



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

POSGRADO EN CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

**¿INTERCULTURALIDAD PARA QUÉ? LA UNIVERSIDAD
INTERCULTURAL DE CHIAPAS Y LA UNIVERSIDAD DE LA TIERRA
OAXACA**

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

Doctor en Ciencias Políticas y Sociales con orientación en
Sociología

PRESENTA

Mtro. José Leonel Vargas Hernández

TUTORA PRINCIPAL:

Dra. Lorenza Villa Lever (IIS)

COMITÉ TUTOR:

Dra. Silvia Soriano Hernández (CIALC)

Dr. Imanol Ordorika Sacristán (IIE)

Dra. Elena Nava Morales (IIS)

Dr. Roberto Ángel Rodríguez Gómez Guerra (IIS)

CIUDAD DE MÉXICO, MARZO, 2022



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO 1. APARTADO METODOLÓGICO	10
1.1. OBJETIVO DE LA TESIS Y CASOS DE ESTUDIO.....	10
1.2. EL MÉTODO CUALITATIVO EN LA INVESTIGACIÓN.....	11
1.3. PERSPECTIVA ANALÍTICA.....	12
1.4. INVESTIGACIÓN DE CAMPO Y RECONFIGURACIÓN DEL PROCESO DE OBTENCIÓN DE DATOS POR LA CONTINGENCIA SANITARIA DEL 2020	13
1.5. TÉCNICAS PARA RECOLECCIÓN DE DATOS	15
1.5.1 ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS.....	15
1.5.2. GUÍA DE ENTREVISTAS.....	16
1.5.3. SELECCIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LOS ENTREVISTADOS	16
1.6. ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS A TRAVÉS DE LA PLATAFORMA ZOOM	19
1.7. ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL CAMPO Y LAS ENTREVISTAS	21
CAPÍTULO 2. MAPA SINTÉTICO DE LAS TEORÍAS RELEVANTES A LAS QUE SE DIRIGEN LOS CASOS: MULTICULTURALISMO, INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL EN AMÉRICA LATINA. ...	24
2.1. MULTICULTURALISMO	24
2.1.1 TIPOS DE MULTICULTURALISMO.....	27
2.2. INTERCULTURALIDAD	31
2.2.1. LA LUCHA DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS.....	33
2.2.2. MOVILIZACIONES DE LOS AÑOS NOVENTA Y EL CICLO PROGRESISTA	34
2.2.3. CONTRADICCIONES Y AMBIGÜEDADES DE LA INTERCULTURALIDAD	38
2.2.4. INTERCULTURALIDAD RELACIONAL, FUNCIONAL Y CRÍTICA.....	40
2.2.5. (a) RECONOCIMIENTO-REDISTRIBUCIÓN	41
2.2.6. (B) DESARROLLISMO, CRISIS CIVILIZATORIA Y AMBIENTAL	44
2.2.7. (c) PROYECTO EDUCATIVO-PROYECTO POLÍTICO	50
2.3. EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL	53
2.3.1. PREÁMBULO	53
2.3.2. EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL EN AMÉRICA LATINA	54
2.3.3. UNIVERSIDADES INTERCULTURALES EN AMÉRICA LATINA	60

