



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
POSGRADO EN PEDAGOGÍA  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**CONSTRUCCIÓN DE LA EDUCACIÓN PROPIA EN EL NIVEL  
SUPERIOR: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA  
INTERCULTURAL (MÉXICO) Y LA UNIBOL GUARANÍ Y DE  
PUEBLOS DE TIERRAS BAJAS "APIAGUAIKI TÛPA" (BOLIVIA)**

**TESIS**  
QUE PARA OPTAR POR GRADO DE:  
DOCTOR EN PEDAGOGÍA

PRESENTA  
DAVID SILVESTRE DELGADILLO ZERDA

TUTOR  
DRA. ALICIA DE ALBA CEBALLOS IISUE-UNAM

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR  
DR. ARMANDO ALCÁNTARA SANTUARIO IISUE-UNAM  
MTRA. MARTHA CORENSTEIN ZASLAV FFYL-UNAM  
DRA. ANA LAURA GALLARDO GUTIERREZ IISUE-UNAM  
DRA. BERTHA OROZCO FUENTES IISUE-UNAM

CIUDAD DE MÉXICO, NOVIEMBRE 2020



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**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.

*A mi amada hija Illary Citlali por haber compartido la experiencia de esta investigación desde los primeros meses de su vida entre México y Bolivia.*

*A mi esposa Jazmín Nallely Arguelles Santiago por su cariño y respaldo incondicional.*

*A mi mamá Carmela Zerda Llanos y a mis familiares por el apoyo moral recibido.*

*A la Universidad Veracruzana Intercultural, sede Huasteca en Ixhuatlán de Madero, Veracruz-México, así como a la UNIBOL Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa” en la comunidad de IVO, Departamento de Chuquisaca-Bolivia por permitirme la realización de los trabajos de campo necesarios para esta investigación.*

*A los pueblos indígenas originarios ancestrales que alberga la Pachamama.*

## **Agradecimientos**

Agradezco a la Universidad Nacional Autónoma de México por permitirme la estadía como estudiante y brindarme su calidad como máxima casa de estudios. De la misma manera, al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por el respaldo al admitirme como becario del Posgrado en Pedagogía.

A los estudiantes, docentes, sabios indígenas y rectora de la UNIBOL Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaki Tüpa” por las múltiples actividades realizadas en campo. Asimismo, expreso mi agradecimiento a la UVI en su sede Huasteca por las facilidades otorgadas para la realización de la presente investigación

Enfatizo un profundo reconocimiento y agradecimiento a mi asesora, la Dra. Alicia de Alba Ceballos, por su sabia conducción y guía en el desarrollo de la tesis que ahora concluyo. A los miembros del Comité Tutor: al Dr. Armando Alcántara, por su andamiaje puntual y comprometido en los temas de educación superior comparada, a la Dra. Bertha Orozco por sus valiosos comentarios, sugerencias y recomendaciones en diferentes seminarios, a la Mtra. Martha Corenstein, por los saberes compartidos respecto de las técnicas, instrumentos y tipos de investigación. De igual forma, a la Dra. Ana Laura Gallardo por sus observaciones en las problemáticas que atañen a los pueblos indígena-originarios.

A la Universidad del Egeo (Grecia), la Universidad de Burdeos (Francia) y la Universidad Mayor de San Simón (Bolivia) por permitirme difundir los hallazgos de tesis en los diferentes eventos organizados, a través de ponencias y artículos por los cuales recibí críticas constructivas.

A todos los pueblos originarios que impulsan su autonomía y su proyecto educativo, social y político para seguir existiendo en la faz de la Pachamama, ¡Jallalla!

# Contenido

## **CAPÍTULO I** **7**

---

### **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA** **7**

---

- 1. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN 16
- 2. OBJETIVOS 17
- 3. JUSTIFICACIÓN 18

## **CAPÍTULO II MARCO CONCEPTUAL** **20**

---

- 1. DIVERSIDAD CULTURAL 23
- 2. CONTACTO CULTURAL 27
- 3. MULTICULTURALIDAD, INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL 32
- 4. DIÁLOGO Y ARTICULACIÓN DE SABERES Y CONOCIMIENTOS, LA BÚSQUEDA DE UNA PLURALIDAD  
EPISTÉMICA 36
- 5. LA EDUCACIÓN PROPIA 40
- 6. ESTUDIOS PREVIOS DE LAS IES DESTINADAS A POBLACIÓN INDÍGENA 48
- 7. MILENARISMOS Y MOVIMIENTOS INDÍGENAS EN MÉXICO Y BOLIVIA 50
- 8. HEGEMONÍA 51

## **CAPÍTULO III MARCO METODOLÓGICO** **57**

---

- 1. OBJETO DE ESTUDIO 61
- 1. IDENTIDAD, LA PARTICIPACIÓN DE LA POBLACIÓN INDÍGENA EN LOS PROCESOS DE CREACIÓN,  
ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN INSTITUCIONAL DE LAS IES ÉTNICAS 65
- 2. ARTICULACIÓN DE SABERES Y CONOCIMIENTOS, DIÁLOGO DE SABERES BAJO LOS ENFOQUES EDUCATIVOS  
INTERCULTURAL E INDÍGENA 66
- 3. LENGUAS ORIGINARIAS, SU ABORDAJE Y ATENCIÓN EN IES ÉTNICAS 68
- 4. VINCULACIÓN CON LA COMUNIDAD EN EL CONTEXTO DE DEMANDAS, NECESIDADES Y EXPECTATIVAS  
EDUCATIVAS DE LA POBLACIÓN INDÍGENA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. 68
- 5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN 72
- 6. POBLACIÓN Y MUESTRA DEL ESTUDIO COMPARADO 72
- 7. INSTRUMENTOS 74

## **CAPÍTULO IV CONTEXTUALIZACIÓN** **76**

---

<b>1. PANORAMA GENERAL DE LA POBLACIÓN INDÍGENA Y LAS UNIVERSIDADES INTERCULTURALES EN MÉXICO.</b>	<b>76</b>
<b>2. SITUACIÓN DE LA POBLACIÓN INDÍGENA EN MÉXICO FRENTE A LA EDUCACIÓN SUPERIOR</b>	<b>76</b>
<b>3. INTERCULTURALIZAR LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UN DESAFÍO PENDIENTE</b>	<b>80</b>
<b>4. SURGIMIENTO DE LAS UNIVERSIDADES INTERCULTURALES EN MÉXICO</b>	<b>83</b>
<b>5. CONTEXTUALIZACIÓN DE LAS NACIONALIDADES Y LAS UNIVERSIDADES INDÍGENAS EN EL ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA</b>	<b>87</b>
<b>6. CARACTERIZACIÓN DE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES E INDÍGENAS</b>	<b>91</b>
<b>7. UNIVERSIDADES “CONVENCIONALES” E INDÍGENAS</b>	<b>93</b>

## **CAPÍTULO V RESULTADOS** **96**

<b>1. UNIVERSIDAD VERACRUZANA INTERCULTURAL (UVI) SEDE HUASTECA</b>	<b>96</b>
1.1. ¿Crisis en la UVI? Indicios	102
1.2 La interculturalidad desde el Estado, la institución y los actores universitarios	125
1.3 Participación de los actores indígenas en los procesos de constitución del modelo intercultural que fundamenta la creación de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI)	136
1.4 Epistemologías alternas, articulación de saberes y conocimientos indígenas con el conocimiento universal	156
1.5 Tratamiento de las lenguas indígenas	164
1.6 Vinculación Universitaria en la sede Huasteca UVI	171
<b>2. UNIBOL GUARANÍ Y DE LOS PUEBLOS DE TIERRAS BAJAS “APIAGUAIKI TÜPA”</b>	<b>177</b>
2.1. Alcances del modelo indígena en la UNIBOL Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas Apiaguaiki Tüpa	183
2.2 Participación de los pueblos indígenas de tierras bajas de Bolivia en la estructura y organización de la UNIBOL Guaraní y de Tierras bajas	184
2.3 Epistemología y diálogo de saberes en La UNIBOL Guaraní y de Pueblos Tierras Bajas	188
2.4 La UNIBOL Guaraní y de Tierras Bajas apuesta por la recuperación de las lenguas indígenas	190
2.5 La vinculación universitaria en el contexto de las demandas, necesidades y expectativas educativas de los pueblos indígenas de tierras bajas	193

## **CAPÍTULO VI LA COMPARACIÓN: SEMEJANZAS, DIFERENCIAS Y ESPECIFICIDADES DE LOS MODELOS INTERCULTURAL E INDÍGENA IES203**

<b>1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS: SEMEJANZAS DIFERENCIAS Y PARTICULARIDADES</b>	<b>209</b>
<b>2. PROBLEMÁTICAS IDENTIFICADAS EN LAS IES INTERCULTURAL UVI MÉXICO Y UNIBOL “APIAGUAIKI TÜPA” BOLIVIA</b>	<b>212</b>
<b>3. IDENTIDAD, LA PARTICIPACIÓN DE LA POBLACIÓN INDÍGENA EN LOS PROCESOS DE CREACIÓN, ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN INSTITUCIONAL DE LAS IES ÉTNICAS INTERCULTURAL ENTRE IDEÓLOGOS, ACTORES Y PROCESOS</b>	<b>219</b>
<b>4. INVOLUCRAMIENTO DE LA POBLACIÓN ORIGINARIA EN LA ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL DE LA UVI Y LA UNIBOL.</b>	<b>224</b>

5. ARTICULACIÓN DE SABERES Y CONOCIMIENTOS, DIÁLOGO DE SABERES BAJO LOS ENFOQUES EDUCATIVOS INTERCULTURAL E INDÍGENA	226
6. LENGUAS ORIGINARIAS, SU ABORDAJE Y ATENCIÓN EN IES ÉTNICAS INTERCULTURAL (MÉXICO) E INDÍGENA (BOLIVIA)	228
7. VINCULACIÓN CON LA COMUNIDAD EN EL CONTEXTO DE DEMANDAS, NECESIDADES EXPECTATIVAS EDUCATIVAS DE LA POBLACIÓN INDÍGENA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.	230

## **CAPÍTULO VII CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES** **233**

1. POTENCIALIDADES DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN BOLIVIA	248
2. INTERSTICIOS DE UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL RE-FUNCIONALIZADA.	251
3. ARTICULACIÓN DE SABERES Y CONOCIMIENTOS, DIÁLOGO DE SABERES BAJO LOS ENFOQUES EDUCATIVOS INTERCULTURAL E INDÍGENA	256
4. LENGUAS ORIGINARIAS, SU ABORDAJE Y ATENCIÓN EN IES ÉTNICAS	263
5. VINCULACIÓN CON LA COMUNIDAD EN EL CONTEXTO DE DEMANDAS, NECESIDADES EXPECTATIVAS EDUCATIVAS DE LA POBLACIÓN INDÍGENA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.	266
6. LA VINCULACIÓN COMUNITARIA UNIVERSIDAD BOLIVIANA GUARANÍ Y DE LOS PUEBLOS DE TIERRAS BAJAS “APIAGUIKI TÜPA” (UNIBOL)	268
7. REFLEXIONES FINALES	273

## **A MANERA DE COLOFÓN: VOCES REEMPLAZADAS** **276**

EL ORIGEN	278
¿QUIÉNES LO HACEN Y POR QUÉ LO HACEN?	278
¿CÓMO LO HACEN?	282
CÓMO RECUPERAR LA VOZ	285

## **BIBLIOGRAFÍA** **287**

# Capítulo I

## Planteamiento del problema

“No sé por qué tanto se preocupan ustedes ahora de eso que llaman acceso a la universidad, desde hace años que estamos en la universidad, pero ustedes no nos ven. Ese no es el asunto. El problema es que entramos indios y salimos blancos. Es la cuestión que ahora debe atender la universidad.”

Florencio Alarcón, líder quechua de Raqaypampa, Bolivia, exdirectivo del Consejo Educativo de la Nación Quechua y exdiputado nacional suplente, 2009.

El contexto actual de la educación superior (ES) en América Latina muestra una creciente necesidad emancipatoria. En este momento las múltiples respuestas, a dicha exigencia, dan lugar a una emergente vitalidad reconstitutiva de este ámbito. El hecho está enmarcado por una profunda reflexión y autorreflexión de los actores intelectuales, políticos, sociales e indígenas respecto de la situación de dependencia económica, política e ideológica heredada del colonialismo y perpetuada por la colonialidad. La problemática acentúa una disyuntiva histórica, en la que se debaten los países de la región y por ende sus instituciones educativas; ésta gira en torno a la estructura de dominación económica, política e ideológica y la búsqueda de opciones teóricas, discursivas y prácticas que planteen su superación. Postura que ha tenido como protagonista central a los movimientos sociales y en particular a los movimientos indígenas. Los cuales han desempeñado, en las últimas cuatro décadas, un papel importante no sólo en la denuncia y develamiento de viejas y nuevas prácticas de dominación que ejercen las potencias económicas sobre los países latinoamericanos sino también, en la generación de propuestas encaminadas a trascender la histórica situación de subalternidad de

estos países.

Al final del siglo XX es necesario reconocer a través del continente una cierta recuperación de la visibilidad y condición indígenas... Tal emergencia y la mayor visibilidad de la que gozan las poblaciones indígenas es producto también del avance del movimiento indígena, tanto en el ámbito nacional como continental, y de la mayor conciencia internacional respecto a la diversidad y a la situación de postergación de la población indígena y de la deuda histórica resultante de la colonización y de la consecuente subalternidad. (López, 2008: 2)

Desde la invasión europea la instrumentalización de la educación en la región ha desempeñado una función cardinal en la constitución y establecimiento del dominio occidental y la consecuente subalternización de las sociedades originarias. Castro-Gómez (2009) afirma que el colonialismo no solamente es un fenómeno económico y político sino es sobre todo es un fenómeno epistemológico cuyas dimensiones cognitivo-simbólicas se orientan a crear un imaginario social del subalterno que sostiene y legitima permanentemente el poder de occidente a través del nexo entre conocimiento y poder.

A contracorriente, desde la perspectiva de los pueblos indígenas originarios ancestrales (PIOAs), la educación superior debe estar vinculada a una estrategia más amplia de resistencia y lucha cuya finalidad se enmarca en la emancipación y retoma de la historicidad de estos pueblos. Por consiguiente, la educación deberá posibilitar la construcción de discursos alternos propios y validos frente a la actividad legitimadora occidental de invención del "otro" cuya representación impide, no sólo a los pueblos indígenas sino a la sociedad no hegemónica, presentarse a sí mismos como auténticas sociedades libres y emancipadas.

En el campo de la educación superior, los movimientos indígenas de la región han criticado fuertemente el papel reproductor de la desigualdad y exclusión social de las universidades convencionales, las cuales no se han independizado de su origen colonial; y continúan desempeñando una función naturalizadora y perpetuadora de dichas desigualdades.

En líneas generales las políticas e IES de América Latina han seguido esquemas heredados de las relaciones coloniales que han dado origen a estas sociedades y que los movimientos independentistas del siglo XIX y las repúblicas desde entonces

fundadas escasamente se han alterado, salvo contadas excepciones, las IES de la región se han consagrado a reproducir acríticamente a reproducir valores, intereses y modalidades eurocéntricas de producción y aplicación de conocimientos, es decir que han sido generados fuera de la región y sin atención a sus particularidades. (Mato, 2014:161)

Inicialmente, la crítica a la educación superior convencional estaba dirigida a exponer la exclusión y marginación de la población indígena. Constatación sustentada por el escaso número de estudiantes indígenas admitidos y profesionalizados en estas IES. Exclusión histórica que encuentra su explicación en el carácter elitista<sup>1</sup> del modelo de universidad colonial vigente en las IES latinoamericanas. Marginación que hizo del acceso a la educación superior, en su momento, una exigencia de la población indígena.

En un segundo momento, la crítica se orientó a la ausencia de las IES en zonas rurales alejadas. Áreas coincidentemente empobrecidas que dejaban extensos espacios territoriales y un número significativo de población indígena sin atención educativa. Limitación causante de la migración campo-ciudad de la población joven que ocasionó el despoblamiento de las comunidades indígenas, favoreciendo, así, su desarraigo y posterior desarticulación sociocultural comunitaria. Adicionalmente el ingreso de indígenas en las IES convencionales, en centros urbanos, implicaba para las familias, un mayor sacrificio económico y para los estudiantes un mayor esfuerzo y desgaste. Frente a esta situación, los esfuerzos de las IES por ampliar su cobertura y diversificar su oferta académica se dirigieron a incrementar el número de plazas para estudiantes indígenas y extender sus servicios a zonas rurales a través de procesos de descentralización de sus unidades académicas. Acción coincidente más con la necesidad del proyecto-nación de insertar de forma efectiva a los indígenas a las sociedades nacionales; así como, a la economía de mercado a través de la tecnificación de la mano de obra requerida para este fin.

Posteriormente, la crítica se centró en los procesos de aculturación de la población indígena al interior de las IES convencionales. Asimilación cultural, en cuanto el

---

<sup>1</sup> El establecimiento del modelo de universidad colonial corresponde a la fundación de universidades europeas en el nuevo mundo estableciendo la superioridad de los peninsulares españoles y la inferioridad de los originarios.

proceso de formación profesional induce a la renuncia de la propia identidad indígena y la adopción de una identidad foránea (nacional, profesional, laboral, etc.), motivada por la promesa de ascenso social producto de la profesionalización.

Ulteriormente, los señalamientos apuntaban a la falta de pertinencia política, étnica, cultural y lingüística de las IES convencionales pues éstas no satisfacen las necesidades, demandas y expectativas educativas de la población indígena. Aún más, no constituyen expresión alguna relacionada a la identidad de algún pueblo indígena. Los argumentos esgrimidos son: la inexistente o mínima vinculación de estas IES con la población y las comunidades indígenas. Así como, la continuidad de los procesos de aculturación de la población indígena por asimilación o integración inducida al interior de estas instituciones mediante la discriminación, estigmatización e inferiorización de la identidad indígena y sus valores culturales. Además, de enfatizar el poco interés de estas IES por investigar, recuperar y validar los conocimientos y saberes de los pueblos indígenas, favoreciendo muchas veces el despojo y apropiación de estos conocimientos por intereses particulares privados. Igualmente se cuestiona la falta de interés y complicidad de estas IES en la pérdida de las lenguas indígenas, por adopción de lenguas hegemónicas y el abandono de las lenguas originarias. Todos, procesos mediados por la educación.

Los sistemas educativos implantados en nuestros países no responden adecuadamente a la gran diversidad sociocultural y lingüística reduciendo nuestras lenguas a usos domésticos. Los diseños curriculares de los sistemas educativos no reflejan la esencia de las cosmovisiones de los pueblos indígenas y originarios puesto que son elaborados sin la participación real de los verdaderos concernidos. La participación de los pueblos indígenas y originarios en la toma de decisiones sobre políticas educativas es vista sólo a nivel de consulta y aval y no en la toma de decisiones. (Declaración Indígena del VI Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe, La Antigua, Guatemala, septiembre de 2010).

Por último, la crítica dirigió su señalamiento al carácter intermediario que subyace a las diferentes políticas y propuestas educativas referidas a la educación superior de la población indígena. Bajo esta lógica de intermediación, la educación indígena nunca ha sido planeada, ni ejercida por los mismos pueblos indígenas. Siempre ha sido intermediada por políticas, agentes, instituciones, etc. impidiendo que los realmente interesados asuman su protagonismo político, étnico, cultural y

educativo. En este entendido, la crítica señalada reivindica el necesario tránsito de una educación superior para indígenas a una educación superior indígena.

En este marco general de demandas, denuncias y exigencias en las últimas cuatro décadas han surgido como respuestas varias alternativas educativas, orientadas a responder a las demandas necesidades y expectativas de la población indígena, en el nivel de la educación superior. Propuestas que van desde el punto de vista de la inclusión de población indígena, en la que se inscriben las universidades interculturales (Mato, 2014: 43) hasta aquellas propuestas procedentes autogestionada por los mismos pueblos indígenas en la que se inscriben algunas experiencias en educación superior.

Gran parte de estas IES surgen, también, por adopción de políticas educativas de inclusión impulsados por organismos internacionales en tratados y convenios internacionales asumidos por los países latinoamericanos. Una mención especial corresponde al papel que han desempeñado estas entidades en materia de prescripción de políticas educativas en términos de inclusión de los denominados grupos de población vulnerable. Donde se incluyen: pobres, mujeres, niños, diversidad sexual, discapacitados e indígenas. Segmentos de la población para quienes se prevén políticas de afirmación positiva que fomenten su acceso, permanencia y titulación en las IES, siempre bajo una lógica de incorporación de la población indígena a las sociedades nacionales.

Se debe facilitar activamente el acceso a la educación superior de los miembros de algunos grupos específicos, como los pueblos indígenas, las minorías culturales y lingüísticas, de grupos desfavorecidos, de pueblos que viven en situación de ocupación y personas que sufren discapacidades, puesto que esos grupos, tanto colectiva como individualmente, pueden poseer experiencias y talentos que podrían ser muy valiosos para el desarrollo de las sociedades y naciones. Una asistencia material especial y soluciones educativas pueden contribuir a superar los obstáculos con que tropiezan esos grupos tanto para tener acceso a la educación superior como para llevar a cabo estudios en ese nivel. (Declaración Mundial sobre la Educación Superior. UNESCO, 1998: 431)

En este contexto general de abordaje de diversidad cultural en la educación superior es donde se plantea la presente investigación orientada al análisis comparativo de dos instituciones de educación superior destinadas a la población indígena.

Proyectos que han llevado a la consolidación de dos IES programas de formación, en dos países distintos. La primera, corresponde al trabajo desarrollado en Bolivia por la Universidad Indígena Boliviana Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa” centrándose en la carrera de Ingeniería Forestal (IFO). La segunda experiencia pertenece al trabajo realizado en México, en el estado de Veracruz, por la Universidad Veracruzana Intercultural en su sede Huasteca y la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID).

En cuanto a la emergencia de universidades interculturales en México, éstas surgen por iniciativa del Estado mexicano el cual dando cumplimiento al plan Nacional de Educación 2001-2006 propone ampliar la cobertura, descentralizando y diversificando la oferta educativa en la educación superior. Decisión promovida por el Estado como respuesta al levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1994 concretizada en la creación de la CGEIB (Coordinación General de Educación Bilingüe) en 2001. Asimismo, existen IES producto de la iniciativa de los mismos pueblos indígenas, como el caso de la UNISUR la cual por no enmarcarse en la propuesta del Estado tienen ante sí la difícil tarea de hacer validar su institucionalidad ante instancias de los gobiernos estatales y o federales quedando hasta el momento irresuelta su situación institucional.

A raíz de todo el movimiento social liderado por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1994 y la consecuente creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) en el año 2001, las universidades interculturales se materializaron a partir de 2003 con la creación de la primera de ellas, ubicada en San Felipe del Progreso, Estado de México (UIEM). (Bastida 2012: 279)

En Bolivia, los pueblos indígenas convencidos de la imposibilidad de apertura al cambio de las universidades convencionales. Las cuáles amparadas en la autonomía universitaria, asumieron un rol conservador e indiferente frente a los procesos de transformación del carácter colonial del Estado y la educación. Cambios propugnados desde 2004 por la población mayoritaria del país; indígenas, campesinos, obreros y comerciantes. Es así que en 2009 los pueblos indígenas a la cabeza del primer mandatario indígena decretan la creación de tres universidades indígenas. Una para los pueblos indígenas de tierras altas del altiplano, otra para los pueblos indígenas de los valles interandinos y otra para los pueblos de tierras

bajas. Las UNIBOLes surgen como propuesta para garantizar la atención educativa de la población indígena en el nivel de la educación superior.

Con la creación de estas tres IES el Estado pretende también responder a la necesidad de fortalecimiento étnico, cultural y lingüístico de los pueblos indígenas a través de la formación de recursos humanos con identidad cultural, sentido comunitario y alcance productivo. En este entendido, la creación de las universidades indígenas se inscribe en el mandato constitucional que insta al sistema educativo transformarse en una educación descolonizadora, comunitaria, productiva, plurilingüe, intra e intercultural. (R.E 0/70 art. 1ro, 5-6).

El presente Decreto Supremo tiene por objeto crear tres (3) Universidades Indígenas Bolivianas Comunitarias Interculturales Productivas — UNIBOL, estableciendo sus fundamentos, naturaleza jurídica, estructura curricular y financiamiento...UNIBOL “Aymara”, “Quechua” y “Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas” como entidades descentralizadas de educación pública superior, bajo Régimen Especial y tuición del Ministerio de Educación y Culturas...Las Sedes: La UNIBOL Aymara “Tupak Katari” tendrá sede en la localidad de Warisata, Provincia Omasuyos del Departamento de La Paz; La UNIBOL Quechua “Casimiro Huanca” tendrá sede en la localidad de Chimoré, Provincia Carrasco del Departamento de Cochabamba; La UNIBOL Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa” tendrá sede en la comunidad de Kuruyuki, Provincia Luís Calvo del Departamento de Chuquisaca. (Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia. Artículo 1° y 2° Decreto Supremo N° 29664. 2 de agosto de 2008. Creación y sedes de las UNIBOLes)

Tomando en cuenta que la creación y desarrollo institucional de las universidades interculturales e indígenas en México como en Bolivia responden de alguna forma a satisfacer las necesidades educativas en el nivel superior de la población diversa. Éstas no podrían, en un estudio comparativo como el que se propone llevar adelante, ser tratadas como universidades convencionales, debiendo construir marcos teórico-conceptuales y metodológicos acordes a los fines, objetivos, actores, contexto e historicidad particular de estas IES. Dicho de otro modo; debido a las características étnico, culturales, lingüísticos de este régimen de universidades no se puede aplicar estudios comparados tradicionalmente diseñados para universidades convencionales. Por ejemplo, los estudios comparativos que dan lugar a los rankings de universidades internacionales. Estudios que establecen sistemas jerárquicos de clasificación de las IES en torno a variables y estándares

de calidad referidos a modelos únicos de universidad, la europea o la norteamericana (Ordorika, I. y Rodríguez, R. 2010, 20).

Asimismo, contraria al carácter homogeneizador de los estudios comparados de universidades internacionales la presente investigación busca trascender la lógica imperante en el diseño e implementación de políticas educativas en Latinoamérica. Actuación referida a la sobrevaloración de lo ajeno en perjuicio de lo propio. Lógica que ha fundamentado la realización de numerosos estudios comparados cuyas prescripciones implicaban siempre la renuncia a las características particulares propias y una simultánea adopción y adaptación de elementos foráneos por considerarlos más civilizados, cultos y científicos. Bajo este propósito, en el trabajo conviene diferenciar, lo ajeno, lo apropiado y lo propio para valorar sus particularidades. Para ello, el punto de partida es acordar que cada pueblo indígena es portador de una educación propia.

Una síntesis valorativa de la historia de la educación indígena en el continente americano nos remite a su instrumentalización por sociedades occidentalizadas como medio de control cultural<sup>2</sup>. Las cuales han ejercido un continuo proceso de minorización y sujeción de las sociedades originarias ancestrales orientada a establecer la minoridad de estos pueblos y decretar su custodia a regímenes hegemónicos. Una ficcionalización distorsionada, reduccionista e inferiorizante del nativo americano y de sus sociedades fundada en la idea de que las distintas nacionalidades originarias no son capaces de conducirse emancipadamente. De este modo se ha propiciado, mediante la educación, la naturalización y reproducción de este imaginario creado y recreado por las sociedades dominantes otrora coloniales, luego republicanas y hoy Estados modernos.

---

<sup>2</sup> Desde Bonfil Batalla (1991) se entiende por control cultural la capacidad de decisión sobre los elementos culturales. Como la cultura es un fenómeno social, la capacidad de decisión que define al control cultural es también una capacidad social, lo que implica que, aunque las decisiones las tomen individuos, el conjunto social dispone, a su vez, de formas de control sobre ellas.

En lo que se refiere a las sociedades originarias, la educación superior proveída a la población indígena ha coadyuvado a mantenerlas étnica, cultural y lingüísticamente subordinadas a las sociedades hegemónicas occidentalizadas. Al tiempo que ha sobrepuesto elementos culturales externos considerados “civilizados”, “avanzados”, “cultos” y “modernos” sobre los elementos culturales propios<sup>3</sup> de las nacionalidades indígenas, considerados bárbaros, arcaicos e incultos. De este modo se ha propiciado y justificado la pérdida de los elementos culturales propios y la consecuente adopción de elementos ajenos.

Tomando en cuenta la trayectoria de la educación indígena se puede hacer extensivo lo afirmado por Ramírez Castañeda (2006); en cuanto señala, que la educación indígena, esta vez no sólo en México sino en Latinoamérica, jamás ha sido tal porque nunca ha sido planeada ni ejercida autónomamente por los propios interesados, los pueblos indígenas. Su análisis, señala que la educación indígena ha denotado, desde siempre, aquello que se considera que los indígenas deben saber y no a la instrucción o enseñanza que ellos mismos imparten o impartieron. Es decir, hablar de educación indígena, siempre ha supuesto una apreciación externa de sus culturas, los indígenas nunca han ejercido el poder económico ni el político, ni como voceros de dicha causa.

Por tanto, queda por resolver el problema de saber si el ámbito de la educación superior destinada a la población indígena, constituido por una práctica pedagógica producida, definida y controlada durante siglos por el pensamiento occidental. Los pueblos indígenas tienen alguna posibilidad de construir su propia educación; o si se quiere ¿Cuáles son aquellos elementos de las diferentes propuestas de educación superior que denotan la incidencia emancipada de los pueblos indígenas en los procesos de constitución de lo educativo en el nivel de la educación superior? De modo que éstas sean su expresión política, ideológica y cultural.

---

<sup>3</sup> Bonfil Batalla (1991) define la cultura propia, como la capacidad social de producción cultural autónoma. Y no hay creación sin autonomía. Cada pérdida en el ámbito de la cultura propia es un paso hacia la esterilidad. Mientras que la cultura ajena refiere a que ni las decisiones ni los elementos culturales puestos en juego son del grupo social.

La investigación se realiza con el fin de identificar en ambas experiencias los elementos correspondientes a procesos auténticos de construcción de lo educativo teniendo como referente constitutivo a los Horizontes Ontológicos Semióticos (de Alba 2010) de los pueblos indígenas. Mismos que requieren de estudios exhaustivos que informen sobre otras formas de organización educativa, la construcción de conocimientos bajo otras racionalidades (la de los pueblos indígenas), los esfuerzos por recuperar y actualizar los conocimientos de los pueblos indígenas. Así como, las diferentes modalidades de articulación de saberes y conocimientos, el fortalecimiento de las identidades culturales en el escenario de las otras modernidades indígenas.

En el caso de las IES interculturales e indígenas los criterios de comparación a particularizar se identifican en el transcurso de la investigación. Situándose en dos momentos; la conformación institucional y su funcionamiento actual. En este escenario, el estudio busca comparar las características que especifican la constitución del enfoque educativo de abordaje de la diversidad cultural en cada una de estas IES, diferenciándolas de otro tipo de universidades. La finalidad es determinar en qué medida estas universidades responden a las demandas, necesidades y expectativas de los pueblos indígenas.

## **1. Preguntas de investigación**

¿En qué medida la UVI Intercultural (México) y UNIBOL Guaraní (Bolivia) son la expresión de la educación de los pueblos indígenas a los cuales atiende?

¿Cuáles son las demandas, necesidades y expectativas educativas particulares de los pueblos indígenas en el nivel de la educación superior que lo diferencian de los demás sectores sociales?

¿Cuáles han sido las formas educativas en que las IES destinadas a la población indígena han respondido a las demandas, necesidades y expectativas educativas de los pueblos indígenas a los cuales atiende?

¿En qué consiste la pertinencia cultural de estas universidades?

¿Las IES contribuyen o no a mantener y fortalecer la identidad de la población indígena?

¿Qué estrategias adopta la población indígena para garantizar una educación propia?

## **2. Objetivos**

### **Objetivo general**

Comparar las características que particularizan la atención educativa de la población indígena originaria ancestral en el nivel de la educación superior de dos IES. En México, bajo el modelo “intercultural” en la sede Huasteca de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI – México). En Bolivia, bajo el enfoque “indígena” la Universidad Indígena Boliviana Guaraní y de los Pueblos de Tierras Bajas” buscando evidencias de la construcción o no de la “educación propia”.

### **Objetivos específicos**

- Describir las características de la atención educativa de la población indígena provista por dos IES, bajo el enfoque intercultural (UVI-México) e indígena (UNIBOL de los Pueblos de Tierras Bajas-Bolivia) que constituye, desarrolla y particulariza el funcionamiento de estas IES.
- Analizar la respuesta institucional a las demandas, necesidades y expectativas educativas de la población indígena en función de la implementación de un determinado enfoque de abordaje de la diversidad cultural.
- Comparar para distinguir diferencias, identificar semejanzas y sobre todo describir especificidades en la constitución, desarrollo y funcionamiento de las IES intercultural (UVI-México) e indígena (Apiaguaiki Tüpa– Bolivia).

### **3. Justificación**

La emergencia de universidades interculturales en México a partir del 2001 y las universidades indígenas en Bolivia desde 2009 han dado lugar a la creación de diversos programas de profesionalización. Dedicados a atender las demandas y propuestas de educación superior de los grupos culturalmente diversos con el propósito de promover, desde el Estado (mexicano y boliviano) la diversidad cultural y lingüística.

Lejos de la neutralidad que podría caracterizar este tipo de estudios. El posicionamiento del investigador como indígena busca reflexionar el abordaje de la diversidad cultural en la educación superior desde el sentir, pensar, hacer de la población indígena respecto de la educación. En este entendido, la presente investigación plantea proveer de elementos de análisis a quienes realmente concierne la problemática, la población indígena. Ello mediante la indagación que aporte insumos sobre cómo se está encarando el tema de la diversidad étnica, cultural y lingüística en la educación superior en los países de la región. Trabajo que requiere conocer diferentes materializaciones educativas, intencionalidades, agentes, modalidades, niveles de participación de la población indígena en dichas propuestas. Así como, el grado en que éstas IES se corresponden con la visión de los pueblos indígenas y cómo la educación superior está posibilitando o al contrario está atentando a la pervivencia de nuestras culturas y lenguas. En definitiva, si hemos o no avanzado cómo movimiento indígena en el ámbito de la educación superior. De este modo, aportar a una mayor y mejor comprensión del problema de la educación superior destinada a la población indígena.

El estudio de la creación y desarrollo de estas universidades tanto en México como en Bolivia constituye en el ámbito educativo una experiencia reciente, pues su impacto en términos educativos, sociales, políticos, económicos y culturales conforma aún un área inexplorada necesaria de conocer. Trabajos como el propuesto permitirá obtener, proveer y difundir información respecto del curso que siguen las acciones referidas a la función política, cultural, lingüística y

fundamentalmente educativa desempeñada por estas IES en razón de cuánto y bajo qué mecanismos las IES reflejan la intencionalidad de los pueblos indígenas relacionados a sus demandas, necesidades y expectativas educativas en el nivel de la educación superior.

Encaminado en esta tarea se busca también identificar, en ambas experiencias, elementos correspondientes a procesos auténticos de constitución de lo educativo en el nivel de la educación superior. Investigación que informe sobre los esfuerzos de estas IES por recuperar y actualizar los conocimientos de los pueblos indígenas, así como, las diferentes modalidades de complementación de saberes, el fortalecimiento de las identidades culturales en el escenario de las otras modernidades indígenas.

## Capítulo II Marco conceptual

Son muchos los ámbitos del conocimiento y los especialistas que estudian la problemática de la diversidad cultural en sus múltiples relaciones, así como variadas son las perspectivas, enfoques y corrientes teóricas desde donde es abordado el tema. La presente propuesta de investigación relacionada a dos perspectivas de abordaje de la problemática educativa de la población originaria en la educación superior, el modelo intercultural en México y el indígena en Bolivia, no se hubiera llevado a cabo sin una adecuada revisión de la literatura referida a los elementos teórico-conceptuales intervinientes en la reflexión y el proceder investigativos. Las especificidades y la amplitud del problema investigado implicaron la adopción de un cuerpo teórico-conceptual amplio, buscando evitar una mezcla discursiva ecléctica poco coherente y desestructurada de las muchas teorizaciones referidas a la temática.

En este sentido, la teoría poscolonial<sup>4</sup> y los estudios decoloniales aportaron un bagaje reflexivo, analítico y crítico de la problemática que encarna la diversidad cultural. La primera, desde el análisis de los aspectos y efectos del colonialismo europeo, la racialización, la subalternización y las prácticas de resistencia de las sociedades colonizadas. La segunda, discurso generado desde la perspectiva crítica del pensamiento latinoamericano contemporáneo con énfasis en estudios étnicos; expone, por un lado, el origen del estado de dominación y subordinación económica, política, epistemológica y cultural en que se encuentran en general las sociedades latinoamericanas y en particular los pueblos indígenas de la región. Por

---

<sup>4</sup> Entre los representantes más destacados del **poscolonialismo** encontramos a Frantz Fanon (1925-1961), Edward Saïd (1963-2003), Gayatri Spivak (1942). Entre los teóricos decoloniales más notables están:

otro lado, reflexiona acerca de las estrategias de resistencia y lucha contrahegemónica histórica que ha permitido a estos pueblos sobrevivir y mantener vivos sus elementos culturales, sus visiones de mundo, sus modos de producción, sus modos de interacción con la naturaleza, sus conocimientos, sus modos de conocer y producir conocimiento, etc. A diferencia de la teoría poscolonial, la decolonialidad quiere ser una teoría crítica aplicada que vaya más allá de la descripción crítico-analítica de la historia de los países subalternizados generando opciones de desvinculación de la matriz occidental.

Dicha reflexión parte del concepto de “Colonialidad del Poder” trabajado por Aníbal Quijano (2007) quien alude a una estructura de dominación a través de la cual fueron sometidas las poblaciones nativas de América Latina a partir de 1492. Fenómeno constitutivo establecido en la ficcionalización del sistema social colonial el cual instituyó la desigualdad racial-étnica como principio rector en la clasificación y estratificación de la población. Distribución que inferiorizó a la población originaria frente a la jerarquización de los europeos foráneos. Desigualdad que opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones de la vida pública y privada, ésta consiste:

En primer término, en una colonización del imaginario de los dominados, es decir actúa en la interioridad de ese imaginario (...) La represión recayó ante todo sobre los modos de conocer, de producir conocimiento, de producir perspectivas, imágenes y sistemas de imágenes, símbolos, modos de significación; sobre los recursos, patrones e instrumentos de expresión formalizada y objetivada, intelectual o visual (...) Los colonizadores impusieron también una imagen mistificada de sus propios patrones de producción de conocimientos y significaciones. (Quijano, 2007: 438)

Esta localización espacial y temporal que marca el origen de la problemática no es suficiente para explicar la situación de sujeción en la que se encuentran actualmente los pueblos indígenas. Es necesario establecernos en el origen de los procesos desencadenados de aquel primer “contacto cultural” y sus implicaciones en la conformación de un sistema colonial hegemónico de dominación que fijó la centralidad de Europa (occidente) determinando la periferia de las demás regiones del mundo, incluido este continente.

Al presente, cuando se habla de la conquista y del período colonial ingenuamente

se puede pensar en una etapa trascendida que no tiene ninguna incidencia en la configuración de los problemas estructurales actuales que aquejan a esta región del mundo. Sin embargo, problemas como la pobreza, el crimen organizado, la desigualdad social, la dependencia económica y cultural, la depredación del medio ambiente y su subsecuente deterioro social adquieren una explicación relacional a la luz del proceso de colonización.

En la Colonia se estableció un sistema de distribución del trabajo y explotación de los recursos naturales basado en una distribución racial de superioridad del europeo y la inferioridad del indio. Fue en aquel proceso de despliegue de esas características del poder actual, donde se fueron constituyendo las nuevas identidades societales de la colonialidad: indios, negros, aceitunados, amarillos, blancos, mestizos que configuraron un nuevo universo de relaciones intersubjetivas de dominación-explotación bajo la hegemonía eurocentrada denominada modernidad (Quijano, 2007: 154).

La invasión del continente significó la creación de una nueva forma de economía, el mercantilismo de entonces originó el capitalismo del presente. En aquel momento todo elemento ligado al blanco europeo se constituyó como superior e inferior a todo rasgo relativo al nativo. Actitud que devaluó toda especie de patrimonio cultural de la población originaria, palacios, templos, arte, lenguas, sistemas de escritura, conocimientos y creencias, etc. “A la expropiación territorial y económica que hizo Europa de las colonias (colonialismo) corresponde una expropiación epistemológica (colonialidad) que condenó a los conocimientos producidos en ellas a ser tan sólo el “pasado” de la ciencia moderna” (Castro-Gómez 2009:36).

De acuerdo con la corriente del pensamiento decolonial en el desarrollo y funcionamiento de las sociedades actuales se evidencia la continuidad de las formas de dominación y explotación generadas en la Colonia, a través de tres dimensiones de colonialidad; del poder, del saber y del ser. Tal imbricación, permite analizar la situación de subordinación en general de la educación y en particular de la educación superior en un contexto amplio de interconexiones. En este contexto, nociones tales como: Diversidad cultural, autodeterminación, territorialidad, educación propia, sistemas de saberes y conocimientos propios, diálogo y articulación de saberes y conocimientos, multiculturalidad, interculturalidad, intraculturalidad, pluriculturalidad, colonialidad, descolonización. Conceptos relacionados a diferentes intencionalidades de reconstitución de lo educativo desde

y para la vida en diversidad.

## 1. Diversidad cultural

Nuestro planeta está habitado por numerosas colectividades humanas, étnica<sup>5</sup> cultural y lingüísticamente diferenciadas. Al igual que ocurre con otras especies de seres vivos la diversificación biológica ha desempeñado una función nodal para la preservación de la vida. La expansión humana a diferentes áreas geográficas ha significado algún grado de adaptación determinada, en gran parte, por la interacción con un medio específico que permitía la sobrevivencia. La convergencia de una determinada especie en un determinado hábitat condiciona una particular constitución colectiva de vida, de ahí que la diversidad como estrategia de sobrevivencia constituya la esencia de la vida en nuestro planeta, Díaz-Polanco (2006).

En este sentido, la diversidad étnica, cultural y lingüística encierra una enorme complejidad apreciable a través de uno de sus componentes, la diversidad lingüística. Si consideramos que en el mundo actualmente se hablan 7,102 lenguas<sup>6</sup> (Etnologue 2015), esta aproximación es un referente importante para afirmar que efectivamente, la diversidad cultural es un hecho y no una invención. En este sentido, Díaz-Polanco (2006) afirma que la diversidad cultural es consustancial a la sociedad humana; la cual, es equiparable a una formidable maquinaria que fabrica incesantemente diversidad cultural.

Actualmente, la “diversidad cultural” como condición humana ha ido adquiriendo centralidad en múltiples debates y diferentes ámbitos, político, económico, científico, social y educativo. Ello, ha dotado a este concepto de relevancia política

---

<sup>5</sup> Étnico, como factor sociocultural etnia (del griego clásico: ἔθνος, ethnos, ‘pueblo’ o ‘nación’) es un conjunto de personas que tienen en común rasgos culturales. Históricamente, la palabra "etnia" significa "gentil" (Goy o Goyim), proveniente del adjetivo griego ethnikos. El adjetivo se deriva del sustantivo ethnos, que significa gente o nación extranjera. El sustantivo dejó de ser "pagano" a principios del siglo XVIII. El uso en el actual sentido de la palabra comenzó en la mitad del siglo XX.

<sup>6</sup> Etnologue languages of the world estima que en el mundo existen 7102 lenguas de las cuales 578 están reconocidas oficialmente, en desarrollo 1578, lenguas vigorosas 2479, lenguas con problemas 1531 y lenguas que ya no existen 916.

en variados aspectos y niveles, resultando en una suerte de culturización de los discursos públicos de organismos e instancias internacionales como nacionales. Debates que repercuten, de manera notoria, en la problematización pedagógica de la diversidad cultural, permeando fuertemente la orientación de las políticas educativas asumidas por los diferentes países hacia una mayor atención de la diversidad desde y el ámbito educativo.

La cuestión de la diversidad cultural se viene discutiendo en las últimas dos décadas, en el seno de las sociedades latinoamericanas, no pocas veces cuestionando el carácter unitario y uniforme del Estado Nación, como ocurre –por ejemplo– en Bolivia y Ecuador. No obstante, bajo esta noción general de diversidad cultural existen configuraciones ideológicas diferenciadas que han dado lugar a distintas respuestas estatales y privadas respecto de la educación superior de los pueblos indígenas. (López et.al. 2009: 222)

Más aún, la atención e intervención de la diversidad cultural es una actividad en la que convergen organismos internacionales, entidades gubernamentales, no gubernamentales, círculos intelectuales, activistas culturales, ecologistas, etc. Espacios donde se ha ido ampliando el campo semántico de la diversidad a múltiples contextos y situaciones de aplicabilidad.

Empero, esta efervescencia del discurso en torno a la diversidad cultural no tendría un trasfondo real sino se fundará en la insurgencia; resistencia, luchas y logros de los movimientos reivindicativos de los pueblos indígenas en las últimas cuatro décadas, en los planos político, económico, social, cultural, etc. de nuestro continente. Esta unicidad de manifestaciones permite hablar hoy de un reconocimiento de la diversidad cultural, sin precedentes; procesos que explicitan el avance de estos pueblos, particularmente, en América Latina.

La percepción actual del reconocimiento generalizado de la diversidad cultural en el mundo no debe llevarnos a pensarla irreflexivamente frente al “elogio a la diversidad” que el modelo capitalista neoliberal imperante le hace. Una mirada crítica develaría la intención del sistema capitalista neoliberal de aprovechar la diversidad para consolidarse como sistema-mundo y explotarlo en su favor, (Díaz-Polanco 2006).

En este sentido, el carácter reciente de los estudios de la evolución y expansión de

los discursos sobre la diversidad cultural; así como, el repentino interés por su teorización emana de fuentes múltiples y abarca de distintas realidades, corrientes intelectuales, movimientos sociales indígenas, multinacionales, ONGs, etc. Otro rasgo por señalar es la emergencia de posicionamientos críticos propios desde donde emergen intereses auténticos que responden a la necesidad de construir otros modelos educativos, localizados y vinculados al carácter colectivo de las sociedades indígenas. Contingencia generada ante la ausencia de paradigmas alternos y la debacle de los grandes relatos -capitalista y socialista- que configuran, actualmente, un contexto de crisis estructural generalizada (De Alba 2000) que pone en duda la centralidad civilizatoria de Europa y demanda un otro paradigma que difiera de la razón positiva. Carencia que encuentra en el pensamiento de los pueblos indígena-originarios potenciales posibilidades, fundadas en otras subjetividades del ser, del sentir, del pensar y del actuar que corresponden a heterogéneos horizontes ontológicos semióticos HOS (De Alba 2010) que buscan por diferentes trayectos alcanzar su plenitud cultural.

En este contrapunto de disonancias, correspondencias teóricas y posturas políticas donde la voz de los pueblos indígenas es muchas veces raptada, aprisionada, coaptada, reelaborada y devuelta a los pueblos indígenas como modelos conceptuales que fundamentan distintas propuestas, reformas y políticas, educativas. Planteamientos, donde conceptos como multiculturalidad, interculturalidad, bilingüismo, etc. cumplen una función de alodoxia, “[...] en cuanto obscurecen e invisibilizan aquello que supone quieren mostrar” (De Alba 2013<sup>7</sup>). Es decir, hay una refuncionalización de estos conceptos en la mayoría de las reformas educativas de los países de la región. La intención es encubrir viejas y nuevas formas de mantener el “status quo” en relación a la sujeción de las sociedades indígenas a las condiciones de desigualdad política, cultural, epistemológica que configuran su opresión.

---

<sup>7</sup> Palabras de la doctora de Alba expresadas en el seminario del doctorado en Pedagogía septiembre de 2013.

Así aparecen las teorías del estudio de la diversidad cultural fragmentadas en diferentes corrientes teóricas e ideológicas que se disputan la originalidad y la precedencia de sus investigaciones y aportes teóricos. De tal modo que hoy podemos encontrar estudios de la diversidad cultural circunscritas, también a múltiples tradiciones teóricas o corrientes del pensamiento de los cuales emanan diferentes discursos y cuya delimitación puede resultar muy clara o bastante tenue. Teorías necesarias para el abordaje y problematización del problema a investigar, entre éstas se puede citar: a) las teorías posmodernas; b) las corrientes decoloniales; c) los estudios culturales, frente a d) una incipiente producción intelectual perteneciente a los mismos pueblos indígenas, quienes, al momento, no han tomado aún cuerpo epistemológico unánime y cuya denominación más próxima pudiera desprenderse de lo que De Sousa (2011) reconoce como epistemologías del sur.

La tarea de definir la diversidad cultural no es fácil; por un lado, de acuerdo con la UNESCO (2002), su conceptualización requiere de un amplio debate en las esferas políticas, académicas y culturales. Por otro lado, en el contexto actual las definiciones sobre diversidad cultural trascienden la mera descripción para considerarla como “una fuente de intercambio, innovación y creatividad [...] tan necesaria para la humanidad como la biodiversidad lo es para la naturaleza.

Díaz-Polanco (2006) como ya vimos, declara a la diversidad cultural como el rasgo verdaderamente esencial de lo que llamamos sociedad humana. Al respecto define:

La diversidad entonces se puede considerar como la coexistencia de sistemas culturales distintos. Pero también puede comprenderse como la necesaria convivencia de varios enfoques doctrinales de carácter comprensivo (filosófico, religioso, político, etc.) que permiten a los individuos construir (no obstante, pertenecer a un mismo sistema cultural, por ejemplo, la “civilización occidental”) distintas visiones de mundo, de los fines de la existencia y concepciones de lo que para cada uno de ellos constituye la “vida buena”. (Díaz-Polanco, 2006:17)

La diversidad cultural es la condición humana que define las particularidades de los grupos sociales, las colectividades humanas en cuanto éstas están diferenciadas culturalmente unas de otras. A la vez, es un rasgo constitutivo porque es en este

medio, culturalmente heterogéneo, donde se diversifican los grupos sociales constituyéndose en identidades diferenciadas. La identidad colectiva de un grupo social debe entenderse como etnicidad. La coexistencia de diversos pueblos culturalmente diferenciados supone; primero, el contacto cultural, luego el establecimiento de modos diversos de relacionamiento entre diferentes a partir del inicial contacto, es necesario aclarar que el contacto cultural suscitado entre los diferentes pueblos originarios del continente, previos a la colonización, difieren cualitativamente del trauma de invasión europea.

Teniendo en cuenta que la diversidad cultural es un elemento consustancial a la humanidad y ha desempeñado una función primordial en la pervivencia de la especie humana; es necesario preguntarse porqué desde la matriz occidental se insiste en la uniformidad.

## **2. Contacto cultural**

En un mundo donde la multiplicidad de formas particulares de ser y concebir la vida, arraigadas en particulares horizontes ontológicos semióticos (de Alba 2010) y sus específicas realizaciones implica, necesariamente, la coexistencia y convivencia entre diferentes etnias, culturas, lenguas. Por tanto, si la diversidad cultural es consustancial a las sociedades humanas el contacto cultural es su consecuencia primera, en este sentido, como afirma De Alba (2000) el contacto entre pueblos con culturas distintas es una constante que se sucede una y otra vez a través de la historia.

El contacto cultural se refiere al intercambio de bienes culturales y a la interrelación de entre grupos, sectores o individuos de distintas culturas y, por tanto, con diferentes códigos semióticos y manejo y uso de signos (significados y significantes) que producen cambios en los distintos sujetos que participan de él y en sus contextos. (De Alba. (...)) El contacto cultural se ha dado a lo largo de toda la historia de la humanidad. Sus características constitutivas y fundantes son: relacionalidad, conflicto, desigualdad y productividad. (De Alba 2000:89-90)

De acuerdo con este concepto, cuando las heterogeneidades culturales entran en contacto, establecen un tipo de interrelación, producto del contacto, instaurándose formas relacionales diversas que frecuentemente implican conflicto derivados de

sus aspectos particulares. Sin embargo, para el análisis de la atención educativa provista a la población indígena en la educación superior se requiere ir más allá de la simple neutralidad y objetividad que puede significar la convergencia entre diferentes culturas. La reflexión crítica acerca de la significación que implicó la colonización, implica un *locus* de enunciación<sup>8</sup> desde el pensamiento indígena donde las construcciones intersubjetivas de la experiencia del contacto son inconmensurables a un reduccionismo conceptual de la historicidad de los pueblos originarios. Particularmente, cuando por “contacto cultural” se quiere ingenua o ingeniosamente encubrir el trauma del genocidio, el despojo, la explotación y la infravaloración de las naciones originarias de este continente por los invasores europeos; así como, sus efectos pasados, presentes y futuros en la configuración de la desigualdad social impuesta desde una lógica occidental racializada.

Un breve análisis refiere, en primera instancia, a aquel primer contacto cultural donde confluyeron la civilización occidental y las civilizaciones originario-ancestrales de este continente, la invasión europea, un capítulo cruento e inhumano para la historicidad de los pueblos indígenas. Segundo, es necesario puntualizar la particular interrelación que se estableció entre estos dos HOS resultado del contacto cultural y sus características constitutivas y fundantes. Y finalmente, las repercusiones en el ámbito educativo en el contexto actual de lucha de los movimientos sociales y en especial el movimiento indígena de la región por una mayor emancipación ideológica, política y cultural.

Los alcances y consecuencias devenidas de aquel primer contacto cultural entre europeos y pueblos ancestrales producto de la invasión europea del Abya Yala, hoy conocido como continente americano han sido y son fuente de inagotable discusión en diferentes círculos científicos, académicos, políticos y culturales. La centralidad de este acontecimiento radica en dos principales aspectos: a) el carácter constitutivo

---

<sup>8</sup> Mignolo (2005) señala que sí bien el concepto de “locus de enunciación” no es privativo de la razón postcolonial, es necesario para desmontar el concepto monolítico de sujeto de conocimiento cómplice de la razón moderna y concebir la diversidad del conocimiento como distintos espacios epistemológicos de enunciación.

del mismo que dio origen al sistema-mundo moderno<sup>9</sup> del capitalismo (Quijano y Wallerstein, 1992: 449) en el que vivimos; b) El genocidio y las condiciones deshumanizantes que implicó en su momento, este suceso, el cual racializó para siempre el imaginario de las sociedades; por un lado, indígena-originarios, ancestrales y por el otro, la población no indígena de este continente.

En cuanto al carácter constitutivo, es necesario señalar los vínculos derivados la invasión europea y sus implicaciones en los pueblos originarios ancestrales cuyas articulaciones impuestas se fundan en una clasificación racial/étnica de la población del mundo (Quijano, 2000). Subyacente al principio que justificó esta clasificación se encuentra la invención del otro o los otros, la de los nativos americanos, proceso esencializado en lógica “ellos o nosotros”. Misma que afirmó la superioridad del occidental europeo en contraposición a su propia constitución del otro como inferior, retrasado y arcaico. De ahí que los originarios fueran vistos como bestias que habrían nacido para ser esclavos por naturaleza. Bajo esta lógica, Sepúlveda (1550) justifica<sup>10</sup> el dominio español, por la natural inferioridad y barbarie de los indios,

---

<sup>9</sup> De hecho (...) el concepto fue aplicado inicialmente al sistema-mundo moderno, el cual, se argumenta toma la forma de una economía-mundo” (Wallerstein, 2005:32).1

Por tanto, el sistema-mundo moderno es y ha sido siempre una economía-mundo capitalista, entendida como: “[...] una gran zona geográfica dentro de la cual existe una división del trabajo y por lo tanto un intercambio significativo de bienes básicos o esenciales, así como un flujo de capital y trabajo. Una característica definitoria de una economía-mundo es que no está limitada por una estructura política unitaria. Por el contrario, hay muchas unidades políticas dentro de una economía-mundo, tenuemente vinculadas entre sí en nuestro sistema-mundo moderno dentro de un sistema interestatal” (Wallerstein, 2005:40).

<sup>10</sup> Pensamiento de Juan Ginés Sepúlveda 1550, “Lo perfecto debe imperar sobre lo imperfecto”: Con perfecto derecho los españoles imperan sobre estos bárbaros del Nuevo Mundo e islas adyacentes, los cuales en prudencia, ingenio, virtud y humanidad son tan inferiores a los españoles como niños a los adultos y las mujeres a los varones, o los negros a los blancos, habiendo entre ellos tanta diferencia como la que va de gentes fieras y crueles a gentes clementísimas.

¿Qué cosa pudo suceder a estos bárbaros más conveniente ni más saludable que el quedar sometidos al imperio de aquellos cuya prudencia, virtud y religión los han de convertir de bárbaros, tales que apenas merecían el nombre de seres humanos, en hombres civilizados en cuanto pueden serlo?

Por muchas causas, pues, y muy graves, están obligados estos bárbaros a recibir el imperio [imperium] de los españoles, [...] y a ellos ha de serles todavía más provechoso que a los españoles, [...] y si rehúsan nuestro imperio podrán ser compelidos por las armas a aceptarle, y será esta guerra, como antes hemos declarado con autoridad de grandes filósofos y teólogos, justa por ley natural.

La primera [razón de la justicia de esta guerra de conquista] es que siendo por naturaleza bárbaros, incultos e inhumanos, se niegan a admitir el imperio de los que son más prudentes, poderosos y perfectos que ellos;

declarando la “minoridad” arguyendo un entendimiento limitado y un pensamiento estático de estos pueblos. De esta forma se declara la sujeción de la población nativa al régimen colonial estableciendo una relación de poder que implica el dominio de los occidentales y la subordinación y el servilismo de los originarios de este continente; lógica fundada en rasgos raciales y étnicos.

La relacionalidad instituida fraguó profundas desigualdades signadas por relaciones de poder determinando la sujeción de los pueblos indígenas originarios a los designios de la ambición europea en la colonia. Así como, la subalternización de la población indígena en una configuración cultural yuxtapuesta, estructura que fundamentó la conformación de las sociedades modernas, siendo retomada por la impronta del Estado- Nación en Latinoamérica donde las relaciones de dominación son heredadas, actualizadas y reproducidas.

Las repercusiones derivadas de este hecho histórico para los pueblos indígenas son tan fundamentales en la actualidad como lo fueron en su momento. Ello en la medida que los pueblos indígenas constituyen lo político, lo cultural y por ende lo educativo en resistencia a la condición social de subalternidad en el cual los colocó el sistema colonial. Jerarquización, fundada en una clasificación racial/étnica de la población del mundo (Quijano, 2000), principio de desigualdad el cual funge como esencia en la dinámica de configuración de las sociedades latinoamericanas. Modelo jerárquico impuesto por los europeos.

De ahí que la revisión del discurso en torno al contacto cultural fuera ineludible en cuanto se refiere a las condiciones de posibilidad que tienen los pueblos indígenas de construir su propia educación. Trabajo en el que se han involucrado los pueblos indígenas para la retoma de su historicidad; en un contexto signado por el devenir histórico de las características traumáticas de aquella inicial invasión. La cual impuso una interrelación de desigualdad que se ha mantenido invariable a través

---

imperio que les traería grandísimas utilidades, magnas comodidades, siendo además cosa justa por derecho natural que la materia obedezca a la forma.

del tiempo; su pervivencia, ha encontrado nuevas formas de sujeción económica, política, ideológica y cultural de pueblos mediante procesos de mestizaje, exclusión, aculturación, integración, etc. Procesos que ejercen presión sobre la población indígena orillándolos a dejar sus lenguas, culturas e identidades; y simultáneamente forzar su reemplazo por las “dominantes”. De este modo se consolida el dominio, la sumisión, la discriminación y la sujeción de los pueblos indígenas a la visión occidental hegemónica.

Para Wallerstein (1990) en la configuración del sistema mundo, la hegemonía se refiere a un sistema normativo basado en la dominación, coerción, explotación y la desigualdad, evitando usar las acepciones de dirección o cualquier cualidad positiva atribuible a este concepto. A nivel sociológico, Antonio Gramsci (2001) define hegemonía como el conjunto de grupos de la sociedad, donde el dominante establece un liderazgo moral, político e intelectual sobre sectores subordinados, haciendo que sus intereses sean los intereses de la sociedad.

Un recorrido por la historia de la educación de nuestro continente devela la lógica fundante que primó y aun prima en la constitución de lo educativo en los países latinoamericanos la lógica “ellos o nosotros”. Así la expansión de la educación instrumentalizada por visión occidental hegemónica inferioriza al otro, adjudicándose superioridad a sí misma para destruir el alter. Al presente, el problema continúa irresuelto, o en el mejor de los casos unilateralmente (desde la tradición occidental) el proceso de resolución adopta la misma hermenéutica histórica de las culturas dominantes occidentales, cuya solución a la inconmensurabilidad de la diversidad cultural, es la eliminación de la diferencia vía enajenación, eliminación y explotación. De aquí que el contacto cultural como encuentro siga siendo una utopía en desmedro de su materialización.

Ante tal evidencia, hoy se aboga, desde instancias internacionales, por el respeto unánime a la diversidad cultural y el derecho a preservarla, desarrollarla y promoverla. En este sentido, ningún grupo social debe renunciar a esta cualidad, en

tanto componente de la diversidad y más aún ningún individuo debería renunciar a su pertenencia cultural, a su identidad cultural, en tanto miembro de una cultura. Asimismo, mantener la diversidad cultural debe ser también un imperativo para los Estados nacionales modernos y para los organismos internacionales interponiendo acciones orientadas a la protección de la diversidad cultural, especialmente en aquellas regiones del mundo donde ha proliferado.

Precisamente uno de los espacios donde los discursos sobre la diversidad cultural han alcanzado realizaciones notables es el campo de la educación, espacio de posibilidades relevantes, apenas explorado. Al interior de este ámbito, específicamente en el nivel de la educación superior, el abordaje de la diversidad cultural adquiere múltiples teorizaciones derivando en conceptos tales como, interculturalidad en educación superior y educación superior indígena. Constituyéndose estos conceptos en los dispositivos conceptuales que fundamentan el abordaje institucionalizado de la diversidad cultural a través de la creación de numerosas y variadas experiencias de educación superior en la región y que hoy merecen atención.

### **3. Multiculturalidad, interculturalidad y educación intercultural**

Desde tiempos coloniales la diversidad étnica, cultural y lingüística ha constituido una preocupación para la hegemonía contingente, pero no una inquietud por el bien estar de la población aborígen para que mantuviera y desarrollara sus particularidades culturales. Al contrario, el interés expresaba la necesidad de manipular la diversidad buscando aprovecharla en beneficio de determinados regímenes sucedidos en los diferentes períodos de la historia de los países de este continente. Frente a este accionar de las sociedades hegemónicas, las poblaciones indígenas interpusieron numerosos mecanismos de resistencia y lucha para salvaguardar y preservar sus territorios ancestrales; así como, su capital cultural.

Una cronología de las transformaciones de la diversidad étnica, cultural y lingüística en México señala un proceso en el cual la diversidad ha pasado de ser concebida inicialmente como recurso, problema, desafío y finalmente un derecho. En este proceso la atención a esa diversidad también ha ido mutando y lo que actualmente se da desde instancias oficiales del gobierno es una gestión de la diversidad. Dicha gestión adopta una modalidad, que en el caso de México constituye el enfoque de interculturalidad.

### **Multiculturalidad**

Según L.E. López (1999) la noción de multiculturalidad y educación multicultural surge en los Estados Unidos, con un sentido descriptivo que sirve para evidenciar y mantener la situación de clara separación entre poblaciones y sociedades de distinto origen en directa alusión a las poblaciones migrantes y no así a sus poblaciones amerindias originarias. Debido a la función descrita y el contexto de origen del concepto, éste no podría aplicarse en los contextos de diversidad cultural existentes en Latinoamérica en general y en México y Bolivia en particular. En tanto su aplicación, no busca el necesario reconocimiento de la diversidad cultural como un valor, patrimonio, herencia y menos como un derecho a establecer relaciones horizontales entre diferentes, expresada en el diálogo y basado en el respeto mutuo, el intercambio de conocimientos y la complementariedad de opuestos. Atributos a los cuáles los diferentes segmentos sociales que componen la sociedad mexicana y boliviana, en mayor o menor medida, aspiran lograr. Comportamiento social opuesto al de la sociedad norteamericana, la cual no está dispuesta a modificar el "American way of life" López (1999).

### **Interculturalidad**

Cuando escuchamos la palabra interculturalidad inmediatamente la relacionamos al significado básico "relación entre culturas diferentes". No obstante, la noción de interculturalidad va más allá de la sola descripción de un contexto de diversidad cultural, veamos:

La interculturalidad es un concepto que quiere ir más allá de la multiculturalidad [...] El concepto de multiculturalidad, en sí mismo, no implica el respeto que deben tenerse entre sí las diversas culturas que comparten el territorio. De hecho, como bien sabemos, en las realidades multiculturales existen profundas asimetrías, es decir, relaciones de poder que discriminan a unas culturas con relación a otras. Se pueden generar, entonces, relaciones de segregación y de discriminación cuando existe simplemente una realidad multicultural [...] A diferencia, entonces, de esta realidad multicultural, la realidad intercultural supone una relación. Supone una interacción entre grupos humanos con culturas distintas [...]. (Schmelkes 2001)

La noción de interculturalidad expone distintas dimensiones; la dimensión descriptiva, cualidad atribuible que evidencia la interrelación entre diferentes culturas en tanto se reconocen como parte de la diversidad. La dimensión valorativa, califica el tipo de relación instaurada; instando la valoración de la diferencia en un plano de equidad y la horizontalidad en las relaciones. La dimensión aspiracional, en la que se proyecta la convivencia pacífica fundamentada en el diálogo, como un estado deseable de la sociedad. Y, por último, la dimensión prescriptiva, en tanto, propone principios básicos que deben guiar el establecimiento de estas relaciones, el respeto, el diálogo, la escucha, la comprensión del otro. De alguna manera las diferentes conceptualizaciones de interculturalidad integran estas dimensiones. La interculturalidad como dispositivo conceptual permitiría identificar, analizar y situarse en contextos de diversidad donde las relaciones instauradas revisten asimetrías que deben ser atendidas. Desde este posicionamiento, la formulación de propuestas debe estar destinada a superar dichas desigualdades.

Es necesario mencionar que, a diferencia del multiculturalismo norteamericano, el modelo latinoamericano de educación intercultural surgió en el contexto de un proyecto educativo desarrollado con una población indígena en Venezuela, (Mosonyi y González 1974), propiciado por la búsqueda de una mayor horizontalidad entre las poblaciones indígenas y las no indígenas que partiera del reconocimiento de la diversidad cultural. Demandas cuyo propósito consistía en transformar los esquemas institucionales y las formas anquilosadas, herencia del colonialismo, de estructuración clasista de lo social, fuente de racismo, discriminación y exclusión de la población indígena. El objetivo fue la construcción sociedades más igualitarias.

La superación de aquellas relaciones subordinantes de las minorías étnicas implicó materializar el discurso intercultural en políticas de Estado públicas, uno de los ámbitos más apropiados para concretar ese cambio es justamente el campo educativo. Es entonces que se construye un discurso sobre la educación intercultural bilingüe EIB que daría lugar a numerosos y variados proyectos educativos en los diferentes países latinoamericanos.

Un ejemplo de implementación de la Educación Intercultural Bilingüe es México, su clara adopción como política de Estado se da con la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) en 2001. Institución encargada de promover el modelo intercultural en todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional. Schmelkes como titular de la CGEIB, plantea la necesidad de interculturalizar todo el sistema educativo entendiendo que este enfoque:

Consiste en aplicar la interculturalidad a todo el sistema educativo, no solamente el subsistema intercultural y bilingüe, y en todos los niveles educativos, no únicamente en la educación preescolar y primaria. Se trata por tanto de transversalizar un enfoque intercultural, que visibiliza la diversidad, celebra la interacción y promueve actitudes positivas ante la heterogeneidad, y todo ello más allá de cualquier materia o asignatura escolar (Schmelkes, 2004).

En este marco, la creación de las universidades interculturales constituye una política educativa pública del Estado mexicano. Su finalidad es abordar la diversidad cultural y coadyuvar a su mantenimiento a través de proveer educación pertinente a los jóvenes pertenecientes a las diferentes comunidades indígenas. En este sentido el enfoque intercultural es un modelo de atención a población diversa cuya pertinencia está dada por su amplia cobertura aplicable a un sin fin de contextos de diversidad, en lo que se denominó como gestión pública de la diversidad. Tarea que implica idealmente la confluencia de personas, saberes, lenguas, culturas en un espacio de interacción con fines educativos bajo los rasgos del modelo intercultural: descriptivo, valorativo, prescriptivo y aspiracional. Una institución, donde se promueva el diálogo, el respeto, la reciprocidad, la equidad entre individuos de diferentes culturas para promover la convivencia pacífica en la solución de problemas.

## **4. Diálogo y Articulación de saberes y conocimientos, la búsqueda de una pluralidad epistémica**

Entre los pueblos indígenas latinoamericanos la educación, entendida en su generalidad como procesos de socialización de las nuevas generaciones, ha desempeñado un papel importante para la pervivencia de los grupos culturales como tales. Contrariamente, herencia de la colonia se ha impuesto una sobreposición de modelos educativos, hegemónicos (foráneos) y subordinados (locales) para los pueblos indígenas, frente a resquicios de lo que fuera la educación propia de cada uno de estos pueblos. Las divergencias entre estos modelos educativos superpuestos dan cuenta de un conflicto irresuelto en el campo epistemológico donde aún se debate la validez universal de los saberes y conocimientos no occidentales y las formas de producirlos.

En este sentido, es necesario tener presente el patrimonio, cultural, lingüístico y la sabiduría de los cuales son poseedores los pueblos indígenas originarios. A la llegada de los peninsulares europeos las diferentes sociedades originarias de este continente daban cuenta del desarrollo de complejos y elaborados sistemas de saberes y conocimientos. Los cuales estaban diversificados en campos como la agricultura, hidráulica, medicina, matemáticas, astronomía, textilera, etc. El desarrollo cultural y social apuntaló el establecimiento de grandes civilizaciones capaces de mantener una profusa población de entre 40 y 70 millones de habitantes<sup>11</sup> y cuyos vestigios tangibles están dispersos por todo el continente. Razón por la cual, las capacidades civilizatorias de la población indígena originaria ancestral no pueden ponerse en duda; así como, tampoco debiera dudarse de las capacidades de las actuales generaciones de indígenas para plantear y llevar adelante sociedades alternas a las occidentales, pues son herederas del patrimonio que lo posibilita.

Desde esta perspectiva conviene preguntar qué relaciones de poder articuladas al

---

<sup>11</sup> Cálculo demográfico conservador del número de habitantes nativos en el continente según un de historiadores como Theodor Sapper (1924), Paul Rivet (1924), Herber Joseph Spinden (1928) en William M. Denevan (1992).

saber han configurado la histórica y actual condición de colonialidad de los pueblos indígenas. Esto equivale a interrogarse: ¿qué relaciones se establece entre el modelo capitalista neoliberal dominante (poder) y los pueblos indígenas (ser), relacionadas a una epistemología funcional en educación superior (saber) que configura y refuerza la actual situación de occidentalización del imaginario indígena en las IES? Al respecto se señala:

Casi todos los autores mencionados han argumentado que las humanidades y las ciencias sociales modernas crearon un imaginario sobre el mundo social del subalterno (el oriental, el negro, el indio, el campesino, etc.) que no solo sirvió para legitimar el poder imperial en un nivel económico y político, sino que contribuyó también a crear los paradigmas epistemológicos de estas ciencias, así como a generar las identidades (personales y colectivas) de colonizadores y colonizados. (Castro-Gómez, 2009: 31)

Por tanto, para los pueblos indígenas constituye una necesidad conocer y develar cuáles son las causas, mecanismos, correlaciones y los diferentes dispositivos de poder que determinan el sometimiento de los saberes de los pueblos indígenas y cómo a su vez, ese saber reproduce la situación de dominación, lo que Grosfoguel (2013) ha venido a llamar colonialismo del conocimiento.

Esta concepción resumida muchas veces en la llamada “racionalidad de la modernidad”, justifica una apropiación del entorno, del territorio, de los recursos, e incluso del trabajo manual e intelectual de la gente, para ponerlos al servicio de intereses mercantiles, lo cual entra en conflicto con las formas de vida, los conocimientos y las formas racionales de actuar de los miembros de las culturas tradicionales, en las que el mundo se constituye como es un espacio de vida y no como una propiedad sujeta a los mecanismos del mercado como ocurre en las sociedades capitalistas. (Castro-Gómez, 2009:31)

Desde la perspectiva de los pueblos indígenas, el conocimiento occidental siempre ha pretendido una hegemonía epistemológica frente a sus conocimientos y formas propias de producir conocimiento. Este proceder de establecer unívocamente como universal y absoluto al conocimiento occidental (ciencia) y como única forma de producción, validación y legitimación de conocimientos a la epistemología occidental ha instrumentalizado las prácticas cognitivas y culturales convirtiéndolas en un mecanismo colonialista hegemónico del conocimiento cuya principal función está al servicio del sistema capitalista. Bajo esta lógica de acción, los saberes y conocimientos provenientes de otras concepciones del conocimiento,

referidas a otras formas estar, sentir, pensar, hacer y saber en el mundo, como las de los pueblos indígenas, constituidas bajo lógicas de pensamiento diversas, han sido expulsadas de la racionalidad occidental. Este hecho devela el ejercicio de una estrategia de poder soterrante, inferiorizante y subalternizador de los sistemas de conocimientos, mismos que difieren del modelo epistemológico occidental imperante. Artificio que ha significado a la humanidad la pérdida de gran parte de su legado, cultural, histórico y lingüístico por destrucción, menosprecio y exclusión.

Subsecuentemente, en el ámbito de la educación superior, debido a su arraigado origen colonial, las universidades públicas convencionales latinoamericanas, refuerzan, prácticas epistemológicas hegemónicas, conduciéndolas a desempeñar funciones naturalizadoras y reproductoras de la desigualdad. En estas IES los conocimientos y saberes de los pueblos indígenas no han encontrado su lugar como formas válidas de construcción del conocimiento; al contrario, los conocimientos de los pueblos indígenas son minorizados, estigmatizados, excluidos, subordinados y depredados por el conocimiento y la ciencia occidental al interior de estas IES.

