. México: INEGI.
- INEGI, (2005) *Perfil sociodemográfico de la población que habla lengua indígena*. México: INEGI.
- INEGI, (2009) *Población indígena de 15 a 59 años según sexo y nivel de escolaridad por entidad federativa y tipo de municipio*. México: INEGI.
- INEGI. *II Censo de población y vivienda 2005*. México: INEGI.
- *Informe Comisión Nacional para el Desarrollo de los pueblos Indígenas 2001-2003*. México: CDI.
- *Informe Informe Comisión Nacional para el Desarrollo de los pueblos Indígenas 2003* México: CDI.
- *Informe sobre Desarrollo Humano de los Pueblos Indígenas de México, 2006*.

- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe- UNESCO Informe Nacional sobre la Educación Superior Indígena en Nicaragua EDUCACIÓN SUPERIOR INDÍGENA EN NICARAGUA
- Justo Sierra, (2004) *Discurso inaugural de la Universidad Nacional*. México: UNAM.
- Kimberlé Williams, Crenshaw. "En pos de una defensa proactiva de la acción afirmativa: derribando mitos y reformulando el debate." En: Diaz-Romero, Pamela (2006) *Caminos para la inclusión en la educación superior*. Perú: Fundación Equitas.
- Zimmermann, Klaus (1999) *Política del lenguaje y planificación para los pueblos amerindios*. México: Frankfurt
- Kymlicka, Will (1995) *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.
- Kymlicka, Will (1996) *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. España: Paidós.
- Kymlicka, Will (2004) *Estados, Naciones y culturas*. España: Almuzara.
- Lao-Montes, Agustín Reformas de educación Superior en búsqueda de Democracia intercultural y la descolonización de la universidad: Debates necesarios, retos claves y propuestas mínimas
- López Barcenas, Francisco (2002) *Los Derechos indígenas y la Reforma Constitucional en México*. México: COAPI-CEACATI.
- López Bárcenas, Francisco (2000). *Legislación y Derechos indígenas, Serie Derechos indígenas-a acatl coapi. México*.
- Malinowski, Bronislaw (1985) *Una teoría científica de la cultura*. México: Ed. Los Grandes pensadores.
- Martínez Casas, Regina. "Diversidad y Educación Intercultural" en Gutiérrez, La educación del futuro. México. SXXI.
- Martínez, Daniel (coord.). Multiculturalismo, desafíos y perspectivas En: Gutiérrez, La educación del futuro. México. SXXI

- Mendoza, Moisés Franco (1999) "El debate sobre los derechos indígenas en México", en: Willen Assies, Gemma Van der Haar, André Hoekema (Ed.) *El reto de la diversidad: pueblos indígenas y reforma del estado en América Latina*. Zamora: El Colegio de Michoacán.
- Mignolo Walter (2001) *El Pensamiento Des-colonial, desprendimiento y apertura: un manifiesto*.
- Montemayor, Carlos (2000) *Los pueblos indios de México*. México: Debolsillo.
- Olive León (1988) *Conocimiento, sociedad y realidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ONU, Declaración Universal de los Derechos Humanos
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) Convenio 169
- Peter Taylor (2008) "Reinventando la Educación para el desarrollo en una era de globalización: el poder de la participación en las instituciones de educación superior", en revista: *Educación para el desarrollo*, Junio 2008.
- Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006. México: Senado de la República.
- Popkewitz Thomas S. (1991) *Sociología Política de las Reformas Educativas*. Washington: Columbia University, Morata.
- "Programa Nacional de Población 1995-2000" (2000), en *El estado de desarrollo económico y social de los pueblos indígenas de México 1996-1997*. México: INI.
- Ramírez Castañeda, Elisa (2006) *La educación indígena en México*. México: México Nación Multicultural, UNAM.
- Raymond Williams (1999) *Sociología de la cultura*. España: Paidós.
- Roux, Rhina (2005) *El príncipe mexicano. Subalternidad, historia y estado*. México: Era.
- Ruiz, Margarito Xib, y Burgete, Araceli (1996) "Hacia la autonomía de los pueblos indios, en *La autonomía de los pueblos indígenas*. México. Cámara de Diputados.
- Sánchez Meca, Diego (2001) *Teoría del conocimiento*. España: Dykinson
- Schmelkes, Sylvia (2008a). "Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en