2.3.4. LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE LAS NACIONES Y PUEBLOS INDÍGENAS AMAWTAY WASI (UINPI-AW) (ECUADOR)	64
2.3.5. UNIVERSIDAD INDÍGENA INTERCULTURAL KAWSAY UNIK (BOLIVIA)	67
2.3.6. UNIVERSIDAD DE LAS REGIONES AUTÓNOMAS DE LA COSTA CARIBE NICARAGÜENSE URACCAN (NICARAGUA).....	70
2.3.7. LOGROS, RETOS Y DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL.....	73
CAPÍTULO 3. EDUCACIÓN INDÍGENA E INTERCULTURAL EN MÉXICO.....	75
3.1. PRIMERAS DÉCADAS DEL SIGLO XX: INDIGENISMO Y EDUCACIÓN	77
3.2. OFICIALIZACIÓN DE LA CASTELLANIZACIÓN INDIRECTA Y EL MODELO BILINGÜE BICULTURAL	79
3.3. ORGANIZACIONES DE MAESTROS Y PROMOTORES BILINGÜES	82
3.4. DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE BICULTURAL A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE	85
3.5. CAMBIOS ESTRUCTURALES DE FIN DE SIGLO E INTERCULTURALIDAD EN MÉXICO	90
3.6. EDUCACIÓN INTERCULTURAL A LA VUELTA DE SIGLO	96
3.7. UNIVERSIDADES INTERCULTURALES	100
3.7.1. LA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL COMO POLÍTICA PÚBLICA	104
3.7.2. PROPUESTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL.....	109
3.7.3. EL MODELO DE LAS UNIVERSIDADES INTERCULTURALES	110
3.7.4. UNIVERSIDADES INTERCULTURALES INDEPENDIENTES	113
3.7.5. UNIVERSIDAD DE LA TIERRA	115
CAPÍTULO 4. LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE CHIAPAS.....	117
4.1. INTRODUCCIÓN	117
4.2. BREVE HISTORIA SOBRE EL PROCESO DE FORMACIÓN DE LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE CHIAPAS ...	118
4.3. INTERCULTURALIDAD	125
4.4. LA CONVIVENCIA Y LA INTERRELACIÓN COMO EMPODERAMIENTO EN LA UNICH Y EN LA CIUDAD DE SAN CRISTÓBAL DE LAS CASAS	127
4.5. LA VINCULACIÓN COMUNITARIA	134
4.6. DESARROLLO COMUNITARIO	138
CAPÍTULO 5. LA UNIVERSIDAD DE LA TIERRA, OAXACA.....	145
5.1. BREVE HISTORIA SOBRE EL PROCESO DE CREACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE LA TIERRA, OAXACA.....	145
5.2. INTERCULTURALIDAD Y DESESCOLARIZACIÓN EN LA UNITIERRA, OAXACA	153
5.2.1. PROCESO DE APRENDIZAJE.....	156
5.2.2. PLURALISMO RADICAL.....	157
5.2.3. INFLUENCIA DE LOS NEOZAPATISTAS Y LAS COMUNIDADES ORGANIZADAS.....	159
5.2.4. PODER, ORGANIZACIÓN Y PROYECTO POLÍTICO	162

5.3 VINCULACIÓN Y DESARROLLO COMUNITARIO	164
5.3.1 ALGUNAS CUESTIONES TEÓRICAS SOBRE LA HOSPITALIDAD, EL DESARROLLO Y LA COMUNALIDAD	164
5.3.2 LA COMUNALIDAD.....	166
5.3.3 VÍNCULO Y TRABAJO CON LAS COMUNIDADES	168
5.4 REFLEXIONES FINALES Y EL ESENCIALISMO ESTRATÉGICO	173
CONCLUSIONES	176
REFERENCIAS	183

INTRODUCCIÓN

El tema que atañe a esta investigación es la Educación Superior Intercultural (ESI) y su propuesta de interculturalidad en los casos de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) y la Universidad de la Tierra, Oaxaca (Unitierra, Oaxaca). Ambas proponen una educación, reflexión y enseñanza para el mejoramiento social de las comunidades circundantes a través de la interrelación cultural y la vinculación comunitaria.

El objetivo general de la investigación es analizar cómo trabajan sus propuestas de interculturalidad y de vinculación que buscan generar el desarrollo comunitario. Para tal propósito se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo se entiende y practica la interculturalidad y la vinculación comunitaria orientadas hacia el desarrollo comunitario?

Las dos universidades estudiadas nacen de procesos distintos: la UNICH surge como una propuesta gubernamental, mientras que la UNITIERRA, Oaxaca proviene de la sociedad civil organizada. Aunque estas dos universidades plantean proyectos sociales y educativos semejantes, cuyo propósito es el de construir una mejor calidad de vida para la gente a través de la interculturalidad y la vinculación, la manera de entender y aplicar dichos proyectos es distinta en cada institución. Se toman dos universidades de diverso seno para entender cuáles son los desafíos y retos en términos de interculturalidad, vinculación y desarrollo comunitario, tanto en las universidades interculturales oficiales como en las independientes.