Mi tesis será que esa mirada colonial sobre el mundo obedece a un modelo epistémico desplegado por la modernidad occidental, que denominaré "la hybris del punto cero". Argumentaré que la universidad reproduce este modelo, tanto en el tipo de pensamiento disciplinario que encarna, como en la organización arbórea de su estructura. Afirmaré que, tanto en su pensamiento como en sus estructuras, la universidad se inscribe en lo que quisiera llamar la estructura triangular de la colonialidad: la colonialidad del ser, la colonialidad del poder y la colonialidad del saber. (Castro-Gómez, 2005, 79)

Signado por la hegemonía del pensamiento occidental el escenario epistemológico de las universidades latinoamericanas se muestra muy reticente a los cambios impulsados por sectores amplios de la sociedad, como el indígena, campesino y obrero. Bajo esta tendencia muchas de las IES públicas convencionales, al amparo de la autonomía universitaria, continúan reforzando el colonialismo interno fincados en la creencia de que el conocimiento indígena es obsoleto e irrelevante para las necesidades contemporáneas, emanadas del contexto capitalista neoliberal. Ante la negativa de apertura epistemológica de las universidades públicas

convencionales a los conocimientos y saberes de los pueblos indígenas, el establecimiento del diálogo entre éstos y el conocimiento científico moderno ve limitadas sus posibilidades de concreción. Entendiendo por diálogo de saberes a:

Un diálogo entre seres marcado por la heteronomía del ser y del saber, por una otredad que no se absorbe en la condición humana genérica, sino que se manifiesta en el encuentro de seres culturalmente diferenciados; de seres constituidos por saberes que no se reducen al conocimiento objetivo y a la verdad ontológica, sino que remiten a la justicia hacia el otro: justicia que no se disuelve ni se resuelve en un campo unitario de derechos humanos, sino en el derecho a tener derechos diversos de seres diferenciados por su cultura. (Leff, 2004:315)

El contexto actual, signado por una mayor complejidad de la crisis estructural generalizada (De Alba 2000), denota también una crisis del conocimiento, donde el pensamiento occidental es alcanzado e impactado por sus limitadas respuestas ante problemas globales de tipo económico, social y medioambiental. No cabe duda de la imposibilidad de generar desde una sola cultura propuestas dirigidas a detener y menos revertir la tendencia autodestructiva a la que hemos sido conducidos por la racionalidad occidental, su ciencia y progreso. En este contexto, la vía epistémica indígena contiene un potencial de propuestas a los múltiples problemas globales actuales.

Bajo este análisis, el establecimiento de un pluralismo epistemológico en la educación superior especificaría funciones tanto para quienes convencidos por la irremontabilidad del modelo epistemológico dominante revisen la existencia de los otros conocimientos y flexibilicen sus posturas en beneficio de una mayor amplitud teórica y práctica epistemológica. Así como, para quienes desconfiando de la efímera certeza epistemológica expelida por un proyecto de dominación hegemónica interpongan un sentido de develamiento de discursos y prácticas de dominación cultural que desconoce, excluye y subyuga otras racionalidades y saberes.

Una epistemología pluralista explica la posibilidad, y justifica la existencia, de diferentes conjuntos de criterios de validez del conocimiento y sostiene por tanto que la legitimidad de los conocimientos tradicionales y locales no debería estar basada en los mismos criterios que se utilizan para juzgar la validez de los conocimientos científicos o tecnológicos. Los criterios de validez de los conocimientos tradicionales y locales debieran identificarse por medio de cuidadosas investigaciones en relación con los procesos de generación, transmisión y apropiación social y aplicación de esta clase de

conocimientos. (Olivé 2013).

Con todo, al margen de la posibilidad o no de entablar un diálogo de saberes y conocimientos en educación superior para los pueblos indígenas, su liberación y trascendencia del estado de subalternidad ontológica, epistemológica, semiótica y esencialmente política, a la cual han sido sujetos por el pensamiento occidental desde la invasión europea, es una autoexigencia histórica insoslayable. De ahí que la retoma de su historicidad no está puesta a consideración, su consecución será siempre su guía.

En este sentido, el desafío planteado por el diálogo de saberes y conocimientos a la educación superior consiste; primeramente, en establecer las condiciones epistemológicas mínimas de respeto para propiciar este diálogo. Segundo, construir mecanismos que garanticen el criterio de proporcionalidad equitativa entre los saberes y conocimientos concurrentes en la articulación; en los procesos epistemológicos de producción, validación y legitimación del conocimiento. La articulación de conocimientos deberá fundamentarse en lógicas de complementariedad propios de los pueblos indígenas; asimismo, deberán circunscribirse a criterios de equidad, respeto, complementariedad y comunalidad. Y tercero, posicionar el pluralismo epistemológico en la educación superior desde una dimensión política, social y cultural como una búsqueda y construcción permanente de nuevos paradigmas de desarrollo. Modelos fundados en principios culturales axiológicos como la pertinencia epistemológica comunitaria, el respeto irrestricto a la alteridad cognoscitiva, la justicia epistemológica, la complementariedad entre saberes y conocimientos opuestos. Así como la reciprocidad interepistémica que anteponga el equilibrio de los seres con la naturaleza a cualquier taxonomía que devalúe la vida en el marco de un horizonte más amplio del “buen vivir” de las naciones indígenas originarias.

## **5. La educación propia**

La investigación plantea la comparación de dos IES, de régimen especial,

destinadas a abordar las características de la atención educativa provista a la población indígena buscando identificar, en ambas experiencias, elementos que informen sobre la cercanía o lejanía respecto de la educación propia. En este sentido, la investigación presupone la existencia de la educación propia, aunque, como tal no exista un modelo paradigmático único que señale los elementos y los procesos implicados para su establecimiento.

Empero la ausencia de un referente paradigmático no implica un proceso asistemático, en la construcción de la educación propia. Al contrario, y como veremos a continuación, la educación propia es un reflejo del orden colectivo constreñido en la particularidad étnica, cultural y lingüística de cada uno de los pueblos indígenas y afrodescendientes de este continente. Por lo tanto, en sentido estricto, debemos hablar no de la “educación propia” sino de las “educaciones propias”.

El punto de partida es convenir que cada pueblo indígena, a lo largo de su historia, ha concretado un particular modelo educativo, condensación de su particular HOS y de sus específicas formas de constitución de lo educativo y sus particulares realizaciones. Su base comprende conocimientos y saberes ancestralmente contruidos, agentes, organización, espacios, momentos, recursos, didácticas, fines y objetivos; así como, sus atapas y niveles de concreción. Mismas que proveen a cada miembro del grupo social, no sólo la posibilidad de desarrollar habilidades, destrezas y actitudes sino también de solidificar la identidad colectiva propia de la cual se deriva la pertenencia individual.

Por tanto, cada pueblo indígena es portador de una educación propia; en este entendido, las etapas de emergencia de los sistemas educativos propios en diversas regiones siguen sus propias trayectorias y dinámicas a través de los cuales van estructurando sus sistemas educativos. Procesos donde las propuestas educativas se retroalimentan del contexto de historicidad étnica, cultural y lingüística ligada a un territorio y formas de autogobierno. Componentes que se nutren de la estrecha relación con la vida misma de las comunidades indígenas y la interacción con las deidades, la naturaleza y los demás seres vivos.

Las distintas experiencias de construcción de la educación propia en Latinoamérica adquieren variadas denominaciones en distintos países. Ejemplos de esto son el Sistema Autónomo de Educación Zapatista en México, la Etnoeducación en Colombia y la educación indígena originaria en Bolivia por enumerar algunas. Dichas propuestas se nutren, en alguna medida, de las formas culturales existentes y de los proyectos culturales de los mismos pueblos indígenas; abrevan de la particular forma de interacción de cada uno de estos HOS con la naturaleza. Además de alimentarse de todo el legado cultural contenido en la sabiduría ancestral estos sistemas de pensamiento también se nutren de todo el conocimiento generado a partir de la invasión europea, la etapa colonial y la experiencia de las naciones originarias en la constitución de los Estados Nacionales latinoamericanos, la etapa republicana hasta nuestros días. Conocimiento que fundamentó el camino de la resistencia, lucha y reafirmación de las identidades indígenas frente al avance de la homogeneización otrora cultural y lingüística; hoy, la actual globalización del capital.

En este sentido, el trabajo propone la identificación de ciertos elementos constitutivos de la educación propia. A partir de experiencias educativas forjadas por el movimiento indígena en el contexto de los países Latinoamericanos. Para ello, rescatamos el concepto de “educación propia” de la experiencia educativa indígena colombiana denominada “etnoeducación” por considerarla precursora en los procesos de reivindicación, recuperación, actualización e implementación de los sistemas educativos con algún nivel de autonomía de los pueblos indígenas en sus territorios.

La noción de “educación propia” tiene su origen en los movimientos indígenas del suroccidente de Colombia, quienes a través de su organización el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC<sup>12</sup>) desde 1978 construyen un proyecto educativo denominado como “propio”. Concibiéndose lo propio desde una dimensión

---

<sup>12</sup> El Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) fue creado en febrero de 1971 posteriormente otras organizaciones regionales fueron creadas siguiendo sus propios procesos organizativos. En 1982 el primer congreso indígena nacional dotó al movimiento indígena colombiano de su principal estructura política organizativa la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) bajo los principios de Unidad, Tierra, Cultura y Autonomía, proceso que orientaría su accionar futuro.

eminentemente política como la facultad intrínseca que cada pueblo indígena tiene para construir, organizar y dirigir de forma emancipada sus proyectos educativos bajo los fines y propósitos establecidos colectivamente por cada pueblo. En este sentido, la educación propia reivindica la posibilidad de aprender a ser indígena en el mundo contemporáneo fortaleciendo la pertenencia étnica de las generaciones de jóvenes indígenas. Posibilidad que permite el acceso a su legado cultural a través de la recuperación de la memoria histórica y el pensamiento propio, la adquisición de la lengua indígena y la revalorización del patrimonio cultural. Proceso en el que las identidades culturales indígenas afianzan su vitalidad viabilizando su actualización y pervivencia cultural ulterior.

La construcción del proyecto educativo propio tuvo como escenario al surgimiento de las principales organizaciones de carácter étnico y con ello, el afianzamiento del movimiento indígena. La irrupción de este movimiento en los años 80<sup>13</sup> se dio en uno de los momentos más difíciles de la historia de Colombia marcada por la violencia de los enfrentamientos entre la guerrilla (FARC) y el ejército; el despojo sistemático de la tierra consumado por los terratenientes. Así como, el desconocimiento y sistemática violación de los derechos por parte del Estado en contra de las poblaciones indígenas. Hechos que afectaron fuertemente a los pueblos indígenas cuya experiencia de masacres, torturas, desapariciones y asesinatos de comuneros, autoridades y dirigentes impulsaron su unificación y organización. Primero, en torno a la necesidad de recuperar, defender y proteger los territorios indígenas ancestrales<sup>14</sup>. Pues éstos conforman una dimensión esencial para los pueblos indígenas: Segundo hacer respetar el control indígena

---

<sup>13</sup> La tensión permanente entre las comunidades y organizaciones indígena de la región con la insurgencia, especialmente el M19 y el Quintín Lame con quienes las conversaciones eran más corrientes, producida por la asfixia de los operativos militares del Ejército sobre la población, conduce a que a principios de 1987 los grupos guerrilleros de la región ofrecieran retirarse de los territorios indígenas si el ejército hacía lo propio. El movimiento indígena aprovecha esta circunstancia para transformarse en un actor protagónico con un nuevo discurso, el de la paz negociada: lanza entonces su propuesta de tres puntos: el acuerdo con todas las fuerzas sociales, la adopción de un proyecto de desarrollo regional con participación indígena y campesina por parte del ejército y guerrilla (CRIC, 1990:37).

<sup>14</sup> El CRIC lideró la lucha por la recuperación de la tierra, los derechos y la autonomía indígena y el restablecimiento de cabildos y resguardos. Esa lucha continúa hasta hoy, pero su mayor impulso fue entre 1981 y 1990: en esos años se recuperó casi el 60% de las 74.000 hectáreas que según el INCORA pasaron a manos indígenas entre 1970 y 1996. (Centro Nacional de Memoria Histórica-Colombia) <http://centrodememoriahistorica.gov.co/>

sobre estos territorios, defendiendo así el derecho de los Resguardos a su “autonomía”<sup>15</sup>, entendiendo por ésta al respeto del territorio indígena, a las autoridades indígenas; a las formas de organización política, social, judicial; así también, a los procedimientos propios (ONIC\_CRIC, 2010 Declaración de Ambaló). Bajo este principio las organizaciones indígenas exigieron a instancias y fuerzas que reconocen como ajenas a las comunidades el respeto a su autonomía.

En esta coyuntura surge la “educación propia” en respuesta, también, a los procesos de desestructuración de la identidad étnica iniciada en la colonia y proseguida por el Estado. En este sentido la materialización de la propuesta educativa indígena fue el resultado de un proceso de diferenciación identitaria colectiva como respuesta a la necesidad de retomar y fortalecer los elementos de la identidad ancestral colectiva. Gonzales (2012) señala que este proyecto se construyó de forma antagónica a la función homogeneizadora de la educación tradicional moderna ejercida por el Estado colombiano bajo una política integracionista. Misma que había contribuido a relegar y estigmatizar los elementos relacionados a la etnicidad, la cultura y la lengua de los pueblos indígenas de la región comprometiendo la continuidad del patrimonio cultural y con ello su pervivencia futura. Por lo tanto, la educación propia surge en defensa de la propia cultura para darle continuidad y fortaleza a la propia concepción educativa.

Esta educación se da cuando los sabedores practican su conocimiento en relación con sus diversos entornos, cuando aprendemos de nuestros padres y la naturaleza material y espiritual: la medicina tradicional; ritualidad; labranza de la tierra; la historia, la enseñanza del cuidado de semillas según las fases de la luna; la cacería, la minga, la yanama y/o el trabajo comunitario; conocer los sitios de repoblamiento de animales; relacionamiento con el territorio, los ríos y las montañas; el conocimiento del calendario productivo; aprender a leer el tiempo y el espacio, los cantos, la música, entre otros. Aprender de la naturaleza, por la práctica, por la tradición oral, los consejos y los ejemplos de los Mayores. (ONIC-CONTCEPI, 2013:20)

Actualmente “la educación propia” constituye desde 2007 el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) que orienta las políticas educativas de los pueblos indígenas en Colombia y es un componente importante de la política educativa adoptada por

---

<sup>15</sup>Recalcar y hacer valer por todos los medios que estén al alcance de los Resguardos el derecho a la autonomía, es decir, el derecho que los Cabildos y las comunidades tienen de controlar, vigilar y organizar su vida social y política al interior de los Resguardos y de rechazar las políticas impuestas venidas de afuera. (Declaración de Vitoncó, Cauca, febrero de 1985).

el gobierno colombiano para la diversidad cultural. Bajo la denominación de “etnoeducación” el gobierno colombiano desde 2010 garantiza el derecho de los pueblos indígenas a la educación propia a través de la transferencia progresiva de la administración de la educación escolarizada a las organizaciones propias de los pueblos indígenas en sus territorios. Así el SEIP caracteriza los elementos que la componen:

- Los indígenas dirigen sus escuelas e implementen su educación
- Tiene una intencionalidad comunitaria, colectiva
- La investigación como medio de aprendizaje
- La valoración de la lengua vernácula
- Las relaciones horizontales en la escuela
- La participación de la comunidad en las decisiones fundamentales de la escuela
- El sostenimiento de las escuelas corrió por cuenta de las comunidades y la organización
- Los maestros deben ser indígenas y formar parte del movimiento
- Ser maestro no es una decisión personal, sino un mandato de los cabildos
- Se reconoce y valora el saber universal teniendo claro que no es el único ni el más importante para la pervivencia de la diversidad.
- El currículo es una construcción de las comunidades
- La educación plantea el fortalecimiento de los conocimientos que no se han hecho parte de la escuela y que forman parte de la identidad.

Entre los aspectos pedagógicos a rescatar de la propuesta educativa propia colombiana éstas se pueden agrupar en tres dimensiones la interculturalidad; la investigación y la autonomía (CRIC 2004). La interculturalidad, demanda de la

educación la construcción de condiciones de valoración, respeto, conocimiento, visibilización de las identidades indígenas y valoración de su patrimonio cultural. Así como, el establecimiento de relaciones de equidad y reciprocidad para una convivencia respetuosa de todas las expresiones culturales. Ello será posible si no se proyecta la interculturalidad hacia adentro y hacia afuera de las instituciones educativas e igualmente si no hay una clara tendencia institucional hacia el fortalecimiento de lo propio.

En cuanto a la construcción del conocimiento (CRIC 2004) éste es resultado de situar a la investigación como elemento metodológico fundamental para explorar y reflexionar desde y acerca de la realidad de las comunidades indígenas, los ámbitos territoriales, las dinámicas culturales y los particulares procesos formativos desarrollados situando a la naturaleza como origen de todos los conocimientos. La apropiación de la investigación responde entonces a un posicionamiento crítico frente a la realidad, adaptando su función, procesos y acción a las necesidades gnoseológicas y epistemológicas de los pueblos indígenas y sus visiones de mundo, redefiniéndola desde la práctica comunitaria y las necesidades emanadas de la construcción permanente del proyecto de vida de cada pueblo que demanda rescatar el contenido y las formas de educación propia.

De acuerdo con el CRIC en el Primer Congreso Indígena Nacional, en 1982, se planteó la urgencia de rescatar las formas de educación propia, para asumir gradualmente el control de la educación, bajo los principios de territorio, autonomía y cultura. En este sentido, “pensar con cabeza propia” ha permitido producir un pensamiento con tendencia a la descolonización potenciando la autenticidad y originalidad (ONIC-CONTCEPI, 2013) tarea que orienta la acción educativa. Los SEIP están directamente ligados a la capacidad de decisión de cada pueblo sobre el tipo de educación que quiere para sus hijos. En este entendido las organizaciones de los pueblos indígenas de los demás países latinoamericanos recurren a esta misma lógica cuando tratan de construir una educación bajo similares criterios.

Al igual que en Colombia las organizaciones de los pueblos indígenas de otros países latinoamericanos que han asumido el derecho a la diferencia y actualmente

construyen su propia educación enfrentan muchas dificultades. Entre ellas, la presión del sistema educativo dominante con el cual compite de forma desigual ante la mirada exhaustiva de la población no indígena que en muchos casos quiere ver fracasar estos proyectos por considerar el conocimiento de estos pueblos como arcaico y poco útil.

La interculturalidad como principio político se inscribe dentro de los esfuerzos del movimiento indígena por mostrar, desde una visión social amplia, los problemas de orden racial, exclusión, desigualdad social y subalternidad, los cuales pueden empezar a superarse partiendo de la educación. Principio fundamentado en el respeto, el diálogo cultural y el enriquecimiento mutuo; así como, la subyacente aspiración de establecer diálogos y relaciones equitativas entre diferentes en contextos de diversidad. En este punto la interculturalidad adquiere notoriedad en cuanto se advierten relaciones concomitantes entre interculturalidad, ciudadanía y educación para la construcción social de otras realidades. De ahí que el reconocimiento de la diversidad no sea suficiente y sea necesario implementar prácticas que erradiquen efectivamente el racismo, la discriminación y que actúen sobre las desigualdades sociales. Razón por la cual, el trabajo de interculturalizar la sociedad, no puede restringirse solo al ámbito educativo y menos aún limitarse específicamente a la población indígena, ésta debe trascender las instancias institucionales y transversalizar las funciones del Estado adoptando una estrategia multidisciplinaria.

Toca a la educación, estimular capacidades en la población que le permitan; por un lado, desenvolverse solventemente en su medio fortaleciendo los elementos étnicos, culturales y lingüísticos; de este modo incrementar el orgullo por su identidad indígena. Y, por otro lado, proyectarse a otras colectividades humanas para desarrollar conocimientos, valores, habilidades y destrezas compartidas. Para ello, la interculturalidad debe partir del conocimiento, valoración y afirmación de la identidad étnica propia y luego perfilarse hacia el reconocimiento de otros grupos humanos, desde la perspectiva de la articulación cultural.

La exigencia de los pueblos indígenas de la región por una educación propia no es

reciente, prueba de ellos son las declaraciones conjuntas producto de encuentros, congresos internacionales. Eventos donde es compartida la necesidad de consolidar una educación propia; por ejemplo, en el IX congreso latinoamericano de EIB, realizado en Guatemala en 2010 cuya declaración señala “los participantes acuerdan propiciar el ejercicio del derecho a la autodeterminación sobre su idioma, cultura y procesos educativos, dentro de los sistemas educativos nacionales<sup>16</sup>”

Igualmente, el VII congreso latinoamericano de EIB, Bolivia 2006, por su parte, recalca la necesidad de ejercer el derecho de los pueblos indígenas a la autodeterminación, como principio básico en la construcción de la sociedad democrática y participativa. De este principio fundamental procede la necesidad de la construcción colectiva de un proyecto pedagógico y político congruente con las cosmovisiones e identidades de estos pueblos. En ese marco el reconocimiento de los derechos colectivos de los pueblos indígenas asumidos por los diferentes Estados nacionales debería impulsar las propuestas de educación propias de los pueblos indígenas en resistencia.

## **6. Estudios previos de las IES destinadas a población indígena**

Los estudios realizados en el ámbito de la educación superior destinada a la población indígena han partido de una pregunta fundamental: ¿de qué manera los países, a través de la adopción e implementación de diversas políticas educativas están dando respuesta a las demandas, necesidades y expectativas de los pueblos indígenas en relación con la educación superior? Y cómo estos requerimientos se han materializado en IES de carácter étnico.

Como parte de profundizar en el estado del arte del problema planteado se recurrió a ver trabajos que habían abordado la temática previamente, uno de los más importantes en esta dirección, es el estudio coordinado por la UNESCO (2007-2009) titulado “Educación Superior Indígena y Afroamericanos en América Latina” (Mato 2012). El proyecto reúne ocho casos (países de la región) de estudio sobre cómo

---

<sup>16</sup> Acuerdos, No. 4. IX Congreso Latinoamericano de EIB. La Antigua Guatemala 2010, pág. 35.

las políticas de educación superior condicionan, facilitan y /o dificultan el desarrollo de las IES interculturales o programas, igualmente interculturales, al interior de las IES convencionales.

El trabajo consiste en una revisión de los convenios internacionales firmados por estos países referidos a la adopción, protección, fortalecimiento y promoción de la diversidad cultural; así como, sus marcos constitucionales, leyes y normas emitidas. Un diagnóstico de la implementación de estas reformas sus repercusiones y condicionantes que delimitan el avance, estancamiento o retroceso en el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural en la educación superior. El estudio concluye señalando:

En el caso de la educación superior, si bien ha habido avances en cuanto al acceso, permanencia y graduación de los estudiantes de estos pueblos, estos resultan marcadamente insuficientes. Pero los avances han sido incluso menos determinantes si nos planteamos el tema en cuanto a la pertinencia del sistema de Educación Superior de estos países respecto de la diversidad cultural propia de cada uno de ellos; e incluso y de manera más general en lo referente a las necesidades, problemas y propuestas de amplios sectores de población, independientemente de su adscripción étnica. (Mato, 2012: 11)

Bajo estas condiciones, también resulta indispensable preguntarnos sobre ¿cómo la universidad responde a las necesidades educativas de los pueblos indígenas? De esta manera las investigaciones mostrarían una doble dimensión del problema. Por un lado, ¿cómo ha respondido la universidad a las exigencias de inclusión de la población indígena al sistema de la educación superior? Y por el otro lado, ¿cómo ha respondido la universidad a los pedidos de mayor pertinencia del sistema? En este sentido Daniel Mato (2012) resume los avances que se han dado en materia de políticas públicas de educación superior orientadas a responder a estas dos exigencias.

Asimismo, cuando hablamos de educación superior indígena necesariamente se debe que hacer referencia a la lengua o lenguas indígenas que se hablan en la región donde emergen o son acogidas estas universidades. Correspondencia que permitirá determinar el tipo de tratamiento que recibe la lengua indígena en comparación con el tratamiento que reciben las lenguas hegemónicas. Ello constituye una otra muestra otra dimensión de colonialidad del saber.

## **7. Milenarismos y movimientos indígenas en México y Bolivia**

En cuanto a los movimientos étnico-reivindicativos, éstos emergieron al día siguiente de la invasión europea al continente y estuvieron direccionadas por utopías milenaristas. Por medio de estas utopías, los grupos étnicos se enfrentan a la brutalidad e irracionalidad que significó la dominación coercitiva de la otredad por los invasores. Situación que los llevó a articular y construir discursos que; por un lado, explicaran la brutal realidad impuesta por el invasor; y por otro lado, generen mundos opuestos radicalmente al “orden” establecido. Situación entendida como desorden cósmico y social cuyo restablecimiento implica un papel activo de los subalternos. En el caso de Mesoamérica, la guerra de Mixtón constituye un ejemplo del mito cosmogónico que subyace a las subversiones indígenas rescatando elementos prohibidos por el sistema establecido.

La vuelta a una edad mítica nativa “en que todo era bueno” inspiró las insurrecciones indígenas más violentas que enfrentaron los españoles después de la toma de Tenochtitlan... Una de las características más notables de la insurrección del Mixtón era su insistencia en el propósito de extirpar todo vestigio de cristianismo, en restaurar la religión y costumbres nativas y en expulsar de la tierra indígena a los españoles. El mensaje y los procedimientos para alcanzar estos fines, a diferencia de otras insurrecciones, eran profundamente nativistas. (Florescano, E. 1987)

Igualmente, en los Andes, las utopías milenaristas han orientado los mecanismos de resistencia y la lucha de los pueblos indígenas por subvertir las condiciones desfavorables a las cuales los sometieron las sociedades occidentales. El *Taki Unquy* fue un movimiento religioso y político, surgió en 1565 organizado contra la conquista española.

Surgió aproximadamente en 1560 en Huamanga, Ayacucho, Perú, desde donde se

propagó a Lima, Cusco, Arequipa, Chuquisaca y La Paz. Se trató en un principio de lo que se ha llamado "la rebelión de las Huacas", es decir como un movimiento religioso que propugnaba el rechazo del Dios occidental y cristiano impuesto de manera violenta y coercitiva a la población indígena andina como consecuencia de la conquista española del Perú. De este modo, se incitaba al regreso al culto de las huacas, que son a su vez los dioses prehispánicos y los recintos en los que se realizaba su veneración. (Kauffman, 2002)

Este movimiento se propagó secretamente durante la resistencia indígena liderada por el inca Titu Cusi Yupanqui quien, según la historia, impulsó este movimiento.

La importancia del milenarismo radica en que éste constituye el germen donde se produce el discurso indígena y los mecanismos de resistencia y lucha fundadas en la reactualización de la propia historia bloqueada y desvirtuada por el colonialismo. Buscando la recomposición de los elementos culturales arrebatados con la finalidad de retomar su propia trayectoria cultural trunca.

La prospectiva provista por la utopía milenarista ha permitido, a los pueblos indígenas, la consecución de sus reivindicaciones históricas haciendo un uso contrahegemónico eficiente de los instrumentos políticos imperantes en diferentes períodos de la historia. Estrategias que han ido desde los levantamientos violentos en la época colonial hasta participar de forma activa en la democracia representativa, el derecho, los derechos humanos y el constitucionalismo actual. Esta adaptabilidad de las estrategias reivindicativas les ha permitido avanzar en sus propias agendas políticas más allá del marco político-económico del Estado liberal y de la economía capitalista (De Sousa, 2010:76).

## **8. Hegemonía**

Una de las herramientas conceptuales cardinales para el abordaje analítico de la problemática educativa actual de los pueblos indígenas en Latinoamérica es sin duda la noción de hegemonía. Término utilizado en referencia al trabajo del teórico italiano Antonio Gramsci (1891-1937). Quien en sus "Cuadernos de la cárcel" y otros trabajos propuso una serie de dispositivos conceptuales para entender las formas históricas materializadas en que se ejerce la dominación por parte de ciertos grupos

o clases sobre otros, y los mecanismos políticos y culturales que dan sustento a esas formas de dominación, Aguirre (2009). Mecanismos que han determinado, particularmente en el contexto de los países latinoamericanos, la subalternidad de las sociedades indígenas ancestrales a las clases dominantes.

El análisis está orientado a identificar la función de la educación en general y de la educación superior en particular en la dialéctica de la hegemonía. En este sentido analizar las luchas sociales, particularmente la lucha del movimiento indígena en Latinoamérica, a la luz de la tensión entre los pueblos indígenas y el Estado (clase dominante) valorando las posibilidades de los pueblos indígenas de esbozar proyectos políticos en el que puedan articular a los demás sectores sociales y proponer formas sociales alternas destinadas a superar la sobredeterminación de la desigualdad. La hegemonía es entendida desde Gramsci (1975:25) como "dirección política, intelectual y moral"; es decir, la capacidad de una clase dominante de articular sus intereses con los de otros grupos de la sociedad, constituyéndose en el componente regidor de la voluntad colectiva que conforma "el bloque histórico", la dirección política de la actividad del Estado.

En el ámbito educativo la hegemonía se traduce en:

Una forma de dominación en la cual la coerción y la violencia no desaparecen, pero sí coexisten con formas de aceptación del poder y la dominación más o menos voluntarias o consensuales por parte de los sujetos subalternos. "Para poder ejercer el liderazgo político o hegemonía –escribió Gramsci– uno no debe contar solamente con el poder y la fuerza material del gobierno" (citada en Ruccio), sino también con la aceptación más o menos voluntaria de los sujetos dominados, aceptación que aparece crucialmente mediada por las formas culturales de interacción entre dominados y dominadores. (Aguirre, 2009: 124).

Aguirre (2009) señala que la hegemonía tiene dos dimensiones, una la hegemonía cultural conformada por la sociedad civil, en la cual se encontrarían varios segmentos sociales que incluirían a la población indígena. Y la otra, la hegemonía política compuesta por la sociedad política detentada por la dirección política que es ejercida por el grupo dominante, el gobierno. Esta conformación es común a las sociedades de los países latinoamericanos. Asimismo, entre ambas dimensiones se

desarrolla una correlación continua de fuerzas. Por un lado, la sociedad civil, que es la dirección cultural y espiritual de la hegemonía, abarca el conjunto de las relaciones ideológicas culturales. Por otro lado, el dominio es la expresión del poder político detentada por la clase dirigente que ejerce el poder por medio del Estado.

Este autor señala, sí bien es cierto que, para mantener el dominio, el sistema político requiere del aparato coactivo; que vela por el cumplimiento de la ley; es también cierto, que necesita una organización institucional cuya función es la persuasión de la población mediante la transmisión y legitimación de valores dominantes y éste se da mediante el sistema escolar, y los medios de comunicación. En los hechos, tanto la sociedad política (estructura) como la sociedad civil (superestructura) conforman las fuerzas materiales e ideológicas y encuentran su posibilidad de acción en el marco de la estructura global del bloque histórico – el Estado- por medio de la hegemonía. Por tanto, la categoría de hegemonía connota: “la cohesión del bloque histórico a partir de la visión de mundo -de la clase dominante- como superestructura y como programas de acción en el plano estructural concreto”.

La comprensión de los procesos de dominación de los pueblos indígenas a los cuales subyace la dialéctica hegemónica implica, según Aguirre (2009), distintos momentos de la fuerza y del consenso que dan paso al momento de la toma del poder donde la clase dirigente mantiene su hegemonía a través de interponer el conjunto de sus aparatos ideológicos. Es ahí donde la función de la educación y específicamente la educación superior desempeñarían una función tangencial. Pues ésta no es neutral, ni objetiva y más bien consiste en persuadir, convencer a la población de la continuidad hegemónica del grupo dominante. En este sentido el aporte de Gramsci es vital para el análisis e interpretación de los procesos hegemónicos identificando que establecen la correspondencia entre la función de dominación y el de hegemonía<sup>17</sup> ejercida por las instituciones como las universidades, la iglesia, la empresa, etc.

---

<sup>17</sup> La dialéctica de la superestructura comprende dos momentos, el de la hegemonía, función de la sociedad civil y el de la dominación, función de la sociedad política.

Igualmente, esta dinámica comprende tres dimensiones que integra una realidad única y compleja: primero, como ideología de la clase dirigente abarca todas las artes, ciencias, economía, derecho, etc. Es decir, toda concepción de mundo cuyos planteamientos teóricos generan una actividad práctica y una voluntad. No obstante, esto plantea un problema fundamental para la clase dirigente ¿cómo conservar la unidad ideológica de todo el bloque social? Segundo, Aguirre (2009) señala que las ideologías orgánicas que operan desde en nivel superestructural, son capaces de crear intelectuales que se especializan en algún aspecto particular de la ideología de la clase dominante. Tercero, como dirección ideológica de la sociedad articula tres ámbitos: la ideología, la estructura ideológica integrada por las organizaciones que crean y difunden la ideología, y el material ideológico. El papel de producción corresponde a la universidad, la academia y los centros de investigación en general. En la difusión intervienen la iglesia, el aparato escolar, los órganos de prensa y las editoriales. Gramsci le otorga un papel preponderante al aparato hegemónico escolar porque abarca un radio de acción más amplio en el proceso de difundir la ideología. Resalta el papel hegemónico de la educación.

### **Proceso hegemónico educativo**

De acuerdo con Portelli (1980) citado por Miranda (2006), a La articulación orgánica de la función educativa y la organización del sistema escolar con el sistema productivo se basan en dos procesos: La estatización de la función educativa responde a la necesidad de elevar la cualificación de la fuerza de trabajo en la configuración del Estado capitalista. Por la otra, al proceso de transferencia del carácter contradictorio de la producción excedentaria de recursos humanos, con distintos grados de cualificación al sistema educativo. “con tanta más fuerza cuanto más se recurre a él como lugar de almacenamiento, canalización y empleo de esos recursos” (García, 1991,143). Este problema repercute en la crisis de la acumulación, el desempleo, al aumento de quiebras, la degradación de los niveles de vida de las capas sociales de menor ingreso está en la base de la crisis de

acumulación capitalista y representan una clara manifestación del carácter integral que producen en toda la formación social capitalista.

La escuela es el instrumento para elaborar a los intelectuales de diferente grado. La complejidad de la función intelectual en los diferentes Estados puede medirse objetivamente por la cantidad de escuelas especializadas y por la jerarquización de éstas: cuanto más extensa sea el área de la enseñanza y más numerosos los 'grados' 'verticales' de la escuela, tanto más complejo será el mundo cultural, la civilización de un determinado Estado, Gramsci (1975). Igualmente, la creación del ejército laboral de reserva es la estrategia de control de los salarios y del mercado laboral competitivo, y sus correspondientes problemas sociales.

### **La política educativa como proceso hegemónico**

La hegemonía comprende, como bien lo destaca Eagleton (1997, 153), una compleja variedad de estrategias políticas que la clase dirigente utiliza para obtener el consentimiento de aquellas personas a las que domina. Desde esta visión, la hegemonía se orienta a establecer pautas morales, sociales e intelectuales en la vida social para imponer su propia "concepción del mundo" a todos los sujetos sociales y organizaciones que integran el entramado de la sociedad civil.

Es indispensable, por lo tanto, la obtención de una hegemonía ideológica como condición indispensable para el mantenimiento del poder (en cualquier sistema político). El concepto de hegemonía amplía y enriquece la noción de ideología asignándole, además, a este concepto abstracto una dimensión material y una vertiente política; en esta perspectiva, señala que con Gramsci tuvo lugar una transición crucial de la ideología como sistema de ideas a ideología como una práctica social auténtica y habitual, que abarca supuestamente "las dimensiones inconscientes y no articuladas de la experiencia social además del funcionamiento de las instituciones formales."

En este aspecto radica la existencia de los dos momentos. Por un lado, el de la superestructura del Estado y de la política (sociedad política) y, por otro, el de la sociedad civil: campo de la hegemonía y de la acción orientada ideológicamente en la transmisión y dirección del consenso a través de los medios e instrumentos especializados, donde la escuela ocupa un lugar primordial.

## Capítulo III Marco metodológico

El estudio parte de un supuesto importante, la creación y actual funcionamiento de las IES interculturales e indígenas responden, en alguna medida, a las necesidades educativas de la población indígena. Este enunciado implica una configuración institucional específica en cada una de estas universidades provistas por características únicas que se corresponden con las particularidades políticas, étnicas, culturales, lingüísticas y organizativas de cada pueblo o pueblos originarios a los que atiende. Elementos que, de alguna manera, configuraron estas instituciones desde su fundación hasta el momento de actual funcionamiento.

La acción indagatoria del presente estudio adoptó el enfoque cualitativo, el cual permitió identificar los hechos referidos a la problemática de la educación indígena en el nivel superior, e interpretarlos a la luz de sus correlaciones. Adicionalmente, se optó por la metodología de la educación comparada buscando identificar y analizar la ideología política prevaleciente en cada una de las dos experiencias y el grado de sintonía con la de los pueblos indígenas. A diferencia de los estudios comparados de universidades convencionales, el presente estudio siguió una orientación diferenciada. Esto debido a que la finalidad última de la comparación no es la construcción de un modelo paradigmático de educación propia con el objetivo de prescribir y generalizar su adopción, Al contrario, se trata de evidenciar y resaltar las especificidades y las posibilidades derivadas de una determinada experiencia de educación propia, en este caso: el modelo intercultural mexicano y el modelo de indígena boliviano. De igual forma, la presente aproximación a las particularidades de la institucionalización educativa de la diversidad cultural en el nivel de la educación superior; se hizo en referencia siempre a valorar la pertinencia de las diferentes respuestas educativas a las necesidades, demandas y expectativas educativas de la población diversa.

El estudio, exploró cada una de las experiencias de estas IES enfatizando en dos momentos de los procesos institucionales de *constitución*: origen, emergencia y

creación, y *consolidación*: operación y funcionamiento institucional actual. Etapas en las cuales las dos experiencias abrevaron e imprimieron rasgos distintivos referidos a: la incorporación de elementos de educación propia procedentes de la población indígena. Mismos que debieran estar reflejados, con cierto nivel de concreción, en el proyecto educativo sea éste intercultural o indígena. Rasgos que informen de las capacidades de estas universidades para vincularse con la población y de ser interlocutoras y corresponsables en la identificación y atención a problemas que afectan a estas poblaciones. En fin, representarlas como su institución académica.

Igualmente, debido a las características del objeto de estudio, las respuestas de dos universidades intercultural e indígena a las necesidades y exigencias educativas procedentes de la población indígena; la presente investigación, adoptará para su desarrollo un estudio centrado en la metodología de la educación comparada. La elección de esta metodología responde a la necesidad de conocer de manera contrastiva los diferentes elementos tanto constitutivos como de funcionamiento de dos IES. Dichos proyectos emergentes en educación superior corresponden a dos países. La primera experiencia pertenece a México, a la Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural (DUVI) cuya oferta académica se concreta a nivel de pregrado en la “Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo” (LGID) carrera que cuenta con cinco orientaciones: lengua, comunicación, sustentabilidad, derechos y salud. La segunda experiencia corresponde a Bolivia, la Universidad Indígena Boliviana Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas en cuya oferta académica del pregrado confluyen cuatro carreras de las cuales se escogió una: Ingeniería Forestal.

El criterio de elección de los países de estudio corresponde al peso de la población indígena en la composición demográfica de ambos países México y Bolivia, en términos de multiculturalidad, multilingüismo que conforman la riqueza étnica, cultural y lingüística en ambos contextos.

De igual forma, la elección de estas IES obedeció, en primera instancia, a la inicial diferencia nominal de los dos enfoques diferenciados de atención a la diversidad. El primer enfoque corresponde al modelo intercultural adoptado, impulsado e implementado por instancias oficiales mexicanas como la CGEIB. El segundo enfoque, corresponde al modelo educativo indígena ideado por instancias oficiales de Bolivia, en coordinación con las organizaciones de los pueblos indígenas. La propuesta de investigación asume:

La Educación Comparada está definida por su objeto de estudio: la comparación de hechos educativos y de las relaciones que lo definen en su medio específico. No hay hecho educativo en sí mismo, es decir, que se pueda considerar aislado de su contexto social y cultural. La Educación comparada es la que conviene cuando se aplica al estudio comparado de la educación como fenómeno social. (Villalobos, 2009: 60)

En las últimas décadas los estudios comparados en educación superior han tendido a construir una clasificación y jerarquización de las IES a nivel mundial dando como resultado una proliferación de numerosos rankings internacionales de universidades. Esta emergencia, de acuerdo con Ordorika (2008), obedece a un entorno cada vez más globalizado en el que se desarrollan las universidades y a una visión dominante de la economía basada en el conocimiento que impulsa este tipo de estudios. El uso de la metodología de la educación comparada en la construcción de los rankings de universidades en el mundo quizás sea el ejemplo actual más extendido de su uso. Sin embargo, las críticas a este pretendido análisis objetivo de la calidad académica de las IES están referidas a varios aspectos, entre los cuales destaca la tendencia hacia la homogeneización que lleva a las IES hacia un modelo de universidades: las norteamericanas y/o europeas (Ordorika, 2008: 57).



Metodología comparada para “top universities”. Elaboración propia

En contrasentido, se adopta para este estudio, el uso de metodología comparada para establecer diferencias y semejanzas no con un fin homogeneizador, sino con el fin de explicitar, reforzar, potenciar y desarrollar las particularidades de las IES de carácter étnico. Para ello, la investigación identificó dos momentos. En el primero la presencia de rasgos distintivos vinculados a los actores, la población indígena, sus demandas, necesidades y expectativas educativas, culturales, políticas y económicas. Argumentos que llevaron a la organización y constitución de la IES de carácter étnico. Así como, el diseño e implementación de determinados programas académicos como procesos específicos que responden a un momento, una coyuntura, unos procesos y unos actores. En el segundo, se trata de identificar, estos rasgos en la gestión académico-administrativo actual de cada IES, la vinculación establecida entre la población indígena, las formas de organización de los conocimientos en el currículo, las relaciones entre los actores destacando el rol de la población indígena y sus organizaciones en la vida institucional, así como las relaciones docente-estudiante que se evidenciarán en una mayor o menor adecuación institucional. A través de estos criterios básicos se fueron particularizando y caracterizando los procesos de emergencia de las IES interculturales e indígenas. Adicionalmente se analizaron las relaciones, perfil profesional, titulación y mercado laboral en referencia siempre a las necesidades y expectativas educativas particulares emanadas de la población indígena.



Estudio comparado. Propuesta de investigación.

Para el abordaje se han propuesto -con carácter tentativo- cuatro ejes que posibilitaron la caracterización para el análisis de las instituciones de educación superior intercultural e indígena en relación, siempre, a la razón de su creación.

1. Identidad, participación de la población indígena en el diseño, creación y gestión de los programas educativos en las IES intercultural e indígena.
2. Epistemología y educación propia en la educación superior, diálogo y articulación de sistemas de saberes y conocimiento.
3. El papel de las lenguas indígenas.
4. Vinculación con la comunidad el contexto de las demandas y necesidades educativas de la población indígena. Movimientos sociales indígenas, reivindicaciones y educación superior.

Cada uno de estos ejes involucra uno o varios elementos a ser identificados, analizados y contrastados en ambas universidades.

## **1. Objeto de estudio**

Preguntarse sobre cuál es la función que ha desempeñado y desempeña la educación en el nivel superior en el abordaje y gestión de la diversidad étnica, cultural y lingüística en los países de México y Bolivia; equivale a preguntarse, por las realizaciones educativas resultantes de la implementación de un determinado enfoque de atención a población indígena. Enfoque desarrollado u adoptado como política pública por los gobiernos de ambos países.

En ambos, la referencia a la diversidad apunta inequívocamente a la coexistencia de variados sistemas culturales materializados, en el caso de México por los pueblos originarios aglutinados en torno a las 364 variantes, correspondientes a 68 lenguas y 11 familias lingüísticas INALI (2008). En el caso de Bolivia son más 50

agrupaciones lingüísticas, 36 lenguas originarias y 20 familias lingüísticas, Ibarra G. D.E. (1964)

La atención de necesidades educativas de la población originaria en el nivel superior a partir de las condiciones de diversidad étnica, cultural y lingüística ha transformado el accionar de México desde 2001 con la adopción de modelo intercultural y en Bolivia desde 2009 con la creación del modelo indígena. Dicho accionar muestra diferentes procesos desarrollados, los cuales dan cuenta de la actual política pública de los respectivos estados nacionales hacia la diversidad cultural. En el caso de México, la hipótesis apunta a la constitución de un proceso hegemónico educativo desde instancias gubernamentales; mientras que, en el caso boliviano, la hipótesis señalaría un proceso de surgimiento de una nueva hegemonía, y con ella, la posibilidad de construir una otra educación. Desde estos procesos es posible diferenciar y explicar la constitución de lo educativo, en ambos contextos, en un segmento poblacional tan importante como el indígena.

En México la educación superior ha consolidado una cierta hegemonía; la cual, continúa fortaleciendo a la fracción social no indígena dominante mediante la implementación de diferentes políticas educativas. Como veremos más adelante, se trata de una educación hegemónica y hegemonzante a la vez, orientada a neutralizar y refuncionalizar las demandas y logros de los movimientos sociales e indígenas. Dicha educación, ideada desde la clase dominante, los no indígenas, continúa interpretando las necesidades, demandas y expectativas de la población indígena y sustituyendo su voz y protagonismo. Dicha situación es producto de la política indigenista del Estado que pervive y se ha mantenido invariable a través del tiempo, casi todos los sexenios dan cuenta de este proceso, unas veces de forma explícita; y otras, de manera más implícita.

En Bolivia, la construcción de una hegemonía ha implicado, para los pueblos indígenas, un cambio en la concepción del campo educativo. Después de siglos de una educación circunscrita al indigenismo de Estado, los pueblos indígenas tienen

la posibilidad de plantear una educación superior próxima a las expectativas educativas de los pueblos indígenas. En este sentido, el proyecto educativo indígena es considerado por los pueblos indígenas como una estrategia, mecanismo e instrumento de acción subversiva destinada a posibilitar la constitución de la educación propia en el nivel superior. No obstante, de emerger desde instancias oficiales del gobierno, no hay que olvidar el contexto histórico del surgimiento de las IES indígenas, un escenario signado por el ascenso de una nueva hegemonía en el país, la indígena y el liderazgo del primer gobierno declarado explícitamente indígena. En este escenario, el abordaje de la diversidad cultural se da a partir de la concreción de políticas educativas gubernamentales del nivel superior, en acuerdo con de los pueblos indígena-originarios, quiénes a través de la participación activa y directa concretan diferenciadas posibilidades de profesionalización que reflejan sus demandas educativas, sus marcos culturales y su visión del buen vivir.

En tales circunstancias, la presente tesis pretende comprender si en el ámbito de la educación superior destinada a la población indígena, constituido por una práctica pedagógica producida, definida y controlada durante siglos por occidente; los pueblos indígenas tienen alguna posibilidad de construir su propia educación.

El origen, las causas y los efectos de diferentes configuraciones situacionales que determinan diferenciadas formas de atención e intervención de la diversidad étnica, cultural y lingüística en la educación superior poseen como elemento común la imbricación entre lo político y lo pedagógico. En este entendido, la definición de problemática indígena está dada por la sociedad nacional occidentalizada, la sociedad indígena y los distintos tipos de relación de desigualdad establecidos entre ambos segmentos sociales. El problema subyacente a la problemática es el "problema del indio", el cual constituye un discurso público elaborado y reelaborado por las élites intelectuales y políticas no indígenas sobre los indígenas, quienes desde la fundación de México y Bolivia han considerado al "indio" como un obstáculo en la gran tarea que significa la construcción de un Estado Nacional y los proyectos de modernización. A contracorriente, el sujeto político "indígena originario ancestral"

excede los múltiples discursos que la clase intelectual y política de la sociedad colonial y poscolonial no indígena occidentalizada ha construido sobre sus sociedades. Esto ha significado para los pueblos indígenas el secuestro y suplantación de su voz, su identidad y autodeterminación. Al ser la construcción de la sociedad el acto político por excelencia, la negación de los pueblos indígenas como sujetos políticos ha expropiado su condición humana de acción<sup>18</sup> política inserta en esta prerrogativa. Es decir, se les ha privado la cualidad humana inherente de actuar conforme a un proyecto histórico-social que aglutina, constituye y proyecta su visión sociocultural de la vida y del mundo hacia una forma política de estructurar sus sociedades y perfilar su propio futuro.

La estructuración de los Estados modernos en Latinoamérica ha generado una yuxtaposición étnica, social, cultural, lingüística en la conformación de lo social; y sobre todo, una sobreposición política e ideológica que se constituye en la base del dualismo estructural que las caracteriza socialmente. Históricamente, la constitución de la hegemonía tanto en México como en Bolivia no tomaron en cuenta a las nacionalidades indígenas, su participación siempre estuvo delimitada al rol que la sociedad dominante, no indígena, le impuso en el plano político, social y cultural, ajustándose a las condiciones de subordinación creadas. En este marco, la educación destinada a la población indígena ha coadyuvado a mantener sujetos los derechos políticos de los pueblos indígenas.

En este escenario, el estudio de IES consignadas a la atención de población indígena buscó identificar en los procesos de emergencia, consolidación y funcionamiento de dos instituciones la posibilidad o no de la constitución de la educación propia de los pueblos indígenas, originario: bajo el enfoque Intercultural el caso de la Universidad Veracruzana Intercultural UVI de México. E inserto en el

---

<sup>18</sup> Para Hannah Arendt (2005) la acción como condición humana implica a la pluralidad humana como condición básica, tanto de la acción como del discurso, tiene un doble carácter de igualdad y distinción. Si los hombres no fueran iguales, no podrían entenderse ni planear y prever para el futuro las necesidades de los que llegarán después. Si los hombres no fueran distintos, es decir cada humano diferenciado de cualquier otro que exista, haya existido o existirá, no necesitarían el discurso ni a acción para entenderse. Signos y sonidos bastarían para comunicar las necesidades inmediatas e idénticas.

modelo Indígena, el caso de la Universidad Indígena Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa” Bolivia, por cuanto en ambas la construcción de la educación propia presenta avances, dificultades y desafíos.

## **1. Identidad, la participación de la población indígena en los procesos de creación, organización y gestión institucional de las IES étnicas**

La búsqueda de elementos étnicos, culturales y lingüísticos propios en ambas IES implica conocer el grado de implicación que ha desempeñado la población indígena originaria en los procesos de constitución de estas IES para analizar en qué medida éstas instituciones son producto y por tanto se constituyen fundadas en las necesidades, demandas y expectativas de la población indígena o incluso conocer si éstas trascienden el modelo de educación superior convencional para constituirse en expresión educativa de estos pueblos. En este sentido es importante valorar el grado de participación de la población indígena en general y la participación de la organización colectiva como protagonista en los procesos de creación institucional; así como, en los procesos de gestión académico-administrativo de la institución. Esto permitirá diferenciar entre una IES de carácter étnico cuya constitución es congruente con una institución “de no indígenas para indígenas” o “de indígenas para indígenas”. El grado de implicación y las características de la participación de la población indígena define en gran medida la identificación institucional que pueda suscitarse o aún mejor que la institución refleje algún grado de identidad producto de la visión educativa adoptada y/o compartida con los pueblos indígenas. En este sentido, la participación fue un elemento central a identificar en el estudio, ya que la institución abreva de las particularidades étnicas, culturales y lingüísticas de los pueblos indígenas y las organizaciones comunitarias de los pueblos indígenas para alcanzar algún grado de representatividad de la educación propia hacia afuera como hacia dentro de la institución.

A partir de este eje se puede explicar diferentes actitudes, acciones y realizaciones

interpuestas por las IES, sus autoridades, docentes, estudiantes, administrativos, población circundante y comunidades indígenas en relación con el fortalecimiento o no de la identidad cultural de los pueblos indígenas con los que la universidad mantiene vínculos. Rasgo igualmente relacionado a la auto-adscripción étnica, cultural y lingüística de los actores universitarios, etc.

Y cómo la misma universidad enclavada en un territorio, comunidad indígena determinado, que trabaja con y para la población indígena ha logrado integrar una identidad institucional que refleje este vínculo. Dichos indicadores podrían estar referidos a la estructura, organización y funcionamiento institucional de la IES intercultural o indígena.

## **2. Articulación de saberes y conocimientos, diálogo de saberes bajo los enfoques educativos intercultural e indígena**

Cada pueblo indígena, a lo largo de su historia, ha constituido un particular modo de conocer, organizar e interactuar con la naturaleza, en un determinado contexto de la realidad: sus recursos y formas de aprovechamiento. Interrelación que ha constituido específicas lógicas de pensamiento; formas de construcción, organización, interpretación y representación de la realidad social, espiritual que conforman la propia visión. Cúmulo de conocimientos y saberes ancestralmente contruidos, sus agentes, sus formas de organización, sus didácticas, fines y objetivos; así como, sus concreciones en diversas capacidades humanas. Formas de articulación del pensamiento fundados en una específica adaptación de un grupo humano a un medio natural específico. En este entendido, uno de los ejes a analizar constituye; por un lado, los esfuerzos institucionales de estas IES y de los pueblos indígenas por recuperar, mantener y desarrollar sus sistemas de producción, uso y redistribución de sus conocimientos siguiendo sus propias orientaciones político-culturales en un contexto actual todavía adverso a sus reconocimiento y valoración. Por otro lado, identificar en ambas IES las iniciativas, modalidades y realizaciones

en torno al diálogo y articulación entre los saberes y conocimientos indígenas y el conocimiento universal occidental. Además de explicitar la función de la epistemología en estos procesos.

Desde la invasión europea a este continente, los sistemas educativos de los pueblos indígenas han sido sistemáticamente desplazados en razón del establecimiento de un sistema educativo único, el hegemónico. Cuyo objetivo es reproducir y mantener la sujeción de la población indígena a la visión hegemónica del Estado-Nación, subordinación que actúa en perjuicio de las posibilidades que una educación emancipada podría hacer por las sociedades indígenas. Al respecto, cabe preguntarse; si a pesar del profundo proceso histórico de homogeneización cultural experimentado por la población indígena en todos los niveles de la educación es posible aún identificar en los pueblos indígenas elementos provenientes de sus propios sistemas de conocimiento que den cuenta de su anclaje en particulares lógicas de razonamiento.

En este sentido, en el nivel superior de la educación las universidades interculturales e indígenas, han tenido ante sí el imperativo; en primera instancia, de mantener, rescatar y revalorizar los conocimientos y saberes de los pueblos indígenas. En segunda instancia, tienen el compromiso de actualizar, difundir y darle estatus a este conocimiento. Estas dos tareas debieran en las IES interculturales e indígenas alcanzar, ciertas realizaciones vinculadas a las funciones de investigación y generación del conocimiento, así como a la función académica de incorporar estos conocimientos dotándole de algún estatus en las áreas de formación profesional, así como de difundirlos en diferentes canales. En ambas acciones las universidades generalmente siguen orientaciones divergentes en su tarea de reposicionar las formas marginadas de construcción del conocimiento para combinar, complementar, conjuntar, etc. los conocimientos universales de tradición occidental y los saberes, conocimientos provenientes de los pueblos indígenas. Estas particularidades del abordaje son lo que se busca conocer y analizar.

### **3. Lenguas Originarias, su abordaje y atención en IES étnicas**

Asimismo, un elemento central que nos permitirá dar cuenta de la labor de la universidad en su propósito de fortalecer la cultural de los pueblos indígenas, es justamente la atención que proveen ambas IES de carácter étnico a la lengua indígena. Las acciones desarrolladas para rescatar, preservar y desarrollar uno de los elementos culturales principales los pueblos indígenas la lengua originaria.

En la descripción y análisis de este elemento es necesario conocer los esfuerzos por conocer la vitalidad de las lenguas originarias entre los actores universitarios, los fenómenos convergentes en el contacto de lenguas, especialmente con las lenguas dominantes y las dinámicas establecidas entre éstas, y los procesos de desplazamiento lingüístico que afectan a la mayoría de las lenguas originarias en México y Bolivia. Así como, los esfuerzos institucionales por revertir estos procesos que están poniendo en riesgo la pervivencia de estas lenguas. Acciones institucionales de ampliación del número de hablantes, ámbitos de uso, actualización de la lengua, desarrollo lingüístico, etc. Así como, la búsqueda por revitalizar otorgándoles una mayor funcionalidad en el escenario actual de presión que las lenguas originarias experimentan por la saturación del uso de las lenguas dominantes (occidentales).

### **4. Vinculación con la comunidad en el contexto de demandas, necesidades y expectativas educativas de la población indígena en la educación superior.**

La vinculación con la comunidad es otro de los ejes centrales del estudio, en tanto se trata de establecer varias correspondencias, que se desprenden de la principal: la capacidad de respuesta de estas universidades a las expectativas, demandas y necesidades políticas, educativas y culturales de la población indígena.

La vinculación con la comunidad provee a las IES el panorama de los

requerimientos de la población indígena, de sus comunidades, sus organizaciones y sus movimientos sociales reivindicativos. Aquí se trata no solo de establecer la participación de la población indígena sino de identificar cómo es entendida la vinculación comunitaria por cada uno de los actores concurrentes de esta vinculación a saber: universidad, Estado y pueblos indígenas. El análisis debe permitir conocer y explicar el flujo establecido entre los actores concurrentes si es unidireccional, de arriba hacia abajo o al contrario si se da de forma inversa, de abajo hacia arriba, o si ésta se da de manera horizontal.

Asimismo, es menester conocer si hay una perspectiva compartida de la noción de vinculación comunitaria; primero, entre los actores internos de la universidad en torno a la vinculación universitaria, autoridades, docentes, investigadores y estudiantes; y luego, si esta concepción, a la vez, es compartida con la población y las comunidades indígenas. Ello señalando las formas de vinculación existentes, convenios, acuerdos y procesos de interacción comunitaria. Segundo, entre actores externos, las comunidades indígenas, la universidad y el Estado para evidenciar la función que desempeña la universidad en la vinculación entendiéndose ésta como el vínculo entre las comunidades indígenas y el Estado en sus diferentes estamentos.



Igualmente, se busca conocer los fines, propósitos y objetivos de la vinculación universitaria desde el punto de vista institucional (investigación, reciprocidad o de representatividad) y contrastarlos con el punto de vista de la población y las comunidades indígenas.

Una de las fuentes de donde se desprenden las necesidades educativas de la población indígena son los movimientos sociales e indígenas, sus reivindicaciones y logros. Por ejemplo, en el año de 1990 en Bolivia, el movimiento indígena de tierras bajas convocó a una marcha de más de 500 km. hacia la sede de gobierno reivindicando el derecho de los pueblos indígenas al territorio. El gobierno se vio obligado a dialogar con los representantes de los pueblos indígenas movilizados, producto de la negociación, estos pueblos lograron que el gobierno les cediera en calidad de TCO (Tierras Comunitarias de Origen) tres grandes extensiones territoriales en calidad de propiedad colectiva. Desde entonces se han reconocido en Bolivia más de 10 TCOs para la población indígena. Una vez obtenido el territorio, el problema para los indígenas fue cómo administrarlos, y no fue la universidad sino, las ONGs de cooperación extranjera quienes capacitaron a los indígenas en la elaboración de los planes de manejo territorial. Asimismo, la solicitud de nuevas extensiones territoriales implicó para los pueblos indígenas recurrir a un intermediario, es decir, abogados o técnicos delimitación territorial, etc. Lo señalado ejemplifica las fuentes de donde pueden emerger las demandas de los pueblos indígenas y la exigencia de encausarlas en las propuestas educativas de estas universidades.

### **El enfoque intercultural y el enfoque indígena**

Inicialmente la investigación propuesta planteó la exploración y análisis de problema planteado ¿Cuáles son aquellos elementos de las diferentes propuestas de educación superior que denotan la incidencia emancipada de los pueblos indígenas en los procesos de constitución de lo educativo en la educación superior, de modo que éstas sean su expresión política, ideológica y cultural? a través de cuatro ejes

de estudio, los arriba descritos, sin embargo ya en el trabajo de campo y la aplicación de los instrumentos de recolección de datos surge un nuevo eje.

A raíz de una entrevista a uno de los docentes de la Universidad Veracruzana intercultural se visualiza la problemática partiendo de un elemento importantísimo, no considerado al principio como elemento medular del estudio sino como rasgo que no necesitaba mayor indagación. El problema radicará justamente en el enfoque particular de abordaje de la diversidad cultural de esta universidad “la interculturalidad”. Modelo que subyace al proyecto educativo de la UVI (en su sede Huasteca). A partir de este hallazgo importante se procede a identificar elementos, procesos y agentes que intervienen desde la adopción de este modelo hasta su implementación como medio de abordaje de la diversidad cultural. (Diario de campo 14 de marzo de 2014)

En la segunda parte de la investigación, el trabajo de campo realizado en IES, la UNIBOL de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa”, con la experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural (sede Huasteca) se procedió primeramente a identificar el enfoque de abordaje de la diversidad cultural, enfoque indígena, para luego describir las características que aglutina esta propuesta educativa de nivel superior que la particularizan, diferenciándola del enfoque intercultural.

Los elementos analizados en ambas experiencias son: Cómo emergieron estos modelos a nivel institucional, cuáles fueron los contextos, instituciones, agentes de los cuáles abrevó el enfoque Intercultural o indígena para constituirse. A qué tipo de problemática de la diversidad cultural responde la emergencia del enfoque y la construcción del discurso en aquellos contextos de origen, así como las causas que motivaron su adopción, cambios y apropiaciones en los en los ámbitos académicos de las propuestas educativas a las cuales subyacen en estas dos EIS étnicas.

Más allá de la emergencia o procedencia del enfoque bajo el cual se crearon estas universidades se buscó conocer y diferenciar las nociones del enfoque a nivel, institucional, colegiado, (docentes), estudiantes buscando localizar elementos comunes compartidos en esos actores en relación al enfoque implementado. Así como, las actitudes, acciones, su congruencia fundamentada en cada uno de estos enfoques. Las fortalezas y debilidades del modelo en términos de oferta de formación, proceso de profesionalización y campo laboral.

Para luego adentrarnos al análisis los ejes temáticos planteados inicialmente por el estudio: el análisis del enfoque de abordaje de la diversidad cultural en la UVI sede Huasteca relacionados a: actores y participación en la estructura de gobierno y administración institucional de la UVI; tratamiento de las lenguas indígenas en la UVI; el dialogo de saberes conocimientos y por último la vinculación universitaria.

Mediante estos indicadores se espera realizar una metodología comparada que permita distinguir y analizar los aspectos que diferencian a las universidades indígenas e interculturales de aquellas llamadas convencionales, tanto en su establecimiento y consolidación como IES.

## **5. Técnicas e instrumentos de investigación**

Entre las técnicas que el trabajo de investigación propone utilizar se encuentran las siguientes:

- La revisión documental, que permita tener acceso a las memorias institucionales, vídeos y grabaciones para analizar información relevante de las universidades de estudio.
- La entrevista aplicada fue de tipo no estructurada y en profundidad, su adopción resultó de mucha utilidad para establecer el contacto directo con los actores implicados: docentes, estudiantes, padres de familia, líderes indígenas, representantes de ONGs y autoridades locales.
- La técnica de observación también resultó indispensable para analizar los sucesos cotidianos desarrollados en la universidad, dado que nuestra investigación se enmarca en un estudio de tipo cualitativo.

## **6. Población y muestra del estudio comparado**

Para la primera parte del estudio, entre febrero y mayo de 2014, el universo de estudio de la primera IES, lo conforma la Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural (DUVI), con sus cuatro sedes regionales: Huasteca, Totonacapan, Grandes Montañas y Selvas donde se imparte el único programa educativo la

Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID). Programa que está compuesto por 73 docentes y 324 estudiantes. De este universo deriva la población de estudio, los actores universitarios, la gestión académica y administrativa institucional circunscrita a la Sede Huasteca de la DUVI. Población universitaria conformada por 16 docentes y 67 estudiantes en su totalidad; de los cuales, se seleccionó a 10 docentes y 20 estudiantes para el estudio, todos pertenecientes a LGID. La selección de los participantes corresponde a una muestra, significativa de acuerdo con el objeto de estudio y al contexto de la investigación, buscando que los sujetos sean relevantes para el estudio.

En el caso de la población de estudiantes se cuidó que hubiera una participación de estudiantes de cada uno semestres (2do, 4to, 6to y no hubo un 8vo porque en aquella ocasión no se había iniciado aún el semestre de nuevo ingreso). Asimismo, se cuidó de equilibrar la participación de mujeres y hombres en el estudio.

La segunda parte del estudio se realizó entre agosto y noviembre de 2014, el universo de estudio, está conformado por la Universidad Indígena Boliviana Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa”, sus cuatro programas educativos; Ingeniería en Petróleo y gas natural, Ingeniería Forestal, Ingeniería en Ecopiscicultura, Ingeniería y Medicina Veterinaria y Zootecnia. La comunidad universitaria está conformada por una planta docente de 57 docentes y una matrícula de 732 estudiantes distribuidos en sus cuatro programas educativos de la siguiente manera: IPGN 2019, IFO 207, IEP 149 y en MVZ 157. Para equiparar la población de estudio en la investigación comparada propuesta se optó por elegir uno de los cuatro programas educativos bajo el criterio de mayor afinidad con el programa educativo a comparar la LGID de la DUVI la selección recayó en la licenciatura de Ingeniería Forestal. Igualmente, se determinó una muestra probabilística entre de los actores universitarios docentes y estudiantes de este programa educativo, aplicándose los instrumentos de recolección de datos a 10 docentes y 40 estudiantes.

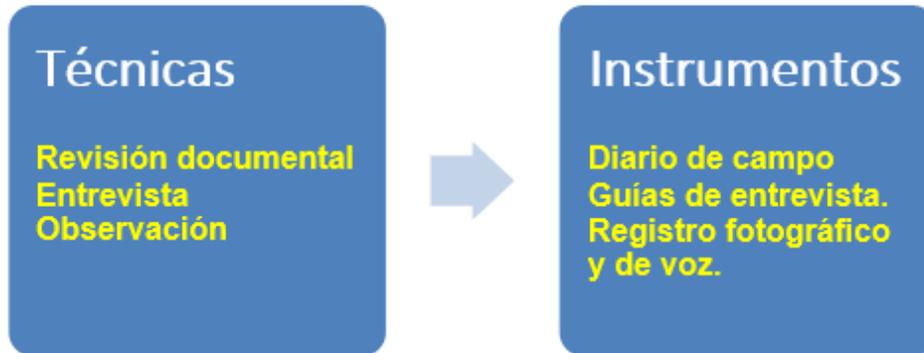
## 7. Instrumentos

Los instrumentos utilizados en cada trabajo de campo de la presente investigación consistirán en los siguientes:

- **Diario de campo.** El diario de campo resultó de gran utilidad en el estudio, no sólo para hacer las descripciones de personas, eventos y registrar los avances diarios logrados, sino porque este instrumento fue acompañado de aclaraciones y afirmaciones que contextualizaron el desenvolvimiento de las universidades. De este modo se contó de una mayor exactitud en la información obtenida. Y posteriormente, la sistematización resultante de la depuración y transcripción de datos del diario de campo permitió visualizar la información de forma general para: a) la complementación de datos obtenidos en las entrevistas, las observaciones, etc., b) el resaltado de las ideas más relevantes, c) la jerarquización de ideas y d) la categorización de datos.
- **Guías de entrevista,** éstas consistieron en un punteo de las temáticas a indagar acerca de lo que las autoridades, estudiantes, docentes y población indígena perciben, observan y esperan respecto de la universidad intercultural o indígena. Dichas guías de entrevista no se limitaron a una estructura de preguntas rígidas para la obtención de datos. Por el contrario, las preguntas buscaron detonar en los participantes, respuestas que ampliaran los espacios de exploración de los temas planteados; así como de establecer un diálogo en el transcurso de las entrevistas en profundidad.
- **Registro fotográfico y voz.** Se registraron imágenes de la zona, las poblaciones, las personas y las diferentes áreas correspondientes a las universidades. Para efectos de esta investigación, las fotografías constituyeron un referente necesario en la elaboración de las descripciones que nos sitúan en el contexto de estudio. Por otro lado, también fue de utilidad un aparato de grabado digital en formato electrónico para registrar con mayor

fidelidad todas las interacciones verbales producidas entre el entrevistador y el entrevistado que facilitó el proceso de transcripción de datos.

#### Técnicas e instrumentos de investigación



Por lo expuesto anteriormente, la experiencia surgida a través de la implementación de la metodología comparada constituirá un avance en la búsqueda de nuevos caminos que permitan un mejor proceso de análisis y reflexión en torno a la educación con y para los pueblos indígenas. En este sentido, las características propias de las universidades, los logros obtenidos, los retos superados a lo largo del tiempo, su correlato con las reivindicaciones de los movimientos sociales indígenas, son importantes para distinguir “hacia dónde vamos”, es decir, cuáles son los desafíos que las instituciones de educación superior de carácter étnico, intercultural o indígena enfrentan en el contexto actual.

De este modo, tanto en el diseño del proyecto de investigación como en la implementación del presente estudio comparativo, se señala una premisa fundamental: “La Educación Superior y los sistemas educativos no deben estar orientados a lograr sólo el bienestar material, sino más bien a lograr el bienestar integral: económico, social, cultural, espiritual y social” (CRIC 2010: 13). Motivo por el cual, en nuestra investigación resulta necesario reorganizar y reorientar los sistemas de investigación para reconocer y comprender la problemática indígena actual, y a la vez, sentar las bases para construir una nueva forma de abordar y atender la diversidad en los ámbitos económico, social, político, cultural y ético fundamentado en el reconocimiento y valoración de la diversidad étnica, cultural y lingüística en el ámbito educativo.

## **Capítulo IV Contextualización**

### **1. Panorama general de la población indígena y las universidades interculturales en México.**

“Universidad para todos”: equidad en el acceso a la Educación Superior. Considero que el principio de “Universidad para Todos” se encuentra estrechamente vinculado con el objetivo de Educación para Todos (UNESCO 2010), por cuanto se espera lograr una mayor equidad en el acceso a la educación, asimismo en la ampliación de oportunidades tanto para hombres como mujeres. De ahí que la necesidad de la “Universidad para Todos” implica generar las posibilidades para que jóvenes y adultos sean beneficiarios de la educación como derecho humano fundamental. No olvidemos que la educación en sus diferentes niveles –incluyendo la educación superior– desempeña un papel importante al ofrecer espacio, tiempo y entornos para aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Delors et al., 1996). En este sentido, tanto el objetivo de la Educación para Todos (EPT) como el Informe Delors nos llevan a distinguir y analizar que el desafío para los países de la UNESCO consiste en brindar atención a todas las personas, principalmente a aquellas que se encuentran en situaciones y contextos de vulnerabilidad, por ejemplo, en áreas rurales e indígenas donde la cobertura y el acceso a la educación superior es todavía incipiente.

### **2. Situación de la población indígena en México frente a la Educación Superior**

En México, de acuerdo con los datos del Censo de Población y Vivienda 2010, existen 15.7 millones de personas de 3 años y más que se identifican como indígenas (INEGI 2010). Sobre esta cifra cabe señalar que 6.6 millones de la población que habla una lengua indígena se reconoce como indígena, mientras que entre aquellos que no hablan alguna lengua 9.1 millones se reconocen como tales.

Dichos datos nos permiten identificar que la población indígena en nuestro país representa el 13.97 %.

Pese a la magnitud de estos datos, la población indígena en educación superior es escasa. Ya desde el año 2000 se señala que sólo el 3.5% de la población indígena en México es profesional (Casillas 2009: 26). Además, según la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en nuestro país sólo el 1% de los jóvenes indígenas de entre 18 y 25 años ingresan a instituciones de Educación Superior, y de ellos, uno de cada cinco egresa y se titula, en contraste con el 22,55% de los jóvenes –no indígenas– de esa misma edad que acceden a dicha educación, egresando y titulándose la mitad de esos estudiantes (Didou Aupetit y Remedi Allione 2011). Ciertamente, en educación superior, la inequidad es tan evidente que mientras en la población urbana de mediano ingreso, el 80% de los jóvenes tiene acceso a la educación superior, en la población rural e indígena sólo el 3% puede aspirar a ella, pero únicamente el 1% ingresa a instituciones de educación superior y menos del 0.2% egresan y se titulan (PAEIIES- ANUIES 2009).

Esta situación se agrava al contrastar la atención educativa provista a la población del grupo 19 a 23 años en el año 2011 (9, 972,483 habitantes indígenas y no indígenas) alcanzado una tasa bruta de cobertura de 32.8% (CONAPO) considerando todas las modalidades de educación, y de 29.5% tomando en consideración solamente la escolarizada (ANUIES 2011). Dichos porcentajes resultan inferiores al promedio de los países de América Latina, y se encuentran muy por debajo de los países de la OCDE que, de acuerdo con recientes reportes de la UNESCO, se situaron en 38% y 66% respectivamente. A ello se agrega la desigualdad en la cobertura de educación superior entre estados y regiones, lo que es reflejo de la polarización social de la sociedad mexicana: mientras algunos estados tienen tasas de cobertura de educación superior muy inferiores a la media nacional, otros se sitúan en condiciones más ventajosas (Ídem.)

Respecto de ello, conviene subrayar que en México y en los diferentes países del mundo se ha demostrado que la calidad de vida de las personas se ve favorecida cuanto más cerca se encuentren de las condiciones que les permitan un aprendizaje atractivo y pertinente que los lleve a desenvolverse en ámbitos diversos y complejos. Por tal motivo, el reto de la cobertura, acceso y permanencia de la Educación Superior en México debería ser una tarea prioritaria. No olvidemos que “Hombres y mujeres jóvenes con mejor educación, formación y calificaciones pueden mejorar sus oportunidades y niveles de vida. Tienen más probabilidades de obtener un empleo y aventurarse en el autoempleo. El aprendizaje ulterior tiene un retorno que se manifiesta en el estatus social basado en la ocupación” (Blanden et al., 2009).