- México: Problemas, oportunidades, retos". En: Daniel Mato (Coord.) *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas.
- Schmelkes, Sylvia (2008b), "Las universidades interculturales en México: ¿Una contribución a la equidad en educación superior?" Conferencia presentada en septiembre en el *II Foro Internacional de Educación Superior Inclusiva: Un Camino hacia el Reconocimiento de la Diversidad Étnica y Cultural*. Bogotá, Colombia: Organizado por El Ministro de educación
 - Schmelkes, Sylvia (2001) *Educación Intercultural*. México: CIESAS.
 - Slavoj Žižek y Fredric Jameson (1998) *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós.
 - Stavenhagen, Rodolfo (2007) *Los pueblos indígenas y sus derechos: informes temáticos del relator especial sobre la situación de los Derechos Humanos y las libertades fundamentales de los pueblos indígenas del Consejo de Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas*. UNESCO.
 - Stavenhagen, Rodolfo y Carrasco, Tania (1988) *Derecho indígena y derechos humanos en América Latina*. México IIDH-COLMEX
 - Stavenhagen, Rodolfo (2001) *La cuestión étnica*. México: COLMEX.
 - Sylvie, Didou Aupetit. "Acción afirmativa y educación superior en América Latina: debate en ciernes y estrategias emergentes", en Fundación Equitas.
 - Taylor, Charles (1992) *El multiculturalismo y La política del reconocimiento*. México: FCE.
 - Velasco Ambrosio (2006) *Republicanism and multiculturalism*. México: Siglo XXI.
 - Velasco Gómez, Ambrosio (Feb 2005), *Una Visión Republicana de la Ciencia*. México: FFyL, UNAM,.
 - Velasco Gómez, Ambrosio, *El Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología en Contexto Multiculturalista*. México: FFyL, UNAM.
 - Velasco Gómez, Ambrosio, *Humanismo, Nación e Independencia*. En prensa.

- Velazco Gómez, Ambrosio. *Humanismo, Nación e Independencia*. En prensa 2009.
- Villoro, Luis, (2007). *Los retos de la sociedad por venir: ensayos sobre justicia, democracia y multiculturalismo*. México: FCE.
- Villoro, Luis () *Estado Plural, pluralidad de culturas*. México: Siglo XXI.
- Walsh, Catherine, et al. (2006) *Interculturalidad, descolonización del estado y del Conocimiento*. Argentina: Signo.
- Warman, Arturo (2003) *Los indios Mexicanos en el umbral del milenio*. México: FCE.
- Zarate Ortiz y González Espinoza (1992) *Historia de la Educación Superior para Indígenas en México: el caso de las propuestas curriculares*. Tesis de licenciatura. México: UPN
- Zolla, Carlos y Zolla Márquez, Emiliano (2006) *Los pueblos indígenas de México: 100 preguntas*. México: UNAM-MNMC,

SITIOS DE INTERNET

<http://www.amawtaywasi.edu.ec/> (11/10/2010)

<http://laventana.casa.cult.cu/modules.php?name=News&file=article&sid=2292> (11/10/2010)

<http://www.mefeedia.com/watch/24929322> (11/10/2010)

http://psicosocialchiapas.blogia.com/2007/110801-universidad-de-la-tierra_.php (11/10/2010)

http://www.madrimasd.org/blogs/pensamiento_pedagogico_radical/2009/01/15/111241/comment-page-1 (11/10/2010)

<http://cideci.blogspot.com/> (11/10/2010)

http://www.redui.org.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=31&Itemid=37 (11/10/2010)

Schmelkes, Sylvia. "LAS UNIVERSIDADES INTERCULTURALES EN MÉXICO: ¿Una contribución a la equidad en educación superior."

En: http://www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-174704_archivo1.pdf (11/10/2010)

Lao-Montes Agustín, conferencia: Tendencias internacionales de la educación superior inclusiva para grupos étnicos. < <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-175889.html> (25/08/2009)