En la actualidad, el estudio de la interculturalidad y la Educación Superior Intercultural se torna relevante para encontrar posibilidades en la construcción de una sociedad más democrática, donde la participación social de la diversidad cultural sea efectiva y los diversos conocimientos y cosmovisiones sean tomados en cuenta en la construcción de conocimiento y el impulso de modos de vida alternativos en medio de una crisis civilizatoria y ambiental.

Comúnmente, las pretensiones de democratizar la Educación Superior Intercultural en México y América Latina se han medido en términos numéricos de inclusión social a la educación y a la cultura hegemónica, lo que conlleva a una perspectiva etnocéntrica y monocultural. Diversos especialistas en ESI han observado críticamente el hecho de que la calidad se mida a través de estándares internacionales con escasa referencia al carácter heterogéneo de las diversas sociedades, además, rara vez se incorporan las demandas que

surgen desde diferentes organizaciones y comunidades indígenas y afrodescendientes (Mato, 2016).

Las observaciones críticas que se hacen a las universidades interculturales (UI) suelen referir que las y los egresados no logran insertarse en el mercado laboral y, por tanto, acceder a salarios que permitan aumentar su capacidad de consumo. Según la investigadora Inés Olivera (2014: 196), estas observaciones evalúan a las universidades interculturales en función de la lógica del capital humano y del desarrollo del mercado capitalista y no desde la perspectiva intercultural y del proyecto descolonial, que es la lógica con la cual surgieron las universidades interculturales.

Las UI se conforman como una propuesta educativa y social que pretende decodificar la colonización epistémica, económica y cultural y trabajar con alternativas de desarrollo gestadas en conjunto con la comunidad, por ello se deben evaluar en función de la realización o no de este proyecto intercultural descolonizador. Para realizar la presente investigación, se recupera la perspectiva teórica de la interculturalidad crítica, cuyos ejes de análisis observan a) el reconocimiento de la diversidad cultural en conjunto con la redistribución económica, política y social; b) las alternativas al desarrollo en medio de una crisis civilizatoria y ambiental y c) el proyecto intercultural no sólo como una aspiración educativa, sino también política.

Este trabajo comienza con un primer capítulo metodológico donde se da cuenta de los dos casos de estudio de la investigación: la UNICH y la UNITIERRA, dos universidades que tienen objetivos similares de interculturalidad y vinculación comunitaria, pero con perspectivas de trabajo diferentes. Se muestra el método cualitativo en el que se fundamenta la investigación y la perspectiva analítica para observar los casos de estudio. Se describe el primer acercamiento a los casos de estudio y la reconfiguración del proceso de obtención de datos, derivado de la contingencia sanitaria por el COVID-19.

Para entender mejor el contexto, la discusión teórica y la perspectiva analítica, el segundo capítulo profundiza en la definición de los términos de multiculturalismo, interculturalidad y educación superior intercultural. Se busca entender el surgimiento, uso y significado de estos conceptos en diferentes contextos. También se expone el significado de la interculturalidad crítica, ya que es la base teórica con la que se analizará el caso de la UNICH y la UNITIERRA.

Existen diferentes propuestas que –en contextos distintos y con intereses diferentes– han usado esta terminología, por lo que se busca mostrar que la copia y calca de ciertas políticas multiculturales anglosajonas, en contextos diferentes como el latinoamericano, pueden resultar perjudiciales para la sociedad. Este capítulo busca las bases teóricas para entender qué tipo de interculturalidad se práctica en las dos universidades y cuáles son los principales retos a los que se enfrentan.

En el tercer capítulo se hace un recorrido histórico para revisar el proceso de la educación indígena e intercultural en el siglo XX en México, haciendo énfasis en el proceso de la oficialización de la educación bilingüe bicultural para comprender las continuidades y rupturas entre la educación indígena e intercultural. La revisión histórica tiene como objetivo visualizar si la participación de los pueblos originarios, en la definición de la educación, ha sido efectiva o no en las distintas etapas del México del siglo XX, y así poder observar las semejanzas y diferencias actuales de la educación indígena e intercultural en términos de participación social, integración y neoindigenismo.

Se considera que la educación intercultural del siglo XXI ha continuado segregando a los pueblos indígenas al mismo tiempo que intenta incorporarlos a la cultura dominante a través de un supuesto respeto a las diferencias culturales. Los espacios educativos, no obstante, también han sido lugares donde las comunidades y organizaciones indígenas han podido empoderarse y resistir para participar de manera más democráticas en las decisiones que los atañen.