### **Sobre los programas y apoyos para la inclusión**

Si bien, desde finales de la década de los ochenta las universidades (públicas y privadas) y las fundaciones (de carácter privado) han establecido políticas de acceso e ingreso para la población indígena, así como programas de becas dirigidos a mejorar las posibilidades de permanencia y titulación en Educación Superior, pese a los esfuerzos realizados a través de estos programas de «inclusión de individuos» (Bastida 2012), las posibilidades efectivas para las personas indígenas y afrodescendientes de acceder y culminar estudios en el nivel superior, aún resultan inequitativas.

Aunque en número escaso, con presupuestos limitados y/o precarios, en nuestro país algunos programas especiales desarrollados por las Instituciones de Educación Superior (IES) y algunas Instituciones Interculturales de Educación Superior (IIES) han ido surgiendo para dar cabida a la población estudiantil que así lo requiere.

A su vez, la persistencia de inequidades, que va en detrimento de la diversidad cultural y afecta a la Educación Superior no sólo en México sino el conjunto de América Latina ha constituido una problemática para el Instituto de Educación

Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO) y ha llevado a concretizar la puesta en marcha del Proyecto de Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina (2007).

Por su parte, el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES), creado en el año 2001 por el Gobierno Federal con la finalidad de promover la cobertura educativa apoyando a jóvenes en situación socioeconómica adversa a realizar estudios de Educación Superior, ha sido un aliciente para los jóvenes provenientes de pueblos originarios. Tal como se estipula en el Acuerdo 584 por el que se emiten los lineamientos que rigen la operación del Programa de Becas para la Educación Superior.

Que uno de los retos que enfrenta la Educación Superior en México es la exigencia de ampliar las oportunidades educativas para los alumnos de los sectores socioeconómicos más desprotegidos, por lo que el Gobierno Federal ha diseñado y puesto en marcha diversas acciones, entre las que destacan el Programa de Desarrollo Humano Oportunidades (OPORTUNIDADES) y el Programa Nacional de Becas y Financiamiento (PRONABES), destinados a promover la cobertura educativa con equidad mediante la asignación de becas a estudiantes en situación socioeconómica adversa... Que en este sentido, el Programa de Becas para la Educación Superior forma parte de los esfuerzos del PRONABES, en virtud de que comparte objetivos y contribuye al cumplimiento de los objetivos, estrategias, líneas de acción y metas del Programa Sectorial de Educación 2007-2012, enfocados a fortalecer la cobertura educativa y favorecer la formación de los estudiantes de educación superior. (Acuerdo 584<sup>19</sup>)

Asimismo, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), institución no gubernamental que agrupa a 159 universidades e instituciones de Educación Superior, públicas y privadas, de todo el país, con apoyo de la Fundación Ford, en 2001 instauró el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES).

Dentro de las acciones que busca implementar el Programa en la actualidad, encontramos los objetivos de fortalecer lo ya hecho hasta hoy (visibilizar la matrícula indígena, fomentar la nivelación académica y asegurar el egreso y titulación), pero ahora también se busca promover la vinculación de los alumnos a sus comunidades,

---

<sup>19</sup> En línea [http://www.sibes.sep.gob.mx/pbecash/Lineamientos\\_pbecas.pdf](http://www.sibes.sep.gob.mx/pbecash/Lineamientos_pbecas.pdf) Fecha de consulta: 13/12/2012

mediante proyectos de investigación docente – alumno, el servicio social y comunitario; así como impulsar al interior de las IES la interculturalización del currículo universitario (PAEIIES 2009<sup>20</sup>).

Como hemos visto el reto de universalizar la educación superior en México resulta indispensable tanto en términos de cobertura como en equidad en el acceso y permanencia en la educación superior. De acuerdo con la ANUIES (2012), la ampliación de la cobertura es necesaria por diversas razones. En principio por la urgencia de alentar procesos de inclusión social (población indígena y no indígena). Segundo, debido al aumento de demanda educativa de la población originaria. Tercero, por la necesidad de fortalecer la calificación de la población económicamente activa, que hoy tiene un promedio de sólo nueve años de escolaridad. Cuarto, por la atención a los requerimientos emergentes de científicos, profesionistas y técnicos de la sociedad, basada en el conocimiento. Quinto, por el sustento educativo que requerirán los cambios al modelo de desarrollo del país con visión de largo plazo. Y finalmente, por la necesidad de formar ciudadanía en el más amplio sentido del término.

### **3. Interculturalizar la Educación Superior: un desafío pendiente**

La premisa de «Interculturalizar la Educación Superior» constituye un desafío pendiente porque se trata de un asunto que debería interesar no sólo a los pueblos indígenas y afrodescendientes sino a todos los sectores de la sociedad, incluidos los hegemónicos. Por cuanto hacernos interculturales resulta una condición necesaria para mejorar la calidad de vida de las sociedades multiculturales de los diferentes países, y sus posibilidades de aprovechar mejor las potencialidades ligadas a la diversidad étnica, cultural y lingüística. De esta forma construir sociedades más equitativas, que sean social y ambientalmente sostenibles (Mato 2008).

---

<sup>20</sup> En línea <http://paeiies.anuiies.mx/public/index.php?pagina=retos.html> Fecha de consulta: 13/12/2012

Por otro lado, el asumir la interculturalidad socialmente favorece también la necesidad de programas e instituciones de educación superior culturalmente pertinentes y que respondan a los intereses expresados por los pueblos indígenas y afrodescendientes (Bastida 2012). Principalmente, aquellas demandas referidas a la incorporación de los saberes de estos pueblos, sus lenguas y modalidades de aprendizaje en los planes de estudio, para que contribuyan deliberadamente a la valoración y promoción de la diversidad cultural y a la construcción de sociedades interculturales y equitativas.

No obstante, las organizaciones sociales, indígenas y afrodescendientes contemporáneas que pugnan por una educación cultural pertinente son muy heterogéneas. Situación consecuente tanto de los diversos pueblos de los que emergen como de las diferencias históricas y contextuales en sus vínculos con los respectivos estados y otros actores sociales. Reconocer esta heterogeneidad resulta fundamental para valorar apropiadamente las iniciativas en Educación Superior que actualmente impulsan organizaciones y sectores particulares de la sociedad como los movimientos sociales.

### **Aspectos de la legislación mexicana en torno a la diversidad cultural**

En México, según el artículo 3° constitucional, todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado –federación, estados, distrito federal y municipios– impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. Además, promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativas, incluyendo la Educación Superior con enfoque intercultural<sup>21</sup>. Sin embargo, esta legislación que prescribe la pertinencia en la atención educativa implica ya una visión de la diversidad cultural y una forma de intervenir en ella. Un aspecto relevante sería ver cuánto de lo que prescribe la legislación en general y en el campo educativo particular refleja el pensamiento y visión de los pueblos originarios. Y concretamente qué tipo de relacionamiento

---

<sup>21</sup> En línea <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/3.htm?s=> Fecha de consulta: 11/12/2012

interétnico se busca lograr entre la población indígena y la sociedad no indígena mediados por un determinado modelo de gestión cultural en educación, la interculturalidad. La ordenanza que posibilita el modelo intercultural a nivel superior es la Ley General de Educación.

Artículo 7. Ley General de Educación. La educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios promoverán mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas<sup>22</sup>.

En este sentido, la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas<sup>23</sup>, aprobada en marzo de 2003, estipula en el artículo 11º que la población indígena tendrá acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural. Asimismo, refiere que en los niveles medio y superior se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos (LGDLPI 2003).

No obstante, más allá de la legislación actual, en general puede constatarse que ante la vigencia de «relaciones interculturales inequitativas de hecho», las organizaciones indígenas y afrodescendientes impulsan propuestas y políticas de «interculturalidad con equidad» (Bastida 2012). Pues a partir de éstas han luchado por reformas legales, incluso constitucionales, que tiendan a hacer posible la materialización de esa consigna. Para ello han procurado lograr el reconocimiento pluriétnico, así como la existencia de formas de ciudadanía culturalmente diferenciadas. Como parte de estos procesos han realizado propuestas de políticas a los distintos estados, y además algunas de estas organizaciones han desarrollado sus propias Instituciones Interculturales de Educación Superior (IIES) mientras que otras han construido programas especiales mediante alianzas con algunas Instituciones de Educación Superior (IES) «convencionales» (Mato 2008).

---

<sup>22</sup> En línea <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/tcfed/159.htm?s=> Fecha de consulta: 11/12/2012

<sup>23</sup> En línea: [www.inali.gob.mx/pdf/LGDLPI.pdf](http://www.inali.gob.mx/pdf/LGDLPI.pdf) Fecha de consulta: 13/12/2012

## 4. Surgimiento de las universidades interculturales en México

A raíz del movimiento social encauzado por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1994 y la consecuente creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) en el año 2001, las universidades interculturales se materializaron a partir de 2003 con la creación de la primera de ellas, ubicada en San Felipe del Progreso, Estado de México (UIEM).

Desde entonces, el principal objetivo de las Universidades interculturales ha girado en torno a la promoción del desarrollo de los pueblos originarios del país en conjunto con la sociedad nacional. En el inicio, la CGEIB y la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México impulsaron los estudios de consulta para fundamentar la viabilidad y factibilidad de la propuesta, así como explorar opciones innovadoras de formación pertinentes a la diversidad cultural (Bastida 2012).

A partir de esta experiencia, las Universidades Interculturales (UI's) continuaron creciendo a través del surgimiento de nuevas instituciones y mediante la asimilación de algunas preexistentes, como la Universidad Indígena Autónoma de México y la Universidad Comunitaria de San Luis Potosí. Actualmente, en nuestro país el sistema de UI's cuenta con diez instituciones.

### Universidades Interculturales en México

Fuente: datos de las UI's en línea Fecha: 13/12/2012

Nombre de la institución	Fecha de creación
Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM)	2003
Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH)	2004
Universidad Veracruzana Intercultural (UVI)	2004
Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP)	2006
Universidad Intercultural de Guerrero (UIEG)	2006
Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET)	2006

Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQRoo)	2006
Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM)	2006
Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM)	2001
Universidad Comunitaria de San Luis Potosí	2007

Adicionalmente, existen otras universidades interculturales que no pertenecen a la red creada por la CGEIB, como la Universidad Indígena Intercultural Ayuuk, en Oaxaca, creada por el sistema de la Universidad Iberoamericana y la Universidad del Sur, en Guerrero, que ha estado en conversaciones con instancias estatales y federales con la finalidad de ser reconocida de manera oficial (Bastida 2012).

### **Pertinencia de las universidades interculturales**

Históricamente los Estados nacionales continuaron muchas de las prácticas implementadas durante la Conquista y Colonización de América, a través de sus políticas educativas y culturales desarrollaron imaginarios nacionales homogeneizantes, negadores de las diferencias, de la pluralidad de lenguas, saberes, modos de organización social y proyectos de vida y futuro de nuestros pueblos originarios (FAO, 2011: 34).

En este sentido, la escasa pertinencia de la mayoría de las IES latinoamericanas (Mato 2008) respecto de la diversidad social y cultural que las caracteriza, no sólo reforzó formas de discriminación que afectaron a individuos y comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes, sino que además incidió en los planes de estudio y la calidad de la formación tanto en términos de contenidos como de modos de aprendizaje y modalidades de relación con diversos sectores sociales. Esa escasa pertinencia con la diversidad social y cultural de sus contextos de actuación también afectaron las posibilidades de generación de conocimientos, tecnologías e innovaciones sociales y educativas. Posibilidades beneficiosas no sólo para esos

grupos de población en particular, sino también para las respectivas sociedades nacionales en su conjunto.

Afortunadamente, en cada uno de estos campos se consolidaron numerosas excepciones. En esta búsqueda por integrar programas educativos de calidad en los pueblos originarios surgieron instituciones para promover el desarrollo de la educación intercultural y bilingüe a nivel de Educación Superior. En México, las universidades interculturales –creadas desde 2003– se han caracterizado fundamentalmente por el componente intercultural, dejando de lado el concepto de «indígena» para evitar la segregación y el estigma en contra de los pueblos originarios. Como se ha venido exponiendo, en sus aulas albergan una presencia significativa de hablantes en lenguas originarias, incluyendo la perspectiva de equidad de género. A su vez, mantienen la realización de consultas a las comunidades y paneles de expertos.

En México las universidades interculturales poseen como criterio básico el mejoramiento de la calidad educativa. Asimismo, consideran la vocación institucional regional y la oferta educativa pertinente, con licenciaturas innovadoras enfocadas a las áreas de comunicación intercultural, desarrollo sustentable, lengua y cultura, salud intercultural, desarrollo rural, gestión intercultural, turismo alternativo e inclusive, ingenierías forestales y comunitarias para atender al desarrollo de cada región<sup>24</sup>.

Como explica Bastida (2012), las universidades interculturales buscan «formar profesionales que impulsen procesos de desarrollo económicamente viables, socialmente justos, culturalmente apropiados y ambientalmente responsables», todo lo cual habrían de lograrlo a partir de «una comprensión profunda de la cosmovisión de los pueblos originarios, así como mediante la sistematización, el análisis y la síntesis de sus conocimientos, práctica y pensamientos simbólicos.

---

<sup>24</sup> Las carreras aquí mencionadas corresponden a los datos proporcionados por los portales en línea de las mismas universidades.

Tales procesos propician la revitalización y el enriquecimiento dinámico de las lenguas y de las culturas originarias».

No obstante, según nos alerta este mismo autor, recientemente las UI's han sido adscriptas a la Dirección de Universidades Tecnológicas, «pero el concepto y la estructura del diseño curricular es tan distinta, que en la práctica le es imposible a dicha dirección abordar cualquier asunto concerniente con las mismas». A este problema se agrega que varias de las UI's confrontan serios problemas presupuestarios y sus puestos clave se han convertido en «botín político» de los gobiernos estatales (Bastida 2012).

Es en este marco histórico, social, político y educativo que hemos analizado las relaciones entre la población indígena y las universidades interculturales en México. Como vemos, las relaciones entre la sociedad y el Estado se han mantenido en constante lucha y reivindicaciones hacia los pueblos originarios por cuanto ha persistido la necesidad del acceso, cobertura y equidad en el nivel de educación superior. Asimismo, se han impulsado cambios e innovaciones que han dado como resultado la creación de una decena de universidades interculturales en todo el territorio nacional.

Ciertamente la educación superior constituye una parte integral del derecho a la educación y en esa dirección los pueblos originarios han orientado diversas acciones, pues los requerimientos de nuestra población indígena no sólo versan sobre la oferta de cupos o acerca de la calidad de la educación; sino que involucran demandas relativas a la pertinencia educativa.

En este sentido, las universidades interculturales tienden a preservar, desarrollar y apreciar la diversidad cultural, en consonancia con la implementación de procesos educativos que lleven a la comunidad estudiantil a un aprendizaje permanente. De acuerdo con la UNESCO (2010), este tipo de aprendizaje se concreta en retribución personal, familiar y social cuando el ser humano logra utilizar las potencialidades que le ha provisto dicho aprendizaje no sólo a lo “largo” sino a lo “ancho” de toda la vida. Tal como se enuncia en los informes internacionales actuales:

La educación del futuro (Faure et al., 1972) y el Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, La educación encierra un tesoro (Delors et al., 1996), que mostraron la necesidad de una cultura del aprendizaje abierta a todos y que cubre un continuo de aprendizaje que va desde la educación formal hasta la educación no formal e informal. Ambos mantienen, aún más, que el aprendizaje no sólo se da a lo largo de toda la vida sino “a lo ancho de toda la vida”, teniendo lugar en todas las esferas de la vida adulta, ya sea en el hogar, el trabajo o la comunidad. (UNESCO 2010)

En la actualidad, pese a los avances que han existido, el tema de la “universidad para todos” supone abrirse caminos para atender a la población que así lo requiere y consolidar aprendizajes que incidan en la vida y el bienestar de las personas. A partir de las reflexiones vertidas en este trabajo es posible admitir que los desafíos de las universidades interculturales ante la población indígena consisten en el acceso, cobertura y permanencia en educación superior. Por cuanto se espera que las universidades incluyan a la población históricamente menos favorecida e insten a formar actores sociales y políticos con una visión crítica de la realidad y con voluntad transformadora.

## **5. Contextualización de las nacionalidades y las universidades indígenas en el Estado Plurinacional de Bolivia**

Bolivia cuenta con uno de los medioambientes más diversos del mundo. Esta biodiversidad no se restringe a la geografía de su territorio sino también la diversidad cultural y lingüística que la habita. Una clasificación básica que facilita la comprensión de la composición geográfica diversa de Bolivia es distribuir su territorio en “tierras altas” (puna, altiplano y valles) y “tierras bajas”<sup>25</sup> (Amazonía, chaco y llanos orientales). Comparando ambas extensiones, Rivero (2004) señala que el 60% del territorio corresponde a la región ecológica de la Amazonía, por lo tanto, Bolivia más que andino debería ser considerado un país amazónico.

En cuanto a la diversidad cultural y lingüística actualmente en Bolivia están reconocidas 36 nacionalidades cuyo reconocimiento, conlleva algunas

---

<sup>25</sup> Jürgen Riester (2004: 23) indica: En las tierras bajas de Bolivia consideramos tres grandes zonas ecológicas bien marcadas: en el sur la zona chaqueña, con sus características de territorios secos; siguiendo al norte entramos en la zona de transición, que básicamente en la gran Chiquitanía, y hacia el norte termina en las pampas benianas, y los bosques de Pando. Estas últimas son clasificadas propiamente como Amazonía.

particularidades, de éstas, cinco nacionalidades habitan ancestralmente en tierras altas: Quechua, Aymar , Uru-chipaya, puquina y Machajuyai- Kallawaya y el resto, es decir, 31 están localizados en tierras bajas: araona, baure, bésiro, canichana, cavine o, cayubaba, ch cobo, chim n, ese ejja, guaraní, guarasu'we, guarayu, itonama, leco, machineri, maropa, moje o-trinitario, moje o-ignaciano, mor , moset n, movina, pacawara, quechua, sirion , tacana, tapiete, toromona, weenhayek, yaminawa, yuki, yuracar  y zamuco.

#### Nacionalidades indígenas en el territorio boliviano

1	Aimar�	1 277 881	tierras altas	Altiplano
2	Uru-Chipaya	2 154		Altiplano
3	Puquina	s/d		Altiplano
4	Machajuyai- Kallawaya	s/d		Altiplano
5	Quechua	1 555 641		Valles interandinos
6	Araona	158	tierras bajas	Amazonía
7	Baure	886		Amazonía
8	Chiquitano-B�siro	196 000		Amazonía
9	Canichana	404		Amazonía
10	Cavine�o	1683		Amazonía
11	Cayubaba	664		Amazonía
12	Ch�cobo	516		Amazonía
13	Chimán	8615		Amazonía
14	Ese Ejja	732		Amazonía
15	Guaraní	125 000		Amazonía
15.	Guarasu'we	s/d		Amazonía
16.	Guarayu	11 950		Amazonía
17.	Itonama	2791		Amazonía
18.	Leco	4186		Amazonía
19.	Machineri	s/d		Amazonía

20.	Maropa	4919	Amazonía
21.	Mojeño-Trinitario	30 000	Amazonía
22.	Mojeño-Ignaciano	2000	Amazonía
23.	Moré	64	Amazonía
24.	Mosetén	1588	Amazonía
25.	Movina	12 230	Amazonía
26.	Pacawara	46	Amazonía
29.	Tacana	7345	Amazonía
28.	Sirionó	268	Amazonía
33.	Yaminawa	93	Amazonía
31.	Toromona	s/d	Chaco
34.	Yuki	208	Amazonía
30.	Tapiete	40	Chaco
32.	Weenhayek	1 800	Chaco
35.	Yuracaré	2829	Chaco
36.	Zamuco	1 240	Chaco

Fuente: Elaborado en base al cuadro V.21 del Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina (Sichra 2009:29)

La anterior tabla muestra la población por pueblo indígena y los territorios donde ancestralmente han habitado estos pueblos indígenas. Esto indica una mayor concentración de la diversidad en la amazonia boliviana, empero” la mayor diversidad étnica se encuentra en tierras bajas, Lema (2001), resalta una característica dicotómica de esta región de Bolivia, la cual pese a representar más de la mitad de la superficie del país, su población sólo alcanza al 10% de la población nacional. Lo que significa que los pueblos indígenas de tierras bajas son numéricamente mucho menores que sus pares indígenas de tierras altas. Asimismo, hay que aclarar que, aunque se menciona el lugar donde se generalmente se asientan la mayor parte de la población indígena, además de constituir su territorio ancestral, por fenómenos de migración interna podemos hoy ver la presencia de

indígenas de tierras altas en todo el país, lo mismo sucede con los indígenas de tierras bajas, pero en menor proporción.

Bolivia cuenta con una población aproximada de 11.216.000 de habitantes INE 2018 de los cuales el 46% se autoidentifica como perteneciente a uno de los pueblos indígena-originarios que ancestralmente han ocupado este territorio. Sin embargo, la composición mayoritaria de población indígena que estuvo presente siempre; fue invisibilizada, relegada por la clase dominante en Bolivia que gobernó desde la fundación del Estado

Las respuestas del Estado a las necesidades educativas de la población indígena han constituido históricamente procesos de homogeneización cultural a través de los procesos de escolarización, donde por mucho tiempo se ha desvalorado y discriminado a la población indígena generando en muchos casos el auto desprecio por la propia cultura.

No es sino, por la persistente presencia y la continua lucha de los pueblos indígenas por sus reivindicaciones que los cambios en materia política, educativa y social han dado muestras de avances cualitativos importantes en el país. Dicho avance alcanzo su punto más alto con la aprobación de la Nueva Constitución Política del Estado, en cuya construcción participaron activamente los pueblos indígenas. Fijando principios, fines y objetivos en un nuevo modelo de estado que refleja la composición pluricultural de Bolivia y responde a las perspectivas y necesidades de los pueblos que la conforman.

Dada la existencia precolonial de las naciones y pueblos indígena originario campesinos y su dominio ancestral sobre sus territorios, se garantiza su libre determinación en el marco de la unidad del Estado, que consiste en su derecho a la autonomía, al autogobierno, a su cultura, al reconocimiento de sus instituciones y a la consolidación de sus entidades territoriales, conforme a esta Constitución y la ley. (Gaceta del Estado Plurinacional de Bolivia, 2009.17)

En este marco, la educación superior, ha sufrido transformaciones, una de las cuales provienen de la creación de las Universidades Indígenas, cuyo

funcionamiento se inicia a partir del año 2010 como parte del cumplimiento de la Constitución Política del Estado, aprobada el año 2009. Que señala la educación como un derecho insoslayable de todas las personas.

Un precedente de la implementación de la EIB fue su incorporación en la educación pública en 1994 por Ley 1565 de reforma Educativa que fue reemplazada por una nueva Ley de educación Avelino Siñani, Elizardo Pérez aprobada el año 2011. Donde se mantiene e incorpora nuevos elementos orientados al mantenimiento y desarrollo de los elementos culturales de los pueblos indígenas. El artículo 30 de dicha ley señala “Las naciones y pueblos indígena originario campesinos tiene derecho a una educación intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo.” Con esto se busca que todo el sistema educativo contribuya al fortalecimiento de la unidad e identidad de los pueblos indígenas como parte del Estado Plurinacional, así como a la identidad y desarrollo cultural de los miembros de cada nación o pueblo indígena originario campesino, y al entendimiento y enriquecimiento intercultural dentro del Estado.

## **6. Caracterización de los movimientos sociales e indígenas**

Desde el año 1990 la población boliviana ha ido tomando conciencia política a través de las luchas de los movimientos sociales que involucran a diversos sectores de la sociedad, obreros, campesinos, comerciantes, indígenas, maestros y población civil. Esta toma de conciencia marcará un punto de inflexión en la continuidad del Estado Republicano, dando razón de su debacle, por la organización y explicitación de demandas de sectores invisibilizados hasta ese momento. Dicha etapa se inicia en 1990 con la marcha denominada “Por tierra y territorio” protagonizada por los pueblos indígenas de tierras bajas. En 2000 la “Guerra del agua” llevada adelante por sectores sociales urbanos y rurales del departamento de Cochabamba. La “Guerra del gas” del año 2003 donde el levantamiento popular resultó en la masacre de compatriotas que obligó la renuncia y huida del gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada, además del estableciendo la agenda de octubre negro. Acuerdos

sociales que vislumbran el fracaso del modelo neoliberal planteando su superación en tres principales pedidos: la necesidad de recuperar los recursos naturales, convocar a la asamblea constituyente para la redacción de una nueva constitución y así refundar el Estado, y llamar a elecciones para el cargo de presidente.

En estos tres sucesos resalta la participación de amplios sectores indígenas de la sociedad boliviana, como son los coccaleros (quechuas), la población aimara del área rural y principalmente de la ciudad de El Alto a través de la FEJUVE, los campesinos CSUTCB, los mineros mediante de su Federación, los indígenas de tierras bajas por medio de su máxima instancia la CIDOB y los Obreros representados por la COB. Participación indígena masiva que habría de darle identidad y continuidad al resto de acciones que conducirían a la victoria, sin precedentes en la historia de Bolivia, de un candidato indígena para ocupar la silla presidencial, tras las elecciones presidenciales de 2005.

La llegada al poder de un indígena marca un nuevo período de luchas y resistencias de los pueblos indígenas, esta vez ya no por sólo por el poder político, sino por un cambio radical y permanente del Estado Boliviano que implicaba la refundación del país. Con este fin y en cumplimiento a la agenda de octubre se convoca a la Asamblea Constituyente, proceso que reflejaría la polarización y lucha social interna entre sectores sociales.

En el conflicto, los sectores de la oligarquía mostraron su rostro más duro de racismo y discriminación en contra de sectores indígenas y campesinos buscando hacer fracasar la consolidación y aprobación de una nueva Constitución, así como el proceso de cambio iniciado por el nuevo gobierno. Pese a las dificultades y el ultraje, las propuestas de indígenas, campesinos, obreros y sectores populares urbanos, contenidas en la Nueva Constitución Política del Estado, fueron aprobadas en febrero de 2009, dejando atrás el Estado Republicano e iniciando la etapa del Estado Plurinacional de Bolivia.

En Bolivia, así como en la mayoría de los países de América Latina, los pueblos indígenas, mediante sus organizaciones matrices están haciendo cada vez más explícita su demanda en relación con la educación superior, como consecuencia inevitable del acceso significativo que lograron, en estas últimas décadas, a los niveles primario y secundario de la educación formal y alternativa. (Machaca, 2010: 23)

A cuatro años de vigencia de la nueva Constitución, y el cambio del modelo de Estado, concretar sus originales propuestas, sin desvirtuarlas, es una tarea que aún empieza y que requiere de la participación activa comprometida y responsable de los sectores sociales y las instituciones estatales.

## **7. Universidades “convencionales” e indígenas**

La explicitación de la demanda indígena por el acceso a la educación superior, producto del avance de los pueblos indígenas en sus reivindicaciones sociales, quedó establecida en la Nueva Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia (2009). Donde en el artículo 91, parágrafo II señala:

La educación superior es intracultural, intercultural y plurilingüe, y tiene por misión la formación integral de recursos humanos con alta calificación y competencia profesional; desarrollar procesos de investigación científica para resolver problemas de la base productiva y de su entorno social; promover políticas de extensión e interacción social para fortalecer la diversidad científica, cultural y lingüística; participar junto a su pueblo en todos los procesos de liberación social, para construir una sociedad con mayor equidad y justicia social. (Gaceta oficial del Estado plurinacional de Bolivia, 2009: 25)

Bajo este marco legal, se han desarrollado una variedad de experiencias en educación superior destinadas a satisfacer las demandas educativas de los pueblos indígenas en este nivel de la educación. Esto no quiere decir que previamente no haya habido programas que atiendan a la diversidad, uno de los programas precursores en este campo constituye el PROEIB Andes que lleva trabajando el tema de la educación intercultural bilingüe (EIB) desde el año 1996 en el posgrado de la Universidad Mayor de San Simón, constituyéndose en un espacio de formación de recursos humanos especializados en el área de la EIB.

Por otro lado, Bolivia cuenta actualmente cuanta con 52 universidades; de estas 12 universidades pertenecen al sistema de universidades públicas, 36 universidades son privadas y 4 universidades, de reciente creación, corresponden a las

universidades Indígenas. Estas últimas fueron creadas en año el año 2008 mediante un Decreto Supremo 29664, una en el altiplano, otra en el valle y otra en la Amazonía boliviana. Como se puede observar los programas y universidades destinadas específicamente a cubrir las necesidades educativas de la población indígena son limitadas y de reciente creación frente a las universidades del sistema público, cuya creación se remonta a las épocas colonial y republicana del país.

Hasta el año 2008 un total de once universidades públicas, agrupadas en la CUB, atendían la demanda de educación superior en Bolivia, la primera de estas fundada en la época colonial y el resto, fundadas en la época republicana.

Universidades Estatales		Fecha de fundación	Departamento
1.	Universidad Real Pontificia San Francisco Xavier USFX.	27 de marzo de 1624,	Chuquisaca
2.	Universidad mayor de San Andrés UMSA.	25 de octubre de 1830	La Paz
3.	Universidad Mayor de San Simón UMSS.	5 de noviembre de 1832	Cochabamba
4.	Universidad Autónoma Gabriel René Moreno UAGRM.	11 de enero de 1880	Santa Cruz de la Sierra
5.	Universidad Técnica de Oruro UTO.	15 de octubre de 1892	Oruro
6.	Universidad Autónoma "Tomás Frías" UATF.	15 de octubre de 1892	Potosí
7.	Universidad Autónoma "Juan Misael Saracho" UAJMS.	6 de junio de 1946	Tarija
8.	Universidad Autónoma del Beni "José Ballivián"	18 de noviembre de 1967	Beni
9.	Universidad Nacional siglo XX, UNSXX.	1 de agosto de 1985	Potosí
10.	Universidad Amazónica de Pando UAP.	3 de diciembre de 1993	Pando
11.	Universidad Pública de "El Alto" UPEA	5 de septiembre del 2000	La Paz

Fuente, elaboración propia con los datos de las IES.

Simultáneamente a estos procesos de transformación política descritos, la crítica e interpelación a la función social y actuación de la universidad pública (convencional)

también fue haciéndose cada vez más explícita, en esferas internas como externas. Internamente, la reducida autocrítica proveniente de los estamentos docente-estudiantil y autoridades que lejos de hacer una retórica auto-justificativa, intentan reflexionar sobre los aspectos histórico-políticos que determinaron el aislamiento social y la pasividad de la universidad frente a los procesos impulsados por las grandes mayorías.

A nivel externo, las críticas son numerosas y mucho más duras, provienen de los sectores masivos y populares de la sociedad, especialmente de sectores campesinos e indígenas quienes, en su momento, protagonizaron dichos cambios. Le reclaman a la universidad su falta de acompañamiento, de compromiso, de coherencia con la situación de las mayorías empobrecidas; así como su incapacidad para convertirse en agente reflexivo y orientador de los movimientos sociales del pueblo.

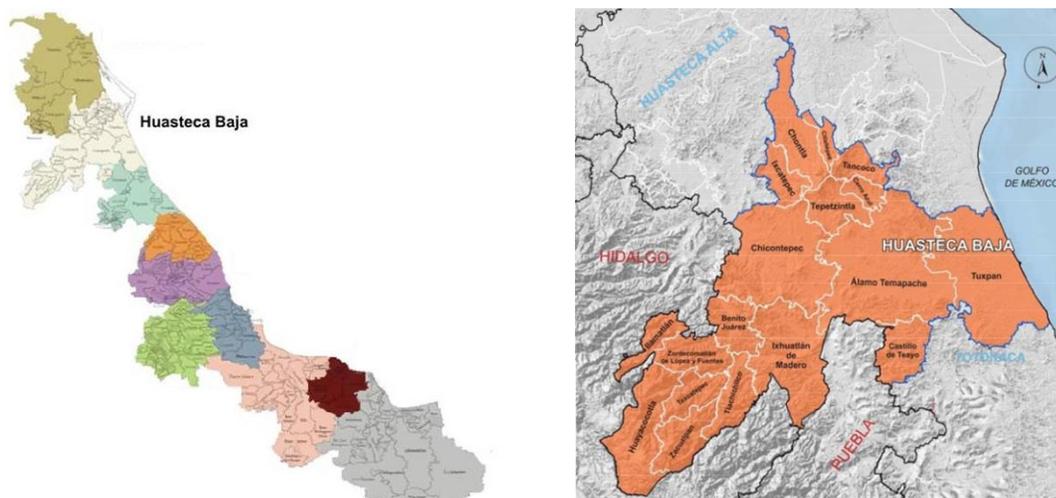
# **CAPÍTULO V RESULTADOS**

## **1. Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) sede Huasteca**

La Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) ha venido funcionando desde el mes de agosto de 2005, primero como un programa de la Universidad Veracruzana (UV) y desde 2007, pasa a formar parte del organigrama de la UV como una de sus direcciones (DUVI). Es importante aclarar que a diferencia de las otras universidades interculturales que nacieron de forma independiente a la vida institucional, la UVI ha sido creada en el seno de la UV, es decir surgió en una universidad convencional. Esta particularidad que involucró ventajas y desventajas en sus inicios continúa al momento modelando esta IES en su proceso de consolidación institucional. Un componente fundacional en el proceso de creación de la UVI es sin duda la adopción del enfoque intercultural, el cual fue asumido como política pública por el Estado Mexicano para el abordaje de la diversidad cultural en México. A través de la CGEIB órgano estatal dependiente de la Secretaria de Educación Pública (SEP) se promovió la creación de las IES interculturales en México sumándolas al sistema educativo nacional. CGIB, 2014.

Al momento la UVI cuenta con cuatro sedes regionales Huasteca, Totonacapan, Grandes Montañas y Selvas. El presente estudio se realizó en la sede regional Huasteca, que corresponde a la región de la Huasteca Veracruzana Baja. Sede destinada para las poblaciones y comunidades de los municipios de Ixcatepec, Chontla, Citlaltépetl, Tepetzintla, Ixhuatlán de Madero, Tlachichilco Zacualpan, Texcapetec, Zontecomatlán, Ilimatlán, Benito Juárez, Chicontepec, Chalma, Chiconamel, Platón Sánchez, Tantoyuca y otros municipios veracruzanos y de Estados vecinos dentro de la Región Intercultural Huasteca (UVI 2009). En esta sede se atiende a comunidades indígenas de habla náhuatl, tepehua, otomí y tének. Los estudiantes proceden en su mayoría de diferentes comunidades de los municipios mencionados, en menor número de las cabeceras municipales y muy pocos que vienen de otros estados de la federación.

## Localización



La infraestructura de la sede se encuentra ubicada en la población de Ixhuatlán de Madero, cabecera Municipal del mismo nombre. En esta sede la UVI ha venido implementando una única carrera, la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID). Actualmente esta sede atiende a 63 estudiantes divididos en cuatro grupos, semestres (2do, 4to, 6to y 8vo) porque el ingreso se da una sola vez al año y el ciclo es semestral. Asimismo, cuenta con 16 maestros con diferenciados perfiles académicos.

### **Descripción de la estructura curricular y las experiencias educativas (EE)**

La LGID consta de ocho semestres, curricularmente está dividido en un tronco común y otro destinado a cada una de las cinco orientaciones: Sustentabilidad, comunicación, lenguas, derechos y salud. En el tronco común las experiencias educativas (EE), asignaturas, se distribuyen desde el primer semestre hasta el último. En los tres semestres iniciales, las experiencias educativas (EE) del tronco común son comunes a las cinco orientaciones de la carrera.

Como se ve en la descripción de la propuesta curricular de la LGID apuesta por consignar gran parte de sus componentes al abordaje de las características étnicas,

culturales, lingüísticas y sociales de la población indígena de la región. El ideario de su diseño está enfocado predominantemente en la historicidad, conocimientos, tradiciones, lengua y legislación de los pueblos indígenas. Y su perfil de egreso orienta al egresado al rescate y preservación de la diversidad étnica, cultural y lingüística. En este sentido, si bien la UVI se reconoce en los hechos como una IES intercultural, no indígena, por la concreción de su diseño curricular, se entiende como eminentemente indígena desde su planeación.

En el primer semestre el mapa curricular prevé desarrollar siete experiencias educativas (asignaturas): lectura y redacción; computación básica; lenguas nacionales; inglés; organización social y participación; diversidad cultural; pensar e investigar en comunidad. En segundo semestre: se desarrollan: redacción académica; lenguas regionales de Veracruz; lectura y redacción en inglés; cosmovisiones; historia, territorio e identidad; trabajo de campo grupal. En tercer semestre: gestión de información y estadística; lengua local; sociedad, economía política en el ámbito regional; derechos humanos; animación de procesos participativos y diagnóstico comunitario.

En cuarto semestre, se introducen las EE diferenciadas de acuerdo ya con las diferentes orientaciones. No obstante, las EE que corresponden al tronco común de la licenciatura aún se extienden hasta el octavo semestre, así se tiene en cuarto semestres las EE comunes de: comunicación intercultural; gestión de información y saberes; movimientos, redes y ciudadanía y diagnóstico regional. En quinto semestre: medios de comunicación; procuración de fondos; planeación participativa; análisis de información para el diseño de intervenciones. En sexto semestre: políticas públicas y gestión pública; investigación e intervención. En séptimo semestre el mapa curricular muestra: Gestión pública participación y transparencia; seguimiento y evaluación de procesos. En el último semestre, el tronco común establece dos EE planeación municipal y regional. Marco jurídico y estrategias; sistematización de procesos de investigación y de vinculación. Hasta aquí las EE del tronco común de primero a octavo semestre de la LGID.

En cuanto las EE correspondientes a cada una de las orientaciones que se da en el plan de estudios a partir de cuarto semestre, se tiene para la orientación de comunicación la EE de percepción crítica de la comunicación de masas e identidades y globalización. En quinto semestre: apreciación estética; difusión del patrimonio en medios impresos y alternativos. En sexto semestre: Optativa uno; difusión del patrimonio en radio, turismo y desarrollo cultural; políticas y usos sociales del patrimonio. En séptimo semestre: optativa dos; convergencia mediática, difusión del patrimonio en TV y video, gestión de espacios interculturales. En octavo semestre: optativa tres; animación de las tradiciones; diseño de talleres comunitarios. Justamente la orientación de comunicación es el ámbito donde se evidencia con mayor nitidez el propósito subyacente del proyecto; encauzado en el rescate, la preservación y difusión de los elementos culturales subyacentes.

Para la orientación en sustentabilidad se tiene en cuarto semestre las EE ecología, etnoecología y agroecología I; desarrollo regional sustentable. Para quinto semestre se establece; manejo de cuencas y conservación de suelo y agua; ecología, etnoecología y agroecología II; y sistemas productivos en el ámbito regional. Para sexto semestre la licenciatura prevé las EE de: Ecotecnias, saneamiento ambiental y habitad; ecoturismo, sistemas normativos comunitarios; producción y comercialización para una economía sostenible. En séptimo semestre la carrera plantea las EE de: Optativa uno; producción agrícola y agroforestal; derecho agrario y ambiental; ordenamiento territorial. En el octavo semestre la licenciatura establece las EE de: Optativa dos; proyectos de protección y restauración ambiental; recursos alimentarios y nutrición. Como se advierte la orientación está encauzada predominantemente al ámbito ecológico-productivo, No obstante, también busca rescatar variados saberes y conocimientos indígenas. Esto en función de su utilidad en un contexto discursivo científico que busca mitigar y justificar la irrefrenable degradación del medio ambiente. Daño producido por la explotación desmesurada de los recursos naturales que responde al modelo económico neoliberal imperante.

En la orientación de lenguas las EE están repartidas troncalmente a lo largo de la carrera: Políticas del lenguaje; lengua y discurso. Quinto semestre: semiótica de la cultura; traducción de saberes. En sexto semestre: lengua y literatura; didáctica de las lenguas; diseño de materiales de las lenguas; interpretación de saberes. El séptimo semestre la licenciatura oferta las EE de: Optativa uno; creación literaria; diseño de cursos y programas de lenguas; terminología de lenguas. Para el octavo semestre las EE previstas son: Optativa dos; lenguaje y pensamiento y animación de las lenguas. Por la cantidad y composición de EE de esta orientación, en el planteamiento curricular. La propuesta de consolidación y fortalecimiento de habilidades lingüísticas, en lenguas indígenas, implicaría para los estudiantes remontar la mera consolidación de habilidades lingüísticas hacia un uso académico, literario y científico de dichas lenguas.

La orientación en derechos determina para cuarto semestre las EE de: antropología y costumbre jurídica; instrumentos internacionales y nacionales del derecho indígena. En quinto semestre la carrera dispone las de traducción de saberes; pluralismo jurídico y regímenes autonómicos y derecho civil. En sexto semestre están las carreras de: interpretación de saberes, metodologías de la educación en derechos humanos; sistemas normativos comunitarios y derecho penal. El séptimo semestre presenta una EE optativa entre; introducción a la transformación positiva del conflicto social; análisis de la jurisdiccionalidad indígena y derecho agrario y ambiental. Para el octavo semestre se prevé las EE de: Estrategias para la argumentación y documentación de casos; peritajes antropológicos y procedimientos jurídicos (derecho procesal).

La confluencia en los contenidos de los sistemas normativos nacionales y estatales referidos a la legislación de la problemática indígena local, nacional e internacional en las EE de esta orientación, debieran de forma teórica y práctica perfilar a los estudiantes en acciones que promuevan la reorganización de las poblaciones indígenas locales con incidencia en un real empoderamiento de éstas. La orientación en salud ha previsto las EE de: salud y medicina: un recorrido histórico;

sociedad, cuerpo y cultura. Para quinto semestre se tiene: Epidemiología sociocultural; traducción de saberes y educación en salud. Para sexto las EE son género y salud; atención básica en salud; interpretación de saberes y recursos terapéuticos autóctonos. En séptimo se tiene las EE de redes y salud psicosocial; problemas específicos de salud comunitaria; comunicación en salud y la optativa uno.

El octavo semestre ofrece la EE promoción intercultural de la salud, optativa dos y optativa tres. La planeación curricular del área de salud expone preliminarmente una subordinación concomitante de los sistemas de saberes y conocimientos indígenas en salud a los sistemas de conocimientos alopáticos occidentales. No obstante, el esfuerzo por integrar ambos conocimientos en los contenidos de las EE, no se ha logrado una “articulación dialógica pedagógica curricular” esto es, dotar de elementos, metodologías, procesos estructurados desde perspectivas de pensamiento alternos, situados más allá de los márgenes de la lógica y la construcción discursiva occidental, encarnado en los denominados “pueblos indios”.



Fotografías 1 y 2. Sede UVI Huasteca

## 1.1. ¿Crisis en la UVI? Indicios

Durante el trabajo de campo realizado en la sede Huasteca de la Universidad Veracruzana Intercultural entre febrero y mayo de 2014 las problemáticas emergentes identificadas están referidas principalmente a tres preocupaciones. Estas son, en orden de importancia: el tema de la disminución de la matrícula estudiantil, los temores de los estudiantes actuales relacionados a las perspectivas laborales futuras y la posibilidad de basificación de los maestros y el personal administrativo de esta universidad. Además de las implicancias derivadas del carácter no convencional de la única carrera ofertada por esta universidad la LGID. Inquietudes cuya conformación trascienden la mera coyuntura temporal constituyéndose en indicadores que informan sobre una crisis institucional y académica que interpela a los fundamentos constitutivos de dicha institución. Situación que plantea una reestructuración y reconducción de su funcionamiento actual.

La configuración de la coyuntura actual de la UVI no es desconocida para la directiva de la institución, tal circunstancia constituye para la comunidad universitaria un trance institucional profundo que demanda un reencauzamiento del proyecto UVI. Tarea que interpela a la participación de los actores universitarios y sociales de la región donde está establecida esta universidad. A decir del director de la UVI el doctor Gunther Dietz quién, en ocasión de la sesión de reinstalación del Consejo Consultivo de la sede Huasteca de la UVI el 20 de mayo de 2014 reconstruyó las actuales circunstancias por las que atraviesa la UVI además de plantear un plan de acción a seguir para su reconducción.

Lo que aquí muy brevemente quisiéramos presentarles, es la propuesta de trabajo que Shantal y yo hemos preparado, hemos elaborado a partir de que la rectora nos haya invitado a sumarnos a su gestión. El plan de trabajo de lo que llamamos nueva UVI se caracteriza por la necesidad, de alguna forma, de reinventar el proyecto de la UVI que por distintos motivos. Que tiene que ver, por la fluctuación, cambio de personal, determinados énfasis en unos aspectos y no en otros. La UVI entro durante un tiempo en crisis por falta de evaluaciones continuas, falta de retroalimentación. Y entonces lo que nosotros queremos hacer, ahora y por eso estamos aquí con ustedes, es recuperar aquello que es digno de ser rescatado e implementarlo nuevamente y parte del proyecto

original de la UVI, pero por supuesto sin regresar al pasado sino mirando hacia el futuro.  
(G. Diezt, discurso público, 20/05/2014<sup>26</sup>)

### **La matrícula va a la baja**

Uno de los principales problemas que reporta la UVI al momento es la disminución de la matrícula estudiantil. Por constituirse esta institución en una propuesta educativa con un alto grado de pertinencia cultural, contextual y social se esperaría que en estos nueve años de funcionamiento se hubiera arraigado fuertemente en la región. De tal modo que tuviera una población estudiantil estable en términos de una creciente demanda de formación profesional. Además de haber ampliado y diversificado su oferta educativa con la creación de nuevos programas educativos acordes al enfoque intercultural. En tal posibilidad, dicha institución desempeñaría un rol significativo en la mejora de la calidad de vida de la región, vía formación profesional de jóvenes contribuyendo, de este modo, a la construcción de sociedades sustentables, razón de ser de esta institución (UVI, 2007: 85-87).

Contrariamente, la situación actual de la universidad, en su sede Huasteca, no refleja un desarrollo sostenido; sino más bien, presenta un estancamiento de los procesos institucionales y académicos. Condición expresada en la imposibilidad de la consolidar de la oferta académica de la LGID en la región y con ello la subsecuente inviabilidad de la UVI de establecerse como institución de formación superior reconocida en la región.

Escenario en el que conviene señalar un aspecto importante a puntualizar en el estudio en relación a los problemas identificados inicialmente. Considero que dichos problemas junto con otros, no tan evidentes, son manifestaciones procedentes de

---

<sup>26</sup> El Dr. Gunther Dietz tiene una formación en antropología social, con especialidad en filosofía y filología hispánica, docente en universidades de Europa y México. Investigador Titular en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (Xalapa, México), miembro del Sistema Nacional de Investigadores, miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, de la Academia Mexicana de Ciencias y de la International Association for Intercultural Education (IAIE). Cuenta con una vasta producción académica en las áreas de: interculturalidad, etnicidad y educación intercultural e interreligiosa; movimientos étnicos y/o regionalistas, pueblos indios y autonomías. El año 2014 desempeño funciones como director de la UVI.

una problemática mayor; en cuya configuración, como se visualizará más adelante, desempeña un papel preponderante el enfoque particular de abordaje de la diversidad cultural desarrollado e implementado por la UVI. El análisis no se centró tanto en los elementos discursivos que subyace a este proyecto educativo en torno a la noción de interculturalidad; sino más bien, en las múltiples realizaciones prácticas de esta noción entre los actores universitarios. Es decir, cómo dicha noción es percibida, interpretada y puesta en práctica en un entorno educativo cuyo referente es la diversidad étnica, cultural y lingüística encarnado en sus propios protagonistas.

Desde que se creó la LGID cada vez son menos los estudiantes que se inscriben a la carrera, asimismo, es significativo el número de deserción académica que presenta esta licenciatura. La magnitud que alcanza este problema, en particular, este semestre preocupa de sobremanera a la dirección, coordinación y cuerpo académico. Quiénes con el objetivo, de incrementar el número de postulantes al examen y superar la cantidad de estudiantes de nuevo ingreso a la LGID para el segundo semestre del presente año (2014) invirtieron bastante tiempo y recursos en la ejecución de un plan de reclutamiento intensivo de postulantes. Se acordó un calendario de visitas a las preparatorias de los centros poblados de la región, para ello, se imprimieron y fotocopiaron trípticos con información e imágenes sugestivas que llamaran la atención de los posibles postulantes. Asimismo, se dispuso de recursos económicos que resultaron insuficientes teniendo los maestros que cooperar de sus bolsillos para subsanar algunos de los gastos, por ejemplo, la alimentación, gasolina o prestar sus vehículos para trasladarse a uno u otra preparatoria.

La evaluación y monitoreo de las visitas era constante los docentes se reunían debiendo informar acerca de las actividades realizadas y el número de estudiantes que tuvieran la intención de preinscribirse para el examen de ingreso. En el análisis se trataba de identificar estrategias y argumentos eficaces en la tarea de convencer a un mayor número de candidatos, se valoraban dichas estrategias y argumentos a

la luz de los resultados obtenidos. Entre los argumentos valorados como negativos se encontraban aquellos que causaban duda, confusión y desánimo entre los estudiantes como por ejemplo tratar de explicar el extenso nombre de la licenciatura o intentar justificar el desconocimiento que las instituciones públicas y privadas de la región tienen del perfil profesional del LGID. Hecho que limita la disponibilidad de espacios laborales para los egresados de esta licenciatura, fenómeno ligado al carácter no convencional de la carrera.

En contraposición se analizaban los argumentos expuestos en las visitas, por los miembros de la comitiva. Aquellos que lograban una mayor aceptación entre los jóvenes y animaba a su postulación. Por ejemplo, algunos docentes exponían la eficacia de mencionar que la UVI es parte de la UV y por tanto no es una universidad desconocida, sino todo lo contrario, forma parte de una universidad con un prestigio logrado en más de 70 años.

En cuanto a las estrategias uno de las mejores, según los docentes encargados del trabajo de difusión, consistía en el testimonio de los estudiantes actuales del proceso de formación, con este objetivo algunos estudiantes acompañaron, en algunas de las salidas, a la comitiva. Otros en cambio, opinaban que resulta mejor hacer referencia a los egresados de la carrera que actualmente se desempeñaban con éxito en su campo profesional. Esta estrategia tendría efectos significativos si en la comunidad visitada había egresados de la carrera que estuvieran desempeñándose profesionalmente, el efecto sería, incluso, mayor si alguno de estos egresados acompañara en las visitas a la comitiva y daba su testimonio. Como se observa era un trabajo donde toda la comunidad universitaria estaba inmersa y movilizaba generando una gran expectativa pues se preveía un ingreso masivo de estudiantes. La expectativa fue superada cuando se contabilizaron 141 preinscritos, resultado de la campaña de difusión, todo hacía pensar que la gran mayoría de estos estudiantes ingresarían a primer semestre, pues sólo tenían que presentarse el día del examen en la sede de Ixhuatlán de Madero y oficializar su inscripción. Los directivos estaban seguros del ingreso de estos estudiantes y previeron por lo

menos dos paralelos para el primer semestre esto los llevó a planificar las asignaturas del grupo imprevisto definiendo quiénes podían, entre los maestros, hacerse cargo de más horas y qué nuevas contrataciones se requerirían.

Calculando una considerable afluencia de los preinscritos para el día del examen los docentes se organizaron, primero en la logística del examen, designando encargados para disponer las aulas, el personal de control, los ambientes para el examen y el tema de las maquinas ya que la inscripción se realizaría vía internet. Asimismo, se designó encargados para dar la bienvenida y ofrecer asistencia a los postulantes en lo que pudieran necesitar. Bajo esta idea se asignaron tareas pues se preveía que muchos de los estudiantes de las comunidades y poblaciones más alejadas a la sede llegarían un día antes, razón por la que los docentes se repartieron tareas tales como ubicar el lugar donde se alojarían, (yo presté mi habitación) estos estudiantes, así como las camas, cobijas. Del mismo modo, se asignaron responsables de preparar alimentos y bebidas y la alimentación. Incluso la coordinadora de sede propuso hacer una especie de convivencia “lunada” con los estudiantes que arribarían día antes. (Diario de campo 12/05/2014)

No obstante, todo el trabajo desplegado y la expectativa generada por esta etapa de preinscripción, al examen e inscripción solo se presentaron 30 estudiantes de los 141 postulantes preinscritos. Este hecho desconcertó al equipo docente que había confiado en el trabajo realizado y que los había llevado a pensar en la probabilidad de la apertura de hasta dos paralelos en primer semestre con los estudiantes de nuevo ingreso. Contrariamente a las expectativas de los docentes los resultados obtenidos mostraban un panorama desalentador puesto que el número de inscritos ponía, incluso, en riesgo la continuidad semestralizada de la carrera pues el número de inscritos, mínimo para habilitar un nuevo grupo, era de 25 o más estudiantes. Entonces se temía que ni siquiera el número de estudiantes alcanzara para habilitar el grupo del primer semestre. Y como ya había sucedido, no todos los que se presentaron al examen y se inscriben regresan y se quedan a cursar la carrera.

**David:** ¿A qué le atribuye que de los 141 preinscritos tan sólo hayan venido 30 al examen?

**Entrevistada D1:** ¡no lo sé! Por eso le digo que hay un desinterés, una... pues qué será... una apatía por estudiar, no sé a la mejor es fuerte decir eso, pero un compañero el fin de semana ha salido a Chicontepec a invitar estudiantes otra vez y me comentaban que ellos nos tenían como segunda opción, la primera opción que sí quedaron, ya se van a ir para allá, otros por la cercanía prefieren irse al tecnológico de Chicontepec, a pesar de que el tecnológico les resulta más caro. Porque incluso... es que son muchas cosas. Yo también digo qué fue, por ejemplo, no se les cobró preinscripción a los jóvenes que quisieran ingresar a la intercultural, entonces un amigo me dice “sabes qué, cuando no te cuesta dices eso no es bueno. Entonces a la mejor sería importante también darnos el valor nosotros mismos y cobrarles, pero luego también vamos y

escuchamos la otra parte es que nosotros también no tenemos dinero. (Entrevista personal, 20/04/2014<sup>27</sup>)

En el análisis y explicación del por qué la matrícula estudiantil en la sede Huasteca de la UVI en vez de subir o tan siquiera mantenerse, disminuye se ha tomado en cuenta las opiniones de los diferentes actores universitarios. Consultados los maestros por la disminución de la matrícula hacen una enumeración de las probables causas que estarían provocando esta situación, llegando incluso a mostrarse desconcertados por este hecho. Sin embargo ¿por qué la disminución de la matrícula preocupa a los directivos y la planta docente? Los temores se esgrimen en sentido de las repercusiones laborales y económicas que implicaría una disminución de estudiantes de nuevo ingreso. Pues se teme que este hecho derive en la reducción de horas de trabajo para muchos docentes y que eventualmente justificaría una reducción de personal a corto plazo. La situación se complejiza de cara a un proceso de basificación laboral demandada, hace mucho por la planta docente y comprometida por la Universidad Veracruzana para el presente año. Sin embargo, La disminución sostenida de la matrícula estudiantil, en los últimos años y la imposibilidad de superar este hecho podría afectar seriamente la concreción de esta aspiración laboral docente pues sería una contradicción proceder con un proceso de basificación docente cuando no se tiene una población estudiantil estable que dé cuenta del crecimiento sostenido de un programa académico.

<b>Sede</b>	<b>Tiempo completo</b>	<b>Académicos por asignación</b>	<b>Total</b>
Huasteca	10	5	15
Totonacapan	10	1	11
Grandes Montañas	10	3	13
Selvas	40	2	12
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>11</b>	<b>51</b>

Fuente: datos tomados del PLADEA DUVI refiere a la consulta al Área Administrativa DUVI, personal activo del periodo agosto 2014- enero 2015

---

<sup>27</sup> Entrevista a (1) maestra de la LGID con dos años en el cargo, comisionada del programa de difusión de la UVI Huasteca.

Frente a los a esta inesperada situación una de las maestras, precisamente, la comisionada, para llevar adelante el trabajo de difusión de la LGID en las preparatorias de la región apunta a varios aspectos a los que se podría atribuir este resultado, ésta es su explicación.

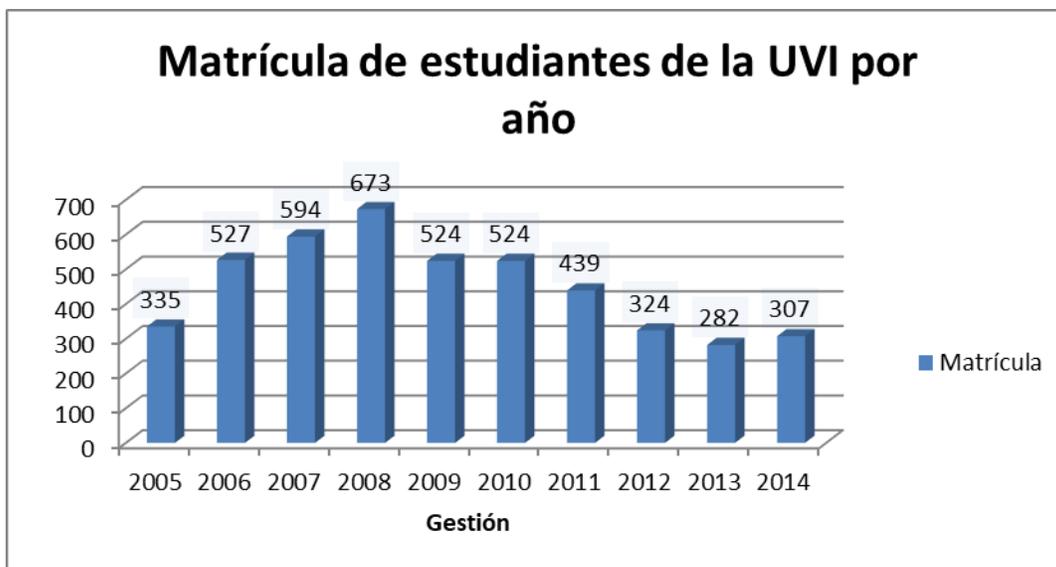
**David:** ¿Cómo ha ido evolucionando la matrícula estudiantil en estos años?

**Entrevistada D1:** La matrícula estudiantil ha ido a la baja

**David:** ¿a qué le atribuye esta baja en la matrícula?

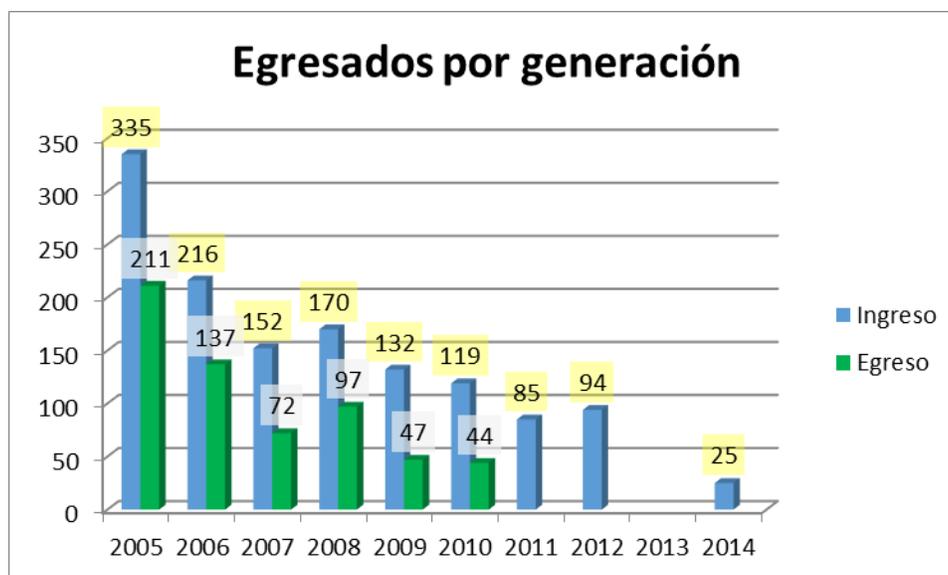
**Entrevistada D1:** ya le comentaba hace rato que, yo ahora me vi involucrada muy fuertemente en el trabajo, en el proceso de visita a los jóvenes. Y pues le decía hay un desconocimiento de la licenciatura. El hecho de que somos una universidad intercultural, piensan que somos una universidad privada creo, no sé. Creo que los jóvenes también quieren estudiar en la ciudad y no quieren quedarse aquí, quieren salir, eso es lo que yo veo. También veo que hay un desinterés por parte de los jóvenes. También creo, por lo que escuché de los mismos maestros de los telebachilleratos les dicen a sus estudiantes: pues es que ustedes, o más bien maestros: “los jóvenes que ven aquí, las chicas se van a casar y los chavos se van a ir a trabajar al norte.” Entonces desde ahí psicológicamente yo creo que, a los jóvenes, desde ahí los están bloqueando o les están diciendo que la educación no es para ellos, creo. Aunque también creo que mucho depende pues de uno ¿no? Sin embargo, veo que si hay una apatía por... y que pues la licenciatura. El mismo nombre no les es familiar, yo creo que están pensando en licenciaturas más tradicionales, a pesar de que estén muy saturadas, pero están pensando en eso. Y creo que ha funcionado el decir que nosotros somos de la Universidad Veracruzana eso ha funcionado porque se enfatiza que somos de la UV y que somos una escuela pública. (Entrevista personal, 20/04/2014)

Como se observa las causas identificadas por la maestra para explicar la involución de la matrícula estudiantil son variadas y van desde la alusión al desconocimiento que los bachilleres tienen de la LGID hasta la preferencia que los jóvenes tendrían por las carreras convencionales. En el intervalo se enumeran más causas como la posible confusión que la misma LGID estaría provocando en los jóvenes de la región (potenciales postulantes); la supuesta desvaloración que los jóvenes hacen de la carrera por la gratuidad del proceso de inscripción. Igualmente, esta disminución sería resultado de una pretendida migración de los jóvenes hacia centros urbanos; además, de la alusión a un supuesto desinterés de los jóvenes por continuar estudios superiores.



Fuente: datos tomados del PLADEA DUVI refiere a la consulta al Área Administrativa DUVI, personal activo del periodo agosto 2014-enero 2015

Más allá de las causas identificadas por los diferentes actores, la tendencia a la baja de la matrícula en la UVI no es un suceso reciente o que corresponda únicamente a este último período de inscripciones. Esta proclividad viene acentuándose desde antes haciéndose evidente en este último período. De acuerdo con los datos de registros podríamos decir que los dos primeros años de funcionamiento de la institución fueron las ocasiones en que la matrícula presentó, más estudiantes inscritos. De ahí en adelante, la disminución de la matrícula ha sido una constante en la universidad.



Fuente: datos tomados del PLADEA DUVI refiere a la consulta al Área Administrativa DUVI, personal activo del periodo agosto 2014-enero 2015

Otro dato importante para ampliar el análisis de los elementos configurantes de la crisis de la UVI son los efectos experimentados por los estudiantes durante el proceso y la culminación de la licenciatura. Indicador que muestra de qué manera la crisis repercute no sólo en la involucución de la matrícula sino también afecta el proceso de formación profesional ocasionando abandono estudiantil y niveles críticos de eficiencia terminal en la institución. Fenómenos, que como veremos más adelante, refleja en parte la problemática institucional referida a los alcances y limitaciones de un modelo de abordaje y gestión de la diversidad étnica, cultural y lingüística en la educación superior.

### **Ni primera, segunda o tercera opción la UVI fue mi única opción**

Entre las distintas categorías que iban surgiendo de los datos recabados resonaba una relacionada con la percepción que los estudiantes de la UVI tienen de su propia universidad, al momento de ingreso. Apreciación hecha en relación con otras opciones de formación superior<sup>28</sup>, existentes en la región de la Huasteca baja, como

<sup>28</sup> En la región de la Huasteca Veracruzana Baja tienen presencia numerosas instituciones de educación superior privados como: centros de estudios superiores, escuelas e institutos de educación superior, universidades. Instituciones localizadas en las poblaciones de Tantoyuca, Cerro Azul, Álamo, Chicontepec, Tuxpan, Naranjos, Poza Rica, etc. (Dirección General Universitaria DGEU de la SEP)

son los tecnológicos u otras universidades (privadas y/o públicas) con carreras convencionales. Universidades, cuyos espacios asignados, en el caso de las públicas, para nuevos estudiantes son muy limitados haciendo del acceso procesos muy disputados; y en el caso de las privadas, la imposibilidad de acceso está dada por los costos inaccesibles que suponen para muchas de las familias. Además de otras dificultades como la distancia, la vivienda, la alimentación, etc. En este contexto de limitadas opciones educativas la UVI debiera constituirse en una alternativa para los jóvenes indígenas y no indígenas de la región de la Huasteca baja; de esta forma cumplir con el objetivo de extender la cobertura educativa de formación.

**David:** ¿Postulaste a alguna otra universidad antes de ingresar aquí a la UVI?

**Entrevistada E1:** Sí a la UV pero en Poza Rica, quería estudiar enfermería, porque me gusta la carrera y ya había hecho servicio social en el centro de salud y pues aún más me gustó.

**David:** ¿qué paso, por qué no estudiaste enfermería?

**Entrevistada E1:** por problemas económicos, más que nada, y ya no pude asistir o inscribirme en ese momento...

**David:** ¿Qué esperabas de tu carrera (LGID) al momento de ingresar?

**Entrevistada E1:** pues... que me gustara mucho, porque pues fue como una segunda opción de elegirla, y esperaba que me gustara y pues que pudiera desempeñar bien todas mis actividades. (Entrevista personal, 22/04/2014<sup>29</sup>)

Un primer elemento que interpeló mi atención, en esta revisión de datos, fue que para gran parte de los actuales estudiantes de la UVI; estudiar la LGID no fue su primera opción, sino que fue una segunda, tercera y en muchos casos, estudiar la licenciatura fue su única opción. Aunque la mayoría hubieran preferido estudiar otra “cosa”, los matices entre estas opciones determinarán para muchos estudiantes, el grado de compromiso, la forma de integrarse; así como, la forma de encarar su desempeño determinando una particular trayectoria académica.

Al ser consultados los estudiantes de la UVI una mayoría manifestó que su ingreso a la LGID correspondió a una segunda opción. Es decir, previamente muchos se habían presentado a otras IES, pero debido a diferentes razones o bien no habían

---

<sup>29</sup> Entrevista a alumna (1) de 4to semestre de la LGID-UVI Huasteca.

quedado con una plaza para estudiar. Por tanto, debieron buscar otras opciones de formación entre las cuales se encontraba la UVI. Una ligera indagación al respecto saco a relucir una característica principal de las licenciaturas escogidas por estos estudiantes como primera opción. Y es que todas las carreras constituían programas convencionales en instituciones de educación superior igual de convencionales. Carreras como enfermería, contaduría, comunicación, derecho, pedagogía e ingenierías, etc.

**David:** antes de ingresar aquí a la universidad ¿postulaste a alguna otra universidad o tecnológico?

**Entrevistado E2:** No, si tenía la intención de hacerlo, pero no, bueno se me pasaron las fechas de la ficha, pues no hice ninguna postulación.

**David:** ¿qué otra carrera te hubiera gustado estudiar?

**Entrevistado E2:** yo quería estudiar lo que es ingeniería electromecánica o ingeniería en sistemas computacionales.

**David:** ¿Por qué escogiste estudiar la LGID?

**Entrevistado E2:** En primera porque pues, como le dije, porque ya no saqué ficha, ahora si el año lo iba a perder, pues ya me decidí ir a ver a las instalaciones (de la UVI), me llamo la atención y pues voy a intentarlo... dije. (Entrevista personal, 15/04/2014<sup>30</sup>)

Esta configuración de circunstancias que concluyeron con la inscripción e ingreso de jóvenes a la LGID de la UVI repercute en la inmersión, asimilación e implicación del estudiante en su formación profesional. Pudiendo limitar un aprovechamiento temprano de las potencialidades académicas de la carrera e institucionales de la universidad.

**David:** ¿Qué esperabas de la licenciatura al momento de ingresar?

**Entrevistado E2:** Bueno al principio, cuando entré, ahora si no entendía nada, pero ya conforme fui cursando lo que fue hasta tercer semestre fue cuando ya empecé a agarrarle, lo que es sentido, ya me empezó a gustar más la licenciatura. (Entrevista personal, 15/04/2014)

Bajo estas circunstancias, el no cumplir las expectativas de formación universitaria pretendidas inicialmente, como primera opción, por los estudiantes desembocaría en una desmotivación en el emprendimiento y persistencia de una segunda o tercera alternativa de formación como la LGID. La inconformidad, de no haber estudiado la carrera deseada, podría permanecer durante toda la formación si el

---

<sup>30</sup> Entrevista a alumno (2) de 4to semestre de la LGID

estudiante no se identifica con la formación profesional en desarrollo y la prospectiva profesional propia del área disciplinar cursada. Si la inconformidad acompaña toda la trayectoria de formación afectará sin duda el interés, la motivación y el involucramiento del estudiante en los procesos de incorporación al mercado laboral.

**David:** ¿Por qué escogiste estudiar la LGID?

**Entrevistada E3:** Se podría decir que fue mi única opción

**David:** ¿No había otras opciones?

**Entrevistada E3:** había escogido otra, pero por diferentes razones y problemas no pude

**David:** si se hubiese podido ¿qué otra carrera hubieras escogido estudiar?

**Entrevistada E3:** La de...la escuela que había escogido era la de Hidalguense de Ziganepal, no me acuerdo como se llama.

**David:** ¿qué carrera hubieras escogido?

**Entrevistada E3:** la carrera de enfermería

**David:** ¿entre la carrera de enfermería y tu carrera actual (LGID) cuál te gusta más?

**Entrevistada E3:** Enfermería (Entrevista personal, 24/03/2014<sup>31</sup>)

Para quienes estudiar la LGID fue su única opción, aunque hubieran preferido estudiar otras carreras, la licenciatura no ha logrado suplir esas expectativas de formación en otras profesiones. Por lo tanto, la LGID es vista como una carrera intermedia entre aquello que es posible estudiar en este momento; y lo que realmente se quiere estudiar, sí se tuviera las posibilidades.

**David:** ¿Por qué escogiste estudiar la LGID?

**Entrevistado E4:** Pues, era la única opción que tenía, porque a mí me habría gustado estudiar enfermería, pero como pues la alternativa económicamente, pues no estaba al alcance, entonces me vine para acá para estudiar esta licenciatura y... pues al principio no me gustaba, pero ahorita que ya voy en semestres avanzados como que me va llamando la atención esto de las salidas al campo, hacer investigación y eso.

**David:** ¿Cuáles eran tus expectativas al momento de ingresar a la licenciatura?

**Entrevistado E4:** A pues, conocer más, conocer más sobre el cuerpo humano porque a mí me gusta ayudar... en si a las personas... En la preparatoria y en la secundaria pues me di cuenta que en las clínicas y esos, nos hacen falta personas que ayuden en esa parte, entonces eso me motivo mucho... me motiva mucho esa parte de ayudar y nunca he perdido la idea de seguir estudiando eso, enfermería. (Entrevista personal, 10/04/2014<sup>32</sup>)

En el mejor de los casos, estas expectativas no cumplidas pueden ser encausadas en la LGID hacia alguna de sus orientaciones, en este caso hacia la orientación de

---

<sup>31</sup> Entrevista a alumna (3) de 6to semestre de la LGID

<sup>32</sup> Entrevista a alumno de 4to semestre de la LGID

salud. Empero aquellas carreras para las cuales la licenciatura no tiene encauses, el sentimiento de desacierto podría seguir latente hasta la culminación de la carrera u ocasionar el abandono de ésta en el proceso.

**David:** ¿Por qué decidiste estudiar la LGID en la UVI?

**Entrevistada E5:** Pues yo vine pues, porque digamos que por falta de recursos económicos pues, mis padres me pueden apoyar, pero un poquito pues y pues hay otras escuelas pues... pero ahí se paga más y por eso me vine por acá.

**David:** ¿Qué te hubiera gustado estudiar si no estuvieras estudiando la LGID?

**Entrevistada E5:** pues a mí me gusta el derecho y como pues aquí me dijeron que aquí había una orientación en derecho pues me vine. (Entrevista personal, 10/04/2014<sup>33</sup>)

No obstante, los casos presentados que hacen referencia a la elección de la UVI como una segunda, tercera o única opción. También hay casos donde los estudiantes eligieron entrar a la UVI como primera opción sabiendo que la licenciatura ofertada es una no convencional. La convicción de estar en la carrera convencidos del acierto que ha significado cursar la LGID.

### **Nuevas licenciaturas: futuros laborales inciertos**

Otro elemento configurador de esta situación de crisis institucional es el hecho de que otras universidades interculturales en México al igual que la UVI le han apostado a la creación de nuevos programas académicos cuyo principal rasgo es la no convencionalidad de sus propuestas académicas. Carreras orientadas básicamente a dos campos de acción profesional, el campo productivo donde la mayoría de la IES interculturales del país ofertan carreras orientadas al desarrollo sustentable y el campo cultural enfocado a fortalecer el patrimonio cultural de las poblaciones indígenas en regiones interculturales donde se ofertan carreras como la de lengua y cultura, desarrollo sustentable, etc.

IES Interculturales	Creación	Estado y localidad	Lenguas	Oferta académica
------------------------	----------	--------------------	---------	------------------

<sup>33</sup> Entrevista a alumna de 6to semestre de la LGID

UAIM Universidad Autónoma Indígena de México	2001	Estado de Sinaloa, Mochichahui	24 lenguas y español	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistemas computacionales</li> <li>• Sistemas de calidad Forestal</li> <li>• Psicología social comunitaria</li> <li>• Turismo empresarial</li> <li>• Sociología rural</li> <li>• Contaduría</li> <li>• Derecho</li> <li>• Turismo alternativo</li> </ul>
UIEN Universidad Indígena del Estado de Nayarit	2012	Estado de Nayarit, La Yesca	2 lenguas y español	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Turismo Alternativo</li> <li>• Desarrollo Sustentable</li> </ul>
UIIM Universidad Intercultural Indígena de Michoacán	2007	Estado de Michoacán, Pátzcuaro	4 lenguas y español	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestión comunitaria y gobiernos locales.</li> <li>• Desarrollo sustentable.</li> <li>• Arte y patrimonio cultural.</li> <li>• Lengua y comunicación intercultural.</li> <li>• Salud intercultural</li> </ul>
UIEM Universidad Intercultural del Estado de México	2004	Estado de México, San Felipe del Progreso	5 lenguas y español	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lengua y cultura.</li> <li>• Comunicación intercultural.</li> <li>• Desarrollo sustentable</li> <li>• Salud intercultural</li> </ul>
UIEG Universidad Intercultural del estado de Guerrero	2007	Estado de Guerrero, La Ciénaga	4 lenguas y español	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo sustentable</li> <li>• Lengua y cultura</li> <li>• Ingeniería forestal</li> <li>• Gestión local y gobierno municipal</li> <li>• Turismo alternativo</li> </ul>
UIEP Universidad Intercultural del Estado de Puebla	2006	Estado de Puebla, Huehuetla.	7 lenguas y español	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lengua y cultura</li> <li>• Desarrollo sustentable</li> <li>• Turismo alternativo</li> <li>• Salud comunitaria</li> <li>• Ingeniería forestal comunitaria</li> <li>• Derecho con enfoque intercultural</li> </ul>
UNICH Universidad Intercultural de Chiapas	2005	Estado de Chiapas, San Cristóbal	8 lenguas y español	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación intercultural</li> <li>• Lengua y cultura</li> <li>• Turismo alternativo</li> <li>• Desarrollo sustentable</li> <li>• Medicina intercultural</li> <li>• Derecho intercultural</li> </ul>
UIMQROO Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo	2007	Estado de Quintana Roo, José María Morelos	Maya y español	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ingeniería en sistemas de producción agroecológico</li> <li>• Lengua y cultura</li> <li>• Turismo alternativo</li> <li>• Gestión municipal</li> <li>• Salud comunitaria</li> <li>• Tecnologías de la información y la comunicación</li> <li>• Desarrollo empresarial</li> <li>• Gestión y desarrollo de las artes</li> </ul>

UIET Universidad Intercultural del Estado de tabasco	2005	Estado de Tabasco, Oxolotán	4 lenguas y español	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación intercultural</li> <li>• Desarrollo rural sustentable</li> <li>• Desarrollo turístico</li> <li>• Enfermería intercultural</li> <li>• Lengua y cultura</li> <li>• Salud intercultural</li> </ul>
UIEH Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo	2012	Estado de Hidalgo, Tenango de Doria.	2 lengua y español	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lengua y cultura</li> <li>• Gestión comunitaria y gobiernos locales</li> <li>• Desarrollo sustentable</li> </ul>
UVI Universidad Veracruzana Intercultural	2005	Estado de Veracruz, Sede Huasteca Ixhuatlán de Madero, sede Totonacapan, Espinal grandes montañas, Tequila y Selvas, Huazuntlán	12 lenguas y español	<ul style="list-style-type: none"> <li>• LGID</li> </ul>
UISLP Universidad Intercultural de San Luís Potosí	2012	11 sedes	3 lenguas y español	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ingeniería industrial</li> <li>• Administración pública</li> <li>• Desarrollo económico regional</li> <li>• Informática administrativa</li> <li>• Turismo sustentable</li> <li>• Derecho</li> </ul>

Tabla creada con la información obtenida en las páginas institucionales de cada una de las Universidades interculturales de México, consulta 20 septiembre de 2014.

Inicialmente la UVI había emprendido actividades académicas en 2005 con dos licenciaturas no convencionales, muy similares a las que se habían creado en otras universidades interculturales mexicanas. Estos programas fueron la Licenciatura en Desarrollo Regional Sustentable (LDRS) y La Licenciatura en Animación Intercultural (LAI) cuyo diseño fue una de las metas de la UVI. Ambas licenciaturas estuvieron vigentes desde el inicio de actividades de la UVI desde 2005 hasta el 2007, año en que se fusionan ambos programas para crear uno nuevo, la licenciatura en gestión intercultural para el desarrollo LGID.

La formulación de la licenciatura se nutre de la experiencia de dos años de la Universidad Veracruzana Intercultural, la cual ofrece desde el año 2005 dos licenciaturas (LDRS y la LAI) a jóvenes de cuatro regiones campesinas e indígenas de Veracruz. (UVI, 2007: 22)

Como se denota la LGID fue creada a partir de dos programas académicos con los que había iniciado la UVI su funcionamiento. Sin embargo, un proceso de reingeniería curricular fusionó ambos programas en una sola, la LGID. El punto de análisis qué motivo tal decisión y de dónde emanó el mandato no procedió de la UVI

sino era una orden que obedeció a una resolución administrativa financiera de la Universidad Veracruzana en una lógica vertical. En la consulta a los actores universitarios, encontré el testimonio de uno de los docentes quién fue parte de los ideólogos del proyecto UVI desde el inicio hasta su concreción actual, quién señalaba al respecto:

**David:** ¿Por qué se optó por una sola licenciatura y cuatro orientaciones?

**Entrevistado D2:** Eso también tiene una historia en el inicio se plantean dos licenciaturas y un programa transversal de lengua y cultura. Uno que estaba... a ver si recuerdo cómo se llama... una es GAI Gestión y Animación Cultural y el otro era DRS Desarrollo Regional Sustentable. Dos programas de nivel de licenciatura, que estaban transversalizados por el programa de lengua y cultura. O sea, el estudiante, independientemente del tema de investigación que seguían, lengua y cultura les iba ofreciendo elementos herramientas para que el estudiante pueda, pues, realizar su proceso de investigación, ahí. Aunque yo no lo dije (al entrevistador), al principio, pero esa fue una desventaja de ingresar a la Universidad Veracruzana y ser parte de la UV, o sea que la UVI surgiera desde la UV. Entonces teníamos que trabajar desde un sólo modelo y una sola licenciatura. Porque el argumento fue que no había recursos económicos, era mucho dinero lo que se requería, aunque las licenciaturas tenían un fuerte impacto y entonces desde las áreas de la universidad se compactó y nos dijeron, a ver cómo le hacen, pero ustedes solamente deben ofrecer una sola licenciatura. (Entrevista personal, 15/05/2014<sup>34</sup>)

El testimonio del maestro es significativo porque describe como la UVI inició sus actividades ofertando dos programas académicos, además de explicar las razones que determinaron la supresión de ambos programas y la posterior creación de una sola licenciatura. Esta última explicación, permite comprender que el advenimiento de la UVI en una universidad convencional como es la Universidad Veracruzana implicó desde el inicio una adecuación del modelo intercultural en educación superior (no convencional) a las características pedagógicas, administrativas, curriculares, políticas, de una universidad convencionalmente constituida. Hecho que en un principio no se debió percibir, pues siguió los lineamientos de la política educativa intercultural adoptada e implementada por el gobierno mexicano que había previsto la creación de diez universidades interculturales, destinando recursos extraordinarios para cumplir este objetivo.

---

<sup>34</sup> Maestro entrevistado tiene estudios de licenciatura y posgrado en antropología lingüística, hablante de náhuatl, escritor de cuentos en la lengua originaria. Actualmente es responsable del departamento de lenguas y de la DUVI y de la Orientación en Lenguas.

Estas universidades interculturales debían generar programas académicos no convencionales; así lo hizo la UVI. En un principio creó dos licenciaturas no convencionales, pues la UV ya había recibido los recursos adicionales, destinando gran parte a la compra de terrenos y a la construcción de infraestructura. Dos años después de establecida la UVI con sus dos programas, el peso institucional de la UV se hizo sentir y la UVI no tuvo más alternativa que adecuarse a las características convencionales de esta universidad. Adecuación que tuvo como efecto inmediato la falta de recursos financieros para el sostenimiento de los dos programas iniciales. Es decir, sufrir los altibajos presupuestarios resultado de una planificación institucional donde la UVI somete la prioridad de atención educativa de la población diversa (pueblos originarios) a otros proyectos académicos de la UV.

Esto implicó la fusión de sus dos iniciales programas en una sola la LGID, licenciatura con la que ha venido funcionando la UVI hasta la fecha. Accionar que no concuerda con el discurso fundante del régimen de universidades interculturales “contrarrestar la desigualdad estructural contribuyendo a la construcción de una sociedad más justa y equitativa, ampliando las posibilidades educativas de la población indígena en México” (CGIB, 2014). Discurso tan fuertemente pregonado por la SEP y la CGEIB en la implementación del modelo intercultural.

La relevancia de la explicación brindada por el maestro aporta una perspectiva crítica en torno a la forma de proceder institucional que derivó en la supresión de las licenciaturas iniciales y su fusión para la construcción del actual programa (LGID) ofertado por la UVI. Este hecho conduce a preguntarse sobre el tipo de relación que se establece entre una universidad convencional y un programa no convencional y sobre las posibilidades reales para instituir, mantener y desarrollar una institucionalidad no convencional al interior de una institución convencionalmente instaurada; sin que la primera, se vea afectada por el peso de la estructura y la organización heredadas.

De acuerdo con el maestro, la mencionada reingeniería curricular consistió básicamente en rescatar los proyectos de investigación de los estudiantes de las dos primeras licenciaturas (LDRS y GAY) y categorizarlos por ámbitos: Las áreas resultantes pasaron a organizar las orientaciones de la nueva licenciatura (LGID) en un proceso de readecuación de la malla curricular.

**Entrevistado D2:** Y entonces fue lo que se hizo, se revisaron temas de investigación que teníamos en aquel entonces, de los estudiantes. Entonces se detectaron que había proyectos en el área de comunicación, en el área de derechos, en el área de lenguas, de sustentabilidad y salud, esas cinco orientaciones y entonces se reajusto el mapa curricular, la malla curricular y se establecieron nódulos. Actualmente estamos trabajando con nódulos, entonces cada orientación, tiene espacios con un grupo en una sección para que vaya abordando diferentes temas por nódulo, entonces tenemos cuatro semestres, para trabajar cuatro campos temáticos desde cada orientación. Entonces el estudiante sale, pues disque sabiendo de todo, pero no profundizamos mucho en cuestiones... pues... en muchas cosas ¿no?... en las orientaciones, no nos permiten, el modelo no lo permite. (Entrevista personal, 15/05/2014)

Adicionalmente, la declaración del maestro deja entrever una preocupación que advierte la falta de una mayor profundidad en el desarrollo de los contenidos que involucra cada una de las orientaciones de la LGID cuyo abordaje superficial, genera en los estudiantes susceptibilidades. Inquietudes respecto de la suficiencia de conocimientos y capacidades adquiridas suficientemente para el desempeño profesional futuro, pues no se incidiría en los alcances y la especificación necesaria de los conocimientos. Lo relevante de esta reflexión es que el maestro vuelve a responsabilizar de esta limitación a la estructura convencional del modelo de la UV.

Complementando el testimonio y la visión del maestro se tiene la afirmación de uno de los exalumnos, justamente de la primera generación que ingreso a la UVI cuando ésta contaba con las dos licenciaturas. Su testimonio va en sentido de a) cómo la UVI y sus dos programas académicos habían llamado la atención de los jóvenes de la región, b) un señalamiento a la especificidad y claridad que tenía cada una de las licenciaturas, c) la motivación que generaba en los estudiantes aquellas licenciaturas, d) la unificación de las dos licenciaturas en una sola; e) el desacuerdo de los estudiantes de aquel entonces con la reingeniería curricular y f) sus efectos negativos. Un aspecto por destacar, de este hecho, es que, en el proceso, no se

consultó con los estudiantes afectados sobre la eliminación de sus licenciaturas para generar una nueva, la LGID.

**Entrevistado EG 1:** En mi generación éramos 63, en la primera generación, en mi grupo eran 32 y en el otro grupo eran 31, entonces Gestión y Animación Cultural (GAI) eran 32 y Desarrollo Regional Sustentable (DRS) eran 31. En este sentido, pues como el campo del conocimiento era más específico en esos tiempos, un estudiante en DRS sabía que lo que iba hacer (saliendo profesional) era casi igual que un agrónomo, era lo que sabía el estudiante y le echaba ganas. En nuestro caso, la GAI, sonaba algo como manejo de grupos sociales, así nos sonaba y nos gustaba, nos gustaba y estábamos bien empeñados en estudiar los dos grupos. Pero vino esa separación, yo me acuerdo también de mi compañera que estuvimos en contra de este asunto, se llama Gabriela Aguirre, de primera generación, no estuvimos de acuerdo, nos levantamos la voz, pues para... Nos invitaron a un evento para explicarnos que iban a hacer eso ¿no? no para consultarnos, sino para decirnos que lo iban a hacer. Entonces en ese evento que se llevó a cabo en Papantla yo recuerdo bien que Estuvimos ahí ente los principales, con esta muchacha, con Gabriela, que era quien iba al frente de su grupo igual, estuvimos en desacuerdo porque alegábamos todas estas deficiencias que traería, el fusionar las licenciaturas y el generar las orientaciones, todas estas deficiencias, todas estas cosas negativas que acarrea de llevar a cabo ese tipo de acciones, sobre todo no nos estaban consultando. (Entrevista personal, 17/042014<sup>35</sup>)

Bajo este panorama, la pregunta que interesa primero: cómo afecta institucionalmente a la UVI ser parte de la UV; segundo: cómo esta reingeniería curricular afectó a los estudiantes, maestros y directivos de la UV y cómo esto repercutió en la baja en la matrícula estudiantil y cuáles fueron las consecuencias institucionales a largo plazo de este hecho.

### **La LGID y las dudas en los postulantes respecto de sus expectativas del campo laboral a su egreso**

El problema con esta licenciatura no convencional, carrera profesional novedosa es que las instituciones y organizaciones de la región desconocen el perfil profesional de los egresados de esta licenciatura. Ello a pesar de las seis generaciones de egresados que tiene la LGID y los nueve años que viene operando la UVI en la región. La licenciatura no se ha conseguido consolidar como una alternativa profesional en la región. Situación que tiene implicancias importantes para la universidad, los estudiantes, los padres de familia, las instituciones de la región y

---

<sup>35</sup> Alumno de la Licenciatura en Gestión y Animación Intercultural (GAI) de la UVI, primera generación y egresado de la LGID primera generación.

sobre todo la población indígena y mestiza de la región.

Entre las dificultades que involucra la LGID para los estudiantes de nuevo ingreso se encuentra la confusión que provoca la carrera. En primer lugar, el nombre de la licenciatura, el cual, de acuerdo a los estudiantes no se logra captar a la primera, en qué consiste la carrera y para qué desempeños laborales se preparan los alumnos en ella. Estas dudas provocan desconfianza y desánimo entre los postulantes, quienes por esta razón no se inscriben a la UVI.

**David:** ¿Por qué una sola carrera y cinco orientaciones?

**Entrevistado D3:** Eso es lo otro, desde mi experiencia que ha venido... este... ha venido, no sé si la palabra correcta sea a confundir más a este... de entrada a los estudiantes se les dice, en primer lugar, que ahora van a poder cursar una licenciatura que se llama Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGDI). El nombre como tal, pues es complejo, en ese sentido de digerir a la primera, yo le repito que cuando entré como estudiante, en la segunda generación, pues lo primero que yo escuché el título de la licenciatura y es que dije; esta no se parece en el nombre, por lo menos, a ninguna de las otras licenciaturas convencionales que yo he escuchado. Entonces, de qué se trata la LGID. Este... como le decía con el paso de los semestres fui empapándome del modelo de trabajo, en fin, fui entendiendo a qué se refería esto de la LGID. (Entrevista personal, 24/04/2014<sup>36</sup>)

Otro elemento que confunde a los estudiantes, en la etapa de difusión de la carrera cuando se visitan las diferentes preparatorias, ya sea telebachillerato (TEBA) o del Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz (COBAEV) está relacionado con son las cinco orientaciones que el plan de estudios de la LGID comprende. Muchos de los estudiantes que ingresan a la UVI entran pensando que las orientaciones son carreras, así por ejemplo la orientación en salud es confundida por los estudiantes con la carrera de salud, lo mismo sucede con derecho, comunicación, lengua y sustentabilidad.

**David:** ¿Por qué decidiste estudiar la LGID?

**Entrevistado E6:** Me llamo mucho la atención, bueno a mí me hablaron sobre las orientaciones que tienen... y mi orientación en la preparatoria, lo que estude fue salud y pues estar... con las plantas medicinales, pues era muy bueno (...) al iniciar yo pensaba que no era nada más orientarme sino salir con la carrera de salud, pero al

---

<sup>36</sup> Maestro de la UVI sede regional Huasteca responsable de la orientación en comunicación, con casi 10 años de experiencia en docencia e investigación, egresado de la LGID.

llegar aquí nada más se van por lo básico y nada más te orientan en lo que es salud.  
(Entrevista personal, 09/04/2014<sup>37</sup>)

Asimismo, la confusión generada por las cinco orientaciones de la LGID crearía falsas expectativas laborales en los postulantes al momento de ingreso, quienes en el trayecto de su formación profesional se dan cuenta que la carrera cursada no es lo que pensaban sería. Constatación que suscita desánimo entre estos estudiantes.

**David:** ¿Qué esperabas de tu carrera al momento de ingresar, qué expectativas tenías de tu carrera?

**Entrevistada E7:** pues yo pensé que... pues como es una carrera nueva, tendrá mucho campo de trabajo, fue lo que pensé cuando entré aquí, sí realmente la carrera tendrá campo de trabajo, si realmente nos iban a aceptar a los licenciados en gestión intercultural para el desarrollo. O sea, todo el mundo piensa en eso al entrar, que sí realmente la carrera tiene campo de trabajo y en dónde. Pero conforme fue pasando los semestres... bueno en el principio... en primero y segundo sí estuvo muy interesante lo que conocí; sobre las culturas que existían, las lenguas que hay o que había en el país. Estuvo muy interesante en primero y segundo semestre, pero cuando entramos a tercero muchos se desanimaron porque no era lo que muchos esperaban, porque como es por orientaciones, muchos pensaron que eran cinco carreras y no nada más una.  
(Entrevista personal; 12/04/2014<sup>38</sup>)

Por otro lado, de acuerdo con la información recolectada de los diversos actores acerca de las limitadas posibilidades laborales y el seguimiento a egresados de la LGID existe cierto temor en los estudiantes que actualmente cursan la licenciatura. Presunción respecto de las dificultades que tienen que atravesar los egresados de la LGID para conseguir una fuente laboral. Preocupaciones fundamentadas en el carácter no convencional de la LGID ya que sus ámbitos, espacios y funciones laborales no son conocidos por las posibles instituciones empleadoras de la región.

**Entrevistado D3:** (...) y efectivamente la UVI al ser una universidad de reciente surgimiento pues tiene ese tipo, también, de complicaciones ¿no? De que en el corto plazo ahora muchos de sus egresados, por ejemplo, estén batallando a la hora de emplearse o de encontrar nichos laborales. Si de por sí para cualquier egresado de universidad pública, de licenciaturas convencionales es difícil. Entonces para los que son egresados de un tipo de educación distinta ¿no? (LGID) en un contexto en que más que buscar trabajo se tienen que abrir nuevos espacios de trabajo, es un reto doblemente difícil, esa es la principal diferencia entre la UV y la UVI ¿no? (J. Martell, entrevista personal, 24/04/2014)

---

<sup>37</sup> Alumno de 6to. Semestre de la LGID

<sup>38</sup> Alumna de 6to semestre de la LGID

Muchas de estas dudas respecto a las posibilidades laborales persisten durante la carrera y los estudiantes pueden recurrir a los docentes buscando atenuar sus preocupaciones al respecto solicitando información acerca de las posibilidades laborales reales previstas en el perfil de los licenciados en gestión intercultural para el desarrollo. No obstante, algunas de las respuestas brindadas por los maestros de la UVI no han sido del todo satisfactorias para aplacar sus temores.

**Entrevistado EG2:** yo cuando entre pensé que de la universidad iba a salir algo así como para maestro. Y a veces les preguntamos ahí en la UVI (a los docentes) en qué vamos a trabajar y nos dicen pues ahí en radio Huaya hay dos egresados. Y a veces a ellos los invitaban para que vayan a la universidad y veamos que sí hay trabajo, pero ni los maestros saben en qué podemos trabajar. (Entrevista personal, 23/03/2014<sup>39</sup>)

Estos temores también están fundados en la situación de desempleo de un buen número de estudiantes egresados de la LGID los cuales no han conseguido un espacio laboral. Información referencial que disuade a muchos de los estudiantes postulantes de elegir a la UVI y a la LGID como opción de formación profesional. Este panorama fortalece la preferencia de los jóvenes por las carreras y universidades convencionales en la región.

Asimismo, la confusión es también para las instituciones y organizaciones de la región, potenciales empleadores, respecto de las competencias teóricas y prácticas con las que cuentan los egresados de la LGID y los espacios laborales posibles para el aprovechamiento de sus capacidades profesionales. En este sentido la UVI no ha desarrollado un proyecto destinado a promocionar el perfil profesional de la LGID entre las instituciones que potencialmente podrían ofertar espacios laborales a los egresados de esta licenciatura.

---

<sup>39</sup> Egresado de LGID 2da generación de la LGID



Fotografías 3, 4 y 5. Estudiantes de la LGID en actividades diversas

Otro de los factores de la LGID desorientador para los postulantes es el perfil y el plan de estudios en el que se establece una carrera con cinco orientaciones. Como se vio, no pocos estudiantes entran a la universidad, convencidos de que las orientaciones son licenciaturas pensando que harán la carrera en salud, en comunicación, en lenguas, etc. Después de inscribirse y llevar un tiempo en la universidad se percatan de que las orientaciones no son programas académicos diferenciados. Indudablemente esto afecta el desempeño de estos estudiantes en su proceso de formación.

**Entrevistada E8:** ... al finalizar (la preparatoria) yo estaba buscando una universidad donde estudiar, porque yo quería estudiar para médico veterinario zootecnista, pero como, bueno, somos muchos hermanos entonces no me podían apoyar, en estudiar en otra universidad. Entonces quería entrar en la marina, pero por ciertos requisitos, no pude entrar, y pues como tenía unas hermanas aquí estudiando pues mis papás dijeron, no pues ve a estudiar allá. Una porque es económico, otra porque a veces hay facilidades al terminar en el título ¿no? porque en algunas universidades si están un poquito más caras y pues en esta como que menos ¿no? Entonces me quedé por acá, entonces ya me vine. Y bueno entrando aquí pues yo pensaba que las orientaciones eran carreras, bueno es lo que yo pensaba, no sabía que la licenciatura tenía cinco orientaciones, pensaba que eran carreras, comunicación, salud y todas esas... entonces yo pues voy a entrar en salud, porque pensé que era igual que en las universidades de allá ¿no? Que enseñan, medicina avanzada, de patente todo eso ¿no? Y no pensé así que era medicina tradicional, hierbas, parteras y todo eso... (T. Santiago, entrevista personal, 26/03/2014<sup>40</sup>)

<sup>40</sup> Entrevista a alumna de 6to de la LGID

## 1.2 La interculturalidad desde el Estado, la institución y los actores universitarios

Mientras algunos actores informaban sobre diferentes causas que estarían desencadenando las múltiples problemáticas por las que atraviesa la UVI en la actual coyuntura institucional. Otros apuntaban a la falta de comprensión del concepto de interculturalidad entre los actores de la comunidad universitaria. Limitación que deviene de una profusa heterogeneidad de significados que dichos actores han atribuido a este concepto. Este señalamiento mostraría también una restringida comprensión y apropiación del enfoque intercultural institucional adoptado y promovido por la UV y bajo el cual se creó esta institución. En este escenario difuso, los únicos quienes parecen tener claras las implicaciones teóricas y prácticas de esta noción son los operadores educativos del Estado mexicano a través de las dependencias de la Secretaría de Educación Pública (CGEIB). Institución gestora del régimen de universidades interculturales.

**David:** Bien, ¿qué desafíos tiene la UVI para mejorar su actividad institucional?

**Entrevistado D2:** Pues son muchos, desafíos hay muchos, es difícil, digamos... pues enumerarlos, de enunciarlos así tan sencillamente, pero yo digo que el principal desafío es hacer posible una educación intercultural, eso es un reto, que digamos, un reto principal. Hasta dónde la educación intercultural puede ser un recurso en el ámbito educativo, que promueva y también ofrezca herramientas a sus profesionistas ¿no? En este caso el de la universidad intercultural, específicamente el caso de la Universidad Veracruzana Intercultural, yo creo, que ese es un principal reto (A. Martínez, entrevista personal, 08/04/2014<sup>41</sup>)

No obstante, la trayectoria de diez años de funcionamiento de la UVI bajo el enfoque intercultural institucional en la región de la Huasteca Baja, los logros obtenidos referidos a la adecuación, consolidación y desarrollo de este enfoque se perciben aun limitados. Esto debido a la imposibilidad que ha significado el arraigo del modelo intercultural propuesto para la educación superior en la región. En palabras del entrevistado “hacer posible una educación intercultural” pretensión insatisfecha que señala la necesidad de una reconstitución y reorientación del discurso intercultural

---

<sup>41</sup> Maestro con estudios de licenciatura y posgrado en antropología lingüística, hablante de náhuatl, escritor de cuentos en la lengua originaria. Actualmente es responsable del Departamento de lenguas y de la DUVI y de la Orientación en Lenguas.

y sus realizaciones. Necesidad manifiesta en el planteamiento de una pregunta central ¿cómo la educación intercultural puede ser un recurso que aporte, direcciona y aglutine sinergias en el ámbito educativo? Dispositivo que sea a la vez motor dinamizador y fuente infinita de ideas que permitan permanentemente desarrollarse, actualizarse, adecuarse sin perder, en el camino, la especificidad de su constitución, la atención educativa de la población diversa que asegure la equidad del servicio frente a otros segmentos no indígenas de la población.

A pesar de la trayectoria en la construcción del enfoque intercultural y su implementación institucional de más de una década, la UVI muestra una materialización insuficiente de las potencialidades del enfoque intercultural planteado para la educación superior.

El enfoque intercultural es, de hecho, la base axiológica, epistemológica, pedagógica y política que articula la propuesta educativa. La investigación establece puentes entre los conocimientos tradicionales (cosmovisiones y saberes autóctonos), los conocimientos científicos y los saberes que generan los actores sociales en sus prácticas cotidianas; la DEI (Departamento de educación intercultural) cataliza así la producción dialógica de saberes, creando puentes entre los ámbitos regionales, locales, nacionales y planetarios. (DUVI, 2009: 21)

Tal situación estaría afectando la dimensión pragmática, funcional de aplicación concreta del concepto de interculturalidad en educación, pues éste fundamenta y guía el accionar de los diferentes actores universitarios. Por ello, esta limitación constituye para la UVI un problema estructural irresuelto y un desafío aun por trabajar, tal como lo afirma el maestro Álvaro.

Asimismo, queda pendiente el trabajo por promover la concreción del concepto de interculturalidad entre los futuros profesionistas, ofrecerles, una educación intercultural que les sirva a manera de herramienta conceptual, estratégica y pragmática. Capacidades que aún no son consolidadas por los procesos de aprendizaje proveídos por la UVI a los estudiantes. Esto ligado intrínsecamente a las competencias, conocimientos, habilidades y actitudes interculturales que la institución debe procurar en los estudiantes. Asimismo, en todo el tiempo que lleva operando la UVI parece no haber logrado una operacionalización del enfoque

intercultural como recurso para proyectarse al ámbito social, cultural, político y educativo externo y convertirse en una institución referente en la implementación de la interculturalidad, la pregunta es ¿por qué a pesar de los años que la UVI tiene en la región de la Huasteca Baja no se ha podido construir, consolidar y ampliar un enfoque intercultural hacia adentro y hacia afuera de la institución?

### **La interculturalidad entre “el ser, el deber ser, el querer ser y el deber hacer”**

Un elemento que aporta a hacer difusa la noción de interculturalidad, además de los heterogéneos e indeterminados conceptos manejados, es la mezcla entre diferentes dimensiones, ámbitos y realizaciones de la noción de interculturalidad. Éstas pueden estar en el orden “del ser, deber ser, querer ser, deber hacer” dependiendo del actor universitario, sea estudiante, maestro, autoridad o alguna representación colectiva. Frecuentemente tanto la conceptualización como su puesta en práctica se sobreponen y contribuyen a la imprecisión con la que se emplea y se concretiza el concepto en el actual contexto de la UVI.

La construcción del modelo intercultural de la Universidad Veracruzana, que derivó en la creación de la UVI (2005), tiene una trayectoria cuyos inicios pueden rastrearse hasta 1994 cuando es creada la “Línea de Investigación Educación y Lenguaje” a la cabeza del Dr. Sergio Téllez Galván en el Instituto de investigaciones de Educación (IIE). Dicha línea trabajó en el contexto indígena; dos años después en 1996 se convertiría en “Educación Multi e Intercultural” impartándose el Seminario de Educación Multicultural que más tarde se convertiría en el doctorado de estudios interculturales. Actualmente el IIE viene trabajando en el ámbito de la “Educación Intercultural” bajo la denominación de “estudios interculturales” consignada a vincular preocupaciones transdisciplinarias emanadas del contraste entre la producción del discurso intercultural y las situaciones de diversidad y heterogeneidad resultantes de la existencia de sociedades indígenas.

Como se observa la UV ha estado trabajando las problemáticas que emergen de la diversidad cultural, ocupación que le ha permitido proponer convenientemente un

proyecto de educación superior, la UVI, en el que plasma su propio constructo de Interculturalidad. Dicho objeto conceptual constituye la base axiológica, epistemológica y política que articula la propuesta educativa (UVI, 2009:21). A nivel institucional, un aspecto central a ser analizado, son las realizaciones de la interculturalidad que se efectivizan en diversas dimensiones, adquiriendo múltiples concreciones.

Para comprender el concepto y los alcances de la implementación de esta perspectiva de interculturalidad es necesario, en la indagación, conocer cuál es el constructo teórico que subyace al proyecto educativo de esta universidad. Esta preliminar definición constituye el “deber ser” de la interculturalidad y será útil en la medida que señala un referente previo a los varios sentidos y prácticas que este concepto desencadena en los diversos actores ligados a la UVI.

Concebimos la interculturalidad como un concepto en construcción que responde a una visión dinámica de la realidad; interculturalidad que es posible entender como una cualidad atribuible a cualquier relación entre distintas culturas en donde se reconoce la diversidad y la pluralidad. Esta relación e interrelación metodológica se caracteriza por el respeto, la escucha, la apertura, la comprensión, el entendimiento y el reconocimiento de las diversas cosmovisiones a partir de las cuales las culturas se constituyen, ordenan, clasifican e interpretan su mundo. Al ser abordada desde un enfoque intercultural, la realidad se dimensiona en varios niveles: el ontológico, el ético, el político, el socioeconómico, entre otros. Ahora bien, la UV Intercultural ha entendido este enfoque como un mirar y un hacer imbricados, un mirar y hacer simultáneos encaminados a crear y construir relaciones sociales, económicas y políticas equitativas que coadyuvan al desarrollo sustentable de las culturas. (UVI, 2009: 23)

Situó esta definición en el “deber ser” de la interculturalidad porque una interrelación entre distintas culturas caracterizada por el respeto, la escucha, la apertura, la comprensión y horizontalidad no está dada de forma natural en el contexto institucional de La UVI. Más bien estos atributos de interrelación entre diferentes constituye el ámbito de lo deseable, lo anhelado. De ahí que la relevancia de esta definición institucional radique en establecer el parámetro, ideal; con el que contrastar los distintos sentidos y prácticas “interculturales” desarrollados por los diversos actores universitarios.

En este sentido, el enfoque de interculturalidad de la UVI cuya tarea debiera ser posibilitar, justamente ese mirar y hacer imbricados y simultáneos encaminados a construir relaciones sociales, económicas y políticas equitativas entre diferentes grupos culturales. Con el fin de coadyuvar al desarrollo sustentable de las mismas culturas. Es en esta tarea que la interculturalidad debiera constituirse a la vez en fundamento, objetivo, medio y actitud institucional que se busca identificar las diferentes realizaciones de este enfoque, es decir “el ser” de la interculturalidad.

Cuando se hace referencia “al ser” de la interculturalidad se quiere identificar los múltiples sentidos y prácticas de interculturalidad de los diversos actores universitarios. En este entendido, la indagación realizada muestra que gran parte de la crisis institucional por la que atraviesa la UVI proviene justamente de la comprensión profusa y difusa de su significado, sus alcances potencialidades aun no concretadas por concurrencia de limitaciones vislumbran más bien una refuncionalización oficial de esta noción a nivel discursivo.

En consecuencia, se evidencia que se ha avanzado muy poco en el desarrollo, consolidación y concreción del modelo intercultural propugnado por la UVI en la región de la Huasteca veracruzana. Ello como resultado de las implicaciones de una difusa comprensión del modelo adoptado que limita su implementación en las funciones de docencia, investigación, difusión de la cultura, vinculación y extensión de los servicios universitarios.

Situación expuesta con la ausencia de un modelo de vinculación universitaria propia que limita las posibilidades de aprovechamiento de las relaciones UVI, gobierno, sociedad civil y comunidades indígenas.

### **Sobre la interculturalidad (concepto y práctica) en el desempeño de la función docente**

Uno de los fenómenos que se presenta en la UVI es la heterogeneidad de concepciones que presentan los diversos actores universitarios sobre el concepto de interculturalidad. Uno de los actores universitarios está conformado por los

maestros, cuyas ideas, actitudes y prácticas de interculturalidad reflejan también una gran heterogeneidad, encontrándose incluso concepciones, prácticas y actitudes “interculturales” opuestas. Hecho que repercute, en la forma y el contenido del proceso de apropiación del enfoque intercultural por parte de los estudiantes y su posterior accionar.

En este sentido, se interrogó a maestros y maestras sobre cómo es entendida e implementada la noción de interculturalidad en la UVI. Las respuestas fueron variadas llegando a mostrar, entre ellas, contrastes importantes respecto del significado y sus implicaciones prácticas. Por ejemplo:

**Entrevistada D1:** A ha, pues... no solamente es teórico, sino también, práctico el enfoque de la interculturalidad porque, pues pretende que esta sea una universidad inclusiva ¿no?, en donde se reconozcan cada una de las culturas, se reconozcan pero además se revitalicen cada una de las culturas indígenas que existen en la región, que son alrededor de cinco grupos interculturales, y este... ese es... como lo entendemos o es como se entiende ¿no? que haya un diálogo entre... hum, universidad y comunidades indígenas y además pues sobre todo el conocimiento que hay, que tienen las comunidades, pues es importante ¿no? conocimiento, por ejemplo de la medicina tradicional, de los ritualistas y dejar de lado, creo pues, dejar de ver los rituales como una cosa folklórica ¿no? sino más bien que hay todo un significado en cada ritual que se hace ¿no? (Entrevista personal, 20/04/2014)

Como se observa, la comprensión de la interculturalidad sería además de teórica práctica, remitiéndose al carácter inclusivo que denotaría la pragmática de este concepto en la universidad pero que aún se ubica en el deber ser de la interculturalidad. Lugar donde no sólo se reconozca; sino también se revitalicen las culturas indígenas de la región. Asimismo, la maestra alude a la interculturalidad como una aspiración de diálogo. En este sentido para muchos de los docentes la interculturalidad implica el establecimiento de diálogo con el “otro”. Imperativo, que identifica como alteridad “ellos” a las comunidades y a la población indígena de la región; a la vez que se reconoce, a la misma IES, como el “nosotros” diferenciada de la población y las comunidades indígenas. Esta diferenciación evidencia la distancia percibida por los docentes entre la población indígena y la universidad. Ello muestra que tanto la UVI como su modelo intercultural no constituyen la expresión educativa de la población indígena, en el nivel superior, que atiende y

vehiculice sus problemáticas, demandas y expectativas, en síntesis, no es su proyecto educativo. De ahí que se proponga como una tarea de la universidad entablar el diálogo entre la institución y las comunidades indígenas de la región. Asimismo, se denota que los actores universitarios institucionalmente no se perciban a sí mismos como parte de las comunidades indígenas. Solo así se entiende la necesidad de establecer un diálogo con las comunidades indígenas que proceda del enfoque de interculturalidad a través de la vinculación comunitaria.

Ahondando en los matices polisémicos emergentes de la noción de interculturalidad se tiene la explicación de otra maestra, quien al ser consultada por cómo entiende el modelo de interculturalidad a partir del cual se trabaja se trabaja en la UVI, explicó:

**Entrevistada D4:** Bueno creo que todavía... yo creo que no estamos definidos en ese sentido, tuvimos apenas un seminario en enero por parte del doctor Gunter Diezt y precisamente uno de los temas, este.... Que se trabajó en ese seminario o en ese encuentro intersemestral fue precisamente homologar el criterio de lo que entendemos por interculturalidad, porque muchas veces entendemos por interculturalidad, el reconocimiento de la diversidad cultural del otro, sin comprender que la parte sustancial de la interculturalidad, para mí, no nada más es reconocer la diversidad cultural del otro o de la otra, sino también, tomar esa diversidad cultural y nutrirme con ella y establecer un puente de diálogo yo creo que en la interculturalidad la clave es el puente de diálogo y en esa parte yo creo que nos falta trabajar mucho la interculturalidad, porque nos quedamos en la parte del reconocimiento del otro pero no establecemos esos puentes de diálogo y yo creo que ese es el principal problema del modelo, no alcanzamos a comprender esta importancia que tiene el diálogo de saberes que tiene, que enarbola la interculturalidad y que la dejamos de lado (Entrevista personal, 10/05/2015<sup>42</sup>)

En la respuesta, la maestra inicia su explicación refiriéndose a los maestros de la UVI, quienes aún no estaría definidos semántica ni pragmáticamente en el sentido de homologar en la universidad el significado del concepto de interculturalidad. Un apunte importante en este sentido es el interés del director de la institución por equiparar los diferentes sentidos y prácticas desplegados por los maestros en la UVI. Ya en la explicación, la maestra reflexiona acerca de la importancia de trascender, la comprensión del concepto de interculturalidad y pasar del mero reconocimiento del otro, que implicaría este concepto, hacia: primero, el

---

<sup>42</sup> Docente de base, de la UVI sede Huasteca, responsable de la Orientación en Derechos

enriquecimiento mutuo en un contexto de diversidad como es la Huasteca baja. Segundo, incidir en el establecimiento de puentes de diálogo. En la explicación de la maestra está presente también el rasgo distintivo de este enfoque intercultural, que se asume, “el nosotros”, como el distinto a la población indígena, “el otro”. Con quienes hay que tender puentes y nutrirse de esa otredad.

Al analizar la puesta en práctica de la interculturalidad es cuando salen a relucir ciertas dificultades resultantes de la complejidad subyacente a su implementación. Sólo entonces se puede entender esta noción como un proceso en constante construcción, así como identificar su dimensión institucional, social e individual ligados a dinámicas de interacción entre los actores universitarios confluyentes en el proceso de formación profesional. Para los docentes, como se vio, la comprensión cabal de la interculturalidad quizás no dependa únicamente de la comprensión teórica-discursiva de este concepto, provista o no por la institución, sino también de experiencias de interculturalidad concretas que le permita confrontar su concepción de interculturalidad con su propia actuación intercultural. Pero además será necesario una toma de posición respecto a los distintos discursos y prácticas, incluido el enfoque institucional de la UVI, confrontados con su propia experiencia. Ello posibilitaría la convergencia de los mencionados procesos que apunten a la construcción de un discurso intercultural cada vez más pertinente, pero de nuevo se regresa al nivel aspiracional.

Para los estudiantes, el discurso de la interculturalidad y sus realizaciones se restringen a la IES. Al interior de la universidad es donde se discute, defiende y práctica los principios de la interculturalidad, especialmente en la relación entre estudiantes. No obstante, en la relación con los docentes y directivos las diferencias vienen establecidas por otro orden. La pertenencia y/o afinidad a la cultura indígena, institucional, las diferencias de clase. Entonces los estudiantes pueden sentirse identificados o no con cierto tipo de docente y establecer una relación de respeto, confianza y cooperación en el proceso formativo.

Pese a la presencia discursiva de la interculturalidad en sus dimensiones inter-actoral, inter-lingue e inter-cultural Dietz (2013) al interior de la UVI, ésta no ha podido trascender su campo de influencia hacia la población de Ixhuatlán de madero, las instituciones privadas y públicas asentadas allí; y peor aún a las comunidades cercanas a la cabecera municipal o a otros municipios cercanos. Para los estudiantes la dinámica del discurso intercultural ha quedado enclaustrada al interior de la universidad porque saliendo de la institución las condiciones de desigualdad, menosprecio y estigmatización a lo indígena permanecen intactas. La población originaria sigue siendo menospreciada, estigmatizada y discriminada por el resto de la sociedad.

Dicha situación evidencia un elemento central resultante de las opiniones vertidas por los maestros y estudiantes en torno a la interculturalidad en la UVI es la limitada apropiación del modelo intercultural institucional y la ausencia de un flujo discursivo continuo en la construcción de un discurso intercultural propio. Hecho que tiene, como se ha visto, implicaciones en varios ámbitos institucionales.

Este escenario nebuloso es también de una indefinición estructural que transversaliza la política educativa intercultural proveniente del discurso promovido por el Estado mexicano evidenciándose acentuadamente en la educación superior. La misma está dada por un posicionamiento fundamental que estuvo presente desde el principio en el proceso de creación de las universidades indígenas. Schmelkes (2012), explica que desde la oficialidad del Estado mexicano hubo una postura subyacente al proceso de creación de las universidades interculturales promovidas por éste, señalando “se pensó en que fueran privilegiadamente para indígenas, pero nunca exclusivamente para indígenas (Schmelkes, 2012:74)”. Argumento que hizo aún más ambiguo el enfoque intercultural promovido desde el Estado mexicano y del cual se desprende que este nuevo régimen de universidades sea intercultural y no indígena.

El argumento alude a la convicción, del Estado, de que “segregar empobrece” entendiéndose por segregar, la creación de instituciones (escuelas, universidades, instancias de gobierno) dirigidas a atender con carácter de exclusividad a las necesidades de un segmento de la población, se tiene en mente las reducciones indígenas norteamericanas, guetos indígenas. Este tipo de segregación habría propiciado “una educación empobrecida en lugar de enriquecida”; por esta razón, la política educativa Federal de abordaje de la diversidad cultural asumió una perspectiva de “educación intercultural para todos”. No obstante, lo abarcativo del principio diluyó el sentido y las posibles realizaciones concretas perdiéndose en la enormidad del propósito y la carencia de la base social y cultural que la fundamente.

Este argumento configuró un contexto educativo de interpretaciones y realizaciones difusas y contradictorias; prueba de la función de alodoxia que desempeña el discurso intercultural mexicano. Primero, se opta por no crear IES indígenas porque éstas suponen segregar a la población indígena, al ser instituciones creadas específicamente para este segmento de la población. Segundo, en su lugar, bajo un principio de igualdad, se propone interculturalizar todo el sistema educativo asumiendo la composición diversa de la población. Ello planteaba fundamentalmente ampliar la cobertura de educación superior, descentralizar la oferta educativa y diversificarla (PNE 2001-2006). Tercero; contradictoriamente al principio de igualdad fijado, se crea un régimen de universidades interculturales cuya población estudiantil es mayoritariamente indígena. Sin embargo, por el criterio establecido las IES interculturales no se centran en las necesidades educativas específicas de la población indígena sino de la población diversa, tipificada como “en rezago”: campesinos, migrantes, ancianos, mujeres, niños, personas con capacidades diferentes etc. Coartando la participación directa de los interesados y dejando de lado las demandas, necesidades y expectativas educativas de nivel superior particulares de la población indígena. Criterio que hace de la finalidad de estas universidades algo difuso, de comprender y llevar a cabo; situación de las IES interculturales a la que se aplica perfectamente la frase boliviana “no son ni chicha ni limonada”. El modelo intercultural no es indígena, tampoco es mestizo, entonces

qué es...una indefinición que se presta a todo tipo de construcción discursiva y práctica.

Asimismo, bajo la lógica no segregacionista adoptada no se justificaría la creación de un nuevo régimen de universidades interculturales, pues se afirma que se trata de atender a la diversidad desde el corazón mismo del sistema educativo. En este caso todo el sistema educativo superior debiera ser interculturalizado sin distinciones. En tal caso, todas las IES debieran en un tiempo determinado ser, interculturales efectivizando, así, la política de inclusión de la población indígena a la educación superior pretensión que no pasa de ser una utopía.

Otra contradicción de la lógica no segregacionista planteada, aparte de la innecesaria creación de las universidades interculturales, está referida a las carreras no convencionales creadas en estas IES aparentemente no indígenas. La pregunta es ¿por qué para la IES interculturales donde la mayoría de la población es indígena se instituyen carreras no convencionales? ¿no es también una forma de segregación impedir a este segmento de población acceder a los beneficios de las carreras convencionales cuyos campos laborales están ya definidos y consolidados?

Dicha indefinición permea no solo el ámbito académico interno, sino que trasciende al espacio público institucional configurando una imagen institucional externa poco definida cuyas carreras no convencionales aparentemente específicas y “pertinentes” para regiones y población mayoritariamente indígena resultan no serlo. Consecuentemente la ausencia de certidumbre se traduce en la falta de mercado laboral para los egresados; esto debido en parte, al desconocimiento de los posibles empleadores (instituciones públicas y privadas) de las habilidades y capacidades desarrolladas por los egresados de las carreras no convencionales en las IES interculturales.

Del mismo modo, el contrasentido de las carreras no convencionales con relación al mercado laboral se amplifica. No obstante, la reciente emergencia de las carreras no convencionales impulsadas desde las IES interculturales se advierte ya, de una saturación del mercado laboral para estos ámbitos profesionales. En el caso de la LGID de la UVI la carrera ni siquiera ha logrado posicionarse en la región como una opción laboral para los jóvenes y menos aún como una alternativa de aprovechamiento profesional para las posibles instituciones empleadoras, y ya se señala que el mercado laboral está saturado. Dicha situación plantea a las carreras no convencionales, el caso de la LGID, como un sueño incumplido para los jóvenes de la región.

Otro componente, igualmente difuso, constituye lo que se entiende por gestor intercultural, uno de los perfiles de la LGID, inicialmente a primera vista se entiende un profesional orientado a la recuperación, salvaguarda y promoción del patrimonio cultural material e inmaterial de los pueblos indígenas. Sin embargo, la formación en la LGID tiende a la gestión desde un ángulo más administrativo orientado predominantemente al campo productivo y empresarial con énfasis, en los últimos años, en la generación del autoempleo. Un ámbito laboral futuro poco claro para los egresados de la LGID.

### **1.3 Participación de los actores indígenas en los procesos de constitución del modelo intercultural que fundamenta la creación de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI)**

El presente apartado reflexiona acerca del origen, las fuentes y las motivaciones subyacentes a la definición del discurso de la interculturalidad promovido por el Estado mexicano. Constructo que ha fundamentado la creación y funcionamiento del régimen de las IES interculturales en este país. Se analizan los elementos contextuales que determinaron una particular coyuntura histórica de la cual

emergerán; en lo general, reformas federales encaminadas al abordaje de la diversidad cultural; y en particular, ya en el ámbito educativo, la adopción de políticas educativas orientadas al abordaje de la diversidad cultural en el ámbito educativo.

De acuerdo con esta lectura, los momentos embrionarios de la EIB se relacionan con varias situaciones del contexto internacional y nacional: 1) la crítica y consecuente pérdida gradual de la viabilidad política de la EBB, la influencia de las recomendaciones de la UNESCO y la adopción de la Convención número 169 de la OIT, como elementos de peso; 2) la aparición del movimiento indígena encabezado por el EZLN y la reforma a la Constitución; 3) las reformas educativas y la expansión del subsistema de educación indígena, en su cobertura y la descentralización; 4) algunas organizaciones indígenas y el sindicato magisterial adoptan el discurso intercultural; y 5) la influencia de la discusión en ascenso de los medios académicos del orbe latino- americano y el desarrollo de la investigación especializada sobre el bilingüismo y educación intercultural (Rebolledo, 2010: 145).

Uno de los momentos más cruciales en la historia de la educación indígena en México, es sin duda el levantamiento zapatista en 1994. Su importancia reside en que a partir de este suceso la visión de los actores sociales (instituciones, líderes, organizaciones indígenas investigadores académicos y clase gobernante) ampliará su visión para reconocer la composición diversa del país; así como, las implicaciones políticas, económicas, étnico-culturales y lingüísticas derivadas de este suceso.

Esta nueva perspectiva producirá en los sujetos sociales básicamente dos formas de pensar la diversidad y condensarla en la noción de interculturalidad, la de los indígenas insurrectos y aquella de la clase gobernante. Por tanto, dos formas diferenciadas de abordaje de la problemática relacionada a la diversidad étnica, cultural y lingüística evidenciada por el conflicto suscitado por el EZLN y su exigencia del derecho a la libre determinación y la autonomía indígena.

A nivel nacional, ambos locus de enunciación constituirán discursos y prácticas, claramente diferenciadas, referidas a la interculturalidad y su derivada la educación intercultural. La primera, frente la negativa del gobierno a refrendar los acuerdos de San Andrés Larráinzar en 1996 y bajo la consigna “es tiempo de ejercer nuestros

derechos nosotros mismos” (Comandanta Esther, 2003:120)<sup>43</sup> los pueblos originarios insurrectos, compuestos mayoritariamente por indígenas de los grupos tzeltal, tzotzil, chol, tojolabal y mam del estado de Chiapas, optaron por ejercer la autonomía de facto a través de las Juntas de Buen gobierno en los Municipios Rebeldes Zapatistas paralelos a sistemas administrativos de gobierno existentes en estos territorios. Allí se instauró el Sistema Autónomo de Educación Zapatista.

La segunda, la clase gobernante optó por refuncionalizar las propuestas de la insurgencia zapatista entre las cuales se reivindicaba el derecho a una educación intercultural y bilingüe.

El discurso intercultural bilingüe sembrado por el zapatismo y el movimiento indígena anclado a él, contenidos en los acuerdos de San Andrés y expuesto ampliamente en el III Congreso Nacional Indígena, es cosechado por varias instituciones de gobierno como la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), el Instituto Nacional de Lengua Indígenas (INALI) y la DGEIB, para formular un concepto de interculturalidad políticamente eficaz y comprometido con el gobierno; una vez que es incorporado el concepto zapatista de interculturalidad a la jerga oficial, no sin antes sustraer de él lo esencial y desechar aquellos elementos que consideraban perniciosos. (Rebolledo, 2010: 147)

Periodo en el que la Secretaría de Educación Pública a través de la CGEIB promueve la creación de diez universidades interculturales en los diferentes estados que conforman el país.

**Entrevistado D2:** (...) Surge en el marco de esta... política educativa que se gesta en la secretaria de educación pública, hay una coordinación general de educación intercultural y bilingüe, en esa secretaria. Y esta secretaria se encargó de gestionar ante la secretaria la creación de universidades interculturales. Entonces en un primer paquete se pensaron en 10 universidades, ahí y entonces este... Pues empieza, digamos una dinámica política de crear universidades, entonces en cada estado se comenzaron entonces a conformar los equipos. Algunos coordinados por esa área de la SEP y otros en otros estados, ya había un trabajo previo de investigación sobre todo de investigación, tipo institutos, caso Oaxaca, con... no me acuerdo como se llama este instituto, algo así de ayuco, algo así. Este... en el caso de Michoacán, de este, este... ahorita no tengo en mente cuáles, pero si había tres, cuatro casos que ya venían trabajando con un modelo de investigación y de docencia en el ámbito, en el campo digamos de la educación indígena. Pues incluso había La universidad indígena de México ¿no? (Entrevista personal, 15/05/2014)

---

<sup>43</sup> En Fuentes, J. y Nava T. (2007)

La creación de la UVI, junto a otras universidades interculturales en México plasma la política de abordaje de la diversidad cultural instaurada por el Estado cuya característica principal es la ausencia de participación orgánica de los pueblos indígenas; en la planificación, diseño e implementación de políticas educativas estatales en educación superior destinadas a la población indígena. Así como, la suplantación institucional establecida por el Estado mexicano, el cual substituye a la representación organizativa de la población indígena, estableciendo una intermediación e interlocución institucional. Caracterizada por un dialogo unidireccional donde es el mismo Estado a través de sus instituciones quien interpreta los requerimientos educativos de la población indígena y a la vez propone soluciones a las demandas, necesidades y expectativas de educación superior de la población indígena a través de políticas educativas destinadas a la población indígena. Proceso excluyente de los verdaderos concernidos, la población indígena.

Las universidades interculturales en México... no se desarrollaron junto con los pueblos indígenas y sus organizaciones. Es necesario reconocer esta debilidad de origen, surgieron en una coyuntura de debilitamiento de las organizaciones indígenas, y el interlocutor estaba ausente o era endeble. (Schmelkes, 2013:184).

El Estado mexicano nunca renuncio a la usurpación de la prerrogativa de autodeterminación de los pueblos indígenas iniciada con la invasión europea, debilitada en la colonia y extinguida en la etapa republicana. En su lugar la clase dominante estableció la minoridad de los pueblos indígenas y su consecuente custodia al Estado. El cual instauró una “relación” con la población indígena caracterizada por un indigenismo de Estado. Éste se identifica como el pensamiento nacionalista, que orientó el discurso del Estado desde los años veinte hasta principios de los ochenta, Zolla y Zolla (2004). Discurso fundamentado en la concepción del carácter atrasado e inferior de las formas productivas y culturales indígenas frente a la superioridad del modelo capitalista y las formas culturales de occidente. Entonces, la sociedad mexicana fue modelando un imaginario nacional cuyo imperativo apuntaba al desarrollo socioeconómico y cultural europeo; ello colocó a la población indígena en sujeción a las aspiraciones de progreso y desarrollo del Estado-Nación no indígena.

Además, el indigenismo partió de una contradicción teórica antropológica afincada en el relativismo cultural, el cual afirma la viabilidad de todo sistema cultural; no obstante, ante la evidente descomposición de los sistemas culturales indígenas, la conservación "completa" de éstas no sería posible. Por tanto, los no indígenas en su afán por "salvar al indio de sí mismo", Bonfil (1982) imponen un indigenismo selectivo, es decir, mantiene algunos de sus elementos culturales, se cambian unos y otros se pierden, especialmente aquellos que limitan la expansión del capital en un contexto neoliberal disfrazado de nacionalismo. Por tanto, como señala Ibarra (1992) para los indigenistas la integración no implica la supresión de todas las especificidades culturales de la población indígena, es más fomenta el mantenimiento de algunos de éstos, como la lengua, la vestimenta y una que otra costumbre.

Sin embargo, otros elementos sustanciales de los pueblos indígenas encuentran en el Estado rechazo o resistencia. Sobre todo, en México el rechazo al reconocimiento de los territorios indígenas y el respeto al principio de autodeterminación de los pueblos indígenas están fuertemente cimentados en la voluntad del Estado-Nación de no renunciar al control territorial de las zonas ricas en recursos naturales y biodiversidad donde la expansión del capitalismo se ve amenazada, Aparicio (2009).

Desde la independencia de México, la construcción del nuevo país estuvo fuertemente influenciado, por el pensamiento europeo de la época, Humboldt (1804) señalaba a la diversidad, geográfica, cultural, lingüística y de clase del país como espantosa desigualdad. Además de ver en los indios a la casta más miserable, una multitud de pordioseros; describiéndolos como lúgubres, desapasionados, pusilánimes y de raciocinio opacado. Este retrato de los naturales se reprodujo en el pensamiento de políticos e intelectuales desde el siglo XVIII. La continua exposición y explicación de las carencias económicas, sociales, intelectuales, culturales y lingüísticas fundamentó en lo sucesivo la custodia de la población indígenas a la autoridad del Estado. Desde entonces el Estado se erige formal e

institucionalmente como rector de los indios deliberando en la configuración de su problemática y las alternativas de solución donde la participación de los indígenas es casi nula.

Frente a la tarea de erigir un nuevo país, la diversidad fue concebida como un obstáculo, el Estado propugnado debía ser uno, Moisés Sáenz, 1932, Citado por; Ramírez, 2006, 135 ; con un idioma, el español que desplazaría a todas las lenguas indígenas; una ley generalizada, la igualdad jurídica que anularía el carácter colectivo como argumento principal para preservar y recuperar territorios; una moral cívica que hiciera de todos sus habitantes ciudadanos y una educación sistemática y unificada, que civilizara y modernizara a la población diversa “matando al indio y dejándolo en vida en cuanto ser humano”. A través de la educación civilizar al indio... es perder algo de lo que es nuestro, propio y limitarlo con el objeto de ajustarlo a lo que es universal. Dotar a los indios de un nuevo destino, una nueva alma, una nueva conciencia que les permita comprender la cultura nacional que los acoge y de la cual formaran parte fundacional y fundamental. La educación fue el medio más idóneo para lograrlo.

El indigenismo es el imaginario social nacionalista mexicano que la clase dominante no indígena se ha encargado de construir históricamente sobre los indígenas, representándolos como atrasados, inferiores e incapaces de conducir su propio destino. Bajo este imaginario se justifica ante el resto de la sociedad nacional, la custodia de los pueblos indígenas al Estado. Resguardo desde donde se propone integrarlos a la sociedad nacional interponiendo para ello. Primero, la intermediación institucional (desde el Estado), supliendo así toda representación indígena directa. Segundo, el establecimiento de una ordenación unidireccional entre el Estado y la población indígena (hacia la población indígena); así el Estado monopoliza el tratamiento de la problemática indígena. Tercero; el Estado decide que elementos culturales constitutivos de los pueblos indígenas permanecerán y cuales deberán ser eliminados o cambiados en función de un modelo de desarrollo ligado a los intereses de la clase dominante. Cuarto, el indigenismo encuentra en la educación

el mecanismo eficaz para promover la integración de los indígenas a la nación. Su accionar ha transitado, bajo diversas políticas, integracionista, asimilacionista, paternalista y asistencialista, actualizaciones que han mantenido invariable la política indigenista de Estado con el fin de mexicanizar al indígena e integrarlo a la sociedad nacional.

Bajo este análisis, la política intercultural promovida desde instituciones educativas federales se convierte en un neo-indigenismo, cuyo rasgo esencial es la suplantación de la participación directa de la población indígena en la determinación de políticas educativas y la intermediación institucional no indígena que interpreta, decide y propone políticas educativas para los indígenas. Bajo el indigenismo la posibilidad de los pueblos indígenas de controlar y coordinar de forma emancipada su propia educación siempre será negada.

### **Participación de la población indígena en el funcionamiento y organización institucional de la UVI**

En las IES convencionales el tema de la estructura institucional (sistema formal), la organización (procesos de gestión) y la participación, siempre ha sido tema de discusión y fuente de inagotables controversias entre quienes componen la comunidad universitaria. La estructura en IES refleja la distribución jerárquica de los espacios de poder y la organización muestra el ejercicio de este poder entre los diferentes actores concurrentes en la institución educativa (docente, estudiantes y administrativos).

Dentro del eje temático denominado identidad, estructura, organización y participación en las IES intercultural e indígena, el estudio planteó identificar en dos momentos la participación de diferentes actores internos y externos a la institución; enfatizando en la participación de la población indígena. Primero, en la constitución del enfoque intercultural de donde emerge la propuesta de educación superior UVI. Segundo, la participación de la población indígena en la estructura organizacional y el funcionamiento actual de la UVI.

## **Actores, agentes y procesos en la constitución del enfoque intercultural de la propuesta de educación superior UVI**

En los antecedentes configurantes del modelo intercultural de la UVI, confluyeron varios actores institucionales y agentes académicos. La institución origen es la Universidad Veracruzana (UV), el instituto de investigaciones en educación (IIE) y el Seminario de Educación Multicultural en Veracruz (SEMV) creado en 1996. Es en este ámbito, eminentemente académico, donde un grupo de intelectuales a la cabeza de Sergio Téllez Galván adopta y recrea el discurso de la interculturalidad a través de dos acciones. La primera, dirigida a comprender y adoptar el concepto y discurso de la interculturalidad para ello se plantean cursos de posgrado en educación multicultural e intercultural. La segunda, orientada a la investigación, diagnóstico e intervención en diferentes espacios educativos en el estado de Veracruz.

**Entrevistado 2:** [...] ha, la UVI surge también, pero, no surge ahí sino que ya había una trayectoria de por lo menos, unos cinco, más de cinco años que había venido trabajando el instituto de investigaciones en educación, que en gran parte coordino el doctor Sergio Téllez, que es quien nos dirige, en la creación de la UVI, tenía un equipo de trabajo, investigaban, tenían un seminario de estudios interculturales y un doctorado, después ese seminario se convirtió en doctorado en estudios interculturales y pues si había mucho... pues algo de trabajo de investigación y empieza a gestar ahí, este asunto de la Universidad intercultural, en aquel entonces yo coordine desde otra institución donde me tocó trabajar este... coordine un encuentro sobre educación e interculturalidad y entonces invitamos al doctor Sergio Téllez, junto con su equipo, que nos coordinara ahí una mesas, este... participaron y justo ahí, ese día nos anunciaron que se iba a crear la universidad intercultural. (Entrevista personal, 15/05/2014)

Es de resaltar que tanto el abordaje discursivo-teórico; así como, el diagnóstico e intervención de la diversidad cultural se haga aun desde los enfoques multicultural e intercultural, mostrando el carácter experimental de esta etapa de gestación del enfoque intercultural.

Un elemento por puntualizar es la interacción académica establecida en 1999 entre la Universidad de Granada España a través del Departamento de Antropología Social y su laboratorio de estudios interculturales y la Universidad Veracruzana mediante el IIE y su SEMV logrando concretar el programa de doctorado en Sociedades Multiculturales y Estudios Interculturales. Espacio donde el SEMV

adoptó elementos de la educación intercultural trabajados en Europa y de investigaciones realizadas en regiones de México y otros países. Discurso multi e intercultural que permeó la conformación del enfoque intercultural adoptado; aludiendo a la afirmación de Mateos (2010) referida a la migración discursiva transnacional que habría experimentado el discurso de la interculturalidad en educación superior. Procesos de donde surgió la necesidad de impulsar un programa de educación superior “Intercultural” para el abordaje de la diversidad cultural en el estado de Veracruz.

Por tanto, la introducción, adopción y materialización del discurso de la interculturalidad que fundamenta el proyecto UVI, es exógena, parte de instancias, actores y agentes académico-institucionales ajenos a la población indígena. Tanto ideólogos como impulsores se diferencian de la población indígena en clase, cultura, lengua pensamiento. Igualmente, los fines, propósitos y objetivos de estructuración discursiva aparecen relacionados más a los requerimientos académicos que con las demandas, necesidades y expectativas de educación superior de la población indígena de la región. Por consiguiente, las formas académico-institucionales de indagación, teorización e intervención del medio cultural diverso, en esta etapa constitutiva del enfoque intercultural, excluyeron a la población indígena. En este sentido, para los académicos la población indígena es vista más como referente de diversidad que como componente significativo capaz de aportar a la teorización y construcción de un enfoque para abordaje la diversidad cultural en la región cuyos destinatarios, en última instancia, serán ellos mismos.

Aunque la idea de la creación de la UVI; así como, su concreción se da en la UV. Sin embargo, en los momentos iniciales previos a su fundación se barajaron varias alternativas, el entrevistado reporta tres escenarios distintos en las que pudo haberse creado la universidad: a) como un proyecto de una asociación civil que tuviera la capacidad de llevar adelante este desafío; b) como respuesta independiente a las iniciativas federales de creación de las universidades interculturales bajo el fin de crear un paquete de diez universidades interculturales.

Y la última opción c) crear la Universidad intercultural en el seno de la Universidad Veracruzana. Esta última alternativa es la que prevaleció y fue así como se concretó su creación. Pero ¿cuáles fueron las ventajas que persuadieron a los promotores de la idea de crear la UVI al Interior de la UV?

**Entrevistado 2:** Algo que yo quiero comentar ahí es, me gustaría comentar, ojalá sirva para la investigación. Nosotros teníamos, el equipo que inicio el proyecto de la universidad intercultural, ahora ya una dirección, ahora es una dirección de la universidad, una entidad educativa, además. Nosotros estábamos pensando en aquel momento por donde jalar. Desde dónde fundar la universidad intercultural, teníamos en aquel momento, como tres opciones digamos. Una era desde la asociación civil, desde las organizaciones sociales. Otra que podría ser desde el gobierno, como son las otras, otras... la mayoría de las universidades interculturales, dependen directamente del gobierno de su estado. Y el tercero, que era desde la propia universidad, entonces hicimos un balance pros y contras, y encontramos que había menos contras desde la propia universidad. (A. Hernández, entrevista personal, 15/05/2014)

Como se advierte, cuando se refiere a la posibilidad que una asociación civil pueda ser la instancia desde donde se promueva la creación de la universidad intercultural. Se pensó y buscó entre las diferentes asociaciones civiles que trabajan en la región. No obstante, de contar con este tipo de entidades, la posibilidad fue declinada ante la inexistencia; por un lado, de una asociación civil representante de la población indígena de la región. Segundo, ninguna tenía la capacidad, recursos, tiempo, equipo de trabajo, para llevar adelante un proyecto de tal magnitud como es la de fundar y dirigir una universidad intercultural.

### **Participación de la población indígena en el funcionamiento actual de la UVI**

La elección del grupo de ideólogos e impulsores de crear la universidad intercultural al interior de una IES convencional como es la Universidad Veracruzana UV implicó inicialmente ciertas ventajas coyunturales ligadas al proceso de creación. No obstante, con esta decisión se declinaba, de inicio, a la posibilidad de generar una estructuración orgánica institucional y un modelo académico independiente. Una retrospectiva de los hechos, para muchos de los fundadores, indica que la adscripción de la UVI a la UV ha resultado desventajosa para el funcionamiento posterior en varios aspectos.



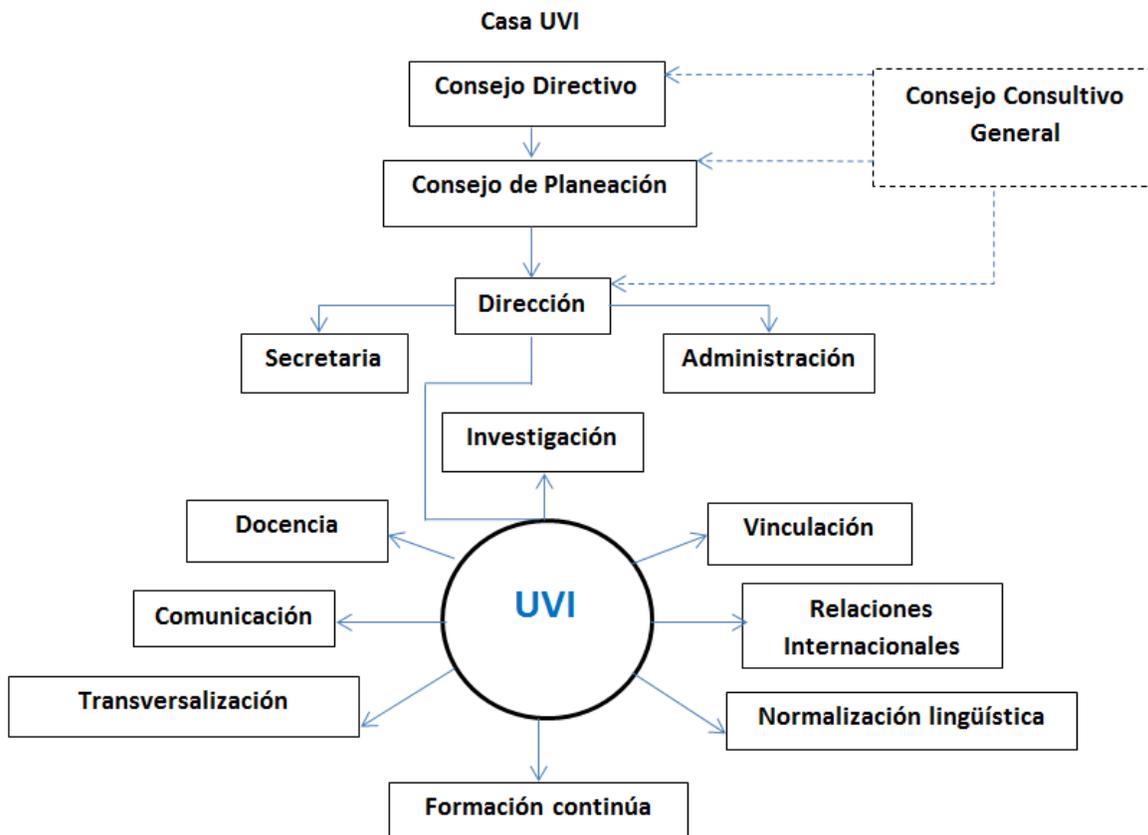
Fotografía 6. Sesión para constituir el Consejo Consultivo de la UVI

La participación de la población indígena en el funcionamiento de la UVI es restringida. Su participación en los espacios de decisión desempeña un rol más simbólico que político. Por tanto, no se podría afirmar que su participación es objetiva en términos de incidir efectivamente en la toma de decisiones institucionales y académicas. Esta ausencia impide enfocar las capacidades y potencialidades académico institucionales de la universidad a la consecución de demandas, necesidades y expectativas culturales, políticas y epistemológicas de la población indígena.

La estructuración orgánica institucional convencional de la UV ha convertido a la UVI en un apéndice de su extenso organigrama<sup>44</sup> convirtiendo a la UVI en una dirección (DUVI). Ello genera procesos administrativos, académicos y presupuestarios lentos y burocráticos. Procesos donde las prioridades de atención educativa a la diversidad étnica, cultural y lingüística de la UVI compiten con los requerimientos de otras dependencias universitarias de la UV.

---

<sup>44</sup> Disponible en línea: <https://www.uv.mx/orgmet/files/2012/12/org-gral.pdf>



Además, la UV al ser una IES pública y autónoma se gobierna bajo su propia ley orgánica, allí se establece las instancias de decisión, así como, los participantes y los mecanismos de participación para el tratamiento de sus asuntos académicos, presupuestarios y administrativos internos. Dicha legislación no contempla una participación directa de la población indígena. En cuanto a la DUVI se establece una participación de la población indígena a través de los consejos consultivos regionales (CCR) por cada sede, mismos que conforman el consejo consultivo general de la UVI (CCG).

En la sede Huasteca la representación de la población indígena está asignada a Don Andrés José Hernández un sabio indígena (ritualista y curandero) de la región cuya participación en el consejo es más simbólica que decisiva. Ya que el consejo consultivo está compuesto por autoridades políticas, instituciones productivas de la región, representación docente y representación estudiantil, y los directivos de la

UVI. En dicha composición la participación de la población indígena en el CCR y en el CCG de la UVI queda minorizada<sup>45</sup>. Ahí la participación del sabio indígena se restringe a observaciones y recomendaciones que éste pueda hacer respecto del funcionamiento institucional, opiniones que pueden ser o no tomadas en cuenta. Además, el sabio indígena no percibe ningún reconocimiento económico por el tiempo dedicado y el trabajo desempeñado por ser miembro de estos consejos, lo que también indica una devaluación de la representación indígena.

La adecuación y adaptación a las normas internas de la UV también afecta a los procesos de determinación y sobredeterminación curricular impidiendo una fluidez y flexibilidad en los procesos académico-institucionales de actualización, flexibilización y adecuación curricular continua de la LGID y la creación de nuevos programas académicos en atención a una mayor pertinencia institucional bajo las prioridades educativas de la población diversa de la región de la Huasteca Baja.

En lo referente a la organización de los pueblos indígenas en México, actualmente la principal institución con tuición para tratar las problemáticas de la población indígena ante el Estado mexicano es la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). Es un órgano federal orientado a promover el desarrollo de los pueblos y comunidades indígenas (Ley de creación de la CDI, 2003) regido por un director general, cuyo cargo es designado por el presidente de la nación y generalmente recae en un ciudadano no indígena. La participación de la población indígena, referida a los programas y acciones gubernamentales a implementar por la CDI se da a través de la consulta por medio de un sistema de información y consulta diseñado por un consejo consultivo y aprobado por la junta de gobierno. Anteriormente el organismo encargado de la problemática que encarna la población indígena para el Estado mexicano era el Instituto Nacional Indigenista (INE) creado

---

<sup>45</sup> El CCR de la UVI Huasteca está conformado por:

Un representante indígena, un egresado de la LGID, un investigador del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INHA), un representante maestro, un representante estudiante. Un representante de la coordinación del Telebachillerato de Ixhuatlán de Madero, Ver. Presidente Municipal de Ixhuatlán de Madero, Presidente Municipal de Zacualpan. El presidente de la Organización Popular Regional Sierra Huayacocotla. El productor de la Radio Huayacocotla, El Vicerrector de la zona de Poza Rica, el director de la UVI, la secretaria de la DUVI, el responsable del área de Vinculación, la coordinadora regional de la sede UVI-Huasteca.

en 1948. Organismo estatal creado con el objetivo de asimilar o integrar a los indígenas a la cultura nacional por aculturación en regiones de diversidad étnica, cultural y lingüística, a través de lo que se conoce como indigenismo de Estado (naturaleza paternalista, autoritaria y enajenante).

Este dato es importante porque no son los pueblos indígenas organizados quienes constituyen su propia institucionalidad para ser representados, sino que ésta viene intermediada por el Estado a través de sus instituciones. Proceder que es parte de una política indigenista vigente donde la representación y participación de la población indígena es restringida impidiendo una real vinculación de los Pueblos indígenas con el Estado.