Se revisa el contexto en el que surge la ESI en México, las principales discusiones al respecto, problemas, desafíos y críticas. Se hace un primer acercamiento al modelo educativo de la ESI surgido desde la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe para observar su propuesta. También se analiza la propuesta de universidades interculturales alternativas que surgen desde la sociedad civil. Se considera que el contexto neoliberal en el que nacen las universidades interculturales dificulta muchos de los propósitos para el mejoramiento social que plantean en sus documentos de creación.

Los capítulos cuarto y quinto son los estudios propiamente de la UNICH y la UNITIERRA. Para finales del 2020 y principios del 2021 se realizaron entrevistas a distancia, por medio de la plataforma *Zoom video*, con diversos actores de las universidades. Con esta información, la

revisión de documentos y un acercamiento que se hizo en el 2019-2020 a las universidades, se responde la pregunta de investigación para cada uno de los casos.

A partir del siglo XIX, con el proceso de formación de los Estados nacionales en la región latinoamericana, se comenzó a percibir que la diversidad cultural que compone nuestras sociedades podría ser una dificultad en la construcción de una identidad nacional unificada, pues se veía a las diversas lenguas y culturas como barreras en la formación de una identidad política y nacional. A través del tiempo se fueron creando diversas propuestas para homogenizar a la población y enseñar la lengua oficial. A finales del siglo XIX y principios del XX se fue conformando lo que posteriormente se denominaría como indigenismo, el cual se puede entender, *grosso modo*, como una serie de propuestas políticas, económicas y culturales implementadas para la población indígena, pero construidas por sectores sociales no indígenas. Las propuestas del indigenismo buscaron la asimilación e integración de la diversidad cultural en el proyecto nacional hegemónico; la educación fue un espacio importante a través del cual se intentaría hacer de la diversidad una especie de síntesis cultural por medio del mestizaje y la integración al desarrollo económico nacional.

En este contexto, diversos pueblos originarios y afrodescendientes comenzaron a criticar este integracionismo forzado y exigieron el respeto a la diversidad cultural y los diversos modos de vida. Desde diversos lugares (gobiernos, pueblos, academia) comienzan a surgir propuestas sobre una interculturalidad que pueda superar el indigenismo integracionista e impositivo. Sobre todo, a partir de la segunda mitad del siglo XX, cuando los pueblos originarios comenzaron a ganar fuerza en organización, logrando cierta participación política y cierta incidencia en la conformación de las sociedades latinoamericanas.

Estados plurinacionales como el de Bolivia y Ecuador, declaraciones de derechos humanos de los pueblos indígenas en la Organización de las Naciones Unidas y en la Organización de Estados Americanos o el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre pueblos indígenas y tribales, son parte del proceso de lucha y resistencia de pueblos originarios y afrodescendientes y la sociedad civil organizada. Debido a ello, los gobiernos de distintos países se han visto obligados a realizar reformas constitucionales y educativas

que proponen incluir la diversidad cultural y lingüística de pueblos originarios y afrodescendientes en el sistema educativo.

Las comunidades organizadas comenzaron a exigir una serie de derechos sociales, culturales y políticos a través de reivindicaciones como la lucha por la tierra y el territorio, así como el reconocimiento de las diversas formas de gobierno y la diversidad cultural. Dentro de las principales exigencias, los pueblos originarios y afrodescendientes han buscado ejercer la libre determinación para implementar sus formas socioculturales y políticas desde una visión más apegada a sus modos de vida. Comenzaron a construir y a estructurar sus propias instituciones, entre ellas las escuelas. Estos pueblos no sólo construyeron sus propios espacios educativos, sino que incidieron de manera directa e indirecta en la educación pública. Esta influencia se ha materializado en la creación de distintos programas en las universidades públicas, poniendo en el estudio las diferencias socioculturales y lingüísticas y el surgimiento de espacios educativos interculturales a nivel superior.