Los pueblos indígenas, en consecuencia, han tenido que ajustar sus modalidades organizativas en medio de la tensión entre responder a los requerimientos que les impone su pertenencia a la nación, y mantener sus propias pautas para conservarse como pueblos con culturas e identidades particulares. Por lo mismo, difícilmente sus formas de organización contemporáneas pueden explicarse ajenas a sus relaciones con las políticas gubernamentales nacionales. (Zolla y Zolla 2004: 168)

En la región de la Huasteca veracruzana baja, donde está localizada la sede Huasteca de la UVI, la mayoría de las comunidades indígenas no están organizadas en torno a su carácter étnico, es decir, no responden a un tipo de organización propia. Más bien, éstas están organizadas en función de los esquemas organizativos territorial, político y administrativo establecidos por el Estado. En las entrevistas realizadas a los estudiantes de la UVI, provenientes en su mayoría de las comunidades indígenas del municipio de Ixhuatlán y de los municipios próximos reportan la existencia del comisariado ejidal. Instancia organizativa que más se asemeja a una organización comunitaria indígena empero su función se restringe a la administración de la propiedad colectiva campesina de la tierra “el ejido<sup>46</sup>”.

**David:** ¿De dónde eres?

**Rosa:** De la Revancha

---

<sup>46</sup> La acepción actual del ejido de la Revolución Mexicana (1810) surge en la ley del 6 de enero de 1915. Establece la restitución y redistribución de tierras a núcleos de población carentes de tierras y aguas para satisfacer las necesidades de su población. Es una dotación de carácter colectivo, pero también declara el respeto a la pequeña propiedad agrícola en explotación, estableciendo una garantía a la propiedad individual. Ley agraria del 6 de enero de 1915 expedido por Venustiano Carranza. Actualmente numerosos reglamentos abrieron camino para la privatización de las tierras ejidales.

**David:** ¿Es una comunidad?

**Rosa:** Sí, es una comunidad, en tiempo se hace como dos horas de Ixhuatlán

**David:** ¿Cuáles son las instituciones u organizaciones más importantes de tu comunidad?

**Rosa:** Humm...se puede decir el centro de salud, el agente municipal, ahí también está el juez, y el comisariado ejidal.

**David:** ¿Hay alguna organización o institución que represente a la población indígena de la región dónde vives?

**Rosa:** No

(Entrevista personal 22/04/2014<sup>47</sup>)

Una pregunta que surgió en las entrevistas a los estudiantes fue ¿Por qué? existiendo la organización ejidal en la región de la huasteca baja ésta no representaba para los indígenas, no la reconocían como una organización indígena. La razón hacía referencia al ejido como una organización de los trabajadores del campo, a la identidad campesina, donde está mimetizada la población indígena.

En relación al ejido, Kourí (2015) señala: el ejido es la propuesta de los intelectuales de la revolución mexicana (1810) al problema histórico de la redistribución social de la tierra su génesis responde más a una necesidad política que a la convicción de restaurar formas pasadas de tenencia y redistribución de la tierra. Tras la caída de Porfirio Díaz reestablecer la paz rural implicó restaurar modos de tenencia comunal de la tierra y organización comunitaria. La opción por el ejido, entonces, significaría un retroceso estratégico debido a que la tenencia comunal de la tierra era una práctica de profundo arraigo y enorme aceptación entre la población rural. No obstante, el antecedente lejano del ejido sea el calpulli, célula fundamental de toda organización social prehispánica, éste tiene muy poco en común con el ejido. Esto debido a la génesis de la propiedad ejidal y su práctica actual<sup>48</sup> la cual consigna la tenencia comunal de la tierra a núcleos de población estableciendo un tipo de organización comunal desvinculada ya, de categorías étnicas, culturales y lingüísticas. En su lugar se impone la igualdad de derechos, incluido el acceso y tenencia de tierras, en función de una sola identidad nacional, la mexicana. Este hecho desvincula a los pueblos indígenas de México de dos de sus componentes

---

<sup>47</sup> Estudiante 4to semestre de la LGID.

<sup>48</sup> Abrieron caminos legales a la privatización de los ejidos.

esenciales su territorialidad y autodeterminación elementos esenciales ligados a su historicidad e identidad.

A diferencia de la organización comunal resultante de la práctica ejidal, en otros países latinoamericanos, los movimientos sociales indígenas contemporáneos han logrado a través de su lucha, por un lado, recuperar parte de sus territorios de origen y por otro establecer formas propias de organización comunitaria. Componentes que fueron reivindicados y restituidos bajo criterios como la ancestralidad y la existencia precolonial de los pueblos indígenas, además de elementos étnicos, culturales y lingüísticos ligados a su memoria histórica. Elementos que dotan a estos pueblos de una visión política e ideológica que direcciona su accionar.

Este contexto de desestructuración sociocultural de los sistemas productivos, epistemológicos y lingüísticos de las comunidades indígenas que ha conducido a la población y comunidades indígenas a niveles de pobreza situándolos entre la población vulnerable cabe preguntar ¿cuál debiera ser la ruta a seguir para establecer procesos de empoderamiento de la población indígena, conociendo, los procesos de desestructuración social cultural en los cuales la población y las comunidades indígenas parecen haber perdido el rumbo para recuperar su emancipación y plantear su propia propuesta de educación superior? Una de las líneas de intervención de la UVI para el fortalecimiento organizativo y cultural plantea “Contribuir al empoderamiento político, económico y cultural de las sociedades campesinas e indígenas; contribuir al fortalecimiento autogestivo de grupos sociales desfavorecidos por las políticas de desarrollo.” LGID-UVI, 2007: 90 Dicho planteamiento se viene por tierra debido a la contradicción que encierra tratar de responder a dos segmentos de la población, indígenas y mestizos, cuyas necesidades políticas, económicas, culturales, lingüísticas y por ende educativas difieren entre sí. En un marco histórico de construcción de lo indígena como el antagonismo al de la identidad nacional.

Esta es la razón del porque la UVI no ha conseguido, al momento, empoderar a la población indígena y en consecuencia fortalecer las organizaciones indígenas. Lo que se puede apreciar es la coordinación con instituciones que trabajan con población campesina, como SAGARPA, ayuntamientos de la zona, programas del gobierno, donde la gestión como actividad central se orienta a la generación de proyectos productivos por ejemplo en la campaña contra la pobreza donde participaron activamente los estudiantes.

En la fundación de la UVI la población indígena de las comunidades la participación no tuvo un carácter decisivo sino más bien un carácter consultivo.

**David:** ¿En la fundación de la UVI participó la población indígena de las comunidades indígenas de la región?

**Entrevistado 2:** Si, más que la población, los actores políticos, sabios, digamos, gente que ya tiene una formación profesional y que sigue trabajando en las regiones indígenas ¿no? Toda esta gente pues sí, participo, es decir se abrió, se abrieron mesas de consulta, reuniones en diferentes municipios. Entonces por lo menos hicieron algunos comentarios, sugerencias. (Entrevista personal, 15/05/2014)

En este escenario, se explica la escasa participación de la población indígena en la creación de la UVI en ningún momento la población indígena tuvo la posibilidad real de incidir en la decisión de crear, la modalidad y gestión de llevar adelante una universidad.

**David:** ¿Participación actual de la población y más específicamente la población indígena en la estructura organizacional de la universidad?

**Entrevistado 2:** No, no hay una participación apenas se intenta, desde los consejos e inicialmente se tenía esta figura, de los consejos consultivos, digamos que tenían, hasta eso no participaban toda la población participaban ciertos actores que tienen experiencia en este campo de la gestión a nivel comunitario, pero no, no... Como tal la comunidad no participa, hasta ahorita no he visto yo... eso pues. (Entrevista personal, 15/05/2014)

Como describe el maestro, en el funcionamiento actual de la universidad la participación de los diferentes actores universitarios tanto en la estructura, organización y gestión refleja una participación mínima de la población indígena. Tanto entre los docentes como entre los estudiantes de la UVI hay quienes se reconocen como indígenas, en proporción esto se da más entre los estudiantes. De ahí cabe preguntarse ¿cómo participan los estudiantes en el funcionamiento

institucional actual de la universidad? ¿Cuáles son las modalidades, vías y los espacios de participación?

**Entrevistado 2:** Tienen una forma, una...cómo se llama, si una organización, de estudiantes que tienen sus representantes, tienen un representante estudiantil, creo que representantes de grupo y son digamos los portavoces de sus grupos de sus compañeros... (Entrevista personal, 15/05/2014<sup>49</sup>)

Desde el punto de vista de algunos docentes, en cuanto a la valoración de la participación de los estudiantes en la toma de decisiones académicas y administrativas actualmente en la universidad, Señalan que los estudiantes tienen los espacios de participación necesarios donde su representación forma parte en las instancias de toma de decisiones, dicha representación es elegida por los mismos estudiantes donde no tienen injerencia los docentes.

**Entrevistado 2:** [...] pero aquí particularmente en la sede, los estudiantes se involucran muy poco en la toma de decisiones de la universidad, entonces hay un ambiente, y es muy reciente, esto no había antes. Hay un ambiente del estudiante de que deja, no espera sino deja que otros tomen la decisión, pero que al mismo tiempo es vigilante, el estudiante nos vigila mucho, nos observa mucho y tienen una opinión de todos los que estamos aquí, tú pláticas con un estudiante y tiene información impresionante de cada uno de nosotros, cómo le hacen quién sabe, pero entonces en la toma de decisiones, digamos para el ámbito académico, este, muy poco se involucran, los estudiantes prefieren que el profesor venga y les diga que es lo que van hacer. (A. Hernández, entrevista personal, 15/05/2014)

No obstante, de tener los espacios de participación, en opinión de algunos docentes los estudiantes no participan, siquiera no como antes, y prefieren dejar que otros, en este caso los docentes, decidan por toda la comunidad universitaria.

Los rasgos que permiten explorar las causas de la exigua y simbólica participación de la población indígena en la organización y gestión institucional de la UVI dan cuenta de realizaciones ambivalentes, producto de las interpretaciones de un enfoque amorfo de interculturalidad emergentes en los diferentes actores universitarios.

---

<sup>49</sup> Maestro con estudios de licenciatura y posgrado en antropología lingüística, hablante de náhuatl, escritor de cuentos en la lengua originaria. Actualmente es responsable del Departamento de lenguas y de la DUVI y de la Orientación en Lenguas.

**David:** ¿se podría decir que la UVI es una universidad para indígenas?

**Entrevistada D4:** Pues ¡no! Precisamente eso es lo que yo he discutido hasta el cansancio, no creo que ésta sea una universidad para indígenas, sí bien es cierto la mayoría de su población es indígena, yo más bien diría que la UVI o los proyectos interculturales, son proyectos reivindicatorios de demandas sociales muy sentidas de exclusión de la educación superior en zonas muy pobres que curiosamente coinciden con las zonas indígenas ¿no? Pero este... este proyecto no es una universidad indígena es un proyecto que está abierto a todo el pensamiento cultural diverso que hay en la región, tenemos alumnos que no son hablantes de ninguna lengua, ni son originarios de ninguna etnia y sin embargo son estudiantes que tienen una trayectoria muy importante aquí y sin necesidad de auto adscribirse como indígenas. (Entrevista personal, 10/05/2015<sup>50</sup>)

La entrevista señala justamente las divergencias en torno a las interpretaciones de la noción de interculturalidad inicialmente se señala que la UVI no es una universidad para indígenas; sin embargo, la mayoría de los estudiantes son indígenas. Luego afirma: Los proyectos interculturales en educación superior reivindican el derecho a la educación superior de sectores excluidos cuya característica compartida es la pobreza. Se nota que el discurso de la interculturalidad oficial ha permeado en algunos docentes, entonces se afirma que la interculturalidad cobija a múltiples segmentos de la sociedad: ancianos, mujeres, desempleados, migrantes, etc. denominados “población en rezago”.

Curiosamente, como señala la entrevistada; éstos coinciden con zonas densamente pobladas por indígenas. Como resultado, la UVI debiera ser una opción de profesionalización para la población indígena de la región, pero no constituye una propuesta académica pertinente a sus necesidades políticas, culturales y problemas económicos, lingüísticas vinculadas a la educación. Por tanto, la deuda histórica de reconocimiento de la capacidad de los pueblos indígenas para construir su propio destino queda irresuelta y en su lugar, con la propuesta intercultural, se sella la situación de sujeción de los pueblos indígenas a la sociedad nacional.

Este hecho se patentiza cuando desde instancias como la CGEIB se fundamenta de forma contradictoria la creación de las IES Interculturales en México bajo un

---

<sup>50</sup> Académica (docente investigador) tiene formación de licenciatura en derecho con maestría en educación. Es responsable del área de Derechos de la Universidad Veracruzana Intercultural, en su sede Huasteca.

principio de no exclusividad en la atención educativa a la población indígena. Sin embargo, la finalidad de su creación se justifica en las necesidades de desarrollo, revalorización y difusión de los valores culturales, epistémicos y lingüísticos de los pueblos indígenas.

La misión de la Universidad Intercultural es promover la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social y cultural, particularmente, de los pueblos indígenas del país y del mundo circundante; revalorar los saberes de los pueblos indígenas y propiciar un proceso de síntesis con los avances del conocimiento científico; fomentar la difusión de los valores propios de las comunidades así como abrir espacios para promover la revitalización, desarrollo y consolidación de lenguas y culturas originarias para estimular una comunicación pertinente de las tareas universitarias con las comunidades del entorno. (CGEIB, en línea, fecha de consulta, 24 de noviembre de 2015)

En este sentido, el enfoque de interculturalidad de la UVI enfatiza más en el reconocimiento de la diversidad, propugnado por la institución y el Estado, más que en el fortalecimiento de los pueblos indígenas de la región. Ello me lleva a preguntar ¿cuán relevante es la participación de la población indígena en una universidad intercultural?

**David:** ¿y sería conveniente o no en una universidad de tipo intercultural una participación activa de la población indígena de la región?

**Entrevistado 2:** sí claro, de que por lo menos algunas comunidades representativas, en ciertas cosas. Por ejemplo, hay comunidades que son productoras de ciertas cuestiones o son este... comerciantes o son gestoras, en fin, según las características de las comunidades, si deberían acompañarnos ¿no? En el proceso y nosotros igual como universidad pues tratar de articular, consolidar esto que hemos venido llamando vinculación, ¿no? Pero es un reto, eso es un reto no es tan simple a mí me cuesta mucho entender porque hemos estado planteando estrategias, formas de trabajar, pero la dinámica es muy rígida, muy rígida y cada vez los cotos se cierran más, no se permite entrar en los círculos de poder y entonces eso hace que no haya diálogo ¿no? (Entrevista personal, 15/05/2014)

Como señala el maestro, es necesaria una mayor y real participación de la población indígena, no sólo porque de este modo la institución refleje la composición multicultural de la región; sino porque la universidad necesita vincularse efectivamente con las comunidades indígenas, pues ellas son el referente inmediato de diversidad para el cual se están profesionalizando los estudiantes.

No obstante, las contradicciones en el planteamiento de la propuesta intercultural

de educación superior es necesario rescatar elementos positivos en cuanto se identifica intersticios orientados a la emancipación. En este sentido, es necesario rescatar el papel liberador del conocimiento, a través de la formación profesional de jóvenes indígenas y no indígenas. Un elemento nodal en propósito consiste en los contenidos curriculares abordados en las diferentes experiencias educativas (EE) muchos promueven la concientización, en los alumnos, de la situación de subordinación en la cual se encuentra inmersa la población indígena. De esta forma, muchos asumen una postura crítica ante el estado de situación y se comprometen con la búsqueda de alternativas de desarrollo endógena, revalorización y revitalización de los elementos culturales indígenas. Este planteamiento no desconoce la situación de desigualdad a la que históricamente sometió el Estado a la población indígena frente a otros grupos sociales y plantearía más bien su superación de la mano de la población no indígena comprometida con trascender la desventaja social en la que se encuentra la población indígena.

#### **1.4 Epistemologías alternas, articulación de saberes y conocimientos indígenas con el conocimiento universal**

La constitución de las universidades en Latinoamérica se ha mantenido dentro de los patrones coloniales heredados del sistema social colonial. Régimen fuertemente estratificado en función de elementos raciales sobre la base de la población indígena. De acuerdo a Tünnermann (2010), las universidades en la época colonial eran señoriales y clasistas, constituían en sí mismas la expresión de la jerarquía social siendo sus características principales la exclusión y la inequidad.

En realidad, la Universidad colonial existió y trabajó en función de los grupos dominantes, creando una tradición clasista que aún se advierte en la mayoría de las universidades latinoamericanas. Acontecimientos como la misma Independencia, perturbaron mucho su sosiego, pues ésta se gestó y realizó sin su participación, cuando no con su indiferencia y muchas veces a pesar del "espíritu de sumisión, de conformidad y de mansedumbre que el claustro universitario derramaba". (Tünnermann, 2010: 30)

Desde la fundación de la primera universidad en el continente<sup>51</sup> hasta las actuales universidades en Latinoamérica, han mantenido invariablemente ciertas características que las emparenta y las remite a su origen común primigenio, el sistema colonial. La inequidad y exclusión constituyen parte de ese carácter legado a la universidad convencional. Además de la exclusión de la población indígena quedan también vedados de la universidad convencional los conocimientos de estos pueblos, por considerarlos sin valor frente a los conocimientos científicos occidentales.

Con la creación de las IES interculturales en México se buscó superar el carácter de exclusión e inequidad con que habían actuado históricamente las universidades convencionales. El objetivo, favorecer el establecimiento de relaciones más equitativas bajo el criterio inclusivo de valoración positiva de la diferencia en contextos culturalmente diversos. Idealmente, desde la perspectiva intercultural las IES debían alcanzar nuevas formas de relacionamiento entre diferentes culturas: hecho que implicaría la emergencia de otras modalidades de interacción entre “diferentes”; grupos sociales, personas, lógicas, visiones de mundo y conocimientos. En este sentido, el imperativo de establecer nuevas y creativas formas relacionales en educación superior abarca las funciones sustantivas de la universidad: la docencia, la investigación, la difusión de la cultura y la extensión de servicios universitarios.

En cuanto a la función sustantiva de investigación, las IES interculturales y específicamente la UVI tiene ante sí un gran desafío, el de buscar establecer relaciones equitativas e inclusivas entre el conocimiento universal-occidental y los conocimientos y saberes de las poblaciones indígenas y campesinas de la región de la Huasteca veracruzana baja.

---

<sup>51</sup> La primera universidad erigida por los españoles en el nuevo mundo fue la de Santo Domingo, en la Isla Española el 28 de octubre de 1538.

## **Dificultades al momento de investigar**

Entre las principales dificultades al momento de investigar reportadas por los estudiantes se puede citar: a) La desconfianza y susceptibilidad de la población investigada, especialmente en las comunidades indígenas; b) El trueque como requisito para la obtención de datos; c) la actitud de la comunidad cuando el investigador es parte de la comunidad en contraste con la dificultad cuando el investigador no es parte de la comunidad, el juego entre emic y etic. d) las comunidades no aceptan a los investigadores. e) las comunidades originarias exigen resultados que los beneficien de forma concreta y directa.

Adicionalmente se presentan limitaciones de carácter práctico como la falta de recursos económicos, las distancias relacionadas a la elección de la comunidad o comunidades a investigar. Obstáculos de organización de los equipos relacionados al tema de investigación a tratar, la pertinencia de la lengua, si los estudiantes hablan o no la lengua de las comunidades a investigar. Ausencia de líneas de investigación que les permita a los estudiantes dar continuidad al desarrollo de un tema de investigación a lo largo de su profesionalización.

Otra de las dificultades deviene de la forma de interactuar que tienen los partidos políticos en la región, quiénes han acostumbrado a la población a proporcionar información o participar de alguna actividad colectiva a cambio de un beneficio inmediato y mejor si el a nivel individual y no colectivo. Como la mayoría de las investigaciones que los estudiantes proponen implica su realización en las comunidades indígenas, en las cuales es necesario la participación de las personas de la comunidad, en interacciones no solo individuales sino también colectivas. Frecuentemente sucede que los pobladores se niegan a colaborar con los estudiantes investigadores si no les va a beneficiar de manera directa. Piden algo a cambio, así lo describe un estudiante de cuarto semestre.

**David:** ¿Qué dificultades encuentras al momento de hacer investigación?

**Entrevistado E6:** La gran desconfianza al momento de incorporarnos con esa comunidad. Pues a veces van partidos políticos y les aceptan porque llevan algo a cambio, y nosotros no nada más una simple investigación y no nos quieren aceptar. [...]

Pues incorporándonos con un profesor de allá que nos dio a conocer a todo el pueblo que somos estudiantes de esta universidad, pues él nos hizo el gran favor de darnos a conocer en la comunidad y ahora ya gracias a dios estamos trabajando casi con toda la comunidad. (Entrevista personal, 09/04/2014<sup>52</sup>)

En el caso descrito, resalta la importancia que un profesor de la comunidad visitada adquiere para posibilitar el acceso de los estudiantes a la comunidad, esto se da gracias primero a que el profesor (de la comunidad) los presenta ante la población como estudiantes universitarios y permite acceder a la comunidad y hacer su estudio. Sin Embargo, la ayuda no siempre es oportuna y los estudiantes tienen que lidiar con la frustración de investigar en las condiciones dadas.

**David:** ¿En qué consistió la ayuda del profesor?

**Entrevistado E6:** Yendo y dar unas pequeñas platicas de que nosotros trabajaríamos en una semana de campo y dando a conocer que no somos de otro partido político ni nada sino como estudiantes. Sí es posible pues darlo a conocer a la comunidad de cómo nos han apoyado dar una pequeña platica de nuestra pequeña investigación ya completa toda hecha, y dar las gracias ahí mismo de que nos han apoyado con la información que nos han brindado. (Entrevista personal, 09/04/2014)

En este sentido, los estudiantes no se benefician de las potencialidades de una investigación universitaria vinculada que podría mejorar y fortalecer y ayudar a obtener mejores resultados en la investigación, por otorgarle al estudiante un acceso informado, acordado y de beneficio mutuo universidad comunidad.

Otra de las dificultades que los estudiantes reportan al momento de hacer la investigación, especialmente en los primeros semestres, está referida al desconocimiento de las características básicas de las comunidades que condicionan la realización efectiva de una investigación. Información básica sobre: Distancia, lengua que se habla, costos de la investigación, y hasta el género de los investigadores. Muchos de los estudiantes han tropezado con problemas al momento de llevar a cabo su estudio porque en sus propuestas no se han informado suficientemente de la comunidad a investigar y sus implicancias. Entonces los estudiantes se aventuran en la exploración de las comunidades sin el conocimiento

---

<sup>52</sup> Alumno de 6to semestre de la LGID

necesario que supone una experiencia de investigación, es el caso de una alumna de segundo semestre.

**David:** ¿Qué te ha tocado investigar?

**Entrevistada E10:** Me ha tocado investigar acerca de la diversidad cultural que existe en las comunidades. Investigue en la comunidad de La Estanzuela, municipio de Tantoyuca, Veracruz.

**David:** ¿Qué dificultades has tenido al momento de hacer tu investigación?

**Entrevistada E10:** Fueron muchas dificultades las que tuve, la comunidad esta retirada de aquí, eso implica gastos. Además, allá son hablantes de la lengua Tenek y ninguno de nuestro equipo habla esa lengua entonces no pudimos entrevistar porque ninguno hablaba, aparte no llevábamos traductor. Fuimos a investigar la cultura Náhuatl, Tepehua y Huasteca. Decidimos ir porque la verdad la cultura Náhuatl y Tepehua están cerca. Entonces quisimos ir a conocer de la cultura Huasteca (Tenek). (Entrevista personal, 26/04/2014<sup>53</sup>)

La falta de información respecto del tema de investigación, el lugar donde se va a realizar la investigación, el alcance de los convenios universidad-comunidades, los criterios bajo los cuales se decide, primero elegir el tema de investigación y segundo optar por una u otra comunidad donde realizar dicha investigación. En ambos casos se debe partir de criterios básicos como los gastos que implica una investigación de optar por ir a una u otra comunidad, el tema a investigar, qué investigar, donde el tema de la lengua es principal y la colaboración institucional gestionada por la universidad.

En cuanto a los recursos económicos, la mayoría de los estudiantes de la UVI tiene limitaciones económicas, razón por la cual la mayoría de los estudiantes tienen becas tanto del “Parque temático” como PRONABES. Plantear una investigación a realizarse en otra comunidad, a una distancia más alejada que su recorrido cotidiano a la UVI significaría un gasto adicional que podría poner en riesgo la misma investigación. Por tanto, la elección de una comunidad para la realización de una investigación necesariamente ha de planificarse y considerar, aspectos de distancia, hospedaje, seguridad y aspectos culturales como la lengua, etc. En conclusión, lo que se da en el período de vinculación con la comunidad son simulaciones de investigación.

---

<sup>53</sup> Alumna de 6to semestre de la LGID

## ¿Qué es lo que se investiga en la UVI?

Haciendo una exploración de los temas que generalmente se investigan en la UVI los estudios reflejan un amplio espectro de elementos investigados principalmente culturales y en menor medida productivos. Culturales como la descripción de sus prácticas, costumbres y tradiciones, formas de organización, actividades artesanales, usos de la lengua originaria y otros. Asimismo, se busca identificar las principales formas de producción en las comunidades, los servicios con los que cuenta una comunidad; así como; el diagnóstico de necesidades básicas, económicas y productivas a nivel comunitario y regional. Los proyectos de investigación productivos son investigados, en su mayoría, en semestres superiores, y son abordados como temáticas en los documentos recepcionales (tesis). Los trabajos de investigación frecuentemente abordados después del quinto semestre. En cambio, los temas de investigación referidos a la cultura son los que predominan en los primeros semestres.

La identificación de la temática o las temáticas a investigar; así como, la profundidad de su exploración en la UVI, están relacionados con el semestre en el que se encuentra el estudiante. La investigación es una actividad troncal en la carrera, las experiencias de investigación se dan desde el primer semestre. En los primeros semestres los estudios están relacionados a dos importantes etapas de exploración: el diagnóstico comunitario y el diagnóstico regional. Cada semestre se prevé dos salidas de campo es decir que los estudiantes tienen desde primer semestre dos experiencias de investigación denominados “salidas de campo” de esta manera en los cuatro años de formación los estudiantes han pasado por muchas experiencias de investigación. Se puede evidenciar progresión en la profundidad, involucramiento y compromiso con la temática investigada desde el primer semestre donde los estudiantes pasan de inexpertos en actividades de investigación a investigadores en los últimos semestres.

**David:** ¿En qué comunidad estas trabajando tu tema de investigación?

**Entrevistada E11:** En La Soledad, en Tlachi... Municipio de Tlachichilco

**David:** ¿Cómo escogiste hacer tu investigación en esta comunidad?

**Entrevistada E11:** Bueno en sí, yo quería ir para mi comunidad, pero pues nos dijeron que tenemos que... no precisamente tenía que ser nuestra comunidad, nuestro municipio teníamos que nosotros explorar otra comunidad o municipio si éramos de Ixhuatlán entonces teníamos que ir, entonces, a Álamo o a otro que no sea nuestro municipio. Entonces tuve que ir a otro.

**David:** ¿y qué te parece a ti ese criterio?

**Entrevistada E11:** veo... que me pareció muy bien, porque... este... porque primero no pues... no conocía a nadie y ya después poco a poco me... fui conociendo a las personas de ahí ¿no? Y ya empecé a platicar por acá con las personas y ya voy con éste... me atienden bien cuando ya, algunas personas se encariñan conmigo y ya pues me iba a cambiar de hecho a otra comunidad, pero ya no pues, ya me acostumbré... (Entrevista personal, 16/03/2014<sup>54</sup>)

Como se observa, la decisión de ir a una u otra comunidad, se puede dar también a partir de las sugerencias que los maestros les hacen a los estudiantes, esto principalmente en los primeros semestres, pues los estudiantes aún están iniciándose como investigadores y requieren cierta orientación. En este caso la orientación más bien consiste en establecer un criterio al momento de elegir la comunidad a investigar. La sugerencia del maestro es que los estudiantes puedan conocer otras comunidades diferentes a la propia esto con el fin de enriquecer el aprendizaje en la experiencia. En algunos casos como el expuesto, la experiencia puede resultar en una aceptación mutua estudiante-comunidad constituyendo este relacionamiento en una oportunidad para llevar a cabo la investigación beneficiando con la experiencia tanto al estudiante como a la comunidad.

No obstante, al no incluir a las comunidades investigadas en la planificación de las experiencias de investigación, determinación de las temáticas, las metodologías y el carácter de la investigación, fundamentadas en la explicación del perfil del investigador menoscaba y deslegitima la actividad de investigar, así como al investigador porque le quita relevancia a su actividad.

**David:** ¿Qué es lo que generalmente les piden investigar?

**Entrevistada E12:** Bueno de primer semestre, que es la metodología de... habilidades del pensamiento pues ahí sobre... es como que el primer paso ¿no? Como qué prácticas vas a conocer, vas a observar la comunidad, y cada profesor te va diciendo en torno a las experiencias (educativas) que te den, pues vas a observar esto, vas a observar aquello y así no. Y en segundo semestre, la metodología de la organización y participación ¿no? Y te ves como participan las personas en fiestas, individualmente,

---

<sup>54</sup> Alumna de 4to semestre de la LGID

en estos... diferentes ámbitos y ya te pones a preguntar a observar. (Entrevista personal, 16/03/2014<sup>55</sup>)

En cuanto a qué se les pide investigar en la UVI a los estudiantes se puede hacer una cronología desde los primeros semestres sobre las temáticas que generalmente se investigan; así como la metodología de investigación que habitualmente se utiliza en las diferentes etapas de su formación. Inicialmente, como en el caso descrito. La primera experiencia consiste básicamente en observar la comunidad las diferentes prácticas y actividades individuales, familiares y colectivas. La comunidad en sus múltiples dimensiones.

En segundo semestre la observación está enfocada a ciertos elementos en los que los estudiantes deben identificar y describir con mayor énfasis, como por ejemplo la participación de las personas en diferentes eventos comunitarios. Así la investigación también enfatiza distintas técnicas e instrumentos, en el primer año la observación y la descripción es la técnica para aplicar; mientras que en segundo se enfatiza en la entrevista. Y en los semestres superiores técnicas más específicas como el taller, la historia de vida, etc. Un apunte importante que se señala es que en cada experiencia educativa de investigación se establecen diferenciados elementos a observar, pueden ser las fiestas, la escuela, lo que se produce en la comunidad. En los sucesivos semestres los estudiantes investigan diferentes temas circunscritos a dos principales áreas: proyectos de investigación con una orientación cultural y los proyectos de investigación con una orientación productiva. De este modo se puede establecer que desde los primeros semestres los estudiantes tengan experiencias de investigación ligados a estos dos ámbitos el cultural y el productivo.

**David:** ¿tú has investigado varios o un tema desde primer semestre?

**Entrevistada E12:** Creo que diferentes temas desde que he venido, si practicando...

**David:** ¿y ahora en este último trabajo de campo qué has investigado?

**Entrevistada E12:** En mi último trabajo de campo he investigado sobre la medicina tradicional y la lengua, en mi comunidad Tierra Colorada. (J. Santiago, entrevista personal, 16/03/2014)

---

<sup>55</sup> Alumna de 6to semestre de la LGID

Otra dificultad con la que se encuentran los estudiantes al momento de hacer su investigación está relacionada con la auto identificación cultural, la identidad y la pertenencia o no a la comunidad donde se investiga. Como gran parte de los estudiantes de la UVI proviene de comunidades indígenas de los municipios circundantes a Ixhuatlán de Madero, mismos que se autoidentifican como indígenas, ya sean Nahuas, tepehuas, ñañús, etc. Muchos de ellos como vimos, deciden realizar su trabajo de investigación en sus mismas comunidades, en algunos casos pensando que esta circunstancia les facilitará el trabajo de investigación. No obstante, ya en campo, se dan cuenta que investigar en sus mismas comunidades reviste también ciertos obstáculos.

**David:** ¿cómo recibían, las personas de tu comunidad las preguntas que les hacías?  
**Entrevistada E12:** Ellos me preguntaban por qué las hacia (las preguntas), por qué nos estas entrevistando, si tú vives aquí, se supone que ya sabes de nuestra comunidad, así me comenzaron a decir, les digo si vivo en la comunidad, pero no me sé muchas cosas, eso les dije. Y yo pienso que ni incluso usted, le decía así, sabrá todo lo que prácticamente pasó aquí, porque yo en sí, vivo aquí y desconozco muchas cosas es por eso como que quiero conocer la comunidad ¿no? Por eso les estoy haciendo las entrevistas y le hago preguntas porque yo quiero ver que hay en la comunidad y visualizar qué hay y así devolver lo que yo hago devolvérselo a ustedes para que ustedes lo tengan, ya sea en algún formato en físico, no se..., que después pueda servirles a nuestros hijos, y ya les empiezo a decir así y ya se quedan. Y ellos me dicen: ha como una historia de la comunidad. (Entrevista personal, 16/03/2014)

Las debilidades de la función de investigación de la UVI están dadas por falta de gestión institucional respecto de ampliar y profundizar los convenios interinstitucionales de colaboración que limitan el área de influencia institucional impidiendo la realización de trabajos de investigación significativas tanto para las comunidades circundantes como para los procesos de formación profesional.

## 1.5 Tratamiento de las lenguas indígenas

Asimismo, un elemento central que permite dar cuenta de la labor de la universidad en su propósito de rescatar, preservar y desarrollar los elementos culturales de los pueblos indígenas es el tratamiento proveído por la UVI a las lenguas indígenas. Teniendo en cuenta los procesos de desplazamiento lingüístico por el que

atraviesan todas las lenguas indígenas de la región de la Huasteca baja veracruzana por el español. De este eje analítico interesa conocer los esfuerzos de la institución por contribuir al mantenimiento y/o revitalización de estas lenguas a través de; por un lado, procesos de desarrollo lingüístico buscando ampliar la funcionalidad; y por otro, incrementar el uso de estas lenguas tanto al interior como fuera de la universidad.

Los estudiantes de la UVI provienen de las poblaciones y comunidades que corresponden a la región de la Huasteca Baja. Región integrada por al menos 18 municipios entre los que se encuentran: Benito Juárez, Cerro Azul, Citlaltépetl, Chicontepec, Chontla, Huayacocotla, Ilimatlán, Ixcatepec, Ixhuatlán de Madero, Tancoco, Castillo de Teayo, Álamo Temapache, Tepetzintla, Texcatepec, Tlachichilco, Tuxpan, Zacualpan y Zontecomatlán de López y Fuentes. La región abarca una superficie territorial de 7,076 km, representando el 9.9% del territorio del estado de Veracruz.

De acuerdo con la secretaria de Finanzas y Planeación del estado de Veracruz SEFIPLAN (2013) En la región sólo 15 de las 1975 localidades se clasifican como urbanas, por contar con 2500 habitantes o más, concentrando al 36% de población, el resto son rurales, donde habita el 64% de la población del estado. Cabe señalar que la Huasteca Baja, en comparación con otras regiones, tiene muy baja densidad poblacional; esto es 78 habitantes por Km<sup>2</sup>.

En cuanto a la población hablante de lengua indígena en la región de la Huasteca Baja se advierte:

En la región residen más de 146 mil personas hablantes de lengua indígena, cifra que representa el 28. 2% del total de personas de 3 años y más en la región y el 22.0% de la población hablante de lengua indígena en el estado; de manera que la Huasteca Baja es la segunda región con más población hablante de lengua indígena en el estado. Del total de hablantes de lengua indígena 11.4%, casi 17 mil personas, no hablan español. Asimismo, se identificó que, en los hogares indígenas, es decir aquellos donde el jefe o jefa del hogar es hablante de lengua indígena, habitan cerca de 209 mil personas. (SEFIPLAN, 2013)

La investigación señala; por un lado, a la región como una región densamente

poblada por población indígena; por otro, gran parte de esta población habla lengua indígena. Los municipios de la región con mayor población hablante de tres años y más son: Llamatlán con 86%, Benito Juárez con 86.6%, Zontecomatlán con 81.2%, Texcatepec con 70.4%, Ixhuatlán de Madero con 70.6% y Chicontepec con 70.4%, clasificándolos como municipios con presencia indígena predominante. Cabe señalar, en cifras absolutas, Chicontepec con 37 000 hablantes e Ixhuatlán de Madero con 33 000 tienen el mayor número de hablantes de alguna lengua indígena. Las lenguas indígenas con mayor presencia en la región son el Náhuatl con más de 118 000 hablantes y el Otomí con casi 1600. SEFIPLAN, 2013:20. El uso aun extendido de las lenguas indígenas en la región contrasta con los diferentes ámbitos, hablantes, niveles y dominios lingüísticos. De persistir estas condiciones de desplazamiento lingüístico se perfilan una perspectiva comprometedor para la pervivencia mediata de las lenguas indígenas en la región. Al momento, de acuerdo con el uso de las lenguas indígenas en la región se tiene hablantes náhuatl, tepehua, ñuhú y tenék repartidos en esta misma distribución.

En cuanto al marcador étnico de identidad. La autoadcripción identitaria en la región muestra dos identidades. La primera por una autoadcripción con la identidad ligada al territorio geográfico compartido esta es definida como “huasteco” y la segunda ligada la autoadcripción relacionada a la cultura a través de la lengua sea náhuatl, otomí, hñähñú y huasteco.

De acuerdo con el reporte de los estudiantes, el uso de la lengua indígena en la región muestra una distribución diferenciada entre poblaciones y comunidades indígenas, el uso de la lengua indígena es mayoritario en las comunidades indígenas de la región, donde hay una mayor concentración de población originaria que en las poblaciones urbanas, que, en muchos casos constituyen cabeceras municipales. Espacios donde la población que se reconoce como indígena no es mayoritaria.

Asimismo, el estudio explicitó un contexto sociolingüístico de desplazamiento

lingüístico diferenciado en las diferentes comunidades indígenas, siendo las poblaciones más urbanizadas las que muestran un mayor desplazamiento lingüístico por el uso del español. Las razones son también variadas, entre estas podemos encontrar la migración, la no transmisión de la lengua a las generaciones de jóvenes y niños.

**David:** ¿Crees que la lengua indígena de tu región se está perdiendo?

**Entrevistado E13:** si

**David:** ¿por qué crees que se de este hecho?

**Entrevistado E13:** Bueno, una de las cosas que me dado cuenta es que muchos salen de su comunidad en busca de trabajo a las ciudades grandes, salen a las ciudades grandes y pues allá ya no hablan su lengua materna, ya vienen a la comunidad, a su lugar de origen ya vienen hablando solo el español. Y de igual manera a sus hijos ya no les hablan esa es una de las razones más importantes del porqué las lenguas se están perdiendo. (Entrevista personal, 12/03/2014<sup>56</sup>)

Otra de las razones que se expone para el desplazamiento de la lengua indígena es la desvaloración de la propia lengua por la población indígena, quienes no transmiten la lengua indígena bajo el criterio de la disfuncionalidad de las lenguas indígenas frente al español en contextos urbanos hacia donde los jóvenes indígenas emigran generalmente en busca de trabajo.

**David:** ¿crees que el uso de la lengua náhuatl en tu región se está perdiendo?

**Entrevistado E14:** pues yo digo que sí, porque ya los padres de familia no hacen el esfuerzo de hablarles en la lengua, pues porque dicen ha pues, la lengua no tiene valor ¿no? Si vas a la ciudad no te van a estar hablando en esta lengua y pues es lo que dicen.

**David:** ¿se está haciendo algo en tu comunidad para revertir esto?

**Entrevistado E14:** La lengua, no, no se está haciendo nada. (Entrevista personal, 12/03/2014<sup>57</sup>)

En cuanto a las posibles iniciativas de la población indígena para proteger el patrimonio lingüístico en las comunidades la exploración indica que son inexistentes las iniciativas en esa dirección. Razón por la cual los procesos de desplazamiento de la lengua indígena por el español continúan y van agudizando esta situación.

**David:** ¿Se hace algo en tu población para revertir este hecho?

**Entrevistado E13:** La verdad no, yo creo que no se hace nada, me doy cuenta de que hasta los mismos maestros bilingües no les enseñan, tal y como debería ser. (Entrevista personal, 12/03/2014)

---

<sup>56</sup> Alumno de 4to semestre de la LGID

<sup>57</sup> Alumno de 6to semestre de la LGID

Como se puede percibir en las comunidades indígenas de donde provienen los estudiantes se hace muy poco para preservar el uso de las lenguas indígenas y peor aún no se hace nada para desarrollarlas, No obstante, de que en la región se ha implementado un programa de educación bilingüe en las primarias, este programa no ha significado ningún cambio de los procesos de desplazamiento lingüístico. La educación bilingüe hecha por tierra cualquier esfuerzo puesto que los profesores hablantes de una lengua indígena desarrollan su actividad educativa en contextos ajenos al propio donde se no se habla su lengua.

Otro dato importante recabado son las características de los hablantes de lenguas indígenas, de acuerdo con los datos obtenidos, son las personas que más utilizan las lenguas indígenas para comunicarse en las comunidades son los mayores (abuelos) y adultos (padres) y en menor número son los jóvenes. Siendo el grupo etario de los niños, en la composición poblacional comunitaria, donde se nota más la ausencia de la lengua indígena.

**David:** ¿En tu población que porcentaje de la población habla lengua indígena?

**Entrevistado E13:** pues yo le calculo más o menos un 80%

**David:** ¿En el pueblo?

**Entrevistado E13:** no en el pueblo no, en el pueblo será como un 15 o 20, en las comunidades sí, es donde se encuentra el mayor porcentaje.

**David:** ¿Quiénes son los que más hablan lengua indígena en las comunidades y en el pueblo?

**Entrevistado E13:** En las comunidades son ya las personas mayores, ya de la tercera edad y los maestros que son bilingües, ellos son. Y en el municipio, pues lamentablemente ya casi no hay, solamente son personas que llegan a venir de las comunidades y son en menor cantidad. (A. Celestino, entrevista personal, 12/03/2014)

Asimismo, se informa que en las poblaciones más urbanizadas y con mayor número de población no indígena (como son las poblaciones que constituyen a la vez cabeceras municipales) el número de hablantes de lenguas indígenas es mínimo además la mayoría de estos hablantes procederían de las comunidades indígenas aledañas a las poblaciones urbanas.

### **El uso de la lengua indígena en los estudiantes de la UVI**

En cuanto a los requisitos de ingreso a la UVI el ser hablante de una o más lenguas

indígenas no es considerado un requisito para ingresar a la universidad. Más aun en el momento coyuntural que atraviesa la UVI por la falta de postulantes que quieran inscribirse a la universidad.

En cuanto a los estudiantes hablantes de la lengua indígena en la UVI una gran mayoría de los estudiantes presentan diferentes grados de dominio. No obstante, existe también un buen número de estudiantes que por diversas razones no habla ninguna lengua indígena, siendo el aprendizaje de una lengua indígena uno de los objetivos en la formación del gestor intercultural para el desarrollo.

En este marco, y enfocándonos a la situación de las lenguas maternas, constatamos la tendencia a su desuso. Las lenguas nacionales no están siendo enseñadas en las escuelas de todos los niveles, tampoco se promueve la escritura y la lectura en las propias comunidades. Se expresa la necesidad de que existan profesionistas que animen su uso en contextos diversos, que puedan fungir como mediadores en prácticas comunicativas entre actores con lengua y cultura diferente, y que sepan gestionar y operar proyectos lingüísticos y culturales; así como, promover y asesorar programas de enseñanza y aprendizaje de lenguas. En cuanto a la traducción e interpretación, sobresale la necesidad de contar con profesionistas que conozcan las culturas y lenguas nacionales, que puedan fungir como intérpretes en instituciones públicas que ofrecen servicios a las comunidades bilingües. (UVI-LGID, 2007:21)

La propuesta de intervención lingüística de la UVI a través de la formación profesional en la LGID supone el egreso de profesionales con dominio de la lengua indígena. Ello implica para la universidad interponer acciones de fortalecimiento a las habilidades lingüísticas, comprender, hablar, escribir y leer, de los estudiantes hablantes de las lenguas indígenas; así como, proporcionar procesos de aprendizaje para los estudiantes no hablantes de ninguna lengua indígena. Sin embargo, como se observa, este pretendido objetivo está lejos de cumplirse en la UVI. Entre los estudiantes de la UVI la mayoría presentan algún nivel de dominio en las habilidades lingüísticas de alguna de las lenguas náhuatl, otomí, ñuhú o tenék; no obstante, también hay muchos estudiantes que son monolingües en español.

**David:** ¿Tú hablas alguna lengua indígena?

**Entrevistado E13:** no. la verdad no

**David:** Y ¿Estás aprendiendo alguna, aquí en la universidad?

**Entrevistado E13:** estoy aprendiendo un poquito de tepehua y náhuatl

**David:** ¿Qué dificultades encuentras para aprender estas lenguas?

**Entrevistado E14:** las pronunciaciones y la forma de escribir y me resulta un poco

difícil. (Entrevista personal, 12/03/2014<sup>58</sup>).

En cuanto al dominio de la lengua indígena entre los estudiantes hablantes de lengua indígena, de acuerdo con la información recogida, muestran diversos niveles de dominio en las cinco habilidades lingüísticas: pensamiento en lengua indígena, comprensión y producción oral, comprensión y producción escritas.

**David:** ¿Tú hablas alguna de estas lenguas?

**Entrevistado E14:** Náhuatl

**David:** ¿Tú hablas muy bien, puedes expresarte sin dificultades en lengua náhuatl?

**Entrevistado E14:** Ahora sí que... sí hablo con una persona... así... que esta igual, de mi nivel yo digo que sí, pero cuando ya hablo con mi abuela o con una persona más mayor. Pues ellos tienen ya un lenguaje ya más original ¿no? nosotros tenemos ya como españolizado, como una mezcla.

**David:** ¿sabes leer y escribir en tu lengua?

**Entrevistado E14:** Leer sí, bueno, más o menos ¿no? pero escribir me cuesta, pues no he aprendido, pues ¿no?

El dominio de la lengua indígena en los padres es también diferenciado en algunos casos sólo la madre habla la lengua indígena y el padre no. Como es una región donde conviven por lo menos cuatro pueblos indígenas los matrimonios entre personas de diferentes culturas y lenguas es también muy común, dichas uniones afectan la adquisición de la lengua indígena cuyos resultados son variables. Por lo general la transmisión de la lengua indígena se da cuando la madre habla con sus hijos en la infancia porque es quién está más tiempo con el bebé y transmite su lengua en interacción con los demás.

**David:** ¿tus padres hablan?

**Entrevistado E14:** Mi mamá sí, pues mi papá no. Tiene tiempo que no está ahí, no es de ahí, es de una comunidad que se llama Iztacahuaya, pertenece al municipio de Benito Juárez, pues dicen que no se habla el náhuatl, pero yo he escuchado que sí, pero él no, es todo lo que yo sé.

**David:** ¿tu papá no habla ninguna otra lengua indígena?

**Entrevistado E14:** No, ninguna

**David:** ¿Qué porcentaje de la población de tu comunidad habla náhuatl?

**Entrevistado E14:** pues así, como yo lo hablo mezclado pues todos, más del 90%. (Entrevista personal, 12/03/2014<sup>59</sup>)

---

<sup>58</sup> Alumno de 4to semestre de la LGID

<sup>59</sup> Alumno de 6to semestre de la LGID

## Atención de las lenguas indígenas en la UVI

En cuanto a si en la UVI se están llevando a cabo acciones conducentes a coadyuvar a los procesos de revitalización lingüística: rescate, preservación y desarrollo de las lenguas indígenas de la región los estudiantes informan que sí se implementan acciones en la UVI. Primero, acciones relacionadas con algunas de las experiencias educativas, como son Lenguas Indígenas y Lenguas Nacionales.

**David:** ¿Aquí en la universidad se está haciendo algo para fortalecer el uso de las lenguas indígenas?

**Entrevistado E3:** si, y otras lenguas que hay en esta región, lo que a nosotros nos enseñan es a escribir y a saber leerlo, nosotros podemos también enseñarles a ellos si queremos rescatar la lengua. Nosotros quisiéramos escribirla y leerla.

**David:** ¿Crees que es suficiente lo que se hace aquí en la universidad?

**Entrevistado E3:** si porque nos enseñan a leer y escribir esta bien, ya lo sabemos hablar, pero no lo sabía escribir, creo que ni leer, no sabía cómo se pronunciaba. (R. Reyes, entrevista personal, 24/03/2014<sup>60</sup>)

Segundo por las iniciativas concretadas por la experiencia de lenguas el maestro Álvaro quién lleva adelante un taller oral para el aprendizaje y mejora de uso de estas lenguas tres veces a la semana después de las clases, a estos cursos asisten voluntariamente los estudiantes. No obstante, estas acciones implementadas en la UVI los estudiantes piensan que son insuficientes las para la preservación y desarrollo de las lenguas indígenas.

### 1.6 Vinculación Universitaria en la sede Huasteca UVI

En el ámbito de la educación superior se entiende por vinculación al proceso integral que articula las funciones sustantivas de docencia, investigación, extensión de la cultura y los servicios de las instituciones de educación superior (IES). Su importancia en las IES públicas convencionales ha ido adquiriendo progresivamente mucha importancia hasta llegar a considerarla como una de las funciones sustantivas de la universidad contemporánea además de la docencia, la investigación y la extensión universitaria. En el caso de México, la ANUIES<sup>61</sup>, (2012:145) refiere a vinculación como aquellas estrategias institucionales que

---

<sup>60</sup> Alumna de 6to semestre de la LGID

<sup>61</sup> Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior

involucran al personal académico y a los estudiantes de todas las disciplinas en programas y acciones conjuntas entre las IES y la sociedad.

Actualmente el modelo de vinculación universitaria paradigmático extendido entre las IES convencionales latinoamericanas, es el modelo de la “Triple Hélice”, el cual establece la confluencia de tres actores cardinales: la universidad, el Estado y las empresas. Bajo este arquetipo las IES convencionales dirigen sus esfuerzos a generar conocimientos orientados al desarrollo de nuevas tecnologías, diversificación de productos, estimulación del emprendimiento, mejora de ingresos económicos, etc. Actividades claramente vinculadas al ámbito económico productivo.

Una relación de intercambio y cooperación entre las instituciones educativas, los centros de investigación (en su caso) y el sector productivo, que tiene como objetivos promover el avance académico, el desarrollo científico y tecnológico y la solución de problemas concretos planteados por la sociedad en general; se puede llevar a cabo de manera operativa mediante convenios, contratos o programas que beneficien a ambas partes. (Casalet y Casas, 1998)

Ante la ausencia de un paradigma de vinculación propio, las universidades ven en la convergencia IES, empresa y Estado el modelo de vinculación más conveniente para adoptar. La tendencia por este tipo de vinculación ha conducido a las universidades a explorar y emular procesos y acciones bajo esta perspectiva sin cuidar las características particulares del contexto latinoamericano, mexicano y local en las que están insertas las universidades. En relación con la perspectiva desde donde se impulsa el modelo de vinculación, Antón 2016 afirma: “Las universidades no han sido un foco de resistencia al poder en los últimos 30 años, sólo se han acomodado mediante las transferencias monetarias condicionadas” para el filósofo mexicano, se trata de un sistema educativo basado en lo económico que coloca a la vinculación al servicio del modelo capitalista neoliberal. Ello se confirma en su adopción por gran parte de las universidades latinoamericanas, de carácter privada y pública.

Así los procesos de acreditación institucional de las IES estandarizan procesos académicos de innovación, generación, aplicación y transferencia de conocimientos

acordes a este tipo de vinculación universitaria. En este escenario, la Universidad Veracruzana adopta el modelo de vinculación dominante evidenciado en su propuesta institucional.

Los países que pusieron en marcha un sistema de educación superior de alta competitividad han demostrado con hechos que la educación se relaciona directamente con el desarrollo económico y el bienestar social de sus habitantes. Las características principales de la educación superior de estos países son: la articulación entre la formación profesional e investigación; el desarrollo de posgrados de excelencia para formar recursos humanos altamente especializados; el impulso para generar conocimientos en nuevas áreas; la vinculación permanente con los sectores social y productivo; la inversión para crear, difundir y transferir tecnología así como el desarrollo de investigación básica y aplicada para solucionar problemas sociales y económicos<sup>62</sup>. (UV 1999)

Su adopción difundida se debe también a la presunción de la generación de recursos económicos adicionales para las IES por la venta de productos y servicios generados por la implementación de este modelo de vinculación. Expectativa generada especialmente en instituciones donde los recursos económicos nunca son suficientes. Ejemplo de cómo este modelo de vinculación se adopta en las universidades convencionales es la Universidad Veracruzana.

Las funciones sustantivas de la UV (docencia, investigación, difusión de la cultura y extensión de los servicios universitarios) deben cumplirse en vinculación permanente con los diferentes sectores sociales, con el propósito de influir en la solución de sus problemas y plantear alternativas sustentadas en el avance de la ciencia y la tecnología. La UV se manifiesta como una institución flexible, abierta al cambio y sujeta a innovaciones constantes para lograr su cometido; que se mantiene en vinculación permanente con los sectores sociales y productivos en la búsqueda de soluciones que permitan un desarrollo equitativo y sustentable. Entre los aspectos centrales que deben guiar la reorganización académica y administrativa de la Institución se mencionan la flexibilización de su estructura; la integración y articulación de las funciones sustantivas; el fomento de la pertinencia social de los programas académicos; y la vinculación con los entornos social y productivo (UV, 2015, Plan General de Desarrollo).

No obstante, la importancia alcanzada por la vinculación en la educación superior se habla; también hoy, de su fracaso en el ámbito educativo, señalando que dicho fenómeno no es un problema exclusivo de México. Pues el mismo proceso o

---

<sup>62</sup> Nuevo Modelo Educativo para la Universidad Veracruzana: lineamientos para el nivel licenciatura. Propuesta.

comportamiento institucional se sucede en la mayoría de los países de América Latina. (Campos y Sánchez; 2005:2)

En los dos últimos lustros la vinculación con la sociedad, específicamente con el sector productivo, ha sido uno de los objetos más deseados por todas las universidades mexicanas. Han celebrado cientos, si no es que miles, de convenios de colaboración, han creado amplias y costosas estructuras administrativas encargadas de esta función, han realizado foros, debates, y el balance –a la fecha– es negativo. Son mínimos los resultados, parecería que se ha alcanzado sólo la sombra del objeto deseado. (Campos, 2005:2)

Más allá del modelo de vinculación predominante e inalcanzable en las IES convencionales es necesario referirse al significado más general de la noción de vinculación que nos remita a sus elementos esenciales, finalidad y procesos involucrados. A partir de los cuales se pueda distinguir diferentes modelos de vinculación en la educación superior. En este entendido me remito a la conceptualización dada por Luna (1997).

El principal móvil de la vinculación se centra en las diferentes finalidades y dinámicas (de empresas y universidades), así como de los cambios en la política económica y la necesidad de las universidades públicas de legitimar su existencia y demostrar su relevancia en la sociedad (Luna 1997: 243).

Conceptualizada la vinculación y establecida su situación en las IES convencionales, nos interesa, establecer si hay un modelo de vinculación en la UVI diferente y de qué tipo, cuáles son sus elementos y las características de su implementación. Bajo este entendido la vinculación no sería sino un nuevo contrato social entre la academia y la sociedad. En el caso de del modelo de vinculación de la UVI, éste debiera centrarse en las demandas, necesidades y expectativas de la población diversa de la región de la Huasteca veracruzana baja; pues es ésta, en última, es a la que idealmente responde la universidad.

Las condiciones de vida de los pueblos indígenas han estado históricamente por debajo de los estándares nacionales, lo cual implica altos índices de marginación manifestados en distintos ámbitos: educativo, social, económico, cultural y de salud. Se ha visto que el resquebrajamiento de las culturas indígenas se ha dado, en buena medida, por procesos exógenos sustentados en discursos unidimensionales: desde la Conquista y la Colonización hasta llegar a la estructuración y expansión del Estado-Nación y la globalización. (UV-UVI, 2007:23)

Los lineamientos vienen dados también por el modelo educativo, integral y flexible MEIF de la Universidad Veracruzana, el cual introduce para los programas de

licenciatura las Experiencias Educativas (EE.). Aquí describe un tipo de vinculación “comunitaria” más próxima a los beneficios recíprocos que debiera producir un modelo de vinculación universitaria localizadas en regiones indígenas. Además de establecer su valor curricular, créditos en la malla curricular, indicando:

La vinculación con la comunidad puede ofrecer al alumno un espacio no tradicional de aprendizaje, que le permita un conocimiento directo a la problemática social, sensibilizarse con los problemas de su entorno, considerar la pertinencia social del conocimiento, así como valorar los saberes de la comunidad que permitan construir un concepto de autogestión del desarrollo comunitario. Esta experiencia puede eventualmente ser asimilada por el servicio social, pero no necesariamente. (UV 199:35)

No obstante, la orientación cercana de este tipo de vinculación a una vinculación más recíproca (universidad-comunidad) persiste en la unidireccionalidad de su relacionamiento con las comunidades, en sentido de establecer la vinculación en función de los requerimientos académicos más que en las necesidades políticas, culturales, productivas, ecológicas inherentes a la educación de las comunidades indígenas.

A diferencia de las universidades convencionales públicas cuya tendencia de vinculación busca la convergencia de los actores mencionados que idealmente dinamicen las funciones sustantivas y materialicen la universidad empresa. Las IES de régimen especial, en este caso “interculturales” como es la UVI, la función de vinculación debiera ser muy diferente debido al contexto, los actores confluyentes, el tipo de interacción interpuesta y principalmente la finalidad de la vinculación. Intencionalidad ligada consustancialmente tanto a la preservación de la diversidad biocultural de la Huasteca baja como a la superación de la pobreza.

**David:** ¿Qué entiendes por vinculación universitaria?

**Entrevistada E15:** Ponerse en contacto con otras instancias ¿no? o con instituciones.

**David:** ¿La UVI tiene vinculación con tu comunidad u otras comunidades?

**Entrevistada E15:** Vinculación de la universidad con las comunidades, no hay...

**David:** ¿Crees que es necesario que la universidad esté vinculada a las comunidades indígenas de la región?

**Entrevistada E15:** Sí, porque se pueden aprender más cosas, no sé, conocer más otras cosas.

**David:** Si no hay vinculación ¿cómo le hacen cuando les envían para investigan en las comunidades?

**Entrevistada E15:** Nosotros vamos a hacer el contacto con la comunidad.

**David:** Tú sabes si la universidad desarrolla proyectos vinculados con alguna de las comunidades:

**Entrevistada E15:** No, no hay, nosotros decidimos donde ir y con qué organización.  
(Entrevista personal 07/05/2014<sup>63</sup>)

Sin embargo, la información recabada sobre la vinculación reporta deficiencias en el modelo de vinculación de la UVI, primero la supeditación al de la UV, mismo que entra en conflicto con una visión más retributiva de la vinculación desde la perspectiva de las comunidades indígenas. En la investigación se preguntó a los estudiantes ¿qué entendían por vinculación? porque la encargada de vinculación de la UVI se refirió a la existencia de un modelo de vinculación denominada “investigación vinculada” que los estudiantes realizan todos los semestres desde el primero. Sin embargo, en la voz de los estudiantes, no hay ninguna vinculación institucional, lo que se da en el proceso de formación es el contacto de los estudiantes con las comunidades cuando éstos van a realizar diferentes estudios. Siendo ellos el único vínculo existente entre las comunidades y la universidad.

### **¿Cuál es el papel de la vinculación en la investigación?**

Entre los dos tipos de vinculación que se puede observar directa e indirecta, la que más se da con las comunidades indígenas a través de la investigación es la indirecta, ya que el vínculo entre la universidad y las comunidades indígenas, donde los estudiantes realizan sus investigaciones, son los mismos estudiantes. No son sino ellos quienes median entre la UVI y las comunidades para hacer investigación, esto implica para muchos de los estudiantes algunas dificultades.

La vinculación directa se da muy poco con las comunidades indígenas, sus instituciones y organizaciones, este tipo de vinculación se desarrolla más entre la UVI, la UV, otras universidades, nacionales, internacionales, intercambio y movilidad estudiantil.

---

<sup>63</sup> Alumna de 4to semestre de la LGID

## **2. UNIBOL Guaraní y de los Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa”**

Hablar de las condiciones de posibilidad que den muestra de la construcción de una pedagogía latinoamericana es referirse necesariamente a experiencias educativas localizadas, concretas. Tal es el caso de la UNIBOL Guaraní y de los Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa” cuyos logros son una muestra del avance orientado hacia la construcción de la educación propia, remitiéndonos a la posibilidad de construir una educación diferente y con ella una pedagogía alterna al proyecto pedagógico de la modernidad y del capitalismo. Ahora bien ¿cuáles serían esos elementos de esta experiencia que nos permiten hablar de la construcción de una educación propia que redundaría en la construcción de una pedagogía latinoamericana?

El actual proyecto político de los pueblos indígenas de Bolivia es producto de la lucha y la resistencia de los movimientos sociales indígena-campesino fundamentados esencialmente en dos condiciones básicas de vida de la población indígena: el territorio y la emancipación. El carácter vital de estos elementos se tradujo para los pueblos indígenas en dos imperativos; el primero, “la reconstitución de los territorios indígenas” y el segundo “la autodeterminación de estos pueblos”. Ambos preceptos enmarcados en la retoma de la historicidad propia de las nacionalidades indígenas (Cusicanqui, 2010: 54).

Bajo estos dos principios ordenadores la población indígena generó numerosas y diversas estrategias de resistencia y lucha para enfrentar las condiciones brutales de desestructuración socio-comunitaria cultural impuestas por el sistema colonial caracterizado en primer lugar por la usurpación, despojo de los territorios indígenas ancestrales y la explotación de sus recursos naturales. Y en segundo lugar por el sometimiento de la población indígena a trabajos forzados bajo modalidades de servidumbre y esclavitud que duró casi tres siglos, desde la llegada de los españoles

hasta 1825. La continuidad de estos procesos de despojo, explotación de los territorios e inferiorización de la población indígena en la época republicana puso de manifiesto la pervivencia de dichos preceptos como fuentes de resistencia y lucha ligadas al restablecimiento de esas dos condiciones básicas de vida para los pueblos indígenas: el territorio y la libre determinación.

Para los indígenas de tierras bajas de Bolivia, los movimientos milenaristas como el *Ivi Marae* “tierra sin mal” para los guaraníes o el *Kandire* “La Búsqueda de la Loma Santa” para los moxeños constituyen la estrategia relacionada con la reconstitución de los territorios indígenas.

**Entrevistado SI1:** Los territorios son espacios sagrados donde las personas o las familias guaraníes tienen que cuidar y formar parte de ella... entonces esas tres categorías es, para nosotros, es que necesariamente tiene que tener un territorio ¿no? y si no cumple esos tres componentes el territorio está en conflicto, si solo es un pequeño lotecito para la casa, le falta algo ¿no?, le falta tener un sembradío. Pero si tengo casa y luego un sembradío, resulta que me está faltando algo que es más importante ¿no? que es el espacio mayor que es el lugar sagrado, lugar para la caza, lugar para la espiritualidad, para el desplazamiento de las personas y el contacto también con otros seres, entonces ese es el espacio mayor, entonces en esas tres dimensiones se entiende el territorio y bueno desde tiempos muy antiguos hemos estado siempre buscando territorio así ¿no? la palabra buscar, la búsqueda del *Ivi Marae* o “Tierra sin Mal” no significa que no lo teníamos ¿no? sino que era un permanente estar en ese espacio de la tierra sin mal. En otro momento si requería, cuando ya el territorio era desgastado, el territorio ya no tenía esos tres elementos era necesario un desplazamiento o el uso espacial dentro el dominio espacial sobre sus territorios. Entonces esa es la visión de la tierra sin mal ¿no? para nosotros. (Entrevista personal SI. 18/11/2014<sup>64</sup>)

En el mismo sentido el *Iyambae* o *Iyaa mbae* cuyo significado más cercano refiere a un ser humano libre “el sin dueño” se establece como estrategia que insta a la búsqueda de autodeterminación de los pueblos indígenas. Ambos preceptos impulsan y orientan el accionar y vida de la población indígena hacia la consecución de estos ideales.

**Entrevistado SI1:** *Iyambae* es una condición, es una condición humana, no solo del guaraní sino lo que decimos es que el guaraní es libre, sin dueño, autónomo, libre para decidir su futuro libremente. Ese es el ser *Iyambae* no tendría que haber patrón, no

---

<sup>64</sup> Sabio indígena guaraní, líder, activista e intelectual. Estudió la licenciatura en derecho, es profesor de tiempo completo en la UNIBOL Guaraní “*Apiaguiaki Tüpa*”, es también miembro del instituto de investigaciones culturales del Pueblo Guaraní.

tendría que haber alguien que dirija. Entonces esa es también la dignidad de las personas ¿no? Porque el mundo ahora ha entrado hay unos que explotan y otros que...un explotador y otros que son explotados. Entonces en la visión guaraní no es eso ¿no? sino el ser soberano en sí, la persona. Por eso es que antes no teníamos una confederación, de los guaraníes antes no había un... alguien que mande a toda la nación guaraní, sino que cada sector, cada comunidad, cada persona, cada capitania era libre ¿no? claro en el momento de defender el territorio se unían toditos, pero después cada quien a desarrollar de manera autónoma su propia vida ¿no? entonces esa es una de las cuestiones más importantes que nosotros cuidamos ¿no? (Entrevista personal, 18/11/2014)

Impulsados y direccionados por estas utopías movilizadoras los pueblos indígenas de tierras bajas han obtenido, en las tres últimas décadas, importantes resultados en la consecución de sus reivindicaciones históricas. Entre los logros perceptibles para los pueblos indígenas encontramos: 1) Obtienen la titulación colectiva de 20, 715,950.3 de hectáreas desde 1990 hasta 2010 en calidad de Territorios Indígena Originario Campesinos (TICOs) Fundación Tierra (2011). 2) La elección del primer presidente indígena en 2006. 3) En 1985 Proponen se convoque a la asamblea constituyente. 4) Participan junto a otras organizaciones indígenas y de la sociedad civil en la realización de Asamblea Constituyente de 2006 a 2009. 5) Logran el reconocimiento de la composición étnica, cultural y lingüística diversa del país cambiando la denominación de República de Bolivia por el de Estado Plurinacional de Bolivia 6) Consiguen la constitucionalización de sus demandas históricas como el reconocimiento del “territorio indígena originario campesino” y la autonomía indígena. 7) Obtienen la representación política directa en el órgano legislativo. 8) Constitucionalizan la consulta previa en la carta magna del país.

Bajo esta determinación, con la lucha de los pueblos indígenas, se habría avanzado tanto en la reconstitución de los territorios ancestrales como en la autodeterminación de los pueblos. En este sentido los logros han redundado en el reconocimiento y revalorización de la diversidad étnica, cultural y lingüística de las nacionalidades indígenas por el conjunto de la sociedad boliviana en sus diferentes estamentos sociales. Hecho que permitió acordar un nuevo pacto social bajo la consigna “nunca más sin los pueblos indígenas.” De este modo los pueblos indígenas han incrementado su visibilización y participación en diferentes ámbitos político, jurídico, económico y social en Bolivia.

La elección del primer presidente indígena de Bolivia en 2006 marca un continuo en las concreciones de varias demandas históricas sujetas siempre a las utopías movilizadoras (*Ivi marae* e *Iyambae*). Configuración propicia para la instauración de las principales propuestas de la vía indígena en diferentes áreas. En el nivel superior de la educación se crean en 2008 tres universidades indígenas: la UNIBOL aimara “Tupak Katari”, la UNIBOL quechua “Casimiro Huanca” y la UNIBOL Guaraní y de los Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaki Tüpa”. La creación de estas IES se inscribe en la visión política amplia de los pueblos indígenas: la reconstitución ancestral de los territorios ancestrales y la autodeterminación de las naciones indígenas.

En el ámbito educativo quiénes más han experimentado procesos de inferiorización intelectual por intermediación ha sido la población indígena. Quienes son percibidos por la oligarquía hasta ahora como incapaces para poder aprender por sí mismos o peor aún incompetentes para poder generar, dirigir y hacerse cargo de su propia educación.

Localmente, los antecedentes de creación de la UNIBOL Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas están relacionados con experiencias educativas previas de formación profesional de la población indígena. Propuestas promovidas desde sus propias organizaciones, entre estos destaca la trayectoria de la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG) cuyo planteamiento de educación propia concretó varias experiencias educativas orientado a lo propio tal como:

La APG ha jugado un rol de liderazgo en este tránsito, implementando programas e instituciones para la educación de jóvenes y adultos. Además de la ya citada Campaña de Alfabetización y Guaranización entre 1991 y 1994, que contribuyó a organizar el TEKO Guaraní, y llegó hasta las comunidades cautivas del Izoceño y el Alto Parapetí. En 1993 decidió implementar un centro de formación docente, el INSPOG (Instituto Normal Superior del Pueblo Originario Guaraní), para formar maestros bilingües, así como el CEA Tataendi para jóvenes guaraníes. También tuvo su peso en la organización de otros centros como el TEKOVE KATU, de formación técnica, especialmente en salud (Ministerio de Educación, 2011:144).

Una de las propuestas educativas previas más significativas consiste en “la Arakuaarenda (casa del saber)” fundada en 1986. Esta experiencia plasmó la idea de universidad (educación superior) que el pueblo guaraní tuvo en aquel momento, estaba orientada a la formación alternativa de jóvenes y adultos guaraníes del chaco boliviano. Su objetivo fue el fortalecimiento orgánico y la reafirmación de la identidad cultural guaraní. Institución de formación profesional técnica ideada e impulsada por la Asamblea del Pueblo Guaraní APG.

Es el caso de la Universidad Indígena Boliviana Guaraní y de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa” cuya creación en 2008 por decreto del gobierno boliviano produjo un nuevo régimen de universidades<sup>65</sup> indígenas, alternas a las universidades clásicas, convencionales ya existentes. El decreto de creación fundamenta la irrupción de este nuevo régimen de universidades aludiendo a la experiencia de una gran parte de la población indígena que tuvo que lidiar con procesos de inferiorización y minorización cultural, social, epistemológica y lingüística al interior de estas IES.

Que la incorporación de jóvenes indígenas en las universidades públicas y privadas ha significado procesos de alienación y pérdida de identidad cultural, la priorización de los intereses individuales y una visión predominantemente comercial del conocimiento. Que la educación en el país, y particularmente la educación universitaria, está dominada por un principio monocultural que invisibiliza y descalifica el conocimiento y comprensión de la realidad que ha producido, a lo largo de siglos, el mundo indígena. (Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia, 2008:2)

Como se puede observar la crítica a las universidades públicas bolivianas (clásicas-convencionales), las cuales en el marco de la autonomía universitaria<sup>66</sup>, no han podido responder efectivamente a las necesidades educativas de la población indígena boliviana. Esta incapacidad generó la necesidad de crear IES (no

---

<sup>65</sup> Artículo 1° del decreto supremo N° 29664 de creación de las tres universidades indígenas bolivianas de fecha 2 de agosto de 2008 “Créase tres (3) Universidades Indígenas Bolivianas Comunitarias Interculturales Productivas — UNIBOL “Aymara”, “Quechua” y “Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas” como entidades descentralizadas de educación pública superior, bajo Régimen Especial y tuición del Ministerio de Educación y Culturas. Gaceta oficial del Estado Plurinacional de Bolivia.

<sup>66</sup> La autonomía universitaria fue instaurada en Bolivia el 25 de julio de 1930: El Estado reconoce esta prerrogativa a la universidad pública en el decreto Ley del 23 de febrero de 1931.

convencionales) indígenas que respondan a la exigencia del ser, actuar y proceder propio de los pueblos indígenas.

La puesta en marcha de la experiencia de la UNIBOL Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas en Bolivia expone la tensión existente entre dos modelos de universidad que pugnan por imponerse al interior de la institución. Por un lado, está el modelo de universidad convencional<sup>67</sup> moderna de corte occidental, con el que vienen funcionando las universidades públicas y privadas, desde la fundación de la primera universidad en Bolivia. Por otro lado, está el “modelo de universidad indígena no convencional” que podría describirse mejor como el intento de concreción de la idea de educación superior propia que tienen los pueblos indígenas, en este caso los pueblos indígenas de tierras bajas de Bolivia.

Al no haber un modelo preestablecido de universidad indígena, sino que éste en proceso de construcción y consolidación en la experiencia de la UNIBOL. Ésta se enfrenta a la influencia que ejerce el modelo preestablecido de universidad convencional. En este sentido la convergencia de ambos modelos al interior de esta IES indígena expresa sus múltiples tensiones y conflictos en distintas dimensiones, niveles y actores universitarios impactando en el desarrollo constitutivo de la educación “propia” en el nivel superior de la educación consignada bajo esta IES. Tal coyuntura configura los alcances y límites de dicha experiencia afectando diferentes componentes constitutivos, estos son: a) La estructura de gobierno universitario, b) El diálogo y articulación de conocimientos, c) Tratamiento de las lenguas indígenas y d) la vinculación universitaria.

En este contexto cabe preguntarse ¿cuáles son las condiciones de posibilidad que tiene la Universidad Boliviana Indígena “Apiaguaiki Tüpa” para desarrollar un modelo educativo indígena alterno, al convencional, en el nivel educativo superior

---

<sup>67</sup> Denomino universidades “convencionales” a aquellas universidades u otro tipo de IES que no han sido explícitamente creadas y diseñadas para responder a las demandas y propuestas de comunidades de pueblos indígenas o afrodescendientes. Matos, 2014:22.

cuyos fines y medios promuevan una práctica educativa emancipadora de los PIOAs?



Fotografía 7. Desvío de la carretera principal al camino de ingreso a la comunidad Ivo donde está localizada la UNIBOL Guarani y de los Pueblos de Tierras Bajas

## **2.1. Alcances del modelo indígena en la UNIBOL Guarani y de Pueblos de Tierras Bajas Apiaguaiki Tüpa**

Por los rasgos aún vigentes en la universidad pública (convencional-tradicional) boliviana como el carácter elitista, su estructura académica y de gobierno jerárquico, sus métodos basados en la cátedra y la transmisión de conocimientos. Así como la sobrevaloración del conocimiento sobre la inteligencia y su permanente carencia de recursos hace pensar en la inviabilidad de generar alguna práctica educativa alterna al modelo educativo hegemónico del capitalismo neoliberal. Resultado de la continuidad de la función de desigualdad de inteligencias, Rancière (1987), que jerarquiza y subordina en el orden intelectual para replicarse en el orden social. No obstante, tanto al interior de las universidades clásicas-convencionales<sup>68</sup> como en otro régimen de universidades se están llevando a cabo esfuerzos por establecer prácticas pedagógicas que asumen la diversidad como fundamento de igualdad.

---

<sup>68</sup> “Llamo universidades “convencionales” a aquellas universidades u otros tipos de IES que no han sido explícitamente creadas y diseñadas para responder a las necesidades, demandas y propuestas de comunidades de pueblos indígenas o afrodescendientes.” (Mato 2014:18)

En este panorama, La UNIBOL Guaraní y de Tierras Bajas instituye su actividad institucional bajo el principio filosófico-ontológico “*lyambae*” que concibe al ser humano como “el sin dueño” emancipado por naturaleza, orientando su accionar académico institucional a la consecución de este ideal humano. Así la institución, su gobierno, administración, personal académico (docentes-estudiantes) buscan, no sin resistencias, obstáculos y problemas, concretar este ideal vía profesionalización de jóvenes indígenas en campos académicos vetados anteriormente a esta población. Es el caso de las carreras de ingeniería (carreras convencionales) ofertadas por esta universidad con formas académicas innovadoras (no convencionales).

Actualmente la UNIBOL de Pueblos de Tierras Bajas cuenta con 732 estudiantes, 57 docentes repartidos en cuatro programas educativos de carácter convencional: Ingeniería en Petróleo y Gas Natural (IPGN) con 219 estudiantes, Ingeniería Forestal (IFO) con 207 estudiantes, Ingeniería en Ecopiscicultura (IEP), 149 estudiantes y la Licenciatura en Medicina Veterinaria y Zootecnia (LMVZ), 157.

Asimismo, la universidad provee servicios adicionales a los estudiantes, tiene un sistema de internado que alberga a la mayoría de estudiantes, igualmente todos los estudiantes, sin excepción, se benefician con la beca de alimentación y cuentan con atención médica adecuada.

## **2.2 Participación de los pueblos indígenas de tierras bajas de Bolivia en la estructura y organización de la UNIBOL Guaraní y de Tierras bajas**

De acuerdo con el decreto de creación de las tres Universidades Indígenas de Bolivia, éstas forman entidades descentralizadas de educación pública superior (IES convencionales) constituyéndose en un nuevo Régimen Especial de IES públicas. Inicialmente la sede de la UNIBOL “*Apiaguaiki Tüpa*” fue consignaba a la

comunidad de Kuruyuki<sup>69</sup> en la provincia Luis Calvo del departamento de Chuquisaca. No obstante, la insuficiencia de espacio y condiciones básicas para establecimiento de una institución de esta magnitud hizo que la universidad se localizara temporalmente en la comunidad de Machareti municipio de Chuquisaca. Allí la universidad desarrolló sus actividades académicas hasta el 2014, año en que se traslada a su actual sede permanente, en la comunidad de Ivo en el departamento de Chuquisaca. La región donde se establece la UNIBOL “Apiaguaiki Tüpa” corresponde al territorio guaraní.

Desde su fundación hasta la fecha la UNIBOL “Apiaguaiki Tüpa” cuenta con cuatro carreras: Ingeniería en petróleo y gas natural, ingeniería forestal, ingeniería en ecopiscicultura y la carrera de Medicina veterinaria y zootecnia. Actualmente en las cuatro carreras de la universidad se encuentran inscritos (hasta la gestión 2014/2) 264 estudiantes. La primera generación de profesionales indígenas se graduó el 2 de agosto de 2014, en un acto que aglutinó a 118 nuevos profesionales de las tres universidades indígenas de los cuales 35 pertenecían a la UNIBOL guaraní.

Uno de los rasgos más visibles de la UNIBOL Guaraní desde su creación hasta el momento, es la implicación que la población indígena tiene en el proyecto. Se puede afirmar sin duda a equivocarse que este proyecto efectivamente es de los pueblos indígenas de tierras bajas; así lo demuestra la participación y el compromiso de los actores indígenas en este proyecto de construcción de su propia educación.

Igualmente, desde la propia mirada de los representantes de los pueblos indígenas que son parte deliberativa de la propuesta, la UNIBOL Guaraní efectivamente constituye un proyecto educativo de los pueblos de tierras bajas porque tanto la estructura de gobierno, la administración y gestión de la universidad recae

---

<sup>69</sup> La elección de la comunidad de Kuruyuki para la sede de la UNIBOL se debe al valor simbólico que tiene esta población en la historia de lucha y resistencia del pueblo Guaraní. Los guaraníes cansados de los atropellos y abusos de los karai (blancos) después de varios años de enfrentamientos con los terratenientes que limitaban cada vez más sus condiciones de vida dentro de su propio territorio se levantaron en 1892. Las diferentes etnias guaraníes se unieron a la cabeza del líder: “Apiaguaiki el Tüpa” para luchar contra los hacendados quienes tenían al ejército (soldados del cuartel de Santa Rosa) de su lado. El episodio sangriento tuvo lugar en la quebrada de Kuruyuki, allí murieron centenares de indígenas guaraníes en defensa del territorio y la dignidad del pueblo Guaraní.

esencialmente en la responsabilidad de los pueblos indígenas de tierras bajas. Los cuales a través de sus organizaciones regionales participan tanto en la estructura de gobierno, así como en la administración de recursos y la gestión institucional y académica derivada del funcionamiento de la universidad.

La máxima instancia de decisión en la UNIBOL Guaraní y de Tierras Bajas, en la estructura organizacional, está dada por la Junta Comunitaria. A diferencia de las IES convencionales públicas donde sólo participan docentes y estudiantes en la composición del órgano de gobierno. En la UNIBOL esta instancia está conformada por los representantes de cada uno de los pueblos indígenas de donde provienen los estudiantes, además de los directores de las cuatro carreras de la UNIBOL, un representante docente de cada una de las carreras, un representante estudiante de cada una de las carreras y el rector.

Así, la representación indígena constituye la mayoría de los miembros de la junta. De ahí que la tuición de la junta comunitaria de la UNIBOL recaiga principalmente en los actores indígenas siendo una participación de carácter deliberativa que no se restringe a una intervención meramente consultiva. En los hechos la junta decide desde lo administrativo financiero hasta lo académico institucional.

De este modo, inéditamente, la experiencia educativa de la UNIBOL Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas está bajo la tuición de los pueblos indígenas quienes además de la participación de la estructura de gobierno y la administración cuentan con mecanismos de control social que acompañan velando el cumplimiento de metas y objetivos planteados. Estos organismos son los consejos educativos de los pueblos indígenas, entidades cuya potencialidad radica en establecerse como instancias de evaluación, acompañamiento y acreditación de estas universidades.

## **Articulación de la UNIBOL Guaraní de los Pueblos de Tierras Bajas con las demandas históricas de los pueblos indígenas del oriente boliviano**

Bajo el lema “por el territorio y la dignidad” en 1990 en Bolivia, el movimiento indígena de tierras bajas convocó a una marcha reivindicando el derecho de los pueblos indígenas al territorio. Con esta marcha los pueblos originarios lograron en ese momento que el gobierno les titulara en calidad de TCO (Tierras Comunitarias de Origen) tres extensiones territoriales para tres pueblos indígenas Mojeño, Yuracaré y Chimán. Desde entonces se han reconocido en Bolivia más de diez TCOs a diferentes naciones indígenas.

No obstante, de haber conseguido la titulación de los territorios colectivos el siguiente problema para los pueblos indígenas fue la administración de esos territorios, pues no contaban con los conocimientos ni tenían las herramientas para hacer un manejo y cuidado de los recursos en los territorios recuperados. En estos procesos no se implicaron las universidades públicas convencionales, teniendo los pueblos indígenas que recurrir a la cooperación extranjera para obtener ayuda en la capacitación y la elaboración de los planes de manejo territorial.

En este sentido con la creación de las universidades indígenas se busca responder a las necesidades educativas de la población indígena vinculando su actividad académico institucional a la concreción de las demandas históricas de los pueblos indígenas. Reivindicaciones referidas principalmente a la restitución de los territorios ancestrales y la autodeterminación. Bajo este objetivo se han creado cuatro carreras convencionales; Ingeniería en Gas y Petróleo cuya creación responde a las necesidades vinculadas con la explotación de recursos naturales como el gas y el petróleo cuyos yacimientos importantes se encuentran ubicados en los territorios indígenas de la nación Guaraní. La segunda carrera, es la de Ingeniería Forestal, cuya creación se encuentra vinculada directamente con el aprovechamiento de los recursos forestales existentes en los bosques y su recuperación en los territorios de los pueblos indígenas de la Amazonía boliviana. La tercera carrera, corresponde a Ingeniería en Ecopiscicultura, orientadas al

aprovechamiento de los recursos hídricos abundantes en el oriente boliviano, siendo la cuarta carrera; Medicina Veterinaria y Zootecnia la cual busca contribuir al desarrollo agropecuario y la seguridad y soberanía alimentaria de los pueblos indígenas de tierras bajas.



Fotografía 8. La UNIBOL Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas "Apiaguaiki Tüpa" IVO- Bolivia

### **2.3 Epistemología y diálogo de saberes en La UNIBOL Guaraní y de Pueblos Tierras Bajas**

La búsqueda del establecimiento de una articulación entre el conocimiento de carácter científico occidental y los saberes y conocimientos ancestrales de los pueblos indígenas constituye una actividad constante en la universidad. Para ello la UNIBOL Guaraní ha establecido que los proyectos de investigación para obtención de los grados intermedios y el grado superior de sus carreras, recuperen algún tipo de conocimiento ancestral al tiempo que los relacionan con todos los aprendizajes disciplinares logrados en su formación profesional. Existen dos grados académicos que otorga la universidad, un grado intermedio como técnico superior y el grado de licenciatura. Para ambos grados se ha establecido como modalidad de graduación la realización de una tesina y el emprendimiento productivo comunitario. En el caso del grado intermedio, la tesis y el emprendimiento productivo se a da a nivel comunitario en el caso de la licenciatura el proyecto productivo deberá idearse a un nivel municipal o regional.

## **La función de los sabios indígenas en la UNIBOL Guaraní y de los Pueblos de Tierras Bajas**

Uno de los aspectos relevantes de la experiencia de la UNIBOL Guaraní es la emergencia de los sabios indígenas, como actores académicos. Actualmente en la universidad están trabajando bajo esta función cuatro sabios que corresponden a las naciones indígenas: guaraní, moxeño, bésiro y guarayu. En cuanto a las funciones que realizan los sabios indígenas son varias y van desde ser consejero estudiantil, educador, hasta de asesores académico-políticos que orientan y guían a los órganos de gobierno de la universidad. No obstante, la novedad de su presencia en las IES indígenas, el actual espacio académico muestra las limitaciones y desafíos de la función de los sabios indígenas a la luz de los principios pedagógicos fundados en la igualdad de inteligencias de Rancière (2003).

De entre todas las funciones realizadas por los sabios indígenas sobresalen dos: La primera relacionada con el rol de depositarios de los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas y mediadores en los procesos de articulación ente el conocimiento universal de corte occidental y los saberes y conocimientos indígenas.

Como medio de complementariedad entre saberes y conocimientos ancestrales y científicos, los sabios indígenas se constituyen en interlocutores válidos como para impulsar un modelo de formación profesional con base en los principios filosóficos y epistemológicos de los pueblos indígenas de tierras bajas, habida cuenta que la metodología de enseñanza que adoptaran los mismos estará fuertemente sustentado en la pedagogía comunitaria; es decir, en los mismos referentes educativos que han desarrollado los pueblos indígenas para transmitir sus valores, principios, normas y formas de organización sociopolítica. (UNIBOL Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas, 2012:78)

En este sentido la importancia de la función pedagógica del sabio indígena para la UNIBOL radica en su potencialidad como agente en procesos académicos como el diseño y reestructuración curricular de las carreras de la UNIBOL. Velando que los currículos, los planes de estudio, las áreas y los contenidos de cada una de las materias mantengan una vinculación equilibrada entre los conocimientos

universales y los saberes y conocimientos indígenas especialmente con las ingenierías cuyo contenido formativo es predominantemente técnico.

La segunda función por destacar está relacionada con su papel de guía y consejero político en la conducción de la UNIBOL al respecto, se señala:

Esta intervención didáctica será paralelo a la acción pedagógica que ejerzan los docentes de área o en todo caso según las necesidades o demandas que se generen desde cada una de estas áreas de formación profesional; aunque debe quedar claro que la participación de los sabios indígenas es y será siempre determinante en las áreas de filosofía y espiritualidad, político organizativo y comunitario y, productivo territorial y ecológico. (UNIBOL Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas, 2012:57)

Como se observa la función del sabio indígena en la universidad está definida más bien como un nexo entre objetivos educativos colectivos supeditados a los objetivos político-culturales de los pueblos indígenas y el accionar de la universidad conducente al logro de esos objetivos.

## **2.4 La UNIBOL Guaraní y de Tierras Bajas apuesta por la recuperación de las lenguas indígenas**

De las tres universidades indígenas creadas en Bolivia la universidad Guaraní y de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa” es la que más diversidad étnica, cultural, lingüística atiende. Esto le significa a la institución una gran dificultad y un verdadero desafío en lo referido al rescate y fortalecimiento de las lenguas indígenas de tierras bajas. Actualmente en la Universidad podemos encontrar estudiantes provenientes de por lo menos 17 naciones indígenas, incluidos algunos estudiantes provenientes de tierras altas, de lengua indígena aimaras y quechua. No obstante, la complejidad de la tarea, la UNIBOL ha establecido la asignatura de lengua originaria (indígena) como un eje troncal del currículo para las cuatro carreras ofertadas. De los diez semestres que dura la profesionalización, los estudiantes deben acreditar la asignatura de lengua originaria en ocho semestres.

Por otra parte, se considera las asignaturas de lengua originaria como troncal, porque se trata de producir investigaciones, ciencia y teoría en lengua indígena, que elaboren y teoricen desde la lengua indígena, que construyan una representación del contexto productivo forestal, ambiental desde la cosmovisión indígena, teniendo su lengua como el instrumento principal. (UNIBOL Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas, 2012:46)

Estudiantes bilingües, son estudiantes que llegan a la universidad con todas las habilidades lingüísticas en castellano y ciertas competencias lingüísticas en lengua indígena. Entienden, hablan, escriben y leen en castellano. En cambio, en la lengua indígena, la mayoría de los estudiantes que tienen cierto dominio, solo la hablan y la comprende, salvo algunos casos donde el estudiante muestra haber pasado por algún proceso de alfabetización y puede escribir y leer en lengua indígena. La mayoría de los estudiantes que ingresan a la UNIBOL son monolingües en español con insuficientes habilidades lingüísticas en lengua indígena, hecho que dificulta aún más el trabajo de revitalización lingüística emprendida por esta institución.

Asimismo, hay estudiantes cuyas lenguas originarias pertenecen a tierras altas, debido a la intensa migración que se ha dado hacia la región del Chaco boliviano en las tres últimas décadas. Población migrante proveniente principalmente de tierras altas, de los departamentos de Chuquisaca, La Paz, Cochabamba, Potosí, Tarija; departamentos donde se hablan las lenguas indígenas mayoritarias de país, principalmente el quechua y el aimara. Los jóvenes descendientes de la población migrante que se presenta a la UNIBOL en algunos casos llevan consigo la lengua de sus padres.

Frente a este contexto de diversidad lingüística la universidad ha ido implementando un abordaje de la lengua indígena particular, ello no sin dificultades y limitaciones. Dificultades referidas principalmente a la gran diversidad de lenguas que tiene que atender, actualmente son 17 las lenguas de tierras bajas que están presentes en la universidad, de acuerdo con la nacionalidad indígena de sus estudiantes. Si bien la intención de la UNIBOL es la consolidación del uso de todas las lenguas indígenas de sus estudiantes materialmente esto no es posible, ello implicaría la contratación de por lo menos una veintena de docentes sólo para la asignatura de lengua indígena.

Lo que no es posible en la actual coyuntura de consolidación institucional y establecimiento de la sede definitiva<sup>70</sup> no obstante este hecho y la gran diversidad a la que debe de atender, la universidad ha optado por trabajar inicialmente con cuatro de las lenguas indígenas de tierras bajas. La elección de éstas corresponde al número mayoritario de hablantes estudiantes, de las lenguas indígenas. Estas son: el guaraní, el moxeño, el bésiro y el guarayu. El fortalecimiento de las demás lenguas indígenas, de acuerdo con las autoridades, serán siendo implementadas en los subsiguientes semestres de manera gradual.

La estrategia metodológica para trabajar estas cuatro lenguas con estudiantes que presentan diversas competencias lingüísticas en principio se divide a los estudiantes en dos grupos. Primero, aquellos que son bilingües lengua originaria y española. Y Segundo, aquellos que son monolingües en español. Con ambos grupos se trabajan los dos primeros semestres luego se unen hasta finalizar la formación profesional. Aunque toma más tiempo la implementación de esta estrategia.

En cuanto a los resultados los estudiantes de semestres superiores muestran diferenciados logros. Los estudiantes bilingües afirman haber fortalecido y complementado sus competencias lingüísticas en su formación académica. En cambio, muchos de los estudiantes monolingües no alcanzaron un dominio necesario, en las cuatro competencias lingüísticas, para entablar una comunicación fluida con un hablante nativo.

---

<sup>70</sup> A inicios del año 2014, la UNIBOL Guaraní traslado su sede, que se encontraba de forma provisional en la población de Machareti donde se rentaban los ambientes para el funcionamiento de la universidad desde 2009, a la población de Ivo donde quedó establecida de forma definitiva la sede de esta universidad. Actualmente se continúan con trabajos de construcción de infraestructura, más aulas e instalaciones; así como albergues, comedor universitario, laboratorios, etc.

## **2.5 La vinculación universitaria en el contexto de las demandas, necesidades y expectativas educativas de los pueblos indígenas de tierras bajas**

El concepto básico de vinculación universitaria refiere ineludiblemente a la relación que debe existir entre las acciones de las IES y lo que la sociedad, en la que están insertas, espera de estas instituciones. Convencionalmente se ha ligado el término vinculación con el sistema productivo sujeto al modelo de desarrollo. Así las instituciones educativas y las instituciones de la sociedad aparecen como dos entes aislados que necesitan interactuar. En este entendido, las IES orientan y dirigen intencionalmente las acciones educativas del nivel superior de la educación a la vinculación. Dos criterios subyacen al modelo convencional de vinculación; por un lado, la concepción individualista de los componentes (IES, centros de investigación, sector productivo) quienes desarrollan actividades independientes cuyo establecimiento se produce a través de la vinculación. Entonces la vinculación resulta de direcciones divergentes, convergentes o ambos, y no como algo inherente a la institución. Por otro, el principio fundante de la vinculación que lo condiciona es el beneficio para cada uno de los actores. Dicho de otra manera no habría vinculación sin beneficio. En este sentido una vez establecida queda instalada también una permanente pugna por la obtención de mayores beneficios. Así a la función de la vinculación en la educación superior le subyace un carácter utilitarista.

En el caso de la UNIBOL Guaraní y de Pueblos de Tierras bajas es necesario contextualizar la actividad de vinculación universitaria, Ésta debe ser entendida en el marco de las demandas históricas de los pueblos indígenas referidas al territorio y la autodeterminación. En este entendido, la universidad tiene establecidos los nexos con las comunidades indígenas, dichos puentes emergen de la necesidad de contar con planes de manejo a largo plazo de sus recursos naturales en los territorios ancestrales. De esta convergencia emergen requerimientos educativos referidos a una determinada ocupación del territorio, el conocimiento del territorio,

conocimiento de la propia historia, de sus recursos naturales y de tales prácticas educativas derivará un manejo territorial idóneo. Del mismo modo inscritos en las demandas históricas aparecen las necesidades educativas devenidas del contexto actual, en el cual las exigencias profesionales están modeladas por la coyuntura impuestas por el modelo económico capitalista neoliberal y donde los requerimientos están relacionados a un mercado laboral cada vez más exigente, y al cual la formación profesional debe responder de forma crítica.

Contrariamente a los modelos de vinculación convencionales tradicionales donde se busca subyugar el rol de las universidades al modelo económico productivo hegemónico con un carácter utilitarista de la educación. La UNIBOL Guaraní está buscando establecer otro tipo de vinculación universitaria, la cual no es ajena a la esencia colectiva de los pueblos indígenas al contrario su conformación y su dinamismo emergen de ésta.

El modelo vinculación coherente al modelo de universidad indígena es comunitaria, intercultural y productiva (Gaceta oficial del Estado Plurinacional de Bolivia, 2008:13). Ello implica una visión de la universidad como una extensión de las comunidades indígenas, no a la inversa, bajo esta visión de vinculación universitaria aparece como uno de los componentes principales las diferentes comunidades indígenas en los distintos territorios de los pueblos indígenas de tierras bajas resultando la razón de ser de la vinculación la atención a los demandas, necesidades y perspectivas de desarrollo de los pueblos indígenas de tierras bajas. La dimensión intracultural de la UNIBOL enfatiza en el carácter comunitario de la institución promoviendo el reconocimiento, la revalorización y desarrollo de las culturas indígena originario campesinas, de sus saberes, conocimientos, ciencia y tecnologías propias. La práctica de los valores comunitarios para la afirmación y fortalecimiento de las identidades de los pueblos indígenas de tierras bajas de Bolivia.

La dimensión productiva de la UNIBOL está estrechamente ligada al carácter comunitario, en lo que respecta a la necesidad de incorporar en el proyecto educativo al proyecto ya no sólo las demandas históricas restitución de los territorios ancestrales de los pueblos indígenas; sino, además, de asegurar al autogobierno asegurando un nivel productivo, jurídico, educativo, económico, político real que garantice la autodeterminación. Esto requiere de conocer la concepción de mundo de cada pueblo, la amplitud y características de los territorios, así como, la historia de despojo y fragmentación del territorio y de la población indígena y la historia de lucha por su reconfiguración. La dimensión productiva como respuesta a las necesidades socioproduktivas incide más en la construcción de conocimientos más específicos del territorio, sus recursos naturales, el modo de interacción entre las comunidades indígenas y su entorno natural. Asimismo, las diferentes formas de aprovechamiento y sustentabilidad.

En este sentido la UNIBOL Guaraní oferta cuatro carreras orientadas al desarrollo económico y productivo. El currículo destina un área transversal junto al eje disciplinar instando, de este modo, la vinculación en la formación profesional con las demandas, necesidades y expectativas de las comunidades indígenas. En las asignaturas transversales se enfatiza en el análisis de la historia de los pueblos indígenas desde la reconstrucción de la propia historicidad mediadas por las organizaciones comunitarias de cada pueblo indígena. Esto con la finalidad de generar en los estudiantes un aprendizaje crítico que los lleve a posicionarse de y como parte de sus colectividades sociales.

Supeditado a esta inicial vinculación la universidad requiere interactuar de diversas formas con la sociedad nacional no indígena para ello interpone el carácter intercultural buscando establecer una relación de igualdad los ámbitos epistemológico, político y cultural. El fin el respeto de los diferentes patrimonios de los pueblos indígenas de tierras bajas y el reconocimiento de sus derechos fundamentados derivados de su preexistencia y la historia de despojo y explotación de que han sido objeto. Para ello la UNIBOL establece diferentes estrategias de

interacción primero se vincula con las otras universidades indígenas, y conjuntamente plantean, en el marco de sus atribuciones, sus requerimientos y proyecciones. También se vincula con universidades públicas convencionales con las áreas afines para profundizar en conocimientos y diversificar las experiencias así se visitan las universidades Autónoma Gabriel René Moreno de la ciudad de Santa Cruz, la Universidad Juan Misael Saracho de la ciudad de Tarija, la Universidad Mayor y Pontificia San Francisco Xavier de Chuquisaca. Ello debido también a la fase inicial de la universidad pues actualmente no cuenta con todos los laboratorios, herramientas y tecnología necesaria para la formación profesional de los estudiantes, de esta manera se recurre a convenios con estas IES para contrarrestar las limitaciones de equipamiento tecnológico necesario en la formación profesional.

La vinculación con las instancias productivas representativas de las diferentes regiones y el Estado y sus instituciones. De acuerdo con las carreras que oferta la UNIBOL, las instituciones productivas con las cuales se vinculan son de diversas naturalezas privadas, públicas y mixtas. Privadas colectivas como el caso de las empresas cooperativas en diferentes rubros agrícolas privadas comunitarias como la colonia japonesa Okinawa cercana a la ciudad de Santa Cruz donde los estudiantes de la carrera de ingeniería forestal acuden para hacer prácticas de campo. Públicas como las empresas petroleras de la región, plantas de explotación, plantas de refinación, plantas de exploración, plantaras de comercialización de hidrocarburos donde los estudiantes de la carrera de ingeniería petrolera y gas natural hacen sus prácticas y experiencias pre- profesionales.



Fotografías 9 y 10. Estudiantes en actividades diversas

### **Limitaciones del modelo de universidad indígena UNIBOL “Apiaguaki Tüpa”**

No obstante el accionar innovador de esta IES, el papel intermediador del docente entre los diversos formatos del conocimiento y la comprensión del estudiante es una práctica aun presente en esta universidad debido a varias razones entre las que se pueden visualizar : a) la tendencia de los docentes a replicar el rol de su propia formación profesional en universidades convencionales donde la práctica y el rol explicador del maestro está más arraigado; b) el contenido de las diversas asignaturas, como la UNIBOL Guaraní tiene cuatro carreras técnicas, los conocimientos del área técnica se prestan más a la función explicadora del docente. Es decir el docente es el que sabe y por tanto es quien señala qué contenidos desarrollar y cómo deben ser comprendidos éstos por los estudiantes; c) La falta de comprensión de la visión política e ideológica de los pueblos indígenas que direcciona el accionar de la universidad hacia el ideal de persona “el sin dueño”; d) la falta de conciencia de la importancia del papel activo de los jóvenes indígenas en su propio proceso de formación, quienes por la influencia del mismo sistema asumen un papel pasivo que limita su protagonismo en este proceso.

## **Tendencia de los docentes a replicar la función explicadora de su propia formación profesional**

¿Cómo fue la formación de los actuales docentes de la UNIBOL Guaraní? La mayoría de los docentes de la carrera de ingeniería forestal se formaron en universidades públicas convencionales, su práctica docente actual refleja mucho de su experiencia de formación. Formación caracterizada, salvo algunas excepciones, por un tipo docente cuya práctica reproducía la función del maestro explicador, Rancière (1993) donde el papel activo del proceso estaba centrado en la enseñanza del docente, sus conocimientos, su método, sus materiales y sus medios didácticos. No obstante, ahora estos docentes tienen ante sí el reto y la posibilidad de transformar la experiencia, docente subordinadora de inteligencias, en una práctica de docencia emancipadora.

La UNIBOL Guaraní presenta tres tipos de docencia de acuerdo a las áreas curriculares estos son: docentes técnicos, docentes de lenguas indígenas y docentes transversales. Como se mencionó en la formación de los docentes primó el modelo explicador; sin embargo, las repercusiones en la acción docente desempeñada se dan con diferenciadas intensidades, así los docentes del área técnica parecen haber experimentado procesos de mayor subordinación epistemológica, el motivo parece ser los contenidos del área técnica cuyos contenidos científico-tecnológicos corresponden al de las ciencias exactas. Por lo que son, en parte mucho más reticentes a cambiar su modo de enseñanza y a considerar otros ejes de formación profesional complementarios para el logro de los objetivos educativos planteados por las organizaciones indígenas.

En cambio, los docentes el área transversal parecen haber sido menos afectados por la experiencia educativa del maestro explicador, debido en parte a la naturaleza de los contenidos que corresponden con el área de las humanidades y las ciencias sociales. Su práctica actual como docentes muestra una mayor apertura a la emancipación de los alumnos, incluso en muchos casos promueven abiertamente e instan a los docentes del área técnica a transitar de una metodología de

enseñanza fundada en la desigualdad a una metodología de la igualdad de las voluntades, Rancière (1997), redefine su metodología de enseñanza.

En cuanto a los docentes del área de lengua indígena, muchos de ellos se formaron en normales de maestros como profesores de nivel primario, pero por el manejo de la lengua indígena fueron contratados por la UNIBOL para impartir clases. Su trayectoria de formación académica informa de una menor experiencia de procesos de subordinación intelectual y de las posibilidades de subvertir situaciones de opresión mediante la educación; sobre todo sí se considera la tendencia de izquierda de la organización magisterial rural en Bolivia. De ahí que su práctica docente actual muestre una mayor horizontalidad entre docente y estudiante.

### **Los contenidos de algunas asignaturas se prestan más al método explicador**

En cuanto a los contenidos de las diferentes materias de la carrera de ingeniería forestal de la UNIBOL relacionado a la función del maestro explicador. Cabe señalar que hay contenidos de algunas áreas curriculares, más que en otras que justificarían la función del maestro explicador, estos contenidos corresponden al área de las asignaturas técnicas cuyas características son las siguientes:

- Constituyen un ampuloso y diverso conocimiento
- Son conocimientos científicos
- Su manejo y dominio jerarquiza a su poseedor
- Requieren la intervención del maestro especialista para ser comprendidos
- No admiten pluralidad epistémica.

Materias como dendrología, edafología, botánica general, fisiología vegetal y otras propias del área forestal, así como las materias de física, química y cálculo asignaturas que de acuerdo con los estudiantes revisten de cierta dificultad para su aprendizaje, por tanto, son las que requieren más de la función mediadora del maestro explicador. De este modo se justificaría el rol explicador para una mayor comprensión de los contenidos de estas materias. Dicho sea de paso, asignaturas donde el porcentaje de aprobación del curso es menor al de otras materias.

## **Falta de conciencia de la importancia del papel activo de los jóvenes indígenas (estudiantes) en su propio proceso de formación**

Asimismo, la trayectoria educativa en los niveles escolarizados de los estudiantes se, caracterizada por la práctica pedagógica explicadora, misma que ha trastocado el modo de concebir el proceso de aprendizaje. Las repercusiones de esta experiencia se pueden percibir en la inseguridad que los estudiantes muestran a la hora de enfrentarse a tareas académicas donde la intervención del docente es mínima. Al respecto López (2008) señala que el peor empobrecimiento es que hemos formado a la población indígena o de ancestro indígena como gente insegura de sí misma, que no se respeta y un sujeto inseguro no puede contribuir al desarrollo de un país. Asimismo, otra implicación de la experiencia educativa escolarizada es que para gran parte de los estudiantes su aprendizaje deviene de la explicación de un docente quien tiene consolidado un gran cúmulo de conocimientos en el área que enseña. Especialmente cuando se trata de las materias del área técnica. Cuando se les pregunta ¿cuáles son las características de los maestros que enseñan bien? Muchos responden que son aquellos quienes explican mejor, adjudicando su aprendizaje no a sí mismos sino al rol explicador del maestro; así como a su cúmulo de conocimientos del área y que están en permanente actualización.

El atontador no es el viejo maestro obtuso que llena la cabeza de sus alumnos de conocimientos indigestos, ni el ser maléfico que utiliza la doble verdad para garantizar su poder y el orden social. Al contrario, el maestro atontador es tanto más eficaz cuanto es más sabio, más educado y más de buena fe. Cuanto más sabio es, más evidente le parece la distancia entre su saber y la ignorancia de los ignorantes. Cuanto más educado esta, más evidente le parece la diferencia que existe entre tantear a ciegas y buscar con método, y más se preocupará en substituir con el espíritu a la letra, con la claridad de las explicaciones a la autoridad del libro. Ante todo, dirá, es necesario que el alumno comprenda, y por eso hay que explicarle cada vez mejor. (Rancière, 2003:9)

La concepción misma del aprendizaje de los estudiantes alude a ese proceso de vaciamiento del conocimiento del docente en los estudiantes, elementos que refuerzan y mantienen el rol explicador del maestro.

## **Falta de comprensión de la visión política e ideológica de los pueblos indígenas que direcciona el accionar de la universidad hacia el ideal de profesional “El sin dueño”**

Por otro lado, está todo el modelo de la Universidad Indígena Boliviana Guaraní y de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa” con el que esta institución viene trabajando, tratando de concretar en la práctica académica su ideario institucional cuya descripción señala:

Esta universidad, se constituye en una nueva alternativa de cambio en la educación superior toda vez que contradice las políticas de formación universitaria caracterizadas por la “ceguera cognitiva”; donde lo académico es sinónimo de erudición y dogmatismo, dicho sea de paso, privilegio de unos cuantos. Sin embargo la UNIBOL Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas, se caracteriza por enarbolar una nueva dinámica de formación profesional, donde prima la valorización de los saberes indígenas y con ello a la tecnología indígena, a la económica de reciprocidad, a la política de preservación de la naturaleza a través de la puesta en práctica de modelos educativos propios a los pueblos indígenas, pero sin desmerecer las de procedencia occidental; favoreciendo así los aprendizajes en y para la vida ( Saavedra, 2008 en Yandura 2010).

Como se observa, la dinámica de formación de la UNIBOL Guaraní se opone a la función explicadora anclada en la desigualdad de inteligencias, apostando más bien por una práctica pedagógica sustentada en la valoración de los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas y principalmente la población indígena. Esta declaración implica un cambio que orienta a la institución en su accionar pedagógico hacia la búsqueda del establecimiento de vínculos con las comunidades y la población indígena de las diferentes nacionalidades indígenas de tierras bajas valorándolas como poseedoras de un legado cultural traducido en saberes, conocimientos y tecnologías ancestrales. Patrimonio cultural que corresponde a cada uno de los pueblos indígenas de los cuales provienen los estudiantes de esta universidad, convirtiéndolos en sus portadores.

Por lo tanto, los protagonistas de los procesos de formación profesional (autoridades, docentes y alumnos) deben aspirar a establecer una metodología de aprendizaje que suscite la emancipación intelectual de los estudiantes. Es importante también resaltar que este fin pedagógico constituye una parte importante del proyecto educativo de los pueblos indígenas, que sin leer a Rancière, llevan

construyendo en Bolivia y otros países de Latinoamérica proyectos referidos a la educación propia: buscando una mayor asimetría y pluralidad epistémica.

Asimismo, como se puede observar la educación propia no implica una esencialización de las culturas indígenas ancestrales que signifique un retorno al pasado; sino una constante actualización de los elementos culturales en interrelación con otros pueblos, otras culturas, diferentes formas de pensamiento y visión del mundo. No obstante, la concreción de este propósito que supone una articulación de conocimientos reside precisamente en mantener el equilibrio de relaciones epistemológicas entre diferentes para que ninguno (ni el occidental ni el indígena ancestral) subordine al otro.

En este entendido las IES interculturales o indígenas carecen de mecanismos, procesos e instrumentos que les permitan ser congruentes con su finalidad de construir una educación propia. Pues ello requiere; primero, de la identificación y determinación de indicadores que especifiquen los constituyentes académicos posibilitando a una determinada IES ser catalogada o no como una destinada a la población indígena diferenciándolos de cualquier otro régimen de universidades. Segundo, la selección de subindicadores de cada uno de los componentes institucionales, académicos, pedagógicos, de vinculación universitaria, etc. que reflejen los avances, estancamientos o retrocesos en la construcción de la educación propia.

## Capítulo VI La comparación: Semejanzas, diferencias y especificidades de los modelos intercultural e indígena IES

- México constituye uno de los países más poblados del mundo, de acuerdo con el INEGI 2010 la población total de los Estados Unidos Mexicanos es de 119 530 75371 habitantes. Asimismo, se estima que 7 382 785 personas de 3 años y más de edad hablan alguna lengua indígena, las más habladas son: Náhuatl, Maya y Tzeltal. Asimismo, independientemente de hablar o no una lengua indígena, 24, 4 millones de personas de 3 años y más se auto reconocen como indígenas representando el 21.5% de la población mexicana. En términos netos, México es el país con la mayor población indígena del continente (Rivera-Salgado, 2008), No obstante, en términos relativos, la población indígena es minoritaria, pues ésta sólo conforma el 14. 9% de la población total del país, frente al resto que se considera población mestiza mexicana.
- En Bolivia, de acuerdo con el censo 2012, la población total asciende a 10' 457 329 habitantes, lo que lo convierte en uno de los países menos poblados de la región. De esta población el 44% se reconoce como indígena; es decir, 4'199.977. Porcentaje, seriamente cuestionado por la reducción drástica que habría sufrido este indicador respecto del censo 2001; en el cual, 62% se auto-identificaba como indígena. Razón por la cual, organismos como la ONU han declarado a Bolivia como el país más indígena de América Latina basados en proyecciones del censo 2001 que preveían un 62.2 % de población indígena para 2012.
- México cuenta con 11 familias lingüísticas, 68 agrupaciones lingüísticas y 364 variantes lingüísticas (INALI 2008). Actualmente en México existen 7'382 785 personas de tres años o más que hablan alguna lengua indígena y representan

---

<sup>71</sup> Encuesta Intercensal 2015. Estimadores de la población total en viviendas particulares habitadas por tamaño de localidad y grupos quinquenales de edad según sexo. Datos al 11 Julio 2016.

el 6.5% del total nacional (INEGI 2010). De esta población el 45.3% tiene menos de 30 años. Las lenguas que más se hablan en México son: Nauátl (23.4%), Maya (11.6%), Tseltal (7.5%), Mixteco (7.0%), Tsotsil (6.6%), Zapoteco (6.5%), Otomí (4.2%), Totonaco (3.6%), Chol (3.4%), Mazateco (3.2%), Huasteco (2.4%) y Mazahua (2.0%).

- Bolivia cuenta con 17 familias lingüísticas, 35 lenguas indígenas reconocidas oficialmente además del castellano. Actualmente las lenguas indígenas son habladas por 4.540.976 habitantes. Su distribución geográfica muestra contrastes: en Tierras Altas se hablan 2 de las lenguas indígenas que reúnen la mayor cantidad de hablantes, mientras que Tierras Bajas concentra a la mayoría diversidad cultural y lingüística del país, 32 de los pueblos indígenas.
- México ocupa una extensión territorial de 1'964 375 Km<sup>2</sup> y es uno de los doce países con mayor biodiversidad del mundo con alrededor de 200 000 especies diferentes.
- Bolivia tiene una superficie territorial de 1'098 581 Km<sup>2</sup> y es considerado país megadiverso por su variedad de seres vivos y ecosistemas diferenciados que permiten la combinación de múltiples formas de vida.
- México está organizado en 32 entidades federativas. Los municipios son la base para la organización de los estados. En total existen 2,446 municipios y 16 demarcaciones territoriales correspondientes a la Ciudad de México. Para 2015, en 494 de sus municipios más del 40% de sus habitantes son hablantes de una lengua indígena. Siendo Oaxaca el estado que concentra a la mayoría de estos municipios (245).
- Territorialmente Bolivia está organizada en nueve departamentos; mismos que a su vez, están divididos en 112 provincias las cuales se subdividen en 327 municipios. Como hemos mencionado, la mayoría de la población se asume como indígena-originaria a nivel nacional.

- Políticamente México constituye una república representativa y democrática, conformada por estados libres unidos por un pacto Federal y están organizados por los poderes Ejecutivo, Legislativo y Judicial. El Poder Ejecutivo es ejercido por el presidente de la nación, mientras que el de los Estados es ejercido por el gobernador. El poder Legislativo recae en el Congreso de la Unión y el Judicial por la Suprema Corte de Justicia. Dichos poderes también se establecen a nivel estatal.
- Desde 2009 Bolivia se constituye en el Estado Plurinacional de Bolivia (EPB), dejando atrás, la etapa Republicana. Está compuesto por cuatro órganos de gobierno: El Ejecutivo, representado por el presidente del EPB. El Legislativo, compuesto por la Asamblea Legislativa Plurinacional. El Judicial, conformado por el Tribunal Supremo de Justicia; y el Electoral, conformado por el Tribunal Supremo Electoral. Asimismo, en el marco de unidad del Estado se incursiona en el régimen autonómico estableciendo cuatro niveles de autonomía: departamental (a la cabeza del gobernador y las asambleas departamentales), regional, municipal y la indígena campesina.

Desde 1990 las naciones indígenas, originarias, ancestrales han ido recuperando sus territorios ancestrales, en calidad de Territorios Indígena Originario Campesinos (TIOCs). Hasta 2011, 20.7 millones de hectáreas fueron tituladas como TIOCs. Dicha territorialidad es garantizada a los pueblos indígenas mediante su reconocimiento en la Constitución Política del Estado plurinacional de Bolivia (CPEPB).

Asimismo, un elemento particular por resaltar, del caso boliviano, es el reconocimiento que se hace en la Constitución a la Autonomía Indígena Originaria Campesina como uno de los cuatro niveles de autonomía (departamental, municipal, regional y la indígena originaria campesina). Las mismas que se ejercerán en el marco de unidad del Estado de acuerdo con sus normas, instituciones, autoridades y procedimientos. La conformación de la autonomía indígena originario campesino está fundamentada en el

reconocimiento de la propiedad colectiva de los territorios ancestrales de las naciones indígenas, originarios.

- El principio fundamental que ha determinado la sujeción histórica de la población indígena al Estado y con ello la vulneración de derechos naturales de los pueblos indígenas en México es la negativa a reconocer a la población indígena como sujeto político colectivo pleno. Es decir, reconocerlo a partir de sus particularidades como sujetos con capacidades para desempeñar funciones políticas desde sus propios marcos culturales, en sus propios términos y bajo sus propias visiones del mundo y de la vida. La negativa al reconocimiento del sujeto político colectivo pleno impide que los pueblos indígenas puedan constituirse en constructores de sus propios destinos. Bajo este principio, todo el marco jurídico emanado por instancias del Estado soslaya, mezquina, regatea el reconocimiento de los derechos naturales de los pueblos indígenas. Esta forma de actuar retrasa el reconocimiento del sujeto político colectivo pleno y favorece un contexto de vulneración a los derechos de los pueblos indígenas.

De acuerdo con datos del Censo de Población y Vivienda 2010, la población indígena en México muestra rezago educativo; casi la mitad de la población indígena reporta como último año de estudios la primaria (INEGI 2010) El promedio de escolaridad de los indígenas hablantes de lengua (5.1 años) es mucho menor que el promedio de los no indígenas (9 años) y los indígenas autoadscritos (7.9 años). La población hablante de lengua indígena presenta niveles bajos de escolaridad, sólo la cuarta parte cursó la secundaria completa o educación media superior comparado con la población general, donde más de la mitad cuenta con dichos niveles. Como es sabido, conforme aumenta la edad de las personas los niveles de escolaridad disminuyen, así los hablantes adultos mayores de lengua indígena y específicamente las mujeres, son el segmento de población con menos educación formal (CONEVAL, 2015:71).

- En el ámbito de la educación superior en México, de los 6.6 millones de hablantes de lengua indígena, solo 1.6% contaba con educación superior, en

contraste el 13% de los no indígenas que alcanzan este nivel educativo. Las diferencias se profundizan aún más cuando se cuenta a la población con nivel educativo de posgrado. En el caso de los hablantes de lengua indígena, solo 11 711 cuentan con estudios de maestría para 2010, y de éstos sólo 2 538 cuentan con estudios de doctorado representando menos del 1 % de todas las personas con doctorado del país (CONEVAL, 2015).

- En Bolivia, desde 2006 la situación educativa de la población en general ha mejorado y en particular la de los indígenas. La tasa de analfabetismo se ha reducido a 2,7% la más baja de la historia de Bolivia. También presenta mejoras considerables en el porcentaje de alfabetismo donde los porcentajes más altos se presenta en la población originaria (INE 2015). Ejemplo, el Pueblo Chiquitano donde el 99% es alfabeto, seguida del Ayllu Porco con 98%, Los Sirionó con 98,1%. Igualmente, en cuanto a la asistencia escolar, la más alta corresponde al Pueblo Qhapaq Uma Suyu con un 96,4%, segundo de los Uchupiamonas y chiriguanos con 91.3%.

En Bolivia hay una carencia de datos estadísticos que muestren la situación educativa de la población indígena. No se cuentan con datos de ingreso, permanencia y egreso que permitan analizar comparativamente la situación entre segmentos sociales indígenas y no indígenas; especialmente, en educación superior, el pregrado y posgrado. Entre IES públicas y privadas, preferencia de áreas de formación disciplinar de esta población, etc. Hecho que limita el análisis de la situación educativa de la población indígena.

- En cuanto a la organización de los pueblos indígenas en México, la principal institución gubernamental para atender a la población indígena es la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). Órgano federal encargado de promover el desarrollo de los pueblos y comunidades indígenas, dirigido por un director general, designado por el presidente de la nación, cuya nominación recae generalmente en un ciudadano no indígena. En esta instancia gubernamental la participación de la población indígena, referida a las políticas,

programas y acciones gubernamentales a implementar se da a través de un sistema de información y consulta diseñado por un consejo consultivo y aprobado por una junta de gobierno.

- La organización propia de los pueblos indígenas está representada por el Congreso Nacional Indígena (CNI) que en alianza con el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) es constituido en 1996, aglutina a los pueblos Amuzgo, Binnizá, Chichimeca, Chinanteco, Chol, Chontal de Oaxaca, Chontal de Tabasco, Coca, Comcac, Cuicateco, Cucapá, Guarijío, Ikoots, Kumiai, Lacandón, Mam, Matlazinca, Maya, Mayo, Mazahua, Mazateco, Mixe, Mixteco, Nahuatl, Ñahñu/Ñajtho/Ñuhu, Náyeri, Nguiwa, Popoluca, Purépecha, Rarámuri, Sayulteco, Tepehua, Tepehuano, Tlapaneco, Tohono Oódam, Tojolabal, Totonaco, Triqui, Tzeltal, Tzotzil, Wixárika, Yaqui, Zoque, Afromestizo y Mestizo. Desde 2016 se ha conformado un Consejo Indígena de Gobierno (CIG), el cual se rige por 7 principios del CNI: servir y no servirse, construir y no destruir, obedecer y no mandar, proponer y no imponer, convencer y no vencer, bajar y no subir, representar y no suplantar. El CIG está integrado por concejales, una mujer y un hombre de cada lengua de las diferentes regiones en donde se encuentran los pueblos, tribus y naciones que conforma el CNI.<sup>72</sup>
- Ambas organizaciones una oficial la CDI y la otra propia el CNI, desempeñan actividades no interrelacionadas. Es importante denotar que, en la instancia oficial, no son los pueblos indígenas quienes forman parte de esta institucionalidad; su participación en la mayoría de los casos es mínima y viene intermediada por el Estado a través de sus instituciones. Éstas atienden a la población indígena en términos de las necesidades que los no indígenas consideran deben ser atendidos. Entre estas instituciones está SAGARPA, SEDESOL, INALI, CGEIB y otras instituciones.

---

<sup>72</sup> Recientemente la vocera del CNI ha sido postulada como pre-candidata independiente a la Presidencia de la República para las elecciones del 2018.

- En Bolivia a nivel país, cada uno de los 36 pueblos indígena-originarios cuenta con su propia organización y éstas a su vez confluyen en tres organizaciones. Los pueblos indígenas de tierras bajas están representados por la Confederación de Pueblos Indígenas del Oriente de Bolivia CIDOB. Y la máxima representación de los pueblos indígenas de tierras altas es la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia CSUTCB y el Consejo Nacional de Ayllus y Markas del Qullasuyu (CONAMAQ). Son organizaciones muy importantes con las cuales el gobierno coordina de forma directa (sin intermediación) la atención a necesidades de la población indígena.
- La postura crítica y propositiva de estas organizaciones respecto del accionar y el manejo del Estado y de quienes lo gobiernan ha convertido al sector social indígena, en uno de los sectores políticos contestatarios de referencia. Ello ha significado que muy pocas veces estas organizaciones coincidan con los gobiernos de turno en temas de política pública. Esta característica del movimiento social indígena y otros otras organizaciones sociales (mineros, obreros, campesinos, comerciantes, transportistas, etc.) marca hoy la agenda pública de quienes desean gobernar el país.

## **1. Antecedentes históricos: semejanzas diferencias y particularidades**

- Antes de la invasión europea, los diferentes pueblos originarios que habitaban el continente americano contaban con sus propios sistemas educativos emanados de sus propias visiones de mundo. La máxima expresión de los sistemas educativos precoloniales se patentizó en dos espacios territoriales de este continente; Mesoamérica y Los Andes. Espacios geográficos donde se desarrollaron dos civilizaciones de compleja organización social y notable nivel cultural; los Aztecas y los Inkas, civilizaciones cuyos sistemas educativos evidenciaron innumerables atributos y grandes posibilidades. En este contexto precolonial la educación propia de los pueblos nativos no sería una institución

preelaborada artificialmente, para como algo externo, que el Estado ofrece paternalmente, sino como un producto extraído de la sociedad misma, es decir su propia expresión.

- Con la invasión europea, empieza la desestructuración de las civilizaciones originarias instalando la primigenia desigualdad producto de la imposición del sistema social colonial. Ésta estratificó socialmente a la población estableciendo en la base a la población nativa y en la cúspide a los invasores peninsulares, jerarquía fundamentada en la supuesta superioridad de los invasores y la inferioridad de los originarios. El cataclismo de la invasión exterminó a la población aborígen en regiones menos pobladas y en las zonas más densamente pobladas como México y Perú, la sometió a procesos de enajenación, explotación y aculturación (Weinberg, 1995:55), dislocando igualmente sus sistemas educativos propios.
- La destrucción masiva de los soportes de las distintas formas de escritura que contenían los innumerables saberes y conocimientos de las sociedades nativas lleva a pensar que los invasores más allá de cristianizar buscaban borrar cualquier evidencia que revelara algún grado de civilización alcanzado por estos pueblos. La intencionalidad despojarlos de su cualidad principal la autodeterminación y así imponerles su custodia en un régimen de resguardo. En el caso de Mesoamérica la destrucción de los códices Mexicas y Mayas, escritos en papel amate y en los Andes los kipus y los tejidos incásicos.

Asimismo, con la eliminación de las instituciones educativas, se perdieron las diferentes funciones sociales asignadas a la educación, sus agentes, finalidades y metodologías. Desintegrada la organización política, social y la institución educativa, la población nativa no tuvo otra opción que adaptarse a la nueva institucionalidad educativa. Ello significó la degradación de las epistemes de los pueblos originarios y la adopción de otras lógicas de concebir y construir los conocimientos siempre supeditados.

- Frente a la imposibilidad de contrarrestar los efectos catastróficos derivados de la realidad colonial impuesta, la población indígena desarrollo numerosas estrategias de resistencia y lucha para subvertir las condiciones de explotación, abuso y agravio sufridos. Estrategias que van desde ajustarse a los espacios, medios y procedimientos circunscritos a las costumbres y al sistema legal establecidos por la colonia (Goltre, 1980), incluyendo la adopción de la educación hasta las sublevaciones y rebeliones indígenas que se sucedieron durante la época colonial<sup>73</sup>.
- No obstante que los indios ofrendaron su sangre por la independencia de México, ello no les resultó benéfico, su sujeción otrora al régimen colonial había pasado a manos del nuevo Estado cuyos principios liberales mantuvieron indemne la división de castas establecida por la colonia. Para Martínez (2012), la abolición de la categoría jurídica de indio y de la propiedad comunal de la tierra (implícita desde la Constitución de 1812 y eliminada formalmente en la Constitución liberal de 1857), resultaron adversos para las formas de vida comunitarias de los indios quienes trataron de conservar sus particularidades. Pero a la postre los indios salieron del siglo muy debilitados y empobrecidos.
- La independencia de Bolivia en 1825 abrió el camino para la incorporación del indio a la vida nacional. Para Cruz (2012) inicialmente el proyecto de nación criollo pretendió convertirlos en ciudadanos para integrarlos a la nación, pero sin contar con ellos. Posteriormente, durante el proyecto liberal se propuso ‘civilizarlos acabando con sus formas de vida comunitaria y privándolos de sus propiedades territoriales colectivas. Sin embargo, los indígenas desplegaron

---

<sup>73</sup> La sublevación y la rebelión como forma de lucha fue la estrategia más utilizada por la población indígena en reacción a la situación colonial; tanto en México con la “guerra de Mixton” entre 1541-1542, como en Perú con el “taqui Ongoy” entre 1560- 1570. Ambos corresponden a los movimientos milenaristas, dirigidos contra los españoles, los cuales emergieron inmediatamente al día siguiente de la invasión española.

Un buen ejemplo de la adopción de la literacidad, ajustada al marco tradicional y legal de la época como estrategia constituye la obra de Guamán Poma de Ayala. Quien a través de su Nueva Corónica y Buen Gobierno presentó al rey de España las condiciones brutales en la que vivían los indígenas. Su intención informar al monarca sobre el estado de desorden y caos, “mundo al revés”, en el que había sido sumido el mundo indígena por los abusos y agravios cometidos por los españoles y aconsejarle para un mejor gobierno de estas tierras.

acciones colectivas, desde levantamientos violentos; hasta interponer mecanismos de defensa legal ante las instancias justicia, reclamando un lugar activo en el proceso de construcción de la nación.

## **2. Problemáticas identificadas en las IES intercultural UVI México y UNIBOL “Apiaguaiki Tüpa” Bolivia**

- La principal problemática emergente en la UVI Huasteca está referida a la disminución de la matrícula estudiantil, situación que preocupa de sobremanera a directivos y académicos de cara al compromiso de la UV de basificar las plazas docentes para el segundo semestre de esta gestión (2014). Otra problemática vinculada a la anterior está explicitada por el temor de los estudiantes a no encontrar fuentes de trabajo ante perspectivas laborales futuras inciertas. Inquietudes derivadas del carácter no convencional del único programa ofertado por esta universidad; la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID). La conformación de estas problemáticas trasciende la coyuntura del momento y son indicadores de una crisis institucional y académica que interpela los fundamentos constitutivos de esta IES y del enfoque intercultural interpuesto.
- La problemática identificada en la Universidad Indígena Boliviana (UNIBOL) Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas expone la tensión entre dos modelos de universidad que pugnan por imponerse al interior de la institución. El modelo de universidad convencional y el modelo de universidad indígena “no convencional” intento de concreción de la idea de educación superior propia que tienen los pueblos indígenas de tierras bajas de Bolivia. Esta convergencia expresa múltiples tensiones y conflictos en distintas dimensiones, niveles y actores universitarios impactando en el desarrollo constitutivo de la educación propia en el nivel superior.

- Entre las posibles causas de la crisis por la que atraviesa la UVI en México se identificó el carácter no convencional de la institución. Una contradicción inicial, consistió en la creación de la universidad intercultural de carácter no convencional al interior de una universidad convencional con más de 70 años de trayectoria, la Universidad Veracruzana UV. Esta decisión, involucró para la UVI algunos beneficios, especialmente en la etapa de creación, pero a la larga, el declinar la opción de emerger de forma independiente a la vida institucional significó la sujeción a toda una estructura administrativa propia de una IES convencional. Situación no le ha permitido a la UVI diferenciarse institucionalmente de la UV y tampoco ha sido asimilada totalmente quedando en una situación de indefinición institucional. Ello ha abonado a la construcción de una identidad institucional difusa para la población indígena y mestiza de la región de la Huasteca veracruzana baja, impidiendo a la UVI establecer lazos de pertenencia e identificación con los pueblos indígenas de la región, Tepehua, Hñähñu, Tenek y Náhuatl. En la UVI no se percibe procesos de apropiación, recreación y proyección institucional que fusionen; por un lado, las identidades culturales de la población, de las comunidades originarias, sus elementos culturales, lógicas de pensamiento, prácticas, conocimientos, etc. No se refleja claramente una connotación holística de la institución que remita su constitución y accionar fundamental a la pertenencia o siquiera, identificación con los pueblos originarios de la región donde está situada la sede de la universidad. Este hecho ha impedido a la UVI convertirse en una opción educativa significativa para los pueblos originarios de esa región, como lo son otras Universidades Interculturales (UIs) que nacieron de forma independiente.
- La UNIBOL “Apiaguaiki Tüpa” nació a la vida institucional de forma independiente, es una de las tres universidades que pertenecen al régimen de las universidades indígenas. La no convencionalidad del modelo consiste básicamente en la constitución institucional de lo educativo a partir de los referentes políticos, ideológicos, étnicos, culturales, lingüísticos de los PIOAs de Tierras Bajas; y en oposición, al modelo de universidades convencionales. Al

mismo tiempo, el carácter convencional de esta universidad lo constituyen sus programas de estudio, programas convencionales Ingeniería en Petróleo y Gas Natural, Ingeniería Forestal Comunitaria, Ingeniería en Ecopiscicultura y Medicina Veterinaria y Zootecnia.

- La Universidad Veracruzana Intercultural no ofrece otros servicios adicionales a sus estudiantes, tales como: hospedaje, alimentación, transporte y atención en salud, servicios adicionales que garanticen la profesionalización de los jóvenes indígenas, quienes en su mayoría provienen de comunidades alejadas a la sede de la universidad, ubicada en la cabecera municipal de Ixhuatlán de Madero. Esta situación disuade el interés de los aspirantes a la universidad pues no encuentran suficiente apoyo institucional para garantizar su ingreso, permanencia y egreso. De la misma forma un otro factor no estimado en su real dimensión son los bajos ingresos económicos de las familias indígenas, de las cuales provienen muchos los estudiantes, hecho que restringe las condiciones de apoyo familiar al proceso de formación profesional.
- Algunas de las ayudas con los que cuentan los alumnos para superar la falta de recursos económicos son los programas de becas que se pueden solicitar a diferentes instancias como la SEP Federal o la SEV Estatal, la beca PRONABES, PARQUE TEMÁTICO, BECAS DE MANUTENCIÓN, SEDESOL, etc. No obstante, este monto es indiscutiblemente insuficiente para desarrollar sus actividades académicas con la mínima soltura y es en muchos casos determinante para iniciar, proseguir y finalizar la formación profesional. El monto de la beca no sobrepasa los 1200 pesos mensuales, cantidad con la que muchos de los estudiantes deben cubrir gastos de hospedaje, alimentación, transporte y materiales.
- El carácter comunitario de los pueblos indígenas insta a la UNIBOL “Apiaguaiki Tüpa” a proporcionar además de la formación profesional beneficios adicionales a los estudiantes. La universidad cuenta con un sistema de internado que alberga a la mayoría de los estudiantes, además provee alimentación a todos

los estudiantes y cuentan además con atención en salud en las mismas instalaciones de la Universidad. La otorgación de las becas tanto de vivienda como de alimentación está a cargo de la misma universidad no se recurre a ninguna otra instancia para solicitarlas, porque es la universidad la que en su presupuesto ya tiene contemplado estos gastos.

- Una de las particularidades de UVI está dado por el peso de la convencionalidad de la UV, desventaja que se ve reflejada en su reducida oferta educativa. En su apertura en 2005 esta universidad contaba con dos programas educativos: la Licenciatura en Desarrollo Regional Sustentable (LDRS) y la Licenciatura en Gestión y Animación Intercultural (LGAI), por problemas presupuestarios de la UV se decidió fusionar ambas licenciaturas en una sola, la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID). Carrera única con la que ha venido funcionando hasta abril de 2017 cuando se implementa un nuevo programa educativo, la Licenciatura en Derecho con Enfoque de Pluralismo Jurídico, pero sólo en una de las cuatro sedes, en el Totonacapan, población de Espinal. En comparación, el resto las 11 universidades interculturales (UIs) ofertan en promedio 5 programas educativos diferenciados.
- Bajo el enfoque intercultural, en las 12 UIs se generan programas educativos de licenciatura no convencionales. Se entiende lo no convencional como aquellos programas educativos cuyos campos de conocimiento idealmente proceden de necesidades educativas de la población culturalmente diversa y habitualmente no atendidas por la educación superior convencional. Esta característica hace de estos programas educativos, propuestas relativamente nuevas y poco conocidas en comparación con los programas convencionales cuyos campos profesionales son conocidos como medicina, derecho arquitectura, contaduría, etc. En este sentido la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID) constituye un programa no convencional, sin embargo, las razones y el proceso que determinaron su creación a partir de la fusión de dos iniciales programas educativos no convencionales, derivó en un confuso programa educativo cuyo objetivo, perfil de egreso y campo laboral no alcanzan a ser

comprendidos, por estudiantes, docentes y menos aún por los potenciales empleadores de estos egresados.

- Desde su inicio la UNIBOL Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa” contó con cuatro programas educativos, todas de carácter convencional, carreras reconocidas en el contexto del mercado laboral por los posibles empleadores; instituciones, empresas públicas y privadas: estos programas educativos son: Ingeniería en Petróleo y Gas Natural, Ingeniería Forestal, Ingeniería en Ecopiscicultura y la Licenciatura en Medicina Veterinaria y Zootecnia. Los estudiantes desde el ingreso tienen claro para qué desempeños laborales futuros se están profesionalizando, y los ámbitos laborales donde aplicaran sus conocimientos.
- El estudio se centró en el programa educativo de ingeniería forestal (IFO) de la UNIBOL Guaraní, la matrícula de este programa es estable, actualmente cuenta con 274 estudiantes, y la tendencia es al crecimiento. A dicho programa acceden estudiantes provenientes de las distintas regiones de la amazonia y chaco bolivianos. El programa de IFO está fundamentado por las carencias técnico disciplinares del área necesarios que permita a los PIOAs llevar adelante planes de manejo territorial de los bosques. Mismos que contemplen el inventario de los recursos forestales, su aprovechamiento y cuidado.
- Lo confuso de la LGID y el incierto campo laboral futuro disuade a la mayoría de los estudiantes de la región a postular a la UVI. Situación evidenciada por la ausencia de estudiantes procedentes de la misma cabecera municipal, la población de Ixhuatlán de Madero, donde está localizada la sede Huasteca de la UVI. Igualmente, esta condición se puede corroborar con los estudiantes matriculados procedentes de las comunidades, para quienes estudiar la LGID no fue su primera opción. La mayoría optó por estudiar la licenciatura como segunda y tercera opción; y en muchos casos, estos estudiantes no tuvieron otra opción; aunque de haber contado con los medios y recursos necesarios, hubieran estudiado otra carrera. Por tanto, la LGID de la UVI no constituye una

opción de formación profesional, ni para los indígenas que proceden de las comunidades de la región, ni para los no indígenas de la cabecera municipal donde está asentada la institución. La apertura de un nuevo programa académico como es la licenciatura de Derecho con Enfoque de Pluralismo Jurídico evidencia la necesidad institucional de captar una mayor matrícula y para ello plantea licenciaturas más convencionales.

- En La UNIBOL, la mayoría de los estudiantes que optaron por estudiar ingeniería forestal lo hicieron como primera opción. Por las características convencionales del programa educativo los estudiantes tienen claro desde el inicio en qué consiste la carrera y cuál es su campo laboral y con base en esto los estudiantes basan sus expectativas académicas y laborales futuras, no hay ninguna confusión.

Un elemento que le ha permitido a la UNIBOL de pueblos de tierras bajas desarrollar una particular institucionalidad educativa que enriquece el modelo indígena es el ejercicio de una autonomía universitaria circunscrita a una autonomía más amplia, la autonomía indígena, reconocida en la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia (CPEPB). En este sentido, la universidad dispone de recursos económicos que garantizan la gestión institucional. Misma que además de estar fiscalizada por los controles gubernamentales, está sujeta al control social ejercido por organizaciones de los mismos pueblos indígenas a través de sus consejos educativos.

- La especificidad de la crisis por la que atraviesa la UVI apunta como causa a la inconsistencia del discurso intercultural instalado en la institución, maleabilidad conceptual procedente de tres ámbitos. a) La profusa heterogeneidad de interpretaciones, significados y realizaciones emergentes que los mismos actores universitarios le asignan al concepto de interculturalidad. b) Las limitaciones en la apropiación del modelo intercultural institucional interpuesto y bajo el cual se creó esta institución. Así como, c) las contradicciones del modelo de educación superior intercultural propugnado por el Estado mexicano

subyacente al enfoque de la UVI. Modelo conceptual que constituye la base axiológica, epistemológica y política que articula y fundamenta la propuesta de la educación intercultural en el nivel de la educación superior.

No obstante, la trayectoria de once años de funcionamiento de la UVI bajo el enfoque intercultural institucional en la región de la Huasteca Baja, la tarea de “hacer posible una educación intercultural” es una realidad no concretada constituyendo aún un desafío. Hasta el momento, la universidad muestra una materialización insuficiente de las potencialidades del enfoque intercultural planteado, no se ha beneficiado de los recursos conceptuales y prácticos. Mismos que debieran aportar, direccionar y aglutinar sinergias procedentes de diferentes componentes socioculturales indígenas y no indígenas en torno al ámbito constitutivo de la educación superior. Además de dinamizar y originar ideas que permita a la UVI desarrollarse, actualizarse, adecuarse y recrearse institucionalmente, sin perder, en el camino, la especificidad de su constitución, la atención educativa de la población diversa que asegure la equidad del servicio frente a otros segmentos no indígenas de la población.

- En este sentido para muchos de los docentes de esta universidad la interculturalidad implica el establecimiento de diálogo con el “otro”. Discurso, en el que la UVI se auto reconoce como el “nosotros” académico diferenciado y distanciado de la población y las comunidades indígenas de la región a las cuales identifica como los otros, la alteridad, en síntesis “ellos”. Esta diferenciación, distancia, percibida por los docentes entre la población indígena y la universidad, evidencia que tanto la UVI como su modelo intercultural no constituyen la expresión educativa, en el nivel superior, de la población indígena de la región. Ello pese a que la mayoría de los estudiantes de la LGID proceden de las comunidades que conforman la Huasteca baja.

Asimismo, la institución no es considerada por la población no indígena de los centros poblados cercanos, Ixhuatlán de Madero, Potrero del Llano, Benito

Juárez y otros poblados como opción para profesionalizarse, son muy pocos los estudiantes que procedentes de estas localidades.

- Para los estudiantes, el discurso de la interculturalidad y sus realizaciones se restringen a la IES. Al interior de la universidad es donde se discute, defiende y práctica los principios de la interculturalidad, especialmente en la relación entre estudiantes. No obstante, en la relación con los docentes y directivos las diferencias vienen establecidas por otro orden como la pertenencia y/o afinidad a la cultura indígena, los instaurados por el grado académico, las diferencias de clase, etc.

Exteriormente, pese a la presencia discursiva y práctica de la interculturalidad interactoral al interior de la UVI, ésta no ha podido trascender su campo de influencia externamente hacia la población de Ixhuatlán de madero. Para los estudiantes la dinámica del discurso intercultural ha quedado enclaustrada al interior de la universidad porque saliendo de la institución las condiciones de desigualdad, menosprecio y estigmatización a lo indígena permanecen intactas. La población originaria sigue siendo menospreciada, estigmatizada y discriminada por el resto de la población, en la misma cabecera municipal donde está localizada la sede huasteca de la UVI.

### **3. Identidad, la participación de la población indígena en los procesos de creación, organización y gestión institucional de las IES étnicas Intercultural entre ideólogos, actores y procesos**

- Revisados los antecedentes el proceso de constitución del enfoque intercultural que subyace la experiencia de la UVI. Éste obedece a un conjunto de situaciones

convergentes que proceden del contexto institucional local, nacional e internacional.

- A nivel internacional, la influencia de las recomendaciones de organismos internacionales como la UNESCO. El convenio internacional “Sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes de la OIT refrendado por México en agosto de 1990. Asimismo, el ascenso de la discusión y el desarrollo de la investigación sobre el bilingüismo y la educación intercultural en espacios académicos europeos y latinoamericanos.
- A nivel nacional, el detonante que impulso la constitución y/o adopción de los enfoques de interculturalidad y su correlato educativo en diferentes actores sociales y políticos es sin duda la sublevación del movimiento zapatista liderado por el EZLN en 1994. Este suceso repercutió en formas diferenciadas de entender, constituir y materializar lo intercultural en el ámbito social y educativo. Estas visiones corresponden a los actores del conflicto, la clase gobernante y su visión de interculturalidad oficial, marcadamente mestiza (occidentalizada). Y los zapatistas cuyo componente indígena refleja la comprensión de lo intercultural desde un pensamiento fundado en su identidad cultural, denominándola “educación verdadera”. Entendiendo por “verdadera” una pedagogía efectiva emanada de la realidad histórica y sociológica en la cual se encuentran y que responde a las prioridades y los planes de desarrollo cultural y territorial colectivamente establecidos (Baronet, 2009). Una educación capaz de articular, reproducir y transformar valores y conocimientos propios, ajenos y apropiados que garanticen el establecimiento de relaciones interculturales equitativas fortaleciendo el poder de negociación local para entablar un dialogo, en igualdad, entre lo endógeno y lo exógeno.
- Bajo propósitos diferentes, la construcción del discurso intercultural oficial, del gobierno mexicano, abrevia de la propuesta de interculturalidad del movimiento indígena y la lucha zapatista. Extractando de los acuerdos de San Andrés (1996) y del III Congreso Nacional Indígena (2001) diferentes componentes. Dichos

elementos habrían sido procesados por instituciones de gobierno como la CGEIB, el INALI y la DGEIB seleccionando y cooptando elementos útiles refuncionalizables y desechando aquellos que consideraban perniciosos; en la tarea de constituir un concepto de interculturalidad políticamente eficaz y comprometido con el gobierno, Rebolledo (2010).

- Localmente, los antecedentes de constitución de lo intercultural en educación señalan al instituto de investigaciones en educación (IIE) de la Universidad Veracruzana y el Seminario de Educación Multicultural en Veracruz (SEMV), creado en 1996, como las instituciones embrionarias de la idea que materializó la creación de la UVI. Es en este ámbito, eminentemente académico, se adopta y recrea el discurso de interculturalidad mediante la interacción académica entre el departamento de antropología social y su laboratorio de estudios interculturales de la Universidad de Granada España (1999). Relacionamiento que da lugar al doctorado en Sociedades Multiculturales y Estudios Interculturales. Discurso que influyó decisivamente en la construcción discursiva y práctica de la “interculturalidad” aludiendo a la migración discursiva transnacional que habría experimentado este concepto, Mateos (2010).
- En cambio, la constitución del enfoque indígena que materializó la creación del régimen de universidades indígenas en Bolivia responde básicamente al avance cualitativo del movimiento indígena cuya trayectoria histórica de lucha explícita acciones y logros a partir de la década de 1980. Periodo en el cual los pueblos indígenas se organizan a nivel local, luego regional, y finalmente nacional para exigir el reconocimiento de sus derechos referidos esencialmente al territorio y a la autodeterminación.

Los logros obtenidos son vistos por los pueblos indígenas como un avance gestionado por ellos mismos, que no es producto de la dádiva de ningún gobierno de turno. También responde a los compromisos internacionales derivados de convenios con organismos internacionales como el convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales refrendado por Bolivia el 21 de junio

de 1991. Así como, las recomendaciones de la UNESCO en Mato (2008) sobre la diversidad en el mundo.

El rol activo de los PIOAs en el proceso de transformación que el Estado boliviano ha experimentado desde octubre de 2004 ha sido determinante en el planteamiento de un nuevo pacto social fundamentado en el reconocimiento de la pluriculturalidad y los derechos de los pueblos indígenas originarios. Reconocimiento plasmado en la Nueva Constitución Política del Estado de 2009. Hasta entonces la educación en todos los niveles había adoptado para la atención educativa de la población diversa un concepto de interculturalidad que naturalizaba los procesos de desterritorialización y minorización de la población indígena. Transformaciones mediadas por procesos educativos alineados al desplazamiento de las culturas y las lenguas originarias favoreciendo la adopción de la ciudadanía nacional y el español como lengua oficial (Reforma educativa 1994).

- Asimismo, la educación, para el movimiento indígena de tierras bajas, hasta entonces, había desempeñado una función subordinada históricamente a la consecución de los componentes culturales básicos, el territorio y la autodeterminación. Concretadas ambas reivindicaciones, la educación en general y la educación superior en particular pasan a desempeñar, un nuevo ideario relacionado a una emergente función la configuración de sociedades autogestivas y de manejo territorial que concreten el paradigma del vivir bien, en guaraní "*ivi marae*" tierra sin mal propio de los PIOAs.
- Una mención especial corresponde a la actitud de indiferencia institucional de las universidades públicas convencionales de régimen autónomo ante el proceso de transformación impulsado por sectores mayoritarios de la población históricamente marginados de la vida política del país. En todo el proceso lo único que defendieron fueron los beneficios procedentes de las jerarquías establecidas por el modelo de universidad colonial, cobijados en el régimen autónomo de las IES convencionales.

- Localmente, los antecedentes de creación de la UNIBOL Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas están relacionados con experiencias educativas previas de formación profesional de la población indígena. Propuestas promovidas desde sus propias organizaciones, entre estos destaca la trayectoria de la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG) Organización que ante el ingreso restringido de la población indígena al sistema de universidades convencionales autónomas concretó varias experiencias educativas previas orientadas a lo propio como “la Arakuaarenda (casa del saber)” fundada en 1986. Esta experiencia plasmó la concepción de educación superior a la que el pueblo guaraní podía aspirar y concretar en aquel momento. Su objetivo fue el fortalecimiento orgánico y la reafirmación de la identidad cultural guaraní. Institución de formación profesional técnica ideada e impulsada por la Asamblea del Pueblo Guaraní APG.
- Otra de las experiencias previas en la búsqueda de una educación propia fue la creación en 1994, mediante D.S. No 23886, el Instituto Normal Superior Pluriétnico Tumichucua para los pueblos indígenas del Oriente, Chaco y Amazonía. Su finalidad fue la formación docente en educación intercultural bilingüe EIB, sus instalaciones fueron las del Instituto Lingüístico de Verano.

El mismo año, en la región guaraní, instituciones comprometidas en el proyecto de Educación Intercultural Bilingüe, deciden crear por resolución secretarial No. 643, se crea la subsección del Instituto Normal Superior Pluriétnico Tumichucua de Camiri, en el área guaraní, dando así el reconocimiento legal al proyecto Guaraní de Formación Docente. El INSPOC es un espacio abierto y participativo que posibilita el encuentro entre las culturas del Oriente, Amazonía y Chaco Boliviano. Es un escenario de participación real y directa de los pueblos involucrados en el desarrollo de su cultura, a través de una comprometida gestión participativa. Constituye un instrumento para la valoración y desarrollo de las lenguas Originarias del Oriente y Chaco, como la mejor forma de fortalecer la identidad de cada una. A la vez es un centro que atiende las demandas de recursos humanos en Educación Intercultural Bilingüe en la región.