En el caso mexicano, en el 2001 se estableció la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) perteneciente a la Secretaría de Educación Pública. La CGEIB promueve la creación de universidades interculturales con la intención de que jóvenes indígenas y de sectores sociales marginales puedan acceder a la educación universitaria, además de educar en la interculturalidad a la población en general. El proyecto surgió gracias a que las organizaciones y los movimientos sociales relacionados con comunidades indígenas han reclamado ciertos derechos sociales, entre ellos la creación de escuelas de educación superior cercanas a su realidad cultural y geográfica; aspecto que no realizaban las universidades convencionales del modelo occidental. Así, en los últimos años han surgido decenas de universidades comunitarias e interculturales, oficiales e independientes, que buscan construir una interrelación cultural más democrática para la multiplicidad que conforma nuestras sociedades.

CAPÍTULO 1. APARTADO METODOLÓGICO

1.1. OBJETIVO DE LA TESIS Y CASOS DE ESTUDIO

El objetivo general de la investigación es analizar cómo plantean la UNICH y la Unitierra-Oaxaca las propuestas de interculturalidad y de vinculación que buscan generar el desarrollo comunitario. Para tal propósito se propone la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo se entiende y practica la interculturalidad y la vinculación comunitaria orientadas hacia el desarrollo comunitario?

Se consideró a estas dos universidades por corresponder con dos casos de estudio “ejemplares” (Enrique, 2018) para pensar la interculturalidad y la educación intercultural. Ambas universidades permiten analizar los temas de la interrelación entre sujetos culturalmente diversos, la vinculación con las comunidades y el desarrollo comunitario. Se estudian estos dos casos para mostrar las diferencias en sus propuestas de trabajo, así como las posibles similitudes. Para ello retomo el concepto de interculturalidad crítica planteado por Katherine Walsh y Fidel Tubino. Esta propuesta teórica recomienda observar tres ejes mínimos fundamentales: el reconocimiento y la distribución; la crítica al desarrollismo y el trabajo educativo y político de la interculturalidad. Estas escuelas de diversa raíz ayudarán a entender cuáles son los desafíos y los retos en términos de interculturalidad, vinculación y desarrollo comunitario en sus proyectos educativos y en la educación intercultural.

Con el estudio de la UNICH se busca entender, por un lado, cómo se ha trabajado la interculturalidad desde la educación superior oficial que ha retomado este discurso como parte de su proyecto; por el otro, observar los retos a los que se enfrenta esta propuesta en materia de interrelación y vinculación entre sujetos diversos y en búsqueda del desarrollo comunitario.

La UNICH surgió a principios del siglo XXI como una respuesta gubernamental ante la problemática histórica de la segregación y explotación de los pueblos originarios. Este proyecto político tiene la intención de que la juventud indígena y los sectores sociales marginados puedan acceder a la educación universitaria. Se subraya la necesidad de incidir en el proceso de interrelación entre los sujetos que componen la sociedad mexicana, recuperar tradiciones, trabajar con saberes locales y ofrecer espacios de formación

alternativos (Schmelkes, 2008). En los documentos de creación se planteó el compromiso con el desarrollo de las comunidades a través de la formación integral de sus estudiantes. La interculturalidad y la vinculación son dos ejes que en esta universidad buscan dialogar con los saberes locales de las comunidades, además de diagnosticar y trabajar conjuntamente sobre las necesidades y problemáticas de las poblaciones circundantes (UNICH, 2008).

Se retoma a la Unitierra-Oaxaca para entender cómo se ha trabajado la interculturalidad en la educación superior surgida desde la sociedad civil organizada. Se busca conocer cuáles son los retos a los que se enfrenta los proyectos educativos independientes en materia de interculturalidad y desarrollo comunitario.

La Unitierra-Oaxaca surgió a principios del siglo XXI y nació como una respuesta de la sociedad civil organizada ante la necesidad del trabajo y el diálogo entre sujetos culturalmente diferentes. Antes de autodenominarse como universidad, fue conformada como una asociación civil cuyo nombre principal fue Centro de Encuentros y Diálogos Interculturales. La interculturalidad y la vinculación en esta universidad se dan a partir del trabajo con comunidades circundantes y organizaciones sociales, y su agenda de actividades está sujeta a la iniciativa de las comunidades y las demás organizaciones (Unitierra, 2018). La relación intercultural y la vinculación son dos ejes importantes en su trabajo por el mejoramiento social y el desarrollo de las comunidades.