- Una de las características de la constitución del enfoque indígena en educación superior, conforma el modelo de universidades convencionales públicas de régimen autónomo y origen colonial. Mismo que desempeña tanto en la interioridad como exterioridad del proceso de constitución del modelo educativo indígena la función de alteridad, lo opuesto, lo no se quiere replicar. Este proceso exige el reconocimiento de elementos propios, ajenos y apropiados, a la vez, que se afirma en sus particularidades étnicas, culturales, lingüísticas; y sobre todo políticas e ideológicas, identidad de donde emerge una propia experiencia educativa.

#### **4. Involucramiento de la población originaria en la estructura y organización institucional de la UVI y la UNIBOL.**

- La elección de crear la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) al interior de una IES convencional como la Universidad Veracruzana (UV) supuso ventajas de inicio. Sin embargo, para muchos de los ideólogos y fundadores, a la larga esta adscripción resultó desventajosa para el funcionamiento institucional posterior en varios aspectos, principalmente en el hecho de limitar la participación de la población originaria en el organigrama y la gestión organizativa institucional de la UV. En este marco, la UVI es un apéndice en el complejo jerárquico donde la atención a las necesidades educativas procedentes del contexto de diversidad toma turno ante los requerimientos de las demás instancias institucionales.

La participación representativa de la población originaria en estructura de gobierno institucional de la UVI se da en el Consejo Consultivo Regional (máxima autoridad de la UVI) y no pasa de ser una representación simbólica. Objetivamente, la población originaria no incide ni en la determinación del rumbo institucional a seguir, ni en la toma de decisiones académico-financiero y peor

aún en la gestión institucional. Además, la autoridad académica de la UVI es el director, quién es nombrado por el rector de la UV.

Esta participación restringida repercute en el grado de pertinencia institucional, la cual impide conocer y atender las demandas, necesidades y expectativas culturales, políticas y epistemológicas emanadas de la población indígena de forma adecuada.

- La propuesta de la UNIBOL de los pueblos de tierras bajas de Bolivia es una construcción colectiva, esta característica ha impreso a la propuesta desde su concepción una participación activa y corresponsable de los PIOAs. De ahí que el protagonismo de los pueblos originarios este igualmente presente tanto en la estructura organizativa como en la gestión institucional actual. En los hechos son las organizaciones indígenas mediante sus representantes quienes deciden, planifican, gestionan tanto las actividades administrativo-financieras como las actividades pedagógico-académicas de la universidad.

La máxima instancia de decisión en la UNIBOL Guaraní y de Tierras Bajas es la Junta Comunitaria. A diferencia de las IES convencionales públicas donde sólo participan docentes y estudiantes en la composición del órgano de gobierno. Esta instancia está conformada mayoritariamente por representantes de pueblos indígenas, su participación es de carácter deliberativa no solo consultiva. Un ejemplo de implicación actoral de los PIOAs en la gestión institucional académica es el cargo del rector de la UNIBOL, quien debe pertenecer obligatoriamente a uno de los pueblos indígenas de tierras bajas y tener dominio de su lengua originaria.

## **5. Articulación de saberes y conocimientos, diálogo de saberes bajo los enfoques educativos intercultural e indígena**

La constitución de las ciencias, las disciplinas científicas y la epistemología como teoría del conocimiento se fundamentó en la lógica occidental de oposición a la alteridad y la presuposición de su superioridad frente a otras formas de conocimiento y de construir el conocimiento. Es decir, se instauró la desigualdad en el campo del conocimiento como principio para la construcción, validación, uso y distribución del conocimiento. Actualmente en la educación superior convencional la producción y validación del conocimiento privilegia esta visión occidentalizada del conocimiento y su producción se rige por sus postulados con una escasa contravención generalmente contrarrestada.

- Bajo el enfoque intercultural en la UVI el establecimiento de un diálogo de saberes no ha podido materializar alguna propuesta teórica, metodológica, práctica para hacer confluir sistemas de conocimientos alternos en un diálogo y menos aún en una articulación. Las limitaciones devienen de desigualdad epistémica instalada que impide descentrar la investigación del foco científico cuya sobrevaloración desdeña el valor de otras formas de conocimiento imposibilitando su diálogo y articulación. Es una limitación cognitiva que trasciende los modos de conocer a través de la investigación científica, sus métodos y resultados, el mismo restringe las condiciones necesarias para establecer el diálogo con otras formas de conocer. En este sentido, los procesos de investigación producidos por docentes, estudiantes en los diferentes trabajos de investigación siguen los parámetros de las ciencias sociales y las humanidades. Encuadre subyacente a la antropología, sociología, ciencias de la educación, psicología, etnografía, lingüística, etc. todas disciplinas fundamentadas en la desigualdad axiológica de los conocimientos.

Los resultantes de este hacer investigativo siguen siendo estudios sobre los indígenas, visiones aun externas que construyen y reconstruyen al indígena; sus costumbres, sus vidas, sus conocimientos, su forma de pensar, etc. La insistencia en este tipo de estudios está afectando desde fuera al ser indígena despojándolo de aquellos componentes que la ciencia no reconoce por la imposibilidad de su comprobación y su método.

El discurso y “conocimiento” generado desde una visión no indígena ha coadyuvado a minimizar este “ser” y a dar razón de su sujeción, a través de la erudición de este conocimiento. Asimismo, esta práctica de generar innumerables versiones, mediante la etnografía, las traducciones, las biografías por muy detalladas y elaboradas que se realicen no subsumen al ser indígena en su totalidad. La pertinencia de los resultados, aunque ajustada a la metodología de las disciplinas científicas, siempre estará limitada en cuanto solo puede aproximarse a esta realidad.

El diálogo de saberes demanda ciertas condiciones, quizás la más importante sea, la condición de igualdad de los sistemas de conocimientos a entrar en diálogo. No en el sentido de equiparar los saberes y conocimientos indígenas al estatus de ciencia, o del conocimiento científico, más bien, en el sentido de establecer la función de estos saberes y conocimiento al interior del grupo cultural.

En este sentido el aporte del modelo indígena de la UNIBOL en Bolivia podría ser importante en el sentido que interpone además de la interculturalidad la intraculturalidad como el portal hacia la episteme indígena; la lengua indígena como la llave para desentrañar las lógicas de pensamiento que constriñe los conocimientos; la cultura para comprender sus interrelaciones en el complejo relacional seres, mundo, energía.; la historicidad del pueblo, sus luchas, sus aprendizajes, de dónde emerge una finalidad e intencionalidad de los conocimientos. Este paso es previo a la interculturalidad, al diálogo entre diferentes.

## **6. Lenguas Originarias, su abordaje y atención en IES étnicas Intercultural (México) e Indígena (Bolivia)**

- La indagación señala que el área de influencia de la UVI es una región densamente poblada por población indígena, misma que aún mantiene vigente el uso de las lenguas originarias. La distribución del uso de la lengua originaria es diferenciada entre las comunidades y los centros más poblados de la región, en las comunidades donde la población indígena está más concentrada el uso es más extendido entre la población. Mientras que, en las cabeceras municipales, centros poblados donde la población mayoritaria ya no se reconoce como indígena su uso es más restringido. Al momento, en la región la Huasteca veracruzana baja, se encuentran hablantes Náhuatl, Tepehua, Ñuhú y Tenék, lenguas cuyos procesos de desplazamiento lingüístico por el español son comunes pero con afectaciones diferenciadas.

La tarea de contribuir a la revitalización de las lenguas originarias de la región en sus procesos de actualización y desarrollo que promueva una mayor funcionalidad, incremento del número de hablantes y ampliación de sus ámbitos de uso tanto al interior como fuera de la universidad. Presenta muchos obstáculos e implica al momento múltiples desafíos para la UVI.

En cuanto a los estudiantes de la LGID en la UVI una gran mayoría presenta diferentes grados de dominio de las competencias lingüísticas. Asimismo, existe también un buen número de estudiantes que por diversas razones no habla ninguna lengua indígena, siendo el aprendizaje de una de estas lenguas uno de los objetivos en la formación del gestor intercultural para el desarrollo.

La estrategia para el abordaje de la lengua originaria en la LGID consiste inicialmente en la elección de una lengua de uso mayoritario entre los estudiantes, esta es la lengua náhuatl, las demás lenguas son trabajadas, pero

en menor medida ya que no se cuenta con docentes para cada una de las 4 lenguas habladas en la región, el Náhuatl, el Otomí, Tepehua y el Tenek.

Curricularmente las lenguas originarias son abordadas sólo en los tres semestres iniciales de la LGID a través de las asignaturas de lengua nacional, lengua regional y lengua local. Es en estas asignaturas donde se aborda de forma específica los procesos de consolidación de las competencias lingüísticas. Proceso que resulta insuficiente, dada la situación de diglosia con la que llega la mayoría de los estudiantes a la UVI.

- De las tres universidades indígenas la UNIBOL “Apiaguaiki Tüpa” es la que más diversidad étnica, cultural, lingüística atiende. Ello implica una gran dificultad y un verdadero desafío. La situación sociolingüística de las 32 lenguas indígenas de los pueblos indígenas de tierras bajas, presentan en general, desplazamiento lingüístico. Y en particular, algunas de estas lenguas están en serio peligro de extinción tal el caso del: araona, mosetén, movima, sirionó, yaminahua, yuqui, tapiete y machineri. Esta situación urge acciones e instancias que sobrepasan la predisposición institucional de la UNIBOL para trabajar en el rescate, preservación y desarrollo de las lenguas originarias.
- En la UNIBOL de las 32 lenguas de tierras bajas encontramos 17 son habladas por los estudiantes, además están presentes estudiantes con lenguas originarias de tierras altas, aimara y quechua.
- La población estudiantil presenta una escala variada en el dominio de las competencias lingüísticas, caracterizado por muy pocos bilingües equilibrados, y un gran número de estudiantes que apenas conocen algunos elementos de sus lenguas; palabras, frases u oraciones. A esto se suma, la falta de materiales; libros, audios, videos para el aprendizaje de la lengua. Ante esta complejidad la UNIBOL ha establecido la asignatura de lengua originaria (indígena) como trocal; ocho de los diez semestres de profesionalización de debe acreditar la asignatura de lengua originaria.

El abordaje del trabajo con las lenguas originarias muestra dificultades en su planteamiento y limitaciones en el logro de objetivos plateados. La universidad ha optado por trabajar inicialmente con 4 de las 17 lenguas concurrentes en la universidad, su elección responde al criterio mayor número de hablantes de lengua originaria entre los estudiantes. Estas son: el guaraní, el moxeño, el bésiro y el guarayu. Las demás lenguas indígenas, de acuerdo con las autoridades irán siendo implementadas en los subsiguientes semestres de manera gradual.

Los logros alcanzados en el eje curricular de lengua originaria muestra variados niveles de dominio de la lengua. Los estudiantes bilingües consolidan el dominio de la lengua originaria en las 4 competencias lingüísticas; sin embargo, los estudiantes que ingresaron como monolingües al cabo de 8 semestres muestran insuficiente dominio de la lengua en las 4 competencias lingüísticas, Nivel que limita una comunicación efectiva con hablantes nativos.

## **7. Vinculación con la comunidad en el contexto de demandas, necesidades expectativas educativas de la población indígena de la educación superior.**

- Uno de los ámbitos centrales en la construcción del conocimiento en la UVI son justamente las comunidades indígenas, esto por varias razones entre las que encontramos: a) el contexto situado de los saberes y conocimientos de los pueblos originarios, b) la presencia de población indígena, portadora de dichos conocimientos, c) la puesta en práctica de dichos conocimientos para resolver problemas de la vida cotidiana, d) las diferentes problemáticas que afectan a la población de forma individual y colectiva, y que requieren atención e) las comunidades evidencian los cambios y transformaciones que experimenta la población, etc. Estos rasgos hacen de las comunidades indígenas uno de los ámbitos más importantes para la vinculación comunitaria en las IES interculturales.

- A diferencia del modelo de vinculación de las universidades convencionales, donde las instancias convergentes en la vinculación la son el gobierno, la universidad y la empresa, el modelo de universidad intercultural requiere considerar otro tipo de actor las comunidades indígenas, sus demandas, necesidades y expectativas.
- En la UVI la vinculación reviste de una gran importancia, desde el primer semestre los estudiantes salen a vinculación en las comunidades, no obstante de reconocer la trascendencia de esta función, la universidad no ha logrado consolidar una propuesta de vinculación como dispositivo fundamental para la formación profesional y el desarrollo social de las comunidades comprendidas en las regiones de diversidad, Esto debido a que se ha sobredeterminado la función de la vinculación como estrategia metodológica de la investigación dejando de lado otras posibilidades de la vinculación con las comunidades.
- Igualmente, por parte de los estudiantes se afirma que el único vínculo establecido entre la UVI y las comunidades se genera cuando los estudiantes tienen que hacer el trabajo de vinculación. Ellos son quienes al buscar el tema y el lugar donde realizar la investigación establecen el vínculo de la UVI con las comunidades. Hay muy poco apoyo institucional.
- Asimismo, se supone que con el modelo intercultural el carácter extractivista que caracterizó a la investigación de la universidad convencional en las comunidades indígenas se habría superado. Sin embargo, en la UVI esto no sucede, cada semestre los estudiantes salen a las comunidades a realizar trabajo de investigación denominada “vinculación comunitaria”. Sin embargo, la mayoría de las investigaciones no hacen más que hacer perder el tiempo a la población de las comunidades porque se aplican cuestionarios, entrevistas y observaciones en su mayoría repetitivos e irrelevantes para las comunidades indígenas. Cuyos resultados no beneficia a las comunidades, contribuye a los estudiantes quienes como parte de su profesionalización deben experimentar la vinculación. La UVI también se beneficia de la vinculación comunitaria puesto que la mayoría de los

trabajos de grado se realizan en las comunidades contribuyendo a la eficiencia terminal de la institución.

La vinculación comunitaria proporciona a la universidad los contextos reales para desarrollar experiencias de investigación necesarias en los procesos de profesionalización planteados en el currículo. Sin embargo, quienes no se benefician de todo este trabajo y al contrario quienes son permanentemente incomodados por esta actividad repetitiva son los pobladores en las comunidades de la región. De ahí que la población en las comunidades al no percibir ningún beneficio individual ni colectivo ya no quiera recibir más investigadores.

- Otro aspecto relacionado a la vinculación tiene que ver con los resultados de los diferentes estudios realizados por los estudiantes éstos son aún superficiales y adolecen de aplicabilidad reducida a situaciones problemáticas que afectan a la población originaria y que urgen atención. Por tanto, en la UVI no se podría hablar de una articulación de saberes y conocimientos producto de la investigación vinculada pues aún no se ha conseguido consolidar una vinculación recíproca con las comunidades que concrete beneficios y obligaciones compartidas.

## **Capítulo VII Conclusiones y recomendaciones**

La construcción de una pedagogía latinoamericana emancipada requiere transitar de una construcción teórica de la educación basada, sujeta y ajustada fundamentalmente a patrones determinísticos devenidos de los grandes relatos pedagógicos de occidente -la modernidad y la posmodernidad- a la constitución de una pedagogía que asuma como punto de partida la diversidad epistémica (Grossfoguel 2013), fundamentada en el pensamiento crítico de las alteridades locales constituidas desde lógicas de pensamiento propio. Es decir, desde formas alternas situadas de ser, estar, pensar y actuar en el mundo. Paradigmas de la otredad que se corresponden con horizontes culturales ancestrales, cuyas historicidades están atravesadas por la experiencia de la colonización y la permanente actualización de este trauma, a través de lo que Maldonado (2003) denomina “colonialidad del ser”. Concepto que encarna tanto en México como en Bolivia un sinfín de formas históricas y contemporáneas de dominación material, política y cultural del otro mediadas por la práctica y teoría educativas el “saber”.

Motivada por la codicia de las potencias europeas, en particular la española, se impulsó la invasión de vastos territorios, ello significó la hecatombe para las sociedades originarias; el genocidio, la desterritorialización forzada, la enajenación de sus riquezas y recursos naturales; así como, la explotación de la población sobreviviente en régimen de esclavitud. En el período colonial. se implantó un sistema productivo brutal que exterminó en poco tiempo a gran parte de la población autóctona. Conocido también como colonización, el proceso materializó diferentes prácticas de dominación fundadas en el principio de etno-racialización ontológica de la población ancestral; artificio jerarquizador del contexto social. El cual, instituyó la desigualdad basado en características fenotípicas y culturales como el origen, el género, el color de piel, los rasgos étnicos de los diferentes componentes sociales. Además, jerarquizó a la población asignando superioridad a los europeos e

inferioridad a los originarios. Bajo este precepto se estableció los privilegios de los invasores a costa del sufrimiento de la población nativa; de este modo el sistema colonial, dirimió en adelante las interrelaciones sociales de la población.

Este artificio se fundamentó en la negación de la humanidad del nativo, a quienes se los equiparaba con animales, dicho embargo de la condición humana permitió a los invasores hacerse con la sujeción y tutoría de los originarios. Tal situación permitió a los españoles disponer de los territorios, recursos, bienes y la vida misma de los nativos, jurídicamente fueron considerados esclavos y su estatus más bien se ajustaba con la de objetos, posesiones. Dicha estratificación, sometió a la población originaria destinándola a ocupar el lugar del subalterno en el aparato productivo dando paso a la sobredeterminación de la desigualdad en la distribución del trabajo y la riqueza.

La historia compartida de los pueblos indígenas de ambos países señala al período colonial como el inicio de las formas de sujeción que ha determinado la subalternidad política y cultural que la población indígena ha experimentado históricamente por procesos de inferiorización, negación y suplantación del ser indígena.

En el marco del sistema mundo (Wallerstein 1998) cabe preguntarse cuál es la función que ha desempeñado y desempeña la educación y su teorización. Al respecto Walsh (2007) señala que el conocimiento tiene una relación con y forma parte integral de la construcción u organización del sistema mundo moderno capitalista, colonial. En Latinoamérica esta relación se evidencia en la reproducción del eurocentrismo epistemológico como la perspectiva hegemónica en la producción y validación del conocimiento. Vínculo presente en los sistemas educativos de los países de la región, en los patrones que rigen la producción, uso y distribución del conocimiento.

Desde esta perspectiva, la educación en la región ha sido prescrita desde narrativas pedagógicas eurocentradas constituidas para efectos de inferiorización vigentes aun en las políticas educativas implementadas en la región. Discursos hechos a la

medida por quiénes desde una perspectiva posmoderna, ante la crisis estructural generalizada (De Alba, 2009) sólo pretenden, según Duch y Chillón (2012) sustituir ideologías continentales por un archipiélago de islotes ideológicos: feministas, ecologistas, poscolonialistas, culturalistas, etc. Pensamientos tan dispersos que se muestran incapaces de enfrentar la tecnoburocracia globalizada.

Antecedido por este preámbulo la presente investigación quiere situar el desarrollo del análisis conclusivo en su dimensión sistémica. Ello, a partir de los hallazgos encontrados en el estudio comparativo de dos modelos de universidad que atienden la diversidad étnica, cultural y lingüística encarnada en la población indígena originaria de los contextos multiculturales. En el caso de México, bajo el enfoque intercultural, la Universidad Veracruzana Intercultural en la zona de la Huasteca Veracruzana. Y en el caso de Bolivia, bajo el modelo Indígena, la UNIBOL Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa” de la región de la Amazonía boliviana.

El problema planteado al cual responde el presente análisis es el de conocer: si en el ámbito de la educación superior destinada a la población indígena, constituido por una práctica pedagógica producida, definida y controlada durante siglos por occidente; los pueblos indígenas tienen alguna posibilidad de construir su propia educación. O si se quiere ¿cuáles son aquellos elementos de las dos propuestas localizadas de educación superior que denotan la incidencia emancipada de los pueblos indígenas en los procesos de constitución de lo educativo en nivel superior de la educación? De modo que éstas sean su expresión política, ideológica y cultural.

El método comparativo empleado permitió identificar en ambas experiencias de educación superior variables en torno a semejanzas, diferencias y particularidades en la atención educativa provista a la población indígena. Igualmente, mediante la etnografía, la inserción del investigador en los contextos educativos permitió analizar a través de la hermenéutica interpretativa, la información obtenida. Ello con el fin de comprender desde diferentes dimensiones por qué los múltiples elementos

educativos emergentes en las IES adquieren unas u otras particularidades en su concreción o realización. De este modo, desentrañar el significado en su contexto de interrelación. Es decir, lo más cercano posible a experiencia de los protagonistas: estudiantes, administrativos, docentes, autoridades, sabios indígenas, y comunidad que participaron en la investigación.

De la combinación de ambas metodologías se obtuvo una forma de reflexión y análisis cuyo punto de partida fue la configuración del problema en la realidad particular de cada IES. En un primer momento, la descripción de éste condujo a caracterizar el proceso de configuración de imágenes correspondientes a diversos elementos estudiados, hasta lograr un estado de situación de cada uno, como una fotografía. En un segundo momento, la conjunción de estas imágenes permitió establecer interrelaciones entre ellas, en términos de diferencias, semejanzas y particularidades. Especificaciones que dan cuenta del origen, las causas y los efectos de diferentes configuraciones situacionales que determinan diferenciadas formas de atención e intervención de la diversidad étnica, cultural y lingüística en la educación superior.

Para el análisis de los resultados, fue necesario no solo situar la problemática en el marco general de reflexión posibilitado por la teoría decolonial; sino también, aterrizarlos desde modelos interpretativos relacionales. Mismos que permiten explicar de forma contextualizada el cambio social como proceso en torno a un elemento común. Para ello, se recurre a los planteamientos de Gramsci (1975), quien desde la teoría política provee los elementos necesarios para analizar el establecimiento de relaciones “políticas” que determinan una particular hegemonía. Este elemento común está dado por la imbricación entre lo político y lo pedagógico. Al respecto Granja citando a Gramsci (1975) señala que la educación es una práctica eminentemente política (que tiene que ver con todas aquellas relaciones de poder en todos los espacios sociales, es decir las diversas relaciones de autoridad tanto en la sociedad política como en la sociedad civil: entre enseñante y enseñados, entre intelectuales y masas, entre partido y pueblo, entre dirigentes y dirigidos).

De ahí, que lo pedagógico no constituya una entidad exterior ni paralela sino una imbricación entre el registro de lo pedagógico y de lo político como una relación de interioridad, por lo tanto: no existe una práctica política que no sea pedagógica; en este sentido, ambos no se conciben como procesos paralelos sino imbricados en uno solo (Gramsci, 1975). En este sentido, a partir de la visión Gramsciana de la educación como una práctica política en la construcción y/o consolidación de la hegemonía se pretende realizar un análisis de la problemática relacionada con la constitución de la educación propia (de los pueblos originarios) en la educación superior como proceso y realización. Igualmente, no se podría analizar la problemática educativa de la población indígena en la educación superior sin antes referirnos a la problemática indígena y su correlación intrínseca con “el problema del indio” en México (práctica política).

Al describir la problemática indígena en México, Gutiérrez, D. (2007) señala; por un lado, una fuerte evocación de los aportes culturales distintivos que ha ofrecido cada comunidad indígena al mosaico cultural mexicano, situación que generalmente ha llevado a definir estos grupos como caracterizados por una fuerte identidad (sentido de acción) colectiva tradicional, ancestral avalada por una zona de refugio particular. Por otro lado, refiere a toda una gama de gráficas y estadísticas que presentan las características regidas por altos índices de marginalidad, pobreza y desigualdad económica y social en estas mismas poblaciones. Por tanto, en la configuración del problema se evidencia una concomitancia de primer grado entre el aspecto diferenciado de la cultura indígena con respecto a la cultura nacional y un alto grado de desigualdad social y económica que determina la situación de rezago de grupos sociales. Stevenhagen, (1992) afirma que los problemas sociales y económicos y el potencial de desarrollo de la población indígena están definidos, en gran medida por el hecho de ser étnicamente indígenas, con una historia específica que determina la naturaleza de sus relaciones como grupo con el resto de la sociedad.<sup>74</sup> Aquí es importante resaltar el protagonismo que desempeña la presencia omnipresente de la sociedad no indígena, la sociedad nacional, en la configuración de la problemática

---

<sup>74</sup> Cf. Rofodolfo Stevenhagen, (A.C. 1992), Op. Cit., p.20.

indígena. En este entendido, la definición de problemática indígena está dada por dos actores sociales colectivos, la sociedad nacional occidentalizada y la sociedad indígena y los distintos tipos de relación de desigualdad establecidos entre ambos segmentos sociales.

En este contexto, el problema subyacente a la problemática es “problema del indio”, el cual constituye discurso público elaborado y reelaborado por las élites intelectuales y políticas no indígenas sobre los indígenas. Quiénes desde la fundación de México han considerado al “indio” como un obstáculo en la gran tarea que significa la construcción de un Estado nacional y los proyectos de modernización emanados de éste. Según Sanz, E. (2010) para esta clase política e intelectual el indio se encuentra en estado de degradación, debido al trato que recibió durante la etapa colonial, y por lo tanto debe ser asimilado al resto de la población nacional para que supere dicho estado.

A contracorriente, el sujeto político "indígena originario ancestral" excede<sup>75</sup>, rebasa, trasciende los múltiples discursos que la clase intelectual y política de la sociedad colonial y poscolonial no indígena occidentalizada ha construido sobre las sociedades indígenas originarias. Aquellas que han servido para justificar su despojo, exploración y desvaloración negándoles las prerrogativas que los constituyeron como naciones; sus territorios, su libertad, su autodeterminación. Esto ha significado para los pueblos indígenas el secuestro<sup>76</sup> y suplantación de su voz, su identidad, y con ello se ha negado su capacidad para plantear, concretar y llevar adelante su propia visión política en la construcción de sus sociedades como sujetos colectivos libres. Al ser la construcción de la sociedad el acto político por excelencia, la negación de los pueblos indígenas como sujetos políticos ha expropiado su condición humana bajo esta prerrogativa. Es decir, se los ha privado la cualidad de actuar conforme a un proyecto histórico-social que aglutina, constituye y proyecta la

---

<sup>75</sup> En este contexto el sujeto político indígena excede la visión no indígena porque ésta minimiza, disminuye o minoriza el ser y las capacidades y potencialidades de pensamiento, lógica, de construcción de lo social de los pueblos indígenas.

<sup>76</sup> Secuestro de la capacidad de decidir libremente, de plantear y concretar su visión de la construcción de una sociedad. El rapto sería del gobierno interno, de la capacidad de auto-gobernarse.

visión sociocultural de la vida y del mundo hacia una forma política de estructurar sus sociedades y perfilar su propio futuro.

La adopción del concepto de “hegemonía” tiene una doble finalidad; por un lado, establecer la articulación entre hegemonía y educación para exponer elementos de la construcción del “proceso hegemónico educativo” esbozado por Gramsci (1975). Aspecto de la hegemonía que resultó útil para analizar las posibilidades de constitución de la educación propia que tiene la población originaria partiendo de la experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural en México. Y, por otro lado, hacer un paralelismo, de lo sucedido en Bolivia en el proceso de surgimiento de una “hegemonía” como una nueva lógica de constitución de lo político, lo social y lo educativo. Esto último, guiado por el análisis que hace Ernesto Laclau y Chantal Mouffe en su libro *Hegemonía y estrategia socialista* (1987)

En México la población indígena es minoritaria y se comporta como minoría, en cambio en Bolivia la población indígena es mayoritaria y sin embargo por mucho tiempo se comportó como minoría. Este comportamiento de la población originaria en ambos países tiene una explicación diferenciada atravesada por una base explicativa común la minorización.

En el caso de México, los sucesivos censos de población cuyo propósito entre otros fue el de identificar y diferenciar a la población indígena de la no indígena se han valido de un criterio fundamental, el lingüístico. Bajo este criterio, de acuerdo con el Instituto Nacional de la Mujer (2006), en los últimos 55 años, hasta 2005, la población indígena había crecido en términos absolutos, pero en relación con la población total del país presentaba una disminución de alrededor de cuatro puntos porcentuales. Esto indica, aunque la población indígena ha crecido, no lo ha hecho proporcionalmente al igual que la población no indígena, abriendo una brecha que tendió a ampliarse en el tiempo.

Contradictoriamente, desde otros análisis fundados en que la identidad del grupo étnico involucra otros aspectos que sobrepasan la sola condición de habla, en referencia a una multiplicidad de variables identitarias. Principalmente el criterio de

“autoadscripción cultural”, la situación cambia. Su incorporación en los últimos censos 2000 y 2010 devela un fenómeno inesperado; un incremento súbito de la población indígena, más de 15 millones de personas que se autoadscribieron como pertenecientes a una etnia, frente a los 6.695.228 indígenas hablantes de una lengua originaria. Fenómeno, que según Vásquez y Quezada (2015) se ha convertido en el registro más alto de la población indígena desde 1930 en México. Estos investigadores concluyen que este incremento espectacular de la población indígena autoadsrita en 2010, se debe principalmente a una sobreestimación inducida por el fraseo de la pregunta que introdujo la palabra “cultura” como referente de lo indígena. Desechando que se trate de una revitalización de lo indígena, o sea producto de la adhesión que pudo lograr el movimiento zapatista o el impacto del reconocimiento de los pueblos indígenas. La discusión denota la dificultad de los censos para elaborar metodologías pertinentes que den cuenta mejor de la existencia y el dinamismo de las poblaciones indígenas (Gutiérrez, 2007: 40).

En este sentido, afirmar que la palabra cultura tenga efectos de adherencia multitudinales no es muy convincente, además de desvalorar las razones por las cuales las personas se autoadscribieron como indígenas. Por tanto, es necesario buscar la explicación en otras direcciones. Al respecto, Schkolink y Del Popolo (2005) apelan al concepto de “desarrollo de la conciencia”, en el nivel de autoidentificación con una cultura, citan a (Hernández, 1994) quien señala “El nivel de auto-identificación con el pueblo y/o la cultura puede oscilar desde un estado de conciencia asimilacionista con un nulo o escaso sentido de pertenencia a su cultura de origen hasta un estadio de conciencia de autoafirmación de la personalidad étnica diferenciada.” Para el caso de la escalada en el porcentaje de autoidentificación del censo 2010, la oscilación en el nivel de autoidentificación, derivado de la etapa de conciencia de pertenencia étnica, se explica, porque en censos anteriores a 2000 no se había tomado en cuenta esta variable. Omisión que encubrió, de este modo, un criterio elemental para identificar las tendencias de las dinámicas de las identidades, de un segmento importante de la sociedad mexicana, la población indígena. Se sabe que para 2010 se auto adscribieron bajo la pregunta

¿se considera indígena? más de 15 millones de habitantes, pero no sabemos el proceso previo que derivó en esto. La dificultad para explicar este caso estriba en que, por mucho tiempo, antes del censo del año 2000 gran parte de la población no podía identificarse con un grupo originario como tal en particular, o en general como indígena, sin el respectivo referente de la lengua. Ello impidió conocer el proceso de disminución de la población indígena, en los censos, como resultado de procesos de aculturación, discriminación, exclusión, etc. Situaciones cuyos efectos se explicitan en la disminución de vínculos (elementos) identitarios; como en el caso de la lengua, variable que si es contemplada en todos los censos. En este sentido, los procesos de pérdida en los cuales las personas, muchas veces, no tienen conciencia de ello.

Asimismo, este incremento inusitado puede deberse a que muchas personas que no perteneciendo a ningún grupo indígena se sientan social y políticamente cercanos a alguno, Schkolink y Del Popolo (2005). Bajo este razonamiento, la explicación se abre a campos más allá del ámbito sociocultural para situarse en el campo político. Muños M.A. (2006) parafraseando a Laclau, 2000 señala:

(...) lo político está asociado al momento de subversión de lo instituido, de aparición del antagonismo que muestra el carácter contingente del orden social y de la superación de esta dislocación a través de relaciones de poder. Lo político es, entonces, una experiencia ubicua, lo que representa una posición teórica alternativa frente a aquellas teorías que confinan estas prácticas a un subsistema social. (Muños M.A., 2006:122)

En un país como México donde el Estado es muy fuerte y la identidad nacional ocupa un lugar no disputado y, al contrario, es fortalecida por las identidades locales hablar al momento de una subversión de lo instituido y la aparición de un antagonismo no parece evidente. Sin embargo, la posibilidad de que muchos no indígenas se estén asumiendo como indígenas nos remite, en el tiempo, al momento más próximo de subversión de lo instituido; empero, ¿qué acontecimiento histórico pudo haber tenido la potencia suficiente como para generar una disrupción de lo estatuido? Este suceso, es sin duda el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional EZLN de 1994. Vázquez G. y Quezada M. (2015) aluden a varios autores entre ellos Díaz Polanco (2006) para quien, el auge del movimiento

indígena se dio con el surgimiento del EZLN, convirtiéndose en uno de los movimientos de resistencia indígena más conocidos en el mundo y de más amplia influencia. La fuerza de este movimiento social es conmensurable en la medida que ha impactado a la sociedad mexicana, Piñeyro Nelson (2015) identifica tres impactos: a) se confecciona una democracia más radical, la cual supera ampliamente la democracia tradicional; la cual, bajo el principio “mandar obedeciendo al pueblo” se concretó la autodeterminación en las comunidades zapatistas. b) Se puso en la agenda nacional y mediática el tema de los derechos de los pueblos indígenas. Y, por último, y más importante, c) se desarrolló un pensamiento crítico y anti-sistémico.

Asimismo, Carrasco (2007: 135-136), citado por Vázquez G. y Quezada M. (2015) distingue tres momentos de la organización del EZLN. El primero de 1984 a 1994, caracterizado por la acumulación de fuerzas sociales y políticas entre los indígenas a través de la auto organización como un ejército guerrillero en la casi total clandestinidad. El segundo, entre 1994 y 2001, con la transformación de su plataforma ideológica producto del logro político y las simpatías en numerosos sectores de la sociedad mexicana y en el exterior. De igual forma, el éxito del EZLN se debió; por un lado, a la causa indígena reivindicada por la lucha; y, por otro lado, a que la composición de su capital humano fuera indígena. Además de conformarse como la primera guerra de guerrillas en internet. El tercer periodo dio inicio en el año 2001 y se caracterizó por el congelamiento de las negociaciones con los sucesivos gobiernos, echando a andar una autonomía de hecho en los territorios zapatistas desarrollando varias estrategias políticas alternativas, como los Caracoles, sus Juntas de Buen Gobierno, y La Otra Campaña.

Adicionalmente, son muchos autores en Latinoamérica que refieren a la estructuración del Estado-Nación en su conjunto como un sistema "dual". Este dualismo estructural refiere principalmente a la composición social que nos remite a la coexistencia de dos formas civilizatorias que antagonizan al interior de un mismo país. En el caso de México la existencia de esta dualidad es evidenciada por Díaz Polanco, quien constata esta contradicción entre lo nacional y lo étnico,

sociedad moderna, sociedad tradicional. Un análisis profundo al respecto es el trabajo de Bonfil Batalla (1987), quien sostiene que la historia de México, en los últimos 500 años, no es otra que la historia del enfrentamiento entre quienes pretenden encauzar el país bajo el proyecto de la “civilización occidental”, propuesta que encarna la clase política dominante en el país, pensamiento que materializa una perspectiva denominada por el autor como “el México imaginario”. Y su alter ego, el proyecto civilizatorio arraigado en formas de vida de estirpe mesoamericana, los pueblos indígenas denominados como “el México profundo. Ambos proyectos civilizatorios han nutrido a grupos y clases sociales política e ideológicamente opuestos respecto a la construcción de Estado.

Por un lado, encontramos a los forjadores de la nacionalidad mexicana cuyo ideal de país es reflejado en el pensamiento de Manuel Gamio, expuesta en su obra clásica *Forjando Patria* (1916), Para él, la cuestión indígena constituye un problema en tanto "la heterogeneidad étnica de la población trae consigo la inexistencia de un ambiente verdaderamente nacional que inspire una producción intelectual armónica y definida". La solución a este problema, según Gamio, pasa por la tarea de conformar la nación como un todo integrado. Lejos de aceptar como un hecho la heterogeneidad Gamio apuesta por la constitución de una verdadera nacionalidad, tarea que implica la incorporación o la integración de los indios a la civilización moderna. Según, Díaz Polanco (2005).

El proyecto nacionalista de Gamio abarcaba cuatro aspectos que él definió como el "social", el "étnico", el "cultural" y el "lingüístico". Cada uno de ellos implicaba ciertas tareas que en su conjunto conformaban todo un programa de acción, a cuyos criterios se apegó el indigenismo en lo fundamental, prácticamente hasta nuestros días.

El mismo autor señala, que quien llevó a su forma más acabada aquella percepción de la unidad u homogeneidad nacional de Gamio, fue su seguidor Gonzalo Aguirre Beltrán (1973) cuyo enfoque “integracionista” sirvió de base en la conformación del “indigenismo” como una teoría y práctica de la “integración nacional”. Cuya finalidad fue la de transformar la “situación de castas” entre indios y ladinos en una “situación de clases”, propia de los países capitalistas. Resalta de esta corriente la lógica subyacente la cual implicó dirimir entre la institución de la identidad nacional y las

identidades originarias en términos de “ellos o nosotros” para la conformación de la unidad nacional, cuya culminación implicaba la desaparición (la "integración") de los indígenas.

Por otro lado, siguiendo a Díaz Polanco (1987), a mitad de los años sesenta emergieron nuevos intelectuales como Pablo González Casanova (1965), Rodolfo Stavenhagen (2001) y otros encaminados a entender el problema indígena a partir del concepto de colonialismo interno. Ellos afirmaban que el colonialismo no sólo se da a escala internacional, sino que también "se da en el interior de una misma nación, en la medida en que hay en ella una heterogeneidad étnica, en que se ligan determinadas etnias con los grupos y clases dominantes, y otras con los dominados". Entonces, el problema indígena tomó otro giro, según el cual, éste sería esencialmente un problema de colonialismo interno. Donde las comunidades indígenas son colonias al interior de los límites nacionales; por tanto, la comunidad indígena tiene todas las características de la sociedad colonizada. La esencia de dicha estructura colonial es característica "también de la sociedad nacional en la que hay un continuum de colonialismo desde la sociedad que reviste íntegramente los atributos de la Colonia hasta las regiones y grupos en los que sólo quedan resabios". De este modo la problemática trasciende la delimitación étnica para extenderse a toda la sociedad. Según, Díaz Polanco (1987) a partir de estos planteamientos se acusó al esquema teórico-práctico de Aguirre Beltrán de etnocidio, autoritario y homogeneizador, iniciando la corriente autodenominada “antropología crítica” y conocida como etnicista o etnopolulista.

Este mismo autor señala que a más de veinte años de los planteamientos de González Casanova sobre la cuestión étnica y su relación con el colonialismo interno, los atributos centrales de la estructura sociopolítica, entonces esbozada, parece no haber desaparecido. Por tanto, sugiere la necesidad de revalorar esta propuesta dejando de centrar la problemática en la formulación “sociedad colonizada” a partir de aportes antropológicos que replantean la cuestión étnica como un problema eminentemente “político” y no sustancialmente “cultural”.

Bajo esta reflexión, lo político adquiere preeminencia en la configuración de la problemática indígena en México. El no asumir a los pueblos indígenas como sujetos políticos colectivos desde la fundación de México ha generado una yuxtaposición étnica, social, cultural, lingüística en la conformación de lo social; y sobre todo, una sobreposición política e ideológica que se constituye en la base del dualismo estructural que caracteriza la sociedad. Al respecto, Laclau (1987) asevera que sin constituir al pueblo como actor colectivo no hay posibilidad de cambio en ningún sentido progresista del término, ahora esa constitución del pueblo como actor colectivo requiere la agregación de demandas, individuales (de bloque), que confluyen en ciertas imágenes comunes y una cierta dicotomización del espacio político. Bajo este razonamiento, la constitución de la hegemonía en países como México y Bolivia no tomaron en cuenta a las nacionalidades indígenas desde sus propias particularidades, étnicas, culturales y lingüísticas, su participación siempre estuvo delimitada al rol que la sociedad dominante no indígena le impuso en el plano social o se ajustaban a las condiciones.

En México al declarar la igualdad de derechos, se habilitó la participación del indígena pero bajo un modelo que no consideró sus marcos culturales propios, formas de organización, elección y gestión; peor aún, y resultó en una participación que había anulado sus derechos colectivos elementales; el territorio y a la autodeterminación, en los hechos la ley que los declaraba iguales los había dejado desamparados eliminando cualquier prerrogativa ligada a la ancestralidad de su presencia en el continente.

En Bolivia, la población indígena fue considerada en las luchas independentistas (1809-1825); sin embargo, fueron literalmente excluidos de participar en la constitución del Estado y en la conformación de los sucesivos gobiernos que la administraron. Peor aún, las clases gobernantes continuaron con la exfoliación de la población indígena, teniendo éstas que generar diversas estrategias para evitar la reducción de sus territorios y mantener sus formas de autogobierno. Prueba de la exclusión, es el reconocimiento del derecho al voto y a ser elegido de la población indígena, dicha facultad no se dio sino hasta 1952. El Estado-Nación impidió la

participación real, justificado en la impuesta minoridad de los pueblos indígenas y su sujeción a los diferentes regímenes de gobierno. De este modo la exclusión de la población indígena fue el mecanismo que mantuvo sujetos los derechos políticos de los pueblos indígenas.

Pero la noción gramsciana de hegemonía, como dijimos anteriormente, no sólo ha sido empleada en el análisis histórico de la dominación, sino que constituye también una herramienta muy importante en el análisis de la función que la educación desempeña en torno a los diversos proyectos políticos que aspiran a forjar una nueva “hegemonía” de cambio radical o consolidar una ya existente. Planteamiento cruciales que permiten situar la función del enfoque intercultural e indígena en la educación superior de dos contextos diferentes; México y Bolivia.

Para el caso de México y Bolivia, las respuestas a la pregunta ¿cuáles son las condiciones de posibilidad que tienen los pueblos indígenas, originarios, ancestrales (PIOAs) de construir una “educación propia” en el nivel de la educación superior? pasa necesariamente por una revisión y análisis de los cambios sociales producidos en la historia en general y la reciente en particular.

De igual forma, desde los “Estudios Subalternos” se enfatiza en la “imposibilidad” de separar lo político de lo cultural en la transformación contemporánea de las sociedades latinoamericanas sustentado en las nuevas relaciones entre “nosotros y ellos”. Además, representan un esfuerzo por contribuir a la construcción (teórica y política) de un nuevo proyecto hegemónico sustentado en una revaloración del sujeto subalterno, Rodríguez (2001). Desde esta perspectiva, el establecimiento de nuevos relacionamientos entre la sociedad dominante y sociedades indígenas deben ser explicados a partir del ejercicio político interpuesto por los pueblos indígenas en la búsqueda de superar la subalternidad impuesta por continuos regímenes hegemónicos.

Conviene subrayar que, desde la independencia de Bolivia, en 1825, la composición demográfica mayoritaria de la población indígena sobre el total de la población se ha mantenido en el tiempo, a pesar del permanente asedio de la población gobernante (mestiza) por reducir su número para minimizar su representación. A

pesar de la participación de la población indígena en las batallas que posibilitaron la independencia del país, el nuevo Estado Republicano, al igual que en los demás países latinoamericanos, se erigió al calor del influjo de los Estados nacionales europeos. Este carácter correspondió con protagonismos criollos y mestizos determinando un proyecto de Estado ajustado a patrones occidentales, el cual era incompatible con las nociones cohesión y organización colectiva en torno a un territorio de población indígena ancestral. Uno de los primeros censos, el de 1854 contabilizaba 2.326.000 habitantes, de los cuales 1.691.000 eran indígenas, 400.000 mestizos y 235.000 blancos. (RIALP, 1991).

En México, de acuerdo con los censos oficiales, en 1808, vísperas de la independencia, el 60% del pueblo de era indígena; para 1921 el porcentaje de indígenas del México posrevolucionario había bajado al 29% mostrando un continuo en el proceso de desindianización. Para las élites que gobernaban este país, los indígenas representaban el retraso y eran un problema que debía ser eliminado conforme se modernizaba la nación.

En este punto es necesario capitalizar las diferentes experiencias educativas emergentes en los contextos de diversidad étnica, cultural, epistemológica de dos regiones Mesoamérica y los Andes para su teorización. Especialmente aquellas prácticas educativas insurgentes que agrietan el sesgo posmoderno de la pedagogía, localizadas en regiones de frontera, generando así discursos desde la periferia del núcleo occidental. contextos de lucha, marginalización y resistencia. Donde perviven aun formas culturales diversas, lo que Adolfo Albán (2016) ha llamado “re-existencia”; maneras muy otras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir y vivir-con.

Por ello, articular los diferentes estudios unificando una vía pedagógica alterna implica una búsqueda e innovación de nuevas teorías una emancipación política-epistemológica. La atención educativa de la población indígena en el nivel superior muestra un proceso aún en construcción. Asimismo, la constitución de esta pedagogía recupera también la permanente acción colectiva emancipadora de los

movimientos sociales, la cual, ha demostrado su potencialidad para impactar en el sistema de dominación hegemónica imperante.

Uno de los principios pedagógicos del nuevo modelo educativo mexicano señala, “apreciar la diversidad como fuente de riqueza para el aprendizaje” refleja la adopción por parte de la oficialidad de la concepción de la diversidad como un recurso a explorar con la finalidad de generar aprendizajes. Donde el fin es el aprendizaje en este entendido, la pregunta en cuestión es ¿si la función esencial de la diversidad cultural es constituirse en contenidos para generar aprendizajes en procesos formativos? Esta noción asume la de diversidad despojada ya de sus elementos de resistencia, lucha, reivindicación concibiéndola como una pieza de museo ajena a toda su dinamicidad, actualidad, relevancia social.

Los objetivos planteados por la investigación permitieron caracterizar la atención educativa provista a la población indígena tanto por la UVI (México) bajo el enfoque intercultural; como por la UNIBOL “Apiaguiki Tüpa” (Bolivia) mediante la descripción de sus procesos de constitución institucional y funcionamiento. Al mismo tiempo se ha analizado la respuesta institucional de ambas IES a las demandas necesidades y expectativas educativas de la población indígena. A partir de este análisis pro cuanto las condiciones de posibilidad de la constitución de la educación propia de los pueblos indígena en el nivel superior. presentan avances, dificultades y desafíos en cada uno de estos contextos.

## **1. Potencialidades de la educación indígena en Bolivia**

Desde la década de 1980 los pueblos indígenas comenzaron a organizarse, con la elección de Víctor Paz Estensoro, empezó a configurarse un particular diseño político que más tarde recibiría el nombre de democracia pactada. Las características del mismo, siguiendo a Mayorga<sup>1</sup>, fueron las siguientes: multipartidismo moderado (no más de cinco partidos políticos con presencia importante en el Congreso); tres fuerzas con capacidad de formar gobierno (MNR, MIR y ADN); persistencia de mayorías relativas (ninguno de los partidos fue capaz

de “hegemonizar” el escenario); competencia partidaria predominantemente centrípeta y distancia ideológica leve entre las fuerzas más relevantes. A estas características sociológicas digamos, se le agregaba una normativa (todavía hoy vigente) que ayudaba a definir el sistema: la obligación de que fuera el Congreso Nacional el que designara al presidente.

Hasta octubre de 2003 momento en que se pone de manifiesto la crisis del modelo de Estado Republicano oligárquico a causa de múltiples factores cuyo denominador común era la situación de pobreza y marginalidad de sectores mayoritarios de la población; campesinos, comerciantes, obreros, indígenas y otros, en contraste con un reducido grupo de familias vinculadas a la clase política de aquel período que se privilegiaban del poder ostentado.

Escenario agravado por la implementación de diferentes medidas económicas derivadas de la adecuación del rol y el accionar del Estado al modelo capitalista neoliberal que implicaba la enajenación privada de las empresas estratégicas del Estado y la privatización irrestricta de los recursos naturales. La negativa movilizadora de la población a esta acción del gobierno derivó en la muerte de 63 personas por la intervención militar ordenada por el gobierno de entonces<sup>77</sup> quien después de los hechos luctuosos renunció y huyó a EE. UU.

Pese a los intentos, de quienes por prelación se sucedieron en el gobierno, de poner fin al conflicto y alcanzar la reconciliación nacional, entre 2004 y 2005, las posiciones tendieron a polarizarse en torno a dos sectores claramente definidos de la sociedad, cuyas demandas sociales diferían diametralmente. Por un lado, el pedido de autonomía departamental procedente de un sector social mestizo, localizado mayoritariamente en el oriente del país, vinculado a la oligarquía hegemónica compuesta por empresarios, terratenientes y ganaderos, etc. Mismos que detentaban altos cargos públicos en las gobernaciones de cuatro de los nueve departamentos de Bolivia, y quiénes además conducían las principales

---

<sup>77</sup> Los sucesos acaecidos son conocidos como Octubre Negro.

organizaciones cívicas de esas regiones, el pedido logró adherencia especialmente en la clase media y alta.

Por otro lado, la demanda de Asamblea Constituyente nacida de los episodios ligados a la masacre de octubre. Reivindicación sostenida mayoritariamente por los movimientos sociales y políticos populares acentuada en el occidente del país, tales como: obreros, organizaciones barriales, productores de coca, comerciantes, magisterio rural y principalmente las organizaciones indígenas del país, activistas e intelectuales entre otros impulsaron la Asamblea Constituyente.

Ambas demandas encarnaron liderazgos divergentes, la cabeza visible del movimiento “pro-referéndum autonómico” fue el Gobernador del Departamento de Santa Cruz, Rúben Costas, mestizo descendiente de extranjeros. En contraste, la solicitud de “convocatoria a la asamblea constituyente” congregó a muchos líderes sociales con probada trayectoria y participación en diferentes conflictos sociales. La propuesta fue enarbolada por la dirigencia obrera, campesina, organizaciones civiles, indígenas, etc. sobresaliendo de entre ellos el líder de los productores cocaleros Evo Morales, de origen indígena aimara.

Finalmente se determinó la convocatoria simultánea tanto para asamblea constituyente como para el Referéndum Autonómico a llevarse a cabo el 2 de junio de 2006, quedando en el intermedio la elección presidencial prevista para el 18 de noviembre de 2005. Evo Morales ganó aquellas elecciones convirtiéndose en el primer presidente indígena en la historia de Bolivia. Con la asunción al gobierno del primer presidente indígena el año 2006 queda explícito la toma y mantenimiento del poder de sectores minoritarios privilegiados que detentaron el poder durante 67 gobiernos mestizos previos. Hecho que constituye uno de los hitos que marcarán la concreción de muchas de las reivindicaciones en un proceso histórico de resistencia y lucha sostenida de la población indígena en un proceso de lucha por la hegemonía del país.

En cuanto al Referéndum Autonómico, el “No” se impuso a nivel nacional. Paralelamente el sector indígena emergente, crítico del accionar de los gobiernos previos que originaron la ruptura del pacto social en 2004 y planteó un nuevo acuerdo, a través de la Asamblea Constituyente, fundado en la composición étnica, cultural y lingüística diversa del Estado. Gran parte de esta nueva visión del Estado fue introducida en la Nueva Constitución Política del Estado aprobada en 2009 proceso de reconstitución del Estado boliviano que recibió el impulso decidido de las organizaciones indígenas.

Al calor del proceso reconstitutivo del Estado boliviano emerge la propuesta de educación superior indígena en 2008, se crea el régimen de universidades indígenas, tres en total, localizadas en diferentes regiones de país. Las universidades indígenas en Bolivia se crean con la intencionalidad de atender las demandas, necesidades y expectativas de educación superior de la población indígena. A diferencia del régimen de universidades bolivianas indígenas, en México el régimen de universidades interculturales, 12 universidades, no fue pensado para que fueran específicamente para indígenas sino más bien para atender a la diversidad, entendiendo a la población mestiza como parte de esa diversidad, además de población indígena.

Esta diferencia es sustancial para analizar los procesos de constitución de lo educativo en el nivel superior. Tanto la perspectiva intercultural como la perspectiva indígena en la educación superior responde a procesos de construcción de imaginarios sociales históricos estableciendo cómo es concebida y asumida la diversidad por la mirada del grupo hegemónico de un país.

## **2. Intersticios de una Educación Intercultural re-funcionalizada.**

Hay una diferencia sustancial entre la carta magna mexicana y boliviana. En referencia a los pueblos indígenas, la Constitución Política de los Estados Unidos

Mexicanos<sup>78</sup>, hace un reconocimiento de la composición diversa del país. Mientras que en la constitución boliviana establece que el nuevo Estado estará fundado en la pluralidad<sup>79</sup> (NCPEPB). Esta inicial diferencia parece reflejarse en los enfoques que dieron lugar a las universidades interculturales en México y las universidades indígenas en Bolivia y que se corresponden con la composición demográfica de cada uno de estos países.

Actualmente, las propuestas de educación superior destinadas a la población diversa prescritas desde el Estado mexicano denotan que no está superada la política indigenista. La presente investigación evidencia que las posibilidades de construcción de la educación propia en la UVI son restringidas y lo que se da es una educación intercultural refuncionalizada a la lógica indigenista. Experiencias contrarias se visualizan en experiencias tales como la Universidad de la Tierra, UNISUR, UNEM, IES no reconocidas por el Estado.

### **Relación pueblos originarios-Estado**

La investigación ha constatado que las políticas educativas de nivel superior unidireccionales, verticales y no democráticas tienden a mantener en situación de sujeción a la población indígena. En contraposición, el involucramiento de la población indígena organizado como actor político trasciende la mera incorporación de indígenas al sistema de educación superior, ya que genera espacios educativos emancipados y emancipatorios, propios: desde lo local hacia lo regional y continental. A través de la acción educativa colectivamente intencionada, los pueblos indígenas concretan en un modelo educativo donde se, materializan sus ideas de cómo debe ser la educación superior configurando sus múltiples rasgos. Como señala Arguelles (2018). una institución educativa cuya aspiración se base en los fines de una educación intercultural bilingüe necesariamente tiene que abrirse al resto de las instancias que componen a la sociedad en que se encuentre inserta.

---

<sup>78</sup> Inciso A del artículo dos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

<sup>79</sup> Artículo 1ro de la Nueva Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia.

Asimismo, algo que llama la atención es la casi nula articulación del movimiento indígena en México, esto debido en parte a la atomización de este movimiento. Fenómeno que no solo se dan entre los diferentes pueblos indígenas sino también al interior de cada uno de ellos. Por ejemplo, la población Hñahñu (Otomíes) están dispersos por los estados de México, Hidalgo, Querétaro, Guanajuato, Michoacán, Tlaxcala, Puebla y Veracruz, en cada uno de estos estados existen diferentes organizaciones que difieren entre sí por actividad, número de miembros, antigüedad, etc. A pesar de esta gran variedad de organizaciones no hay ninguna vinculación entre ellas, echo que impide tener una representación del conjunto y que ésta a su vez coordine acciones con representaciones de los demás pueblos indígenas conformando una supra organización representativa de los pueblos indígenas mexicanos ante el Estado. El Congreso Nacional Indígena (CNI) creado en 1996 con el objetivo de fortalecer el movimiento indígena mexicano no cumple este trabajo y su función es más bien simbólica.

### **Construcción colectiva de la gestión institucional: intercultural o indígena**

Se denota un mejor funcionamiento de la universidad si la administración económica y financiera, así como la gestión institucional académica se encuentra a cargo de profesionales indígenas. Igualmente, se observa una mayor pertinencia institucional cuando la universidad y sus programas educativos responden a las necesidades de la población indígena en un contexto que es parte de su territorio y sus actividades se desarrollan en el marco de la su autonomía. Se percibe una mayor libertad de acción conducente al logro de objetivos académicos. como el caso de UNIBOL Guaraní, dónde la comunicación entre los actores de la comunidad y la institución resulta efectiva, pues se habla en un mismo lenguaje, articulado por la misma mirada ontológica, semiótica y filosófica que corresponde a cada nacionalidad indígena. Asimismo, la participación de actores se afianza y concreta para atender problemáticas emergentes de la diversidad en las cuales convergen con la labor de la universidad bajo un enfoque indígena. Asimismo, la claridad del enfoque contribuye a la identificación y apropiación de los actores universitarios de la visión política ideológica de los pueblos indígenas a la que responde la propuesta

educativa de esta universidad. Ello repercute en el involucramiento y co-responsabilidad de los actores universitarios en el proyecto educativo.

Contrariamente, la comprensión del referente teórico-discursivo de la “interculturalidad” en el ámbito de la educación superior se torna difuso para el caso mexicano. A partir de su prescripción desde instancias gubernamentales se establece un ideal más no se señala como alcanzarlo, de ahí que quede la nebulosa las finalidades últimas de esta construcción discursiva quedando su implementación y logros en la educación superior en la sombra del objeto deseado. En este sentido, partir de la experiencia de educación superior de la UVI se explicita el carácter funcional de esta perspectiva con el indigenismo de Estado pues tras su difusa comprensión no se advierte la subversión de la condición de subalternidad política, económica, cultural, lingüística de la población indígena (otomíes, nahuas, tenek y tepehua) en la Huasteca Baja o tan siquiera el inicio de este proceso.

La imprecisión del concepto y por tanto del enfoque intercultural repercute en la práctica educativas de los actores universitarios (autoridades, docentes y estudiantes), la característica acomodadiza del concepto hace posible que toda acción sea intercultural o que nada se ajuste a este indefinido concepto.

### **Epistemologías alternas**

Valorar distintas formas de producción de conocimientos conlleva una intencionalidad epistemológica integral, holística orientada a revertir la situación de subordinación epistemológica de los saberes y conocimientos indígena-origenarios frente a los conocimientos científico-universales. Esta valoración implica para los actores universitarios, especialmente profesores y autoridades una disposición, apertura a otros conocimientos y formas de construirlos; paralelamente, atenuar la categoría de los conocimientos especialmente aquellos considerados inequívocamente como verdaderos (científicos). Implica también relativizar la lógica de la educación como una inversión destinada a la formación de capital humano, concepción bajo la cual se jerarquizan y privilegian unos conocimientos sobre otros.

En relación con esto es importante también relativizar la noción de la educación como medio de ascenso social, jerarquizador de la sociedad. Otro aspecto sustancial al momento de establecer relaciones interepistémicas es posicionarse desde de la perspectiva de los pueblos indígenas. Igualmente es importante una actitud de respeto y valoración hacia los conocimientos propios de la población indígena. Es esencial tomar en cuenta la lengua indígena al momento de indagar por diferentes temáticas que hacen a la vida de los pueblos indígenas en la actualidad.

Ello posibilitará el reconocimiento y revaloración de otros segmentos sociales como el no indígena conocimiento de las formas de conocer y relacionarse los pueblos originarios como sujetos, dejando de lado las concepciones que los sitúan como objetos de estudio.

### **Identidad institucional de las IES étnicas**

Reconocer a cada uno de los pueblos indígenas como “sujeto político colectivo” involucra aceptar la alteridad en su real magnitud, es decir como un sujeto emancipado, en constante construcción, lo político es una cualidad, una condición que define la naturaleza del sujeto en un juego de intereses o de poderes, lo político caracteriza ciertas prácticas.

En el caso de los pueblos indígenas el sujeto político trasciende el ámbito individual situándose preminentemente en la dimensión colectiva cuya expresión pública se refiere expresamente al colectivo. Asume una actitud reflexiva sobre su condición de ser político es decir la capacidad de asumirse como constructor de su propia realidad. Ligado, a la capacidad de reflexión sobre su condición de ser político, capacidad para reflexionar sobre su interés y el de los demás. Construcción de su propia realidad, no supeditada a otra construida por otros sectores, bajo otras lógicas. Aunque la realidad es una construcción social, es un sujeto inscrito en su propia historicidad.

En las últimas cuatro décadas los pueblos indígenas de los países latinoamericanos han conseguido logros importantes en varios ámbitos de la vida social, su lucha consecuente, su capacidad de resistencia, su adaptabilidad y habilidad para actualizar y mantener sus características étnicas, culturales y lingüísticas al mundo moderno. Tienen la percepción de cómo piensan y están convencidos de que son ellos los actores principales para propiciar cambios. Esta participación es performativa. Sin duda, la gran diferencia entre los enfoques intercultural e indígena es la participación de la población indígena originaria.

### **3. Articulación de saberes y conocimientos, diálogo de saberes bajo los enfoques educativos intercultural e indígena**

El despojo y la explotación son dos formas en que se expresa el principio de desigualdad impuesto por los no indígenas a los indígenas en este continente. Principio que ha configurado desde la invasión europea “colonización” la forma de interrelación social entre la población indígena y la no indígena. Los Pueblos indígenas no solo fueron objeto solo de despojo de sus territorios ancestrales y sus recursos naturales sino también de explotación. En la Colonia, pagaban tributo, y estuvieron sometidos a un sistema de esclavitud, realizaban trabajos forzados en las minas (mita), en las grandes haciendas (encomienda), y las mujeres en las textilerías (los obrajes).

Actualmente en las sociedades “modernas” este principio de desigualdad de origen colonial pervive y subyace en las actitudes y maneras de interactuar de la sociedad dominante (mestiza, nacional) con las sociedades originarias. Formas de actuar que generan profundos contrastes entre segmentos de la población. México, no obstante, de ser la decimocuarta economía del mundo, alberga a 53.3 millones de personas viviendo en la pobreza; entre quienes está la población indígena. Asimismo, el 21% de la riqueza de la nación, está en manos del 1% de la población,

(Oxfam 2015). Estos datos evidencian la extrema desigualdad social que vive el país en la actualidad.

La situación de precariedad económica de población indígena es producto, en parte, de la discriminación, exclusión y la estigmatización de la población indígena cuya finalidad es la naturalización de la desigualdad que vincula pobreza a identidad indígena. Bajo esta lógica, los indígenas siguen siendo objeto de enajenación y de explotación; despojados ya, de la mayoría de sus territorios y sus recursos naturales se ha procedido a enajenar desde hace tiempo sus saberes y conocimientos, sus expresiones culturales, sus recursos biológicos y hasta genéticos.

Esto plantea una paradoja a la epistemología occidental, al modo de producción y validación del conocimiento en un contexto de globalización del capitalismo neoliberal globalizador de la economía y de la cultura. Por un lado, se niega el valor de los saberes y conocimiento de los pueblos indígenas originarios; y por otro lado, hay un creciente uso comercial de estos recursos colectivos, explotando el patrimonio tangible e intangible de estos pueblos. Esta ambivalencia repercute en varios ámbitos afectando el legado cultural patrimonial.

La problemática presenta dos dimensiones; primero, el reconocimiento de estos sistemas de saberes y conocimientos y de las otras lógicas de producción del conocimiento para su atención y abordaje académico, científico y tecnológico. Es decir, en el ámbito de la educación superior, accionar que detonaría la revitalización de estos sistemas. Segundo, la protección de estos conocimientos del despojo tarea que implica la necesidad de proteger estos recursos y la posesión de su autoría en manos de sus legítimos dueños, los pueblos indígenas. La atención a esta problemática por legislaciones nacionales e internacionales es reciente y están sustentadas por organismos internacionales como la UNESCO, algunos países de la región, pero en las universidades de carácter étnico no han empezado a trabajar en esta tarea.

El punto de partida para el análisis de las condiciones en las cuales se da o no el diálogo de saberes y conocimientos, y la articulación de éstos en los procesos formativos provistas a los alumnos indígenas por las universidades bajo los enfoques educativos intercultural (México) e indígena (Bolivia), es establecer la existencia de saberes y conocimientos que son propios de los pueblos originarios. Por tanto, es indudable que los pueblos indígenas cuentan con sistemas de conocimientos y producción de conocimientos propios. Sin embargo, es necesario trabajar en las formas propias de validar ese conocimiento y esas formas de producirlo.

Del mismo modo, el análisis parte del contexto general actual que caracteriza la producción y validación del conocimiento, mismo que ha privilegiado la visión occidentalizada, la cual jerarquiza los conocimientos, instaurando la desigualdad en el plano epistemológico. Así, este paradigma se adjudica superioridad frente los otros conocimientos y formas de conocer. De igual forma, es necesario tener claridad respecto a la desigualdad epistemológica como principio fundante en la constitución de las ciencias y las disciplinas, incluida la epistemología occidental.

Los estudiantes indígenas que llegan a ambas IES traen consigo muchos conocimientos propios de su patrimonio cultural, entre éstos están los marcadores biológicos que explicitan la evolución de del ciclo temporal de la naturaleza, las plantas, los animales, el agua. Conocimientos que comunican una red compleja del saber humano en diferentes áreas para un aprovechamiento de los recursos en consonancia con la protección del medio ambiente.

En las comunidades indígenas de donde proceden los estudiantes de estás universidad, los conocimientos propios son aún practicadas por la población, en sus actividades cotidianas familiares y colectivas. En el caso de México introducción de cultivos extensivos como la naranja; por ejemplo, conviven con la producción de maíz, actividad en la que se reproducen los conocimientos ligados a la milpa y la producción tradicional.

El problema al cual se enfrentan los conocimientos propios de los pueblos indígenas en la IES Intercultural e Indígena es la falta, el vacío, la ausencia de concepciones propias del conocimiento, sus formas de construirlo y validarlo; nociones constituidas desde sus propios horizontes ontológico-semióticos. La ausencia de esta expresión cultural en la IES de carácter étnico hace que se adopte, de hecho, el paradigma dominante de conocimiento y formas de construcción y validación, principios, normas y procedimientos establecidos por la epistemología occidental.

Insistiendo en la posibilidad de estudiar lo no conocimientos con los conocimientos en las IES Indígena e intercultural habría que preguntarse cuál el objeto de generar conocimiento bajo estas circunstancias actuales, para quién se generan estos conocimientos y qué función van a desempeñar éstos; y más importante aún, les sirven estos conocimientos a los pueblos indígenas, cuál es el impacto de estos conocimientos en términos de una mejor vida desde la visión de cada uno de los pueblos indígenas.

En este sentido, identificó en los procesos de generación del conocimiento (investigación) prácticas que utilizan métodos, técnicas e instrumentos de investigación circunscritas al paradigma científico de la ciencia. Me refiero al tipo de estudio cualitativo, particularmente el método etnográfico cuya metodología, técnicas y herramientas son cuestionadas aun al interior del paradigma científico por padecer de limitaciones respecto a la rigurosidad y cuantificación de sus procedimientos, técnicas y resultados. Las investigaciones realizadas por estudiantes y docentes, especialmente en los períodos de vinculación, benefician al proceso de formación de los alumnos y sirven de currículo para los maestros quienes pueden solicitar reconocimientos y apoyos basados la producción académica ponencias, publicaciones, etc. Pero en el caso de las comunidades indígenas que es donde estudiantes y docentes realizan sus investigaciones no se benefician en nada; aunque, los investigadores dejen una copia de los resultados como devolución de la investigación. La mayoría de las veces esta información no es relevante para aportar a la solución de problemas de las comunidades.

Esta desarticulación entre las comunidades y las IES expone la imposibilidad de construir conocimientos desde modelos alternos. La aplicación del modelo convencional en la construcción del conocimiento determina un flujo vertical donde la finalidad, los objetivos y la planeación son establecidos en la institución, por los académicos. Al mismo tiempo es unidireccional, las comunidades no intervienen en la identificación de tópicos, la planeación, sólo son contemplados como informantes para la recogida de datos, no intervienen en la valoración de los resultados y menos aún en la determinación del uso de los resultados, la información. La investigación tradicional implementada así ayuda a mantener el carácter subordinado de los conocimientos propios de las comunidades indígenas y sus formas propias de construirlos.

Un elemento central tiene que ver con la finalidad de la investigación, para qué se investiga, aquí es donde la desarticulación alcanza una mayor dimensión, las investigaciones realizadas no responden a las necesidades, demandas y expectativas de la población indígena. Los objetivos en la generación del conocimiento no se enmarcan en objetivos más amplios como los proyectos políticos e ideológicos de los pueblos indígenas.

Por eso es necesario, cuando se habla de la necesidad de dotar de estatus de ciencia a los saberes y conocimientos propios de los pueblos indígenas y se crean términos como etno-ciencia habría que preguntarse de quién o quiénes debe emerger este estatus, este reconocimiento. De la academia, de los pueblos indígenas, del gobierno. Existe la posibilidad de construir conocimiento bajo otros sistemas epistemológicos de ciencia y quiénes son estos interesados.

Asimismo, será necesario preguntarse por la posibilidad de dotar de estatus a los saberes y conocimientos propios, qué estatus se le va a dar a los conocimientos y sus métodos de construcción al interior de los pueblos indígenas, qué estatus van a adquirir éstos al exterior y más aún en una posible articulación de estos conocimientos con los universales, científicos. Es importante clarificar si el objetivo es equiparar los saberes y conocimientos propios a los conocimientos científicos de

carácter universal o lo que se busca es construir un modelo alternativo al paradigma epistemológico dominante, uno más cercano al concepto de pluralismo epistemológico y a las características propias de la generación del conocimiento en los pueblos indígenas.

En cuanto al diálogo de saberes y conocimientos propios y los universales de carácter científico occidental, y la articulación de estos conocimientos en las funciones sustantivas de las universidades étnicas, éste no se da. El diálogo y específicamente el intercultural implica una igualdad como condición para el diálogo, en este caso, los conocimientos; pero los sistemas de saberes y conocimientos propios, no están en condiciones de igualdad para poder dialogar con los conocimientos universales, y esto no quiere decir que tengamos que alcanzar el grado de desarrollo del sistema de conocimiento científico de corte occidental pero si es necesario recuperar los sistemas de conocimiento “la concepción de conocimiento” “los contenidos propios” “las lógicas del pensamiento propias” “los procesos de construcción del conocimiento” “los agentes” “las interacciones”, etc. etc. En el caso del modelo intercultural de la UVI no se ha planteado aun la forma de encarar este proceso. En cambio, en la UNIBOL Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas esta tarea es denotada como intraculturalidad.

La propuesta de intraculturalidad del modelo de universidad indígena expone algunas de sus potencialidades determinando una trayectoria hacia la construcción de la educación propia. La importancia de recuperar este dispositivo conceptual de la experiencia de la UNIBOL está dada por su capacidad para detonar procesos de revitalización cultural de los pueblos indígenas en varias dimensiones y niveles de la cultura.

La primera dimensión que atiende la intraculturalidad es la del “ser”, el restablecimiento de cohesión del grupo social resultado en el fortalecimiento de la identidad cultural rearticula aquellos elementos de identificación, pertenencia y particularidad del grupo cultural. La segunda dimensión que atiende es la del “poder” recuperación del sujeto colectivo político; es decir, la intraculturalidad posibilita el

autoreconocimiento, la autorecuperación de la condición política colectiva, subsumiendo las voluntades individuales a las colectivas. Su ejercicio, constituye la ideología política los pueblos indígenas y se expresa en la capacidad de decidir por sí mismos, de autogobernarse.

La tercera, dimensión está relacionada con “el saber” la atención a la recomposición de los sistemas de conocimientos y las formas propias de producirlos. Ello implica rearticular sus componentes culturales, recontextualizar sus contenidos, redescubrir sus lógicas de pensamiento, vincular estas relacionándola con sus formas de vida, vincularlas a la visión cultural de la vida, y la existencia de la cultura. En este sentido; recupera, revaloriza y rescata el patrimonio material e inmaterial de los pueblos indígenas concretando las pedagogías intraculturales, propias. Este proceso reconstitutivo al interior de los pueblos indígenas condición sine qua non no se puede llegar a la interculturalidad, y por ende al diálogo de saberes y más aún a la articulación de saberes, es difícil porque la asimetría existe con la población hegemónica occidental.

Un elemento central en toda intraculturalidad es la lengua como vehículo del pensamiento y como codificador de la cultura, los conocimientos y la lógica de articulación lingüística es nodal en los procesos de intraculturalidad. En este sentido la educación propia se dará necesariamente en la lengua indígena originaria en un proceso de intraculturalidad. Para que emerja un sujeto epistemológico propio es necesario la lengua originaria, se necesita de la intraculturalidad, para hablar en sus propios términos, desarrollar su propia lógica.

La condición para el diálogo intercultural y transdisciplinario es contar con contenidos (conocimientos propios) De este modo es posible dialogar condiciones básicas del dialogo, para quien investiga, se genera conocimiento, a quienes les tiene que ser útil ese conocimiento, cual la aplicabilidad de esos conocimientos, los estudios en las universidades siguen haciendo eso del orientalismo. En las IES, cabe preguntarse dentro de qué paradigma u HOS se encuentran y la finalidad del conocimiento y las disciplinas. Conviene reposicionar la función del conocimiento

en las sociedades indígenas, aclarar la validez del conocimiento para quién debe ser importante el conocimiento y la construcción del conocimiento

Subrayo no perder de vista y más bien reforzar la claridad que tiene en los pueblos indígenas, sus movimientos sociales y sus organizaciones, la función que se le otorga al conocimiento en el momento actual. Como etapa de su historicidad, estamos en resistencia a los poderes que los sometieron y despojaron. Aunque el avance de los pueblos indígenas en nuestro continente es indiscutible, es también cierto que no es uniforme a todos los países por tanto el punto de partida para el presente análisis es identificar sus características.

#### **4. Lenguas Originarias, su abordaje y atención en IES étnicas**

Asumir el ejercicio de los pueblos indígenas como sujetos políticos colectivos en nuestras sociedades tiene diversas implicaciones, una de éstas está referida a la función que desempeña la lengua indígena originaria y los desafíos que implica el reconocimiento de su oficialidad en las Constituciones Políticas de ambos países. Bajo este nuevo marco legal y el compromiso existente de estas IES de carácter étnico, como son las Universidades Interculturales, en México, y las Universidades Indígenas en Bolivia, es prioritario atender a la situación de sustitución lingüística a de las lenguas originarias por las lenguas occidentales. Trabajo que implica aportar al fortalecimiento de procesos de revitalización del uso de estas lenguas.

Bajo esta perspectiva, la atención que las IES de carácter étnico proveen a la lengua originaría; descripción, función y proyección futura de su uso reviste los esfuerzos de la lingüística enfocados principalmente a la descripción de estas lenguas, la identificación de componentes que determinan el desplazamiento de éstas por las lenguas occidentales dominantes; enfatizando en la planificación lingüística, la documentación lingüística, fuertemente fijada en la revitalización de lenguas.

Los pocos casos exitosos de revitalización de lenguas en peligro de extinción se han dado a la par del reconocimiento del ejercicio político real logrado por un grupo

étnico, cultural y lingüísticamente diferenciado. Dicho reconocimiento implica una participación mayoritaria, una decisión autónoma, en la determinación de una política lingüística relacionado al fortalecimiento de la propia lengua. La recuperación del tratamiento que las IES proveen a las lenguas originarias reposiciona la función de la lengua originaria

A partir de los resultados obtenidos en la investigación se puede señalar que en ambos enfoques intercultural e indígena el trabajo de revitalización de las lenguas indígenas continúa siendo un desafío que concretar y no se ven resultados tangibles que muestren el avance en el propósito de reposicionar la funcionalidad de las lenguas originarias en la dinámica de desplazamiento lingüístico que afecta a las comunidades indígenas.

Aunque se ha dado lugar al abordaje de la lengua originaria en ambos enfoques; para el caso del currículo intercultural de la LGID de la UVI, éste sólo destina 3 de los 8 semestres que dura la licenciatura al fortalecimiento de las competencias lingüísticas en lengua originaria de los estudiantes. Lapso que es claramente insuficiente para la consolidación de estas competencias. Asimismo, las limitaciones de este abordaje estriban también en el número de lenguas a atender, se tiene estudiantes hablantes náhuatl, tepehua, ñuhú y tenék y solo se atiende con un profesor, generalmente hablante de náhuatl, al grupo multilingüe haciendo poco eficiente el trabajo de potenciar las habilidades comunicativas en la lengua originaria.

En el caso del currículo indígena en la carrera de Ingeniería Forestal de la UNIBOL “Apiaguaiki Tüpa” el abordaje de la lengua originaria es troncal asignándose 8 de los 10 semestres de la carrera orientadas tanto a la consolidación de las competencias lingüísticas de los estudiantes bilingües como al aprendizaje de la lengua originaria para estudiantes monolingües en español que llegan a la universidad. Pese a la gran cantidad de horas destinadas a la adquisición de la lengua originaria, al final de los 8 semestres la mayoría de los estudiantes que ingresaron siendo monolingües en español no han logrado adquirir las competencias lingüísticas de la lengua originaria como segunda lengua. Ello,

muestra aun limitaciones metodológicas derivadas de una debilidad en las áreas de lingüística descriptiva, sociolingüística, lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas originarias y política, planificación, documentación y revitalización lingüística. Estas condiciones impiden a los docentes del área de lengua originaria tener criterios para sortear los diferentes obstáculos que presentan estas asignaturas relacionadas a la planeación y gestión didáctica para la enseñanza de las lenguas originarias.

Considerando las particularidades propias de las lenguas originarias referidas a la diversidad de dialectos existentes, no contar con un alfabeto oficial, las características fonológicas, fonéticas, morfológicas, sintácticas y léxicas. Considerando, además, las características de los hablantes, tomando en cuenta el dominio de las competencias lingüísticas de los estudiantes que ingresan a la universidad, sí son bilingües, el grado de dominio en cada una de las competencias lingüísticas. O sí son monolingües en español, las actitudes lingüísticas hacia el aprendizaje de una lengua indígena, etc.

Por otro lado, las características institucionales. Si ésta cuenta o no con los recursos para la atención simultánea de la diversidad de lenguas originarias como es el caso de ambas universidades de estudio cuyo abordaje representa un mandato que rebasa la capacidad institucional. La atención básica que requieren las lenguas indígenas en las IES implica la contratación de más docentes de lenguas que exceden las capacidades financieras por tanto se hace necesario implementar alguna estrategia que permitan trabajar las lenguas indígenas sin dejar ninguna sin atención.

En cuanto a las competencias docentes para la planificación y gestión del aprendizaje de las lenguas originarias, que le permitan llevar adelante una selección adecuada de los contenidos, establecer una periodicidad por etapas que marquen el logro de competencias, secuencialidad que provea de un orden lógico en la organización de los contenidos de los programas de asignatura determinando una progresión en el aprendizaje y desarrollo de las competencias lingüísticas, cuyos

resultados muestren realmente la consolidación de estas competencias requiere de una capacitación y actualización continua

Muchos docentes no tienen claro el sentido de la incorporación del eje de lengua originaria en el currículo indígena a tal punto que muchos docentes de la UNIBOL Guaraní, especialmente los del área técnica piden reducir el número de horas y semestres que se le han asignado a esta asignatura. En ambos proyectos, se hace necesario analizar las finalidades, objetivos y propósitos educativos de la enseñanza de la lengua originaria en el nivel superior de la educación a la luz de las implicaciones políticas. La lengua como vehiculizador del pensamiento es uno de los elementos imprescindibles para el diálogo y la articulación de los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas y los conocimientos universales de corte occidental. Asimismo, se denota que hay un esfuerzo por traducir textos, libros, del español a la lengua indígena, dejando de lado la producción de textos en lengua originaria.

En la UVI, aprender la lengua indígena no constituye un imperativo y el número de bilingües no se incrementa fruto de la formación profesional. Mientras que, en la UNIBOL, el fortalecimiento de la lengua originaria es fundamental tanto en L1 como L2. En ambos casos, es posible reflexionar críticamente sobre la intervención que supuso la EIB en las lenguas minorizadas: ha potenciado el estatus en el escenario nacional y ha afianzado el corpus a través de la normalización y la escritura.

## **5. Vinculación con la comunidad en el contexto de demandas, necesidades expectativas educativas de la población indígena de la educación superior.**

### **Vinculación comunitaria en la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI)**

Por las características de la constitución del modelo intercultural en educación superior de la UVI se puede afirmar que la pertinencia étnica, cultural y lingüística es restringida debido a la ausencia de pertenecía política e ideológica que subyace

el accionar institucional. Este aspecto imposibilita a la universidad atender de forma adecuada a la población indígena.

En este sentido, la función de la vinculación comunitaria, al igual que otras funciones de la universidad debe buscar permanentemente niveles, cada vez más, óptimos de pertinencia étnica, cultural y lingüística. La falta de pertinencia institucional hace necesario interponer la función de vinculación para desempeñar como mecanismo de adecuación de la propuesta educativa ofertada. Esta búsqueda permanente de pertinencia, a través de la vinculación, en el caso de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID) en la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) deviene de la dependencia al modelo de vinculación universitaria de la Universidad Veracruzana (UV).

El modelo de vinculación comunitaria de la UV es general a toda la universidad y no ha sido adaptado a las características del modelo intercultural de la UVI. Los actores de dicho modelo son dos: La sociedad, en general, y la universidad concebidos ambos como entes separados que requieren interactuar mediante la vinculación que propone la IES. Analizado este modelo de vinculación comunitaria, las particularidades del segmento poblacional indígena no han sido considerados por este; por tanto, las adaptaciones que la UVI realiza al modelo para darle cierta, nuevamente, pertinencia se lo hace en la marcha. De ahí que, para muchos estudiantes, el único vínculo que se la universidad establece con las comunidades sean ellos mismos, quienes instados por sus trabajos de investigación buscan el lugar, los contactos y procedimientos para realizar sus investigaciones vinculadas. Por tanto, hay una ausencia de gestión y sistematización en los procesos de vinculación comunitaria.

En este sentido, en la práctica la vinculación comunitaria en la UVI no ha superado la unidireccionalidad y la verticalidad con que las IES convencionales se vinculan con las comunidades y la población indígenas. Desde la identificación de las problemáticas y temáticas a abordar en la investigación las cuales son definidas aun en la academia, en la IES. Desde estos procesos es donde la vinculación viene a materializarse en los estudiantes quienes desde su condición de indígenas,

identifican temáticas o problemas de sus comunidades o localidades cuyo académico muestra también limitaciones relacionadas a las diferenciadas formas de abordaje de la investigación desde la perspectiva emic o etic. Tomando en cuenta que los agentes involucrados en dichas investigaciones son indígenas y los lugares donde por lo general se realiza la vinculación son comunidades indígenas. Se pide a los estudiantes investigar en sus propias comunidades con familiares, vecinos temas y problemáticas en los cuales están inmersos ellos. En este sentido, el énfasis de la perspectiva de la investigación provista por los docentes está dada a la mirada externa provocando contradicciones y fricciones al interior de las comunidades entre informantes nativos e investigadores también nativos, pero con puntos de vista externos.

No obstante, las limitaciones expuestas, el modelo de vinculación institucional de la UVI contiene importantes posibilidades en el ámbito de la vinculación comunitaria. La potencialidad del modelo radica precisamente en la cantidad de alumnos procedentes de comunidades y poblaciones indígenas quienes forman parte de las comunidades. De igual forma, la localización de la universidad en una región donde hay una alta concentración de población indígena (Náhuatl, Otomí, Tenek y Tepegua). Aprovechar estas cualidades es importante para la institución en un contexto donde la población indígena no contempla a la institución como una instancia cercana con la cual coordinar, recurrir y referenciar en temas y problemáticas locales y regionales que les afecta.

## **6. La vinculación comunitaria Universidad Boliviana Guaraní y de los Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguiki Tüpa” (UNIBOL)**

Al ser el modelo de universidad indígena partimos del hecho de no hablar de pertinencia étnica, cultural y lingüística, lo que busca el modelo de universidad indígena es ser la expresión de los pueblos originarios a los que atiende y representa. Al ser su reflejo, ésta ya está ajustada de inicio a las formas culturales propias y responde a las visiones de los pueblos indígenas originarios de tierras

bajas, sus formas de concebir el mundo, sus principios y valores. Sin embargo, la vinculación en modelo indígena es aún un concepto, una función, una actividad, una manifestación de aprendizaje endógeno localizado, situado todavía en construcción.

Como toda actividad que constituye, sobre la marcha, prácticas y discursos tiene oportunidades y riesgos, en el caso de la vinculación las oportunidades de generar un nuevo modelo de vinculación que desde el nombre resignifique una práctica educativa que vaya más allá de vincular dos instancias que supone están inconexas mediante la vinculación, la IES y la comunidad.

En el modelo indígena lo que se ha estado haciendo en la UNIBOL bajo el término de vinculación comunitaria son las prácticas educativas que emergen de las diferentes disciplinas del área de forestal; por ejemplo, los itinerarios de trabajo vinculado donde los estudiantes participan en experiencias variadas de aprendizaje cuyas actividades implican un abarcativo itinerario de formación académica. El mismo se desarrolla a partir de un tema donde convergen varias asignaturas, con diferentes objetivos de aprendizaje interrelacionados justamente por la temática, contenido abordado. Entonces se visitan laboratorios en otras universidades con docentes especialistas en tópico. Se visitan comunidades, donde están desplegándose diferentes proyectos de reforestación. En estas comunidades se interactúa con los comunarios para conocer opiniones respecto del proyecto, el grado de su participación y sus expectativas de cara al provecho de los proyectos desarrollados. Se acude a campo para verificar el éxito o no de la reforestación. Ahí intervienen disciplinas como botánica, edafología, biometría fisiología vegetal climatología, etc.

No obstante, de desarrollar actividades de aprendizaje vinculado, aun no se está desarrollando el potencial del modelo de vinculación comunitaria por tanto se hace necesario reencausar esta práctica formativa hacia una vinculación con dirección divergente originada en las organizaciones de las naciones indígenas originarias ancestrales hacia instancias institucionales públicas del Estado y organismos privados de carácter internacional o nacional. En cuyo trayecto de concreción, la UNIBOL de Pueblos de Tierras Bajas desempeña un papel importante. Los

estudiantes de los diferentes programas educativos podrían intervenir en gran parte de las etapas del proceso de elaboración de proyectos; sean éstos de: investigación, productivos, culturales y sociales. Proyectos emanados de las comunidades, donde los estudiantes coadyuvan en diferentes etapas de los procesos de elaboración de proyectos desde el diagnóstico de necesidades y detección de problemáticas hasta su implementación, control y evaluación; pasando por la etapa de diseño y planeación. La gestión estaría a cargo de la organización de la nación indígena.

Actualmente se requiere apoyo técnico, especialmente en el área de manejo de recursos naturales. Cada una de las nacionalidades indígenas cuenta con un territorio denominado Territorio Indígena Originario Campesino ancestral TIOC cuya gestión de manejo de recursos naturales es donde más necesitan apoyo las comunidades y las organizaciones indígenas. Generalmente las TIOC de las diferentes naciones indígenas cuentan con su propia división territorial, en el caso del territorio ancestral de la nación Guaraní en Bolivia está compuesta por cinco TIOCs; Alto y Bajo Izozog, Kaaguasu, Parapitiguasu, Takovo y TIOC Charagua Norte; esta última está dividida en 30 comunidades.

Cada una de las comunidades requieren planificar su manejo territorial, ello implica identificar las diversas necesidades y problemáticas de la población, actividades que deben estar fuertemente fundamentadas en el horizonte ontológico semiótico de cada una de las nacionalidades indígenas y su concepción de “Buen Vivir” respetando las necesidades del mismo territorio para que su manejo sea sustentable. En este sentido, son las organizaciones de las 32 naciones indígenas quienes garantizan la titularidad colectiva de grandes extensiones territoriales que requieren de profesionales de distintas áreas disciplinares que coadyuven a encaminarlas a la plenitud cultural de estos pueblos.

Por tanto, son las organizaciones de cada uno de los 32 pueblos indígenas de tierras bajas quienes de forma sistemática y organizada involucran a los estudiantes de la UNIBOL en sus proyectos de Entonces hablamos de una vinculación comunitaria divergente asimismo el desarrollo de competencias para diseñar, gestionar y evaluar proyectos de orientados a la satisfacción de necesidades colectivas

emanadas de beneficia a las poblaciones de las diferentes nacionalidades indígenas de tierras bajas.

En este sentido la vinculación tradicional cambia, los actores participes en la vinculación comunitaria son en orden de importancia las comunidades indígenas, la universidad como parte de las naciones indígenas, el Estado nacional y los organismos privados internacionales o nacionales. Sus funciones también cambian por que la autonomía universitaria de las UNIBOL está subordinada a la autonomía indígena de los pueblos indígenas. Por tanto, la vinculación no es un nexo entre dos entidades IES-Comunidades indígenas separadas que requieren mediante la vinculación conectarse; sino que ambas, son parte de la misma institucionalidad de la nación indígena. Por tanto, la dirección, el grado de participación, los objetivos educativos están supeditados a los objetivos de cada uno de los pueblos indígenas en varios niveles, ámbitos y actividades.

En cuanto a los riesgos, en esta etapa de constitución del modelo indígena relacionados a la vinculación comunitaria podrían darse en dos direcciones; la primera, ceder ante el modelo convencional, tradicional de educación superior y copiar la función de vinculación universitaria con el medio haciendo pequeñas adaptaciones al contexto de diversidad. Segundo, que una función tan importante como es la vinculación comunitaria se a trabajada bajo esquemas academicistas solo al interior de la universidad aislándose del potencial y verdadera razón de ser de la función de vinculación, las organizaciones de las naciones y las comunidades indígenas.

### **El enfoque intercultural y el enfoque indígena**

Los movimientos sociales de los pueblos indígenas, originarios ancestrales (PIOAs) del continente están transitando de una lucha contra hegemónica sostenida desde la colonia a una lucha actual por la hegemonía, en los diferentes Estados nacionales. El presente estudio ha posibilitado un escenario analítico: la educación superior, para comprender las luchas de los movimientos sociales indígenas y los conflictos con sectores hegemónicos con constitución de lo educativo en este

campo de batalla. Asimismo, ha comprendido la hegemonía como forma de dominación donde la coerción y la violencia coexisten con formas más consensuadas y voluntarias

El desarrollo de la experiencia de la UNIBOL Guaraní no es tan extensa como el desarrollo de resultados de la experiencia de la UVI en México. Desproporción que es explicada por mi cercanía como investigador al contexto boliviano y por ende un mayor conocimiento del mismo en términos de haber experimentado y ser partícipe del proceso de lucha por la hegemonía política de los pueblos indígenas que permite en este momento hablar de una mayor posibilidad que tienen nuestros pueblos para constituir una educación superior propia en Bolivia. En este contexto se ubica y explica la emergencia y constitución de lo educativo en el nivel superior a través de la creación y funcionamiento de estas universidades, específicamente la UNIBOL Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa”.

En cambio, la descripción más extensa de los hallazgos en la investigación en la experiencia educativa de la sede Huasteca de la UVI se debe a la necesidad del investigador de conocer más sobre un contexto y una realidad totalmente desconocida. Que permitiera dotar al análisis de suficientes elementos para arribar a conclusiones precisas y pertinentes. Las posibilidades de constitución de una pedagogía latinoamericana crítica y emancipada no podría constituirse en una relación ellos y nosotros, no es posible

La hegemonía dirección política, intelectual y moral que ejerce una clase fundamental y por la cual logra articular en un bloque histórico los intereses de otros grupos se trata de construir una voluntad colectiva a través de una reforma intelectual y moral, a través de la transformación del sentido común. El Estado no es solo coerción sino coerción más consenso.

La sociedad como un espacio discursivo, estructurado por prácticas políticas hegemónicas y también, se debe pensar ese espacio discursivo como el lugar de confrontación de proyectos no reconciliables, la lucha hegemónica no se trata de ponerse de acuerdo porque existe un antagonismo. Se trata de cierto tipo de confrontación entre voluntades colectivas, la política siempre es una cuestión

conflicto nosotros ellos, este cierto tipo hegemónico, cómo se construyen esas voluntades colectivas, esas voluntades colectivas son siempre con proyectos de cómo organizar la sociedad, cómo se construyen esas voluntades colectivas.

Asumiendo que la educación propia como aquella que procede de la autodeterminación, fundamentada en la preexistencia de los pueblos indígenas, en territorios ancestrales de los pueblos indígenas, en la insoslayable retoma de la historicidad de los estos pueblos, en la existencia de lógicas del pensamiento alternos, que constituyen formas diferentes de ver el mundo los seres y la vida, diferentes valores y tiene un carácter social comunitario.

## **7. Reflexiones finales**

### **Sobre la comparación respecto de la construcción de la educación propia**

En las dos experiencias de educación superior se observan diferenciados avances en la construcción de la educación propia. La comparación bajo los ejes de análisis: a) Identidad: participación de la población indígena en los procesos de creación, organización y gestión institucional de las IES étnicas, b) Vinculación con la comunidad en el contexto de demandas, necesidades y expectativas educativas de la población indígena en la educación superior, c) Lenguas Originarias: su abordaje y atención en IES étnicas y d) La articulación de saberes y conocimientos: diálogo de saberes, evidenció que el modelo indígena de institucionalización formal de la diversidad étnica, cultural y lingüística en la educación superior tiene un proceso constitutivo de lo educativo más cercano a los elementos de la educación propia que el modelo intercultural.

La experiencia boliviana de la UNIBOL Guaraní y de los Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaki Tüpa” muestra un mayor número de elementos en la construcción de la educación propia bajo el enfoque “indígena” de atención a la diversidad. Al contrario, pese a la vasta experiencia mexicana de la UVI son escasos los elementos que informen sobre la construcción de la educación propia, bajo el enfoque “intercultural” de atención a la diversidad. Esta diferencia es sustancial para analizar los procesos de constitución de lo educativo en el nivel superior.

### **Intersticios de una Educación Intercultural re-funcionalizada.**

En ambas experiencias hay una diferencia fundamental en el marco político y legal que favorece u obstaculiza el proceso de construcción de la educación propia en general y de la educación propia en la educación superior en particular, ésta radica en la posibilidad de restitución plena del atributo emancipatorio de los pueblos indígenas para que sean sujetos políticos. En la UVI no existe educación propia e indígena sino una educación intercultural-refuncionalizada. En cambio, la institucionalidad de UNIBOL trasciende la tradicional autonomía universitaria, enmarcándose en una autonomía más amplia: la “autonomía indígena”.

### **Articulación de saberes y conocimientos, diálogo de saberes bajo los enfoques educativos intercultural e indígena**

El despojo y la explotación son dos formas en que se expresa el principio de desigualdad impuesto por los no indígenas a los indígenas en este continente. La problemática presenta dos dimensiones. Primero, el reconocimiento de estos sistemas de saberes y conocimientos en el ámbito de la educación superior. Segundo, la protección de estos conocimientos del despojo, tarea que implica la necesidad de proteger estos recursos y la posesión de su autoría en sus legítimos dueños, los pueblos indígenas.

En cuanto al diálogo y articulación de saberes en las funciones sustantivas de las universidades étnicas, éste no se da. En el caso del modelo intercultural de la UVI no se ha planteado aun la forma de encarar este proceso. En cambio, en la UNIBOL Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas esta tarea es denotada como intraculturalidad: para que emerja un sujeto epistemológico propio es necesaria la lengua originaria, se necesita de la intraculturalidad, para hablar en sus propios términos, desarrollar su propia lógica.

### **Lenguas Originarias, su abordaje y atención en IES étnicas**

Asumir el ejercicio de los pueblos indígenas como sujetos políticos colectivos en nuestras sociedades tiene diversas implicaciones, una de éstas está referida a la función que desempeña la lengua indígena originaria y los desafíos que implica el

reconocimiento de su oficialidad. En ambos proyectos, conviene analizar las finalidades, objetivos y propósitos educativos de la enseñanza de la lengua originaria en el nivel superior a la luz de las implicaciones políticas dado que se cuenta con elementos para influir de manera positiva o negativa en las lenguas indígenas, su vitalidad y su fortalecimiento en ámbitos y espacios propios. En la UVI, aprender la lengua indígena no constituye un imperativo y el número de bilingües no se incrementa fruto de la formación profesional. Mientras que en la UNIBOL, el fortalecimiento de la lengua originaria es fundamental tanto en L1 como L2. En ambos casos, es posible reflexionar críticamente sobre la intervención que supuso la EIB en las lenguas minorizadas: ha potenciado el status en el escenario nacional y ha afianzado el corpus a través de la normalización y la escritura.

### **Vinculación con la comunidad en el contexto de demandas, necesidades expectativas educativas de la población indígena de la educación superior.**

Por las características de la constitución del modelo intercultural en educación superior de la UVI el cual emerge de la necesidad histórica de la clase política y académica no indígena de concretar su visión política e ideológica del Estado Nación mexicano, éste no cuenta con la pertinencia étnica, cultural, lingüística, política e ideológica, que le permitiera atender de forma ajustada a la población diversa. Esta búsqueda permanente de pertinencia, a través de la vinculación, en el caso de la LGID en la UVI está supeditada al modelo de vinculación universitaria de la Universidad Veracruzana (UV), el cual es común a toda la universidad y no ha sido adaptado a las características del modelo intercultural en la UVI. Los actores de dicho modelo son dos: la sociedad y la universidad como entes separados que requieren interactuar mediante la vinculación que propone la IES. De ahí que para los estudiantes, el único vínculo establecido con las comunidades sean ellos mismos, quiénes instados por sus trabajos de investigación buscan el lugar, los contactos y procedimientos para realizar sus investigaciones vinculadas. Por tanto, hay una ausencia de gestión y sistematización en los procesos de vinculación comunitaria. La UVI no ha superado la unidireccionalidad y la verticalidad con que las IES convencionales se vinculan con las comunidades y la población indígena.

Desde la identificación de las problemáticas y temáticas a abordar en la investigación las cuales son definidas aun en la academia, en la IES.

### **La vinculación comunitaria Universidad Boliviana Guaraní y de los Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguiki Tüpa” (UNIBOL)**

El modelo de universidad indígena busca ser la expresión de los pueblos originarios a los que atiende y representa. En el modelo indígena de la UNIBOL bajo el término de vinculación comunitaria se dan las prácticas educativas de trabajo vinculado donde los estudiantes participan en experiencias variadas de aprendizaje. Actualmente se requiere apoyo técnico, especialmente en el área de manejo de recursos naturales dado que son las organizaciones de cada uno de los 32 pueblos indígenas de tierras bajas quienes de forma sistemática y organizada involucran a los estudiantes de la UNIBOL en sus proyectos y su concepción de “buen vivir” respetando las necesidades del mismo territorio para que su manejo sea sustentable. La autonomía universitaria de las UNIBOL está subordinada a la autonomía indígena de los pueblos indígenas. Por tanto, la vinculación no es un nexo entre dos entidades IES-Comunidades indígenas separadas que requieren mediante la vinculación conectarse; sino que ambas, son parte de la misma institucionalidad de la nación indígena. Por tanto, la dirección, el grado de participación, los objetivos educativos están supeditados a los objetivos de cada uno de los pueblos indígenas en varios niveles, ámbitos y actividades.

## **A manera de colofón: voces reemplazadas**

Desde la invasión europea a este continente, los sistemas educativos de los pueblos indígenas han sido sistemáticamente desplazados mediante un profundo proceso histórico de inferiorización cultural debido al establecimiento de un sistema educativo único, el hegemónico. Su objetivo, reproducir y mantener la situación de sujeción de la población indígena a la visión occidentalizada dominante otrora colonial y hoy del Estado-Nación. Dicha subordinación actúa en perjuicio de las

posibilidades de una educación emancipada y emancipadora de las sociedades indígenas.

Una síntesis valorativa de la historia de la educación indígena en general y en particular de la educación superior en el continente americano nos remite a su instrumentalización histórica por sociedades occidentalizadas como medio de control cultural<sup>80</sup>, instrumentalización que ha ejercido un continuo proceso de inferiorización por minorización, estigmatización y discriminación de las sociedades indígenas originarias ancestrales que ha justificado su custodia y sujeción a regímenes sociales, políticos y culturales hegemónicos ajenos a estos pueblos. El mecanismo utilizado para tal efecto fue la usurpación de la soberanía y rapto de su voz emancipada: comportamiento esencializado en el establecimiento de la minoridad de estos pueblos y la posterior imposición de su tutelaje.

En este marco, la presente tesis expone las limitaciones que los pueblos originarios presentan en la construcción de la educación propia en la educación superior como consecuencia de la suplantación de su “ser colectivo emancipado” indígena, originario, ancestral y la suplantación de su voz; resultado de su custodia histórica a diferentes regímenes hegemónicos. Esta suplantación les impide construir modelos educativos alternos bajo sus propios objetivos, con sus propias finalidades y bajo sus propias visiones culturales; mismas que coadyuve a su liberación y la retoma de su historicidad.

Desde la visión de los pueblos indígenas, la construcción de la educación propia en la educación superior es una reivindicación para posibilitar vías alternas por cuyo intermedio; en una primera instancia, se restituya su voz emancipada, suplantada por diferentes regímenes hegemónicos. En una segunda instancia busca el restablecimiento del “ser indígena autodeterminado”, evidenciando la ficcionalización discursiva creada por las sociedades hegemónicas occidentalizadas

---

<sup>80</sup> Desde Bonfil Batalla (1991) se entiende por control cultural la capacidad de decisión sobre los elementos culturales. Como la cultura es un fenómeno social, la capacidad de decisión que define al control cultural es también una capacidad social, lo que implica que, aunque las decisiones las tomen individuos, el conjunto social dispone, a su vez, de formas de control sobre ellas.

sobre la población indígena, que edifica el imaginario social del indígena como incapaz de hacerse cargo de la construcción de su propio destino. Este discurso fundamenta la relación de dominación y opresión ejercido por las sociedades nacionales occidentalizadas hacia las sociedades indígenas. Finalmente, la educación propia favorecería la retoma de la propia historicidad, la cual conduzca a la plenitud cultural de cada uno de los pueblos indígenas.

## **El origen**

La temporalidad del origen de la ficcionalización sobre la inferioridad del indígena americano nos remite a la invasión europea y la etapa colonial, período en el cual se destruye la mayor parte de las evidencias que dan cuenta de la capacidad de autodeterminación y autonomía con que los pueblos indígenas habían logrado establecer significativas civilizaciones: conocimientos, tipos de escritura, formas de conocer, el desarrollo de diferenciadas lógicas del pensamiento, así como evidencias materiales: construcciones, tecnologías, arte, vestimenta, danza, etc. Esta pérdida configuró un estado de atraso. Ya destruidas las pruebas de la capacidad civilizatoria de los nativos se procedió a crear un discurso, el cual llegó a dudar de la existencia del alma en estos seres, argumentando su naturaleza salvaje e identificando su atraso en una única línea evolutiva. Tales razones fundamentarían suficientemente su verdadera naturaleza: la de ser esclavos para servir a la verdadera civilización, la occidental. De este modo la codicia de los invasores europeos no sólo los despojó de sus territorios y recursos naturales, sino también secuestró su prerrogativa de autodeterminación y los incorporó a un sistema mercantil en régimen de explotación y esclavitud.

## **¿Quiénes lo hacen y por qué lo hacen?**

Cuando se habla de la conquista y del período colonial ingenuamente se puede pensar en una etapa trascendida que no tiene ninguna incidencia en la configuración de los problemas estructurales actuales que aquejan a esta región del mundo. Sin embargo, problemas como la desigualdad social, la pobreza, la dependencia económica y cultural, la depredación del medio ambiente y su subsecuente deterioro adquieren una explicación relacional a la luz del proceso de colonización. Es en este

período en el que emerge una casta de productores del discurso: navegantes, conquistadores, misioneros y cronistas con el mandato de producir discursos sobre la población aborígen. Esta tarea consistió en argumentar la inferioridad de los pueblos originarios, en el ámbito, religioso, político, científico y cultural; en suma, evidenciar lo incivilizado de sus sociedades. La elaboración de argumentos responde a la necesidad de legitimar la visión y el accionar de los invasores, en los procesos de usurpación del poder, la destrucción de gran parte del legado cultural, el saqueo de las riquezas de estos pueblos, la explotación de sus recursos naturales, el exterminio de la población originaria. Pero principalmente, con relación a la población originaria sobreviviente, la construcción del discurso colonial demandó validar su sujeción al régimen de explotación y esclavitud. La razón generadora de tal barbarie fue la insaciable codicia de la corona española. La invasión de los territorios, el saqueo de las riquezas (oro y plata) de los pueblos originarios, y la producción desequilibrada de metales preciosos en el período de expansión del dominio de las potencias europeas de occidente (Inglaterra, Francia y España) apuntalaron la emergencia del mercantilismo del siglo XVI como un sistema económico de carácter global.

Hoy en día asistimos a una polarización sin precedentes en la distribución de la riqueza mundial, la brecha entre personas ricas y pobres es cada vez mayor, la riqueza del mundo está concentrada en manos de una pequeñísima minoría de ricos. Según Oxfam internacional (2018) la brecha entre acaudalados y pobres se ensanchó aún más en 2017 ya que el 82% del dinero generado en el mundo aquel año fue a parar a manos de ese 1% más rico de la población mundial. En contraste hay 1 300 millones de personas que viven en extrema pobreza. Esta enorme desigualdad no es ninguna casualidad, como tampoco es un infortunio que la mayor parte de población indígena se cuente entre los más pobres. Al contrario, la situación de precariedad económica de población indígena se explica por la continuidad del proceso histórico de minorización e inferiorización que no ha cesado de empobrecer y sujetar al ser indígena al sistema de explotación otrora mercantil hoy capitalista neoliberal. Dicho sistema económico y social ha perpetuado el mecanismo de suplantación de su voz y lo ha perfeccionado. Por un lado, las élites

hegemónicas de los países de la región continúan reforzando en el resto de sus sociedades, no indígenas, el discurso de la incapacidad de los indígenas para superar su situación de “rezago económico, político, cultural y tecnológico” y lo arcaico y deshabitado de sus prácticas culturales y sus modos de vida. Y, por otro lado, continúa empobreciéndolos, despojándolos de sus últimos enclaves territoriales, sus recursos naturales, explotando los últimos elementos de su patrimonio cultural, en una práctica de etnofagia en pos del capital que aprovecha cualquier vestigio cultural que pueda tener valor comercial en el mercado. De igual forma el sistema capitalista neoliberal no ha cesado de explotar a la población indígena, cuya opresión los obliga a transformar o dejar sus últimos refugios culturales obligándolos a mimetizarse entre quienes ya no se reconocen como indígenas en las grandes urbes. Allí donde la discriminación, la exclusión y la presión impuesta por la sociedad no indígena les obliga a abandonar su identidad cultural en pos de la ciudadanía nacional al tiempo que continúa empobreciéndolos junto a otros sectores sociales: migrantes, ancianos, minusválidos, diversidad sexual, mujeres, etc. La población empobrecida constituye la base del sistema de explotación desempeñando trabajos pesados que otros rechazan y ocupando los últimos lugares en la redistribución de la riqueza, con los salarios más bajos. Estos elementos configuran el círculo vicioso que mantiene a los indígenas en opresión y sujetos al sistema.

En este proceso histórico de sujeción del ser indígena a su permanente opresión por el sistema hegemónico ¿cuál es el papel desempeñado por la educación en general y en particular por la educación superior?, ¿ha sido un papel liberador, o al contrario ha fortalecido ese círculo que mantiene en sujeción a los pueblos indígenas? Desde una comprensión crítica del proceso actual de sujeción de los pueblos indígenas al modelo económico capitalista neoliberal se puede advertir una concomitancia de primer orden entre: a) las funciones de reproducción y naturalización de la desigualdad, b) la subordinación epistemológica de las lógicas de pensamiento y producción del conocimiento de los pueblos indígenas y la desvalorización de sus conocimientos, c) la neutralización de una función emancipadora de la educación. Resultando la educación en una herramienta que

ha profundizado la situación de rezago étnico, económico, político, epistemológico y lingüístico de esta población. Como resultado tenemos hoy grandes masas de poblaciones indígenas desarraigadas de su territorio, cultura e identidad colectiva, que no hablan su lengua o están dispuestas a perderla, por la fragilidad social y cultural en la que los ha colocado el sistema. Los complejos nacieron del silencio y del remplazo, esta población es propensa a los apetitos voraces del mercado. De este modo, la voz de la población indígena se torna en voz acallada permanentemente y disuelta entre otras voces, a quienes les han arrebatado o que ya no gozan del abrigo que implica la pertenencia a un pueblo originario. En este sentido se diluye la existencia precolonial de los pueblos indígenas y ya no pueden apelar a los argumentos de algo que ya no son y que los cobijaba ya a la cual renunciaron, hoy esa población no tiene otra posibilidad que jugar bajo las reglas del mercado.

En México el número de personas con pobreza multidimensional se incrementó de 44, 400, 520 en 2008 a 53, 418,151 en 2016 (CONEVAL 2018), el 44% de la población total. Gran parte de la población indígena se encuentra en este porcentaje, el 71.9% de la población indígena, es decir, 8.3 millones de personas, la cifra aumenta a 77.6% entre la población hablante de lengua indígena, muy por encima del promedio nacional. Asimismo, en Bolivia, de acuerdo con el INE, la pobreza se redujo a 36,4% durante 2017, frente al 59,9% de 2006. En cuanto a la población indígena el 39.33%<sup>81</sup> vive en pobreza moderada.

En la configuración del problema se evidencia una concomitancia de primer grado entre el aspecto diferenciado de la cultura indígena con respecto a la cultura nacional y un alto grado de desigualdad social y económica que determina la situación de rezago de grupos sociales. En el ámbito educativo, la población indígena en México enfrenta un rezago educativo, de acuerdo a Sylvia Schmelkes del Valle<sup>82</sup> (2017), de por lo menos 20 años en comparación con la población no indígena.

---

<sup>81</sup> Fuente: Unidad de Análisis de Políticas Sociales y Económicas - UDAPE Dossier de Estadísticas, Sector Social.

<sup>82</sup> Presidenta del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)

Desde 2001, México lleva implementando un modelo de educación intercultural bilingüe para atender las necesidades educativas de los contextos de diversidad cultural, sin embargo, la situación de precariedad en la que se encuentra la población indígena es resultado de ese continuo proceso de minorización e inferiorización dado que el mercantilismo colonial sentó las bases para el sistema capitalista actual.

## **¿Cómo lo hacen?**

Para O' Gorman (1958) la superioridad española no fue cultural, sino militar, el contar con mejor armamento a los españoles coadyuvó enormemente la imposición violenta de su cultura sobre la población originaria. En la época colonial, subyacente al principio que justificó la clasificación racial/étnica es cuando se sitúa en inicio de la práctica de invención del otro o los otros, la de los nativos americanos, proceso esencializado en la lógica “ellos o nosotros”. Construcción que afirmó la superioridad del occidental europeo en contraposición a su propia constitución: la del otro como inferior, retrasado y arcaico. De ahí que los originarios fueran vistos como bestias que habrían nacido para ser esclavos por naturaleza, Sepúlveda (1550) justifica el dominio español por la natural inferioridad y barbarie de los indios. Este proceso de inferiorización que derivó en el control cultural de los europeos sobre los originarios inicia con la usurpación de la soberanía (poder político) de estos pueblos sobre sus territorios, la destrucción de evidencias civilizatorias, el despojo de los territorios y los recursos naturales, la aniquilación de gran parte de la población aborigen, la enajenación de la autodeterminación de estos pueblos, la imposición de la minoridad de la población indígena, la sujeción de la población originaria al sistema colonial en régimen de esclavitud, por último la suplantación de su voz.

Actualmente, en dicha problemática concurren dos segmentos sociales: étnica, cultural, lingüística, política e históricamente diferenciados: la sociedad nacional occidentalizada y las distintas nacionalidades indígenas. Entre ambos segmentos ha perdurado, en lo esencial, las relaciones de desigualdad y opresión fundadas en la clasificación racial-étnica establecida en la Colonia. Esta forma de interactuar de las sociedades nacionales con la población originaria está vigente al momento. Las

formas de despojo, opresión, explotación y aniquilación han adquirido nuevos y elaborados ropajes, la pobreza, la exclusión, la estigmatización, la discriminación y el clasismo: todo vehiculizado por una intermediación e interlocución institucional controlada que mantiene a la población originaria sujeta a la visión hegemónica de las élites burguesas fuertemente occidentalizadas. Tales élites han gobernado estos países y su accionar evidencia el mismo mecanismo de suplantación. Ellas son quienes a través de sus instancias de gobierno identifican las necesidades y problemáticas de los contextos de diversidad étnica, cultural y lingüística, y luego ellas mismas prescriben las formas de atención en lugar de los verdaderos concernidos: la población originaria.

En los países latinoamericanos, específicamente en México y en Bolivia, el problema subyacente a la diversidad cultural es el “problema del indio”, el cual constituye un discurso público elaborado y reelaborado por las élites intelectuales y políticas no indígenas sobre los indígenas. Dicho discurso es cosificante de la ficcionalización de la inferioridad del “ser” indígena, cuyos argumentos continúan justificando la vigencia de la sujeción de este segmento social a diversos regímenes políticos, culturales e ideológicos de las clases dominantes desde los procesos de independencia y creación de estos Estados nacionales.

Pues el principio de desigualdad bajo el cual se impuso una interrelación de superioridad de las sociedades hegemónicas se ha mantenido invariable en el tiempo. Su pervivencia ha encontrado nuevas formas de sujeción política e ideológica de estos pueblos; el mestizaje, la aculturación, la integración, etc. son procesos que ejercen presión sobre la población indígena para desplazar sus lenguas y sus culturas y reemplazarlas por las dominantes. A la vez que consolida la dominación, la sumisión, la discriminación y la sujeción de los pueblos indígenas a la visión occidental hegemónica.

En este sentido, la educación destinada a la población indígena ha jugado un papel importante en el mantenimiento y sujeción de los derechos políticos de los pueblos indígenas. Al mantener la hegemonía de las clases dominantes no indígenas, los

pueblos indígenas se han encontrado en sujeción al Estado a una minorización que justifica la suplantación de su voz.

### **Los efectos de reemplazar la voz**

La vigencia del Indigenismo de Estado ha promovido el permanente raptó de la voz de los pueblos originarios y la reelaboración de su mensaje en subordinación con el discurso de las élites sobre su ser, pensar, actuar, percibir y sentir. Este accionar continúa perjudicado enormemente a los pueblos originarios, los ha desposeído de su soberanía, su territorialidad, sus recursos naturales y sus conocimientos. Al “hablar” en nombre de los pueblos se niegan sus verdaderas demandas, se encubren sus necesidades y los contados logros exaltados se valoran en la medida en que éstos han superado pruebas en competencias donde la tarea y, las dificultades a superar han sido establecidas en términos de la lógica dominante y el marco cultural occidental.

El principio fundamental que ha determinado la sujeción histórica de la población indígena al Estado y con ello la vulneración de derechos naturales de los pueblos indígenas en México es la negativa a reconocer a la población indígena como sujeto político colectivo pleno. Es decir, reconocerlo a partir de sus particularidades como sujetos con capacidades para desempeñar funciones políticas en sus propios marcos culturales, en sus propios términos y bajo sus propias visiones del mundo y de la vida. La negativa al reconocimiento del sujeto político colectivo pleno impide que los pueblos indígenas puedan constituirse en constructores de sus propios destinos. Bajo este principio, todo el marco jurídico emanado por instancias del Estado soslaya, mezquina, y regatea el reconocimiento de los derechos naturales de los pueblos indígenas. Esta forma de actuar retrasa el reconocimiento del sujeto político colectivo pleno y favorece un contexto de vulneración a los derechos de los pueblos indígenas. En virtud de este derecho establecen libremente su condición política y proveen asimismo a su desarrollo económico, social y cultural.

En la educación superior la función reproductora de la desigualdad media entre el emisor, la voz de la población indígena y el receptor, la demás población indígena, el gobierno, la sociedad no indígena, rapta la voz, el mensaje y lo interpreta de acuerdo a diferentes intencionalidades y la refuncionaliza para los intereses de la clase, así fabrica continuamente un discurso opresor.

## **Cómo recuperar la voz**

En este contrapunto de disonancias, correspondencias teóricas y posturas políticas donde la voz de los pueblos indígenas es muchas veces raptada, aprisionada, coaptada, re-elaborada y devuelta a los pueblos indígenas como modelos conceptuales que fundamentan distintas políticas, propuestas y reformas educativas, los conceptos como multiculturalidad, interculturalidad y bilingüismo cumplen una función de alodoxia, en cuanto obscurecen e invisibilizan lo que suponen quieren mostrar (De Alba 2013). Es decir, hay una refuncionalización de estos conceptos en la mayoría de las reformas educativas de los países de la región. La intención es encubrir viejas y nuevas formas de mantener el “status quo” en relación a la sujeción del indígena a las condiciones de desigualdad política, cultural, epistemológica que configuran su opresión.

## **La construcción de la educación propia**

La deuda histórica de reconocimiento de la capacidad de los pueblos indígenas para construir su propio destino queda irresuelta y en su lugar, con la propuesta intercultural, se sella la situación de sujeción de los pueblos indígenas a la sociedad nacional. Ya Paulo Freire (1979) propone una actitud dinámica y activa del sujeto en la educación para su liberación.

La construcción de una pedagogía latinoamericana emancipada requiere transitar de una construcción teórica de la educación basada, sujeta y ajustada fundamentalmente a patrones determinísticos devenidos de los grandes relatos pedagógicos de occidente -la modernidad y la posmodernidad- a la constitución de una pedagogía que asuma como punto de partida la diversidad epistémica (Grossfoguel 2013), fundamentada en el pensamiento crítico de las alteridades

locales subalternizadas, constituidas desde lógicas de pensamiento propio. Es decir, desde formas alternas de ser, estar, pensar y actuar en el mundo. Estos paradigmas de la otredad que se corresponden con matrices culturales ancestrales, cuyas historicidades están atravesadas por la experiencia de la colonización y su permanente actualización a través de lo que Maldonado (2003) denomina colonialidad del ser. Tal concepto encarna un sinfín de prácticas sociales de sujeción del otro, basada en el principio de racialización ontológica de desigualdad en el modo de producción y distribución de la riqueza, por inferiorización, del no europeo, el negro, el indio.

Al ser la construcción de la sociedad el acto político por excelencia, la negación de los pueblos indígenas como sujetos políticos ha expropiado su condición humana bajo esta prerrogativa. Es decir, se les ha privado la cualidad de actuar conforme a un proyecto histórico-social que aglutina, constituye y proyecta su visión sociocultural de la vida y del mundo hacia una forma política de estructurar sus sociedades y perfilar su propio futuro.

Debido a la ficcionalización distorsionada, reduccionista e inferiorizante del nativo americano y de sus sociedades fundada en la idea de que las distintas nacionalidades originarias no son capaces de conducirse emancipadamente; se ha propiciado, mediante la educación, la naturalización y reproducción de este imaginario creado y recreado por las sociedades dominantes otrora coloniales, luego republicanas y hoy Estados modernos.

Actualmente, la procedencia, causas y efectos de las diferentes configuraciones situacionales que determinan diferenciadas formas de atención e intervención de la diversidad étnica, cultural y lingüística en la educación superior poseen como elemento común la imbricación entre lo “político y lo pedagógico” y la constitución de la hegemonía. Para Gramsci (1976) no existe una práctica pedagógica que no sea política; en este sentido, ambos no se conciben como procesos paralelos sino imbricados en uno solo. A partir de esta imbricación se analizó la problemática referida a la constitución de la educación propia (de los pueblos originarios) en la educación superior como posibilidad, potencialidad, proceso y realización.

## Bibliografía

- Aguirre, C. (2009) Hegemonía. Diccionario de estudios culturales latinoamericanos. México: siglo XXI Editores.
- Aguirre-Beltrán, G. (1973) Teoría y práctica de la educación indígena
- Albán A. y Rosedo J. (2016) Colonialidad de la naturaleza: ¿imposición tecnológica y usurpación epistémica? Interculturalidad, desarrollo y re-existencia. En NOMADAS. Revista de Ciencias Sociales. Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos (ESCO) Universidad Central. Colombia.
- Aparicio, M. (2009). La libre determinación y la autonomía de los pueblos indígenas. El caso de México. *En Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, Nueva serie, XLII, núm. 124, enero-abril de 2009, PP. 13-18.
- Appel René y Muysken Pieter (1997). Bilingüismo y contacto de lenguas. Editorial Ariel, S.A. Córcega- Barcelona p.15-69.
- Argüelles Santiago, J. N. (2018). Nikan ka tlapowalistli: cuentos de aquí. El cuento tradicional como pedagogía emergente para una educación intercultural bilingüe en Tepetzintla, Veracruz. *Revista nuestraAmérica*, 6 (11), 91-108.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2012). Inclusión con responsabilidad social. Una nueva generación de políticas de educación superior. México, D. F.: ANUIES
- 2009) Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior Retos. En línea: <http://paeiies.anui.es.mx/public/index.php?pagina=retos.html> (Consulta: 11/12/2012)
- Baronnet, B. (2009) De eso que los zapatistas no llaman educación intercultural. pp. 31-37 Editorial CREFAL
- Bastida, Mindahi (2012). "Políticas Públicas de las Instituciones y Programas Interculturales de Educación Superior en México". En: Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas. Daniel Mato (coord.) Caracas: IESALC/UNESCO. pp. 275-306.
- Blanden, J., P. Sturgis, F. Buscha y P. Urwin (2009). The Effect of Lifelong Learning on Intra-Generational Social Mobility: Evidence from Longitudinal Data in the United Kingdom. London: Department for Innovation, Universities and Skills.

- Bonfil, G. (1982) "El Etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización"; América Latina: Etnodesarrollo y Etnocidio: 133-145. Ediciones FLACSO.
- (1991) Pensar Nuestra Cultura. Editorial Patria, S. A. de C. V. México, 1991. pp. 49 – 57.
- (1987) El México Profundo, una civilización negada. Editorial Grijalbo.
- Broccoli, A. Antonio Gramsci y la Educación como Hegemonía. Editorial Nueva Imagen, S. A. México, 1977.
- Campos, G. y Sánchez, G. (2005). La vinculación universitaria: Ese oscuro objeto del deseo. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 7 (2).
- Casalet, M.y Rosalba C. (1998). Un diagnóstico sobre la vinculación universidad empresa, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior-Conacyt.
- Casillas, M. y Santini, L. (2009). Universidad intercultural: Modelo educativo. 2da edición. México: Secretaria de Educación Pública (SEP) -Coordinación General de Educación Bilingüe (CGEIB).
- Castro-Klarén, S. (1990) Discurso y transformación de los dioses en los Andes. Del Taki Onkoy a "Rasu Ñiti" En: Millones, Luis: El retorno de las huacas. Lima/Perú.
- Castro-Gómez, S. (2007) Descolonizar la universidad – La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En el giro decolonial Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Compiladores Castro-Gómez S. y Grosfoguel R. Siglo del Hombre editores. Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar. Bogotá. P. 79.
- (2005). La hybris del punto cero. Ciencia raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- (2009a) "La poscolonialidad explicada a los niños". En: Teorías y políticas de descolonización y decolonialidad. José Luís Saavedra (Comp.) Editorial Verbo divino. Cochabamba.
- (2009b) "Disciplinas, biopolítica y noopolítica en Maurizio Lazzarato". Rastros y rostros de la biopolítica, Mendiola, I. (ed.). Barcelona: Anthropos,. 71-92
- Cerda, A. (2007) "Multiculturalidad y educación intercultural: entre el indigenismo y la autonomía", en Andamios Educativos. Revista de investigación social, vol.3. núm. 6, pp. 97-135

- ONIC CONTCEPI (2013) "Perfil del sistema educativo indígena propio" - S.E.I.P – Bogotá D. C. Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas. Organización Nacional Indígena de Colombia.
- Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe, IX (2010) Acuerdos No 4. La Antigua Guatemala.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). (2015) Informe de la pobreza en municipios de México 2015.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). (2018) Informe de evaluación de la política de desarrollo social 2018. Resumen ejecutivo.
- Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC (2010) "La Educación Superior un tema que empieza a ser tenido en cuenta en los espacios de discusión e intercambio". Declaración de los participantes del Taller Regional de Diversidad Cultural e Interculturalidad en educación superior en América Latina. Belo Horizonte (Brasil), los días 6 y 7 de agosto de 2009. En Cxayu'Ce No. 14. Revista de Etnoeducación. Semillas y Mensajes de Etnoeducación. Cauca: PEBI-CRIC.
- (2004) ¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia. Bogotá: El fuego azul.
- (1983). "Nuestras luchas de ayer y de hoy". Cartilla del CRIC, No. 2, Cauca.
- (1988). "Cartilla de Legislación Indígena". 3ª Ed. Cali: Talleres Gráficos Feriva Ltda.
- Cruz, E. (2012) El "problema indígena" y la construcción de la nación en Bolivia Y Ecuador durante el siglo XIX: la perspectiva de las luchas por la hegemonía. En Diálogos Latinoamericanos, No 19, 2012, pp. 33-68. Aarhus Universitet. Aarhus, Dinamarca.
- CGEIB (2014) Programa especial de educación intercultural 2014-2018. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el día lunes 28 de abril de 2014.
- Rivera-Cusicanqui. S. (2010). Sociología de la imagen: miradas ch'ixi desde la historia andina Editor Tinta Limón, 350 pp.
- Rivera-Salgado, G. (1998), "Radiografía de Oaxacalifornia", en Masiosare, Suplemento semanal de La Jornada, 9 de agosto, México.
- De Alba, A. (2010) "Horizonte Ontológico Semiótico en la relación espacio epistémico - teoría" en Revista digital universitaria UNAM Vol. 11, No 2.

- (2000) "Educación: contacto cultural, cambio tecnológico y perspectivas postmodernas". En: Los márgenes de la educación: México a finales del milenio. Rosa Nidia Buenfil Burgos (coord.) México, D. F.: Plaza y Valdés pp.87-112
- (1990). "Teoría y Educación. Notas para el análisis de la relación entre perspectivas epistemológicas y construcción, carácter y tipo de las teorías educativas". En: Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación México. México, D. F.: CESU-UNAM pp.16-52.
- (2013) Crisis estructural Generalizada: sus rasgos y contornos sociales. Trabajo presentado en el 2do Congreso Internacional de Educación, en el eje "Nuevas perspectivas de análisis del currículum universitario". Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe Argentina. Octubre de 2004.
- Declaración Indígena del VI Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe, Santiago de Chile, 27 de octubre de 2004. En línea: <http://132.247.1.49/ocpi/documentos/docs/6/06.doc> Fecha de consulta: 09/10/2013.
- Delors, J. (1996). Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana-Ediciones UNESCO.
- De Sousa, B. (2010). Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del sur. México, D. F. Siglo XXI Editores
- (2011) Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social. México: CLACSO/ Siglo XXI Editores.
- Denevan, William M. (1992). The Native population of the Americas in 1492. Madison: University of Wisconsin Press. ISBN 978-0-299-13434-1.
- Diario Oficial de la Federación (2003) Ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. Nueva ley. Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión.
- Díaz-Polanco, H. (2006). Elogio a la diversidad, Globalización, multiculturalismo y etnofagia, Siglo XXI Editores, México.
- (2005) Los dilemas del pluralismo. Capítulo de libro en Pueblos indígenas, estado y democracia. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Dietz, G. (2013) Comunidad e interculturalidad entre lo propio y lo ajeno. Hacia una gramática de la diversidad en Educación e interculturalidad Política y políticas. Bruno Baronnet, Medardo Tapia Uribe (coordinadores).

- Didou, S. y Remedi, E. (2011). Educación Superior de carácter étnico en México: pendientes para la reflexión. México, D.F.: Senado de la República/IPN-CINVESTAV.
- Duch LI. y Chillón A. (2012). Un ser de mediaciones antropología de la comunicación, vol. 1. Editorial Herder. Barcelona.
- Eberhard, D. Simons, G. Fennig Ch. (2015) Ethnologue Languages of the world SIL International GLOBAL PUB, XX edition.
- Eagleton, T. (1997). Ideología. Una introducción. Barcelona, Paidós
- FAO (2011) Política de la FAO sobre pueblos indígenas y tribales. Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación.
- Fuentes, J. Nava T. (2007) Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Iztapalapa. H. Cámara de Diputados, IX Legislatura.
- Florescano, E. (1987) Memoria Mexicana. Ensayo sobre la Reconstrucción del Pasado, ed. Joaquín Mortiz, col. Contrapuntos, México.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del Oprimido. Montevideo. Tierra Nueva. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (1974). La iglesia, la educación y el proceso de liberación humana en la historia. (2° ed.). Buenos Aires-Argentina: La Aurora.
- Fundación Tierra, (2011). Territorios Indígena Originario Campesinos en Bolivia Entre la Loma Santa y la Pachamama - Informe 2010. Ed. Fundación TIERRA. La Paz-Bolivia.
- Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia, (2009). Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia La Paz-Bolivia
- (2008) Decreto 29664 de creación de tres universidades indígenas bolivianas. La Paz – Bolivia.
- (2010) Ley N° 070. Ley de la Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”
- Gadamer, H. (1996) Verdad y método. Madrid: Sígueme Instituto de Investigaciones Jurídicas (1995) “Disposiciones Generales. Artículo 7”. En: Ley General de Educación.
- Gamio, M. (1916) Forjando patria. Editorial Porrúa. Prólogo de Justino Hernández.
- García, E. (1991). "Reforma escolar, acumulación, legitimación y Estado del bienestar". En VV.AA. Sociedad, cultura y educación. Madrid, CIDE-Universidad Complutense de Madrid.

- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos (2001) Plan nacional de desarrollo 2001-2006. Presidencia de la República. Impreso en México.
- (1975) Obras de Antonio Gramsci (OAG). Cuadernos de la Cárcel. Tomo II. Juan Pablos, Editor. México, 1975.
- Goltre, J. (1980). "Protesta contra los repartimientos mercantiles" en sus Repartos y rebeliones. Tupac Amaru y las contradicciones de la economía colonial. Lima: IEP. 128-199.
- González-Casanova, P. (1965) La democracia en México.
- Gonzales, M.I. (2012) La educación propia: entre legados católicos y reivindicaciones étnicas, en revista Pedagogía y Saberes. No 36 Universidad Pedagógica nacional. Facultad de Educación. Pp.33-43.
- Gramsci, A. (2001) Hegemonía, Estado y sociedad civil en la globalización. Plaza Y Valdez editores.
- Grosfoguel, R. (2013) "The Structure of Knowledge in Westernized Universities: Epistemic Racism/Sexism and the Four Genocides/Epistemicides of the Long 16th Century," *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*: Vol. 11 : Iss. 1 , Article 8.
- Groll, M. (2013). Formación de maestros indígenas y no indígenas para la educación indígena e intercultural en Multiculturalismo y educación 2002-2011 Bertely, M., Coord. ANUIS- COMIE XX Aniversario. D.F. México.
- Gutiérrez. D. (2007) Sistema de creencias y desigualdad social: un estudio sociohistórico sobre la desigualdad social en las regiones indígenas de México, el caso de los Otomíes del Estado de Querétaro. Tesis de doctorado presentado al Centro de Estudios Sociológicos del Colegio de México, A.C.
- Hernández, Isabel (1994), "Población y cultura: el caso de los pueblos indígenas en Bolivia", Estudio sociodemográfico de los pueblos indígenas, Serie E, N° 40, Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE)-División de Población de la CEPAL, Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia (CIDOB)/Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA)/Instituto de Cooperación Iberoamericana (ICI), Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Ibarra, A. (1992). Los indígenas y el Estado en el Ecuador. Ed. Abya Yala. Quito Ecuador. 26- 57.
- Ibarra, G. (1964) Lenguas indígenas de Bolivia, Universidad Mayor de San Simón Cochabamba. Museo Arqueológico de la UMSS.

- Instituto de investigaciones jurídicas, UNAM. (2001). "Título Primero. Capítulo I de las Garantías Individuales. Artículo 3". En: Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. En línea: <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/3.htm?s=> (Consulta: 11/12/2013)
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010). Principales Resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda 2010. Características culturales. México, D. F.: INEGI
- Estado Plurinacional de Bolivia INE (2012) Censo de población y vivienda 2012 Bolivia. Características de la población. Instituto Nacional de Estadística.
- Instituto Nacional de la Mujer (2006) La población indígena mexicana. Dirección de estadística.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2009). Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. En línea: [www.inali.gob.mx/pdf/LGDLPI.pdf](http://www.inali.gob.mx/pdf/LGDLPI.pdf) (Consulta: 13/12/2013).
- (2008) CATALOGO de las Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas. En El Diario Oficial de la Federación. Lunes 14 de enero de 2008 (Primera Sección) 31.
- Jurgen, R. (2004) Chiriguano Serie de Pueblos indígena de tierras bajas de Bolivia.
- Kauffman, F. (2002) Historia y arte del Perú antiguo. La República/PEISA, tomo 6, p. 1000. Testimonio de Cristóbal Ximénes sobre el Taqui Oncoy.
- Kymlicka, Will (2003) La política vernácula, Paidós, Barcelona.
- Kourí, Emilio (2015). La invención del ejido en revista Nexos, enero de 2015, revista mensual, año 38, número 445.
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1987) Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia Editorial Siglo XXI, Madrid
- Leff, Enrique. (2004) Racionalidad ambiental la reapropiación social de la Naturaleza. 2da. Edición. Siglo XXI editores, s.a. México.
- Lehm, Z. (1991) Loma santa: procesos de reducción, dispersión y reocupación del espacio de los pueblos indígenas mojeños. Tesis de licenciatura. Universidad Mayor de San Andrés, La Paz.
- (1999) Milenarismo y movimientos sociales en la amazonía boliviana. La búsqueda de la Loma Santa y la marcha indígena por el territorio y la dignidad.

- Lema, A. M. (coord.) (2001). De la huella al impacto. La Participación Popular en municipios con población indígena (Urubichá, Gutiérrez, Villa Montes). La Paz: Fundación PIEB.
- Lewis, M. P. Gary F. S. (2015). Ethnologue: Languages of the World, Eighteenth edition. Dallas, Texas: SIL International. Online version: <http://www.ethnologue.com>
- López, L.E. (2009) "Pueblos indígenas y educación superior en América Latina y El Caribe". En Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas. La Paz: FUNPROEIB Andes/Plural Editores. pp. 221-290.
- (1999) Interculturalidad y educación en América Latina. MS. Cochabamba
- (2008) La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. Documento trabajo. Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe en los Países Andinos (PROEIB Andes). Universidad Mayor de San Simón – Cooperación Técnica Alemana (GTZ). Cochabamba-Bolivia.
- Luna, M. (1997). Panorama de la vinculación en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). En R. Casas y M. Luna (Coords.), Gobierno, academia y empresas en México. Hacia una nueva configuración de relaciones (pp. 229-246). México: Plaza y Valdés-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Machaca, G. (2010) Pueblos indígenas y educación superior en Bolivia. El programa de admisión extraordinaria de la Universidad Mayor de San Simón. Cochabamba: FUNPROEIB Andes.
- Maldonado-Torres, N. (2003) Sobre la Colonialidad del ser: contribuciones al Desarrollo de un concepto.
- Martínez, R. (2012) Los indígenas en la Independencia y en la Revolución Mexicana. En Estudios de Cultura Náhuatl, Vol. 43  
León-Portilla, M. y Alicia Mayer (coords.) México, Universidad Nacional Autónoma de México/Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2010, 590 p.
- Marzal, M. (1993) Historia de la Antropología Indigenista: México y Perú. Editorial Anthropos. Extremadura.
- Mato, Daniel (2014). Universidades Indígenas en América Latina. Experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos. En revista ISEES Inclusión Social en la educación Superior, N° 14 diciembre 2014 (pág 17- 45) Santiago-Chile.

- (2012) "Presentación". En: Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas. Caracas: IESALC/UNESCO. pp. 11-16.
  - (2008) Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Mignolo, W. (2005) La razón postcolonial: herencias coloniales y teorías postcoloniales. En revista AdVersus, Año 2, No 4. diciembre 2005.
- Ministerio de Relaciones Exteriores (2009) "El vivir bien como respuesta a la crisis global" En: VIIª Cumbre del Alba. La Paz: Estado Plurinacional de Bolivia. pp. 204.
- Ministerio de Educación (2012). Plan de Estudios de la Carrera de Ingeniería Forestal Universidad Indígena Boliviana Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas "Apiaguaki Tüpa". Chuquisaca-Bolivia.
- Ministerio de Educación Viceministerio de Educación Alternativa y Especial (2011). La Educación de Jóvenes y Adultos en Bolivia Una aproximación a la situación de los Centros y Subcentros de Educación Alternativa
- Miranda, G (2006) Gramsci y el proceso hegemónico educativo, en revista Educare.
- Mateos, L.S. (2010) La migración transnacional del discurso intercultural: su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México. Universidad de Granada, Departamento de Antropología Social. Tesis de doctorado.
- Mosonyi, E. y González, O. (1974) «Ensayo de educación intercultural en la zona arhuaca del Río Negro (Venezuela)». En: Varios Lingüística e indigenismo moderno en América Latina. XXXIX Congreso Internacional de Americanistas, Lima, Instituto de Estudios Peruanos, pp. 307-314, 1974.
- Muños, M.A. (2006) Laclau y Rancière: algunas coordenadas para la lectura de lo político. Dossier: Debates de Teoría Política Contemporánea. Programa de posgrados de la Facultad de Ciencias Políticas Y Sociales de la UNAM.
- Nisbet, R. (1986). Historia de la idea del progreso. Barcelona -España: Editorial Gedisa.
- O' Gorman, E. (1958) La invención de América. El Universalismo de la cultura de occidente. Formdo de cultura econnómica.
- Olivé, L. (2013) Hacia un modelo de sociedades plurales de conocimientos y el pluralismo epistemológico. En Educación intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas. Loeza S.E.,

Ramírez M.I. y otros. UIEP, UCIRED, UPEL. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas.

Ordorika, I. y Rodríguez, R. (2010). "El ranking Times en el mercado del prestigio universitario" en Perfiles Educativos, volumen XXXII, número 129, julio-septiembre de 2010, pp. 8-22.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción. 9 de octubre de 1998. Conferencia mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. En línea: [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)  
Fecha de consulta: 10/10/2'13

(2010). Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos. Hamburg: Instituto de la UNESCO para la Educación a lo largo de toda la vida.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2003). Primeras jornadas de educación intercultural en Jujuy un desafío para la educación, seminario de organización – comunidades originarias de Jujuy, Ediciones OEI. San Salvador de Jujuy- Argentina.

Oxfam (2015) Riqueza: tenerlo todo y querer más. Informe temático. Oxfam ORG.

(2018) Premiar el trabajo, no la riqueza. Para poner fin a la crisis de desigualdad, debemos construir una economía para los trabajadores, no para los ricos y poderosos. Informe temático. Enero 2018, Oxfam ORG.

Paulo-Freire (1979) La conciencia y la historia: la praxis educativa de Paulo Freire (antología). Sao Paulo: Loyola. 1979.

Portelli, H. (1980) Gramsci y el bloque histórico. México, Siglo XXI.

Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (2011). Acuerdo número 584 por el que se emiten los Lineamientos para la operación del Programa de Becas para la Educación Superior. En línea [http://www.sibes.sep.gob.mx/pbecash/Lineamientos\\_pbecas.pdf](http://www.sibes.sep.gob.mx/pbecash/Lineamientos_pbecas.pdf) (Consulta: 13/12/2012)

Piñeyro, C. (2015) Autonomía, democracia y gobierno de los comunes. El modelo neozapatista. Dossier. Bienes comunes y complejidad. En Revista Argumentos. Estudios críticos de la sociedad. Noviembre 2015. Vol. 28. No 77. México.

Quijano, A. y Wallerstein, I. (1992). "Americanity as a concept or the Americas in the modern world-system". En: International Social Science, Journal, no. 134. París: UNESCO.

- Quijano, A. (2000): "Colonialidad del poder y clasificación social", en: *Journal of world-systems research*, Vo. XI, Nr. 2, summer/fall 2000, Special Issue: *Festschrift for Immanuel Wallerstein – Part I*, pp. 342-386.
- Quijano, A. (2007) "Colonialidad el Poder y Clasificación Social", en S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.) *El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana / Siglo del Hombre Editores.
- Ramírez, E. (2006) *La educación Indígena en México*. Universidad Nacional Autónoma de México. Programa Universitario México Nación Multicultural. Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial. Impreso en México.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Editorial Laertes, Barcelona.
- Rebolledo, N. (2010) *Indigenismo, bilingüismo y educación bilingüe en México: 1939-2009*. En *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas y desafíos*. Velasco, S. y Jablonska, A. (Coordinadores). Universidad Pedagógica Nacional UPN. Edit. Horizontes educativos. México 2010.
- Rodríguez, E. (2012) *El 'problema indígena' y la construcción de la nación en Bolivia y Ecuador durante el siglo XIX: la perspectiva de las luchas por la hegemonía*. En *Diálogos Latinoamericanos*, núm. 19, 2012, pp. 33-68 Aarhus Universitet. Aarhus, Dinamarca.
- Rodríguez, I. (2001) *Estudios Subalternos/contextos latinoamericanos, estado, cultura, subalternidad*, Atlanta, Rodopi.
- Rojas, A. (2003) *etnoeducación y construcción de sentidos sociales*. En la Universidad del Cauca (comp.) *La etnoeducación en la construcción de sentidos sociales*. Popayan: Instituto Caro y Cuervo. CCELA, PROEIB Andes. pp. 3-15.
- RIALP (1991) *Gran enciclopedia RIALP*. Ediciones RIALP S. A.
- Sáenz, M. (1932) *El Maestro Rural*. Pág. 33
- Sanz, E. (2010) *Continuidades en el discurso intelectual y político mexicano sobre los indígenas, siglos XIX y XX*. En *TzinTzun, Revista de Estudios Históricos*, núm. 51, enero –junio, 2010, pp.83-118. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Morelia – Mexico.
- Said, E. (2008) *Orientalismo*, segunda edición, edit. De Bolsillo. Impreso en España.

- Sarango, L.F. (2013) La universidad comunitaria intercultural de las nacionalidades y pueblos indígenas "Amawtay Wasi" hacia un nuevo paradigma de educación superior en Educación intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas, Hernández, Sergio Coordinador UIEP / UCIRED / UPEL. MÉXICO.
- SEFIPLAN, Veracruz (2013). Programa Región Huasteca baja 2013-2016 en Programas Regionales Veracruzanos, Secretaria de Finanzas y Planeación del Estado de Veracruz.
- Schmelkes, S. (2001), "Educación intercultural". Conferencia impartida en la inauguración del Diplomado en Derecho y Cultura Indígena, impartido por la Asociación Mexicana de Naciones Unidas y el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), México, D.F., Tlalpan, 28 de septiembre.
- (2004) La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación". Revista mexicana de investigación educativa, vol. 9. Núm. 20.
- (2012) Multiculturalismo, educación intercultural y universidad. En Universidad E interculturalidad Desafíos para Latinoamérica. Fidel Tubino y Katherine Mansilla Editores. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Sepúlveda J. (1941) Tratado sobre las justas causas de la guerra contra los indios fondo de cultura económica.
- Sierra, M. T. (2007) esencialismo y autonomía: paradojas de las reivindicaciones indígenas", en alteridades, Año 7, N° 14, pp. 131-147.
- Sichra, I. (2009) Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en américa latina. Primera Edición. UNICEF, FUNPROEIB ANDES, AECID.
- Schkolink, S. y del Popolo, F. (2005) Los censos y pueblos indígenas en América Latina: Una metodología regional. CEPAL. Fondo Indígena. Santiago de Chile.
- Stevenhagen, R. (2001) La cuestión étnica algunos problemas teórico-metodológicos. En Revista "Estudios Sociológicos X:28.1992.
- Tünnermann, B. Carlos (2010). Universidad y sociedad. Balance histórico y perspectivas desde Latinoamérica. Comisión de Estudios de Postgrado, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela. Caracas.
- Universidad Veracruzana Intercultural. (2009). LIBRO BLANCO DUVI. Xalapa Veracruz: Edita la Universidad Veracruzana.

- (2007) LGID Programa multimodal de formación integral. Secretaria de Educación Pública. Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB).

(1999) Nuevo modelo educativo para la Universidad Veracruzana lineamientos para el nivel licenciatura. Propuesta. 2ª edición abril de 1999.

UNESCO (1998) Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI visión y acción. Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior. Aprobado por la Conferencia Mundial Sobre la Educación Superior.

UNIBOL Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa” (2009). Documento de organización curricular. Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia. Edición Área Académica UNIBOL. La Paz-Bolivia.

UNICEF (2002) Declaración universal sobre la diversidad cultural, una visión, una plataforma conceptual, un semillero de ideas, un paradigma nuevo. Serie sobre diversidad cultural N° 1.

Universidad Veracruzana, Universidad Veracruzana Intercultural (2007) Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo. Programa multimodal de formación integral. Adecuación curricular: junio 2007. Documento extenso.

DUVI (2015) Plan de Desarrollo de las Entidades Académicas. PLaDEA. Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural

Vásquez, G. y Quezada M.F. (2015) Los indígenas autoadscritos de México en el censo 2010: ¿revitalización étnica o sobreestimación censal? Universidad Autónoma de Hidalgo. SciELO - Scientific Electronic Library Online Universidad Nacional Autónoma de México, Dirección General de Bibliotecas

Villa, W. y Houghton, J. (2004) Violencia política contra los pueblos indígenas en Colombia 1974-2004. Centro de Cooperación al Indígena CECOIN, Organización Indígena de Antioquía OIA. Bogotá.

Villalobos E. M. (2002) Educación comparada. Investigación para la docencia. Universidad Panamericana. Publicaciones Cruz O. S.A.

Wachtel, N. (1973). Rebeliones y milenarismo. En Ideología mesiánica del mundo andino. Ossio compilador. Lima.

Walsh, C. (2002) “(De) construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el ecuador” en Norma Fuller (editora), interculturalidad y política: desafíos y

posibilidades, Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú, Lima.

(2007) Interculturalidad, colonialidad y educación, en Revista “educación y Pedagogía”, vol. XIX, No 48, mayo-agosto de 2007.

Wallerstein, I. (1990) World Leadership and Hegemony International Political Economy. In International Political Economy Yearbook. by David P. Rapkin (Editor).

(1998) El moderno sistema mundial III. La segunda era de gran expansión de la economía-mundo capitalista, 1730-1850. México, Siglo XXI Editores

Warman, A. (2003) Los indios mexicanos en el umbral del milenio. México: FCE.

Weinberg, G. (1995). “Educación Prehispánica”. En su Modelos educativos en la historia de América latina. Buenos Aires: UNESCO/CEPAL/PNUD.

Yandura, A. (2010) La UNIBOL “Apiaguaiki Tüpa” guaraní: hacia la descolonización en la educación superior. En Estrategias para una educación superior descolonizadora intra e intercultural. Monica Navarro Editora. Consejo Educativo de los Pueblos Originarios de Bolivia, FUNPROEIB Andes. FHCE-UMSS.

Zolla, C y Zolla, E. (2004). Los pueblos indígenas de México: 100 preguntas, Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario México Nación Multicultural; Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial. México D.F.

Zizek, Slavoj (1998) “Reflexiones sobre el multiculturalismo” en Frederic Jameson y Slavoj Zizek, estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo. Introducción de Eduardo Gruner, Paidós, Buenos Aires, Barcelona, México.

### **Sitios de Internet de las Universidades Interculturales**

Ley 1565 de Reforma de la Educación Boliviana del 7 de julio de 1994

[file:///C:/Users/UIEP/AppData/Local/Temp/Ley\\_Reforma\\_Educativa\\_1565-1.pdf](file:///C:/Users/UIEP/AppData/Local/Temp/Ley_Reforma_Educativa_1565-1.pdf)

Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM)

<http://www.uiem.edu.mx/>

Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH)

<http://www.unich.edu.mx/>

Universidad Veracruzana Intercultural (UVI)

<http://www.uv.mx/uvi/>

Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP)

<http://www.uipe.edu.mx/>

Universidad Intercultural de Guerrero (UIEG)

<http://www.uiieg.edu.mx/>

Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET)

<http://www.uiet.edu.mx/>

Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQRoo)

<http://www.uimqroo.edu.mx/>

Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM)

<http://www.uiim.edu.mx/>

Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM)

<http://www.uaim.mx/joomla15/>

Universidad Comunitaria de San Luis Potosí

<http://universidadcomunitariadesanluis.blogspot.mx/>