1.2. EL MÉTODO CUALITATIVO EN LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación se fundamenta epistemológicamente en el método cualitativo de investigación con un enfoque antropológico (Guardián-Fernández, 2007). La construcción de conocimiento se basa en el intercambio de teoría apriorística en diálogo con datos recolectados a través de entrevistas y trabajo de campo (Strauss y Corbin 2002). Los datos empíricos son apropiados desde las mediaciones teóricas que construyen un método inductivo-reflexivo, en cuanto que el investigador afronta la recolección de los datos con ciertos esquemas anteriores de organización y teorización. Se puede entender como un proceso dialéctico donde existen preconcepciones que con los datos se reconfiguran o

reconceptualizan, construyendo nuevos horizontes de interpretación (Quecedo y Castaño 2002: 13).

El método cualitativo recupera herramientas epistemológicas de la fenomenología y la hermenéutica que permiten comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva y el contexto del actor y la interpretación y la inducción lógica del autor. Este método pretende comprender las diversas causas que mueven a los seres humanos: motivos, sentimientos, creencias, para observarlos como sujetos sociales y no como objetos o números (Mendoza, 2003; Quecedo y Castaño, 2002). Se retoma la perspectiva de Rosario Quecedo y Carlos Castaño (2002) donde se atestigua que la investigación cualitativa es flexible en el modo de conducir los estudios.

Desde el método cualitativo se insta a comprender las múltiples condiciones de la realidad social: el contexto y la historicidad del sujeto de estudio. Para una mejor interpretación es necesaria la recopilación profunda de información en términos sincrónicos (estructurales) y diacrónicos (históricos). Se enfatiza la forma multidimensional del conocimiento y por tanto interdisciplinaria (Guardián-Fernández 2007).

1.3. PERSPECTIVA ANALÍTICA

La perspectiva analítica para contestar la pregunta de investigación planteada se fundamenta en la interculturalidad crítica. Esta perspectiva será el marco de referencia para pensar la propuesta de interculturalidad y vinculación comunitaria de estas universidades. La interculturalidad crítica propone:

1. El reconocimiento y la redistribución, es decir, la relación y el intercambio cultural en términos equitativos, en condiciones de igualdad política, social y económica.
2. La observación atenta de los problemas generados por el desarrollismo económico y su correlato productivista-consumista en medio de una crisis civilizatoria y ambiental, buscando la recuperación y el respeto de las alternativas al desarrollo que se están gestando en diversas geografías.

3. La interculturalidad vista como un proyecto educativo, pero también político con miras al mejoramiento social.

La interculturalidad crítica más que una realidad empírica es una meta u horizonte que guía procesos permanentes de interrelación cultural. No pretende tener una propuesta única y acabada sino en constante (re)construcción que permita identificar factores sociales de desigualdad y exclusión. Para el caso de México, Silvy Schmelkes (2020) asegura que el interculturalismo (pensado como la búsqueda de relaciones interculturales en condiciones de no explotación y no discriminación, más allá del multiculturalismo tolerante), fue un horizonte a seguir para las Universidades Interculturales, una utopía que permitiera guiar los pasos complejos de la interrelación cultural. Sobre la interculturalidad crítica como horizonte para pensar las relaciones interculturales y la educación intercultural en América Latina nos basamos en Katherine Walsh (2004, 2010, 2012) y Fidel Tubino (2004, 2005).

Sustentados en estas tres líneas de estudio que se recuperan de la interculturalidad crítica ([1] reconocimiento-redistribución, [2] crítica al desarrollismo y [3] propuesta educativa política) se analizarán dos proyectos distintos de Universidad: la Universidad Intercultural de Chiapas, surgida desde el Estado, y la Universidad de la Tierra Oaxaca, surgida desde la sociedad civil organizada. Para ello se trabajará con entrevistas a informantes clave y la revisión de diversos documentos (artículos, tesis, documentales, libros) para deducir la propuesta intercultural y de vinculación comunitaria con miras al desarrollo comunitario de estas universidades. Es decir, en cada universidad analizaremos el estudio y trabajo de la interculturalidad, la vinculación con las comunidades y las propuestas de desarrollo comunitario sustentados en las tres líneas mínimas que propone la interculturalidad crítica.

1.4. INVESTIGACIÓN DE CAMPO Y RECONFIGURACIÓN DEL PROCESO DE OBTENCIÓN DE DATOS POR LA CONTINGENCIA SANITARIA DEL 2020

En un primer momento de la investigación se planteó estudiar dos universidades de la ciudad de San Cristóbal de las Casas en el estado de Chiapas: La universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) y el Centro Indígena de Capacitación Integral Fray Bartolomé de las Casas (CIDECI-Universidad de la Tierra, Chiapas), ya que la finalidad era mostrar las diferencias en esos

proyectos educativos que trabajan por la interculturalidad y en beneficio de los pueblos originarios de aquel estado. Sin embargo, al empezar la investigación el CIDECI-Universidad de la Tierra Chiapas tuvo un cambio radical en su trabajo con las comunidades al cambiar su dinámica de estudio, en el año 2019, que convirtió una parte de sus instalaciones en un Caracol Zapatista con su Junta de Buen Gobierno. Las juntas de buen gobierno son los espacios donde las comunidades zapatistas realizan actividades de administración y organización. Este cambio fortaleció sus medidas de seguridad, por lo que me fue muy complicado acceder a esta universidad. Al ver estas complejidades se decidió optar por otra escuela que también compartiera los principios políticos y teóricos del CIDECI-Universidad de la Tierra-Chiapas, eligiendo a la Universidad de la Tierra-Oaxaca, cuyos principios socioeducativos responden a los intereses de la investigación: el trabajo de la interculturalidad y la vinculación comunitaria para el mejoramiento social.

En el 2019 se hizo un primer acercamiento con la UniTierra-Oaxaca en el que se accedió a un círculo de estudio para realizar trabajo de observación participante, además se entrevistó a dos coordinadores y se planteó el proyecto para el trabajo de campo en 2020.

Con la UNICH, ubicada en San Cristóbal de las Casas, a principios del 2020 se pudo hacer un primer acercamiento donde se conoció al Coordinador de Vinculación Comunitaria, a quien se le realizó una breve entrevista y se acordó el plan del trabajo de campo para ese mismo año.

Para el año 2020 se había planeado realizar una estancia de cuatro meses en cada universidad, sin embargo, la suspensión de actividades generada por la pandemia de COVID-19 modificó el plan de trabajo. La actividad presencial pretendía conocer, de primera mano, las formas en que realizan sus actividades educativas y sociales, además de realizar actividades de colaboración, como parte del proceso de integración, vinculación y retribución. Al no poder acudir, el proceso de estudio se ha visto interrumpido y enfrentado al dilema ético ante la realización de una investigación en la que no es posible la convivencia que permitiría fomentar la cercanía con los actores (Guardián-Fernández 2007), lo que el académico Manuel Bolom define como: “investigación de minero”, en referencia a que los investigadores sólo extraen conocimiento y no tienen una interrelación inmediata ni algún tipo de trabajo retributivo con los sujetos de estudio.

En este escenario de confinamiento, se contactó a algunas personas de las universidades para plantearles la problemática; quienes fueron muy receptivas y comprendieron la situación. Se acordó con tres profesores y dos coordinadores que la investigación terminada se hará de su conocimiento y que, en un futuro cercano, se desarrollaran en conjunto algunas actividades en las universidades. Esto con el objetivo de no dejar la investigación sin una interrelación con los sujetos de estudio.

Es así que se decidió emplear algunas herramientas virtuales como las plataformas de videollamadas por internet. La recopilación de datos se comenzó a trabajar entonces a través de tres métodos principales:

1. Recuperación de lo observado en el primer acercamiento de 2019-2020.
2. Realización de entrevistas a través de la plataforma Zoom.
3. Revisión de documentos y videos que se han hecho sobre estas universidades.

1.5. TÉCNICAS PARA RECOLECCIÓN DE DATOS

Para la obtención de datos a distancia se elaboraron entrevistas semiestructuradas que han sido realizadas al personal docente, al alumnado y a las expertas y expertos en materia de educación superior.

El principal método para la obtención de datos se realizó a distancia: a través de entrevistas semiestructuradas realizadas por la plataforma de Zoom con diversos actores que participan en las universidades de la educación superior intercultural; además de la revisión de diversos documentos e investigaciones que se han realizado en torno a las universidades.

1.5.1 ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS

Se han realizados entrevistas semiestructuradas que permiten tener un intercambio dialógico con los diversos actores, el cual ha buscado crear una comunicación abierta y profunda. Este tipo de entrevistas evita un intercambio formal de preguntas y respuestas dentro de una estructura rígida que puede limitar el intercambio fluido de una conversación (Quecedo y Castaño 2002: 8). Estas entrevistas buscan recuperar la información que permita analizar la

propuesta de interculturalidad, vinculación comunitaria y desarrollo comunitario de estas universidades. Se ha entrevistado a estudiantes de diversos semestres, coordinadores escolares, profesores y talleristas sobre su trabajo en las escuelas.

1.5.2. GUÍA DE ENTREVISTAS

La guía de entrevistas se construyó a partir de los siguientes temas generales:

1. Cómo se entiende y se trabaja en cada universidad la interculturalidad.
2. Cómo se trabaja la interrelación entre sujetos de diferentes pueblos originarios y mestizos.
3. Cómo se vinculan las universidades con las comunidades. Si hay vinculación cómo participan las comunidades en las universidades y viceversa.
4. Qué están haciendo las escuelas para recuperar el saber indígena y ponerlo en diálogo con otros saberes.
5. Cómo se entiende el desarrollo comunitario.
6. Cómo se trabaja el desarrollo sustentable. ¿Hay una crítica al desarrollismo en medio de una crisis socioambiental?

1.5.3. SELECCIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LOS ENTREVISTADOS

Para seleccionar a las personas a entrevistar, en un primer momento se contactó a expertos de la educación superior intercultural en México que pudieran brindar información general y particular sobre las preguntas de investigación. En un segundo momento se contactó a los actores directos de la UNICH y la Unitierra-Oaxaca: docentes, estudiantes, coordinadores y autoridades. El modo de contacto e incorporación de los entrevistados fue a través de la técnica denominada muestreo en cadena o bola de nieve (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), donde un sujeto proporciona el contacto de otro y este a su vez proporciona el nombre o contacto de un tercero.

Para el caso de la UNICH se recurrió a dos estudiantes y dos profesores contactados en la primera etapa de acercamiento en el año 2019, a partir de ahí se consiguieron más contactos. En el caso de la comunidad experta en educación superior intercultural se consiguió el contacto a través de mi tutora de tesis y, posteriormente, estos contactos proporcionaron a otros especialistas y a dos profesores.

Se han hecho algunas observaciones a esta técnica de bola de nieve al señalar que comúnmente los primeros contactos se eligen según las posibilidades y conveniencias del investigador, lo que conlleva a que el muestreo pueda inclinarse hacia una conformación homogénea de sujetos parecidos a los primeros contactos. Para superar este sesgo se recomienda evaluar si existe en los entrevistados un tipo de características predominantes y, de ser así, buscar otros contactos con características diferentes para nivelar la muestra (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Por lo tanto, se procuró que la comunidad estudiantil entrevistada pertenezca a diferentes generaciones y licenciaturas. También se contactó a docentes de diversas licenciaturas.

Como parte del proceso dialéctico de la investigación cualitativa, la técnica de muestreo por bola de nieve permite ir y venir en el proceso de recolección y análisis de datos (Quecedo y Castaño, 2002). Este proceso da la posibilidad de ir al campo para recolectar información, analizarla, posteriormente regresar al campo a recoger datos nuevamente, y así sucesivamente hasta lograr la saturación teórica. Las categorías analizadas se consideran saturadas cuando después de analizar múltiples casos ya no encontramos información novedosa (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Se realizaron 5 entrevistas a la comunidad experta en educación superior intercultural como Juris Tipa, Saúl Velazco, Yolanda Jiménez, Fernando Salmerón y Silvia Schmelkes. En el caso particular de la UNICH se hicieron 16 entrevistas más a alumnos, profesores y autoridades. Se entrevistó al ex rector de la UNICH Andrés Fábregas, a las profesoras Minerva Castañeda, Gabriela López, Luz Helena Horita, Manuel Bolom, Luis Fernando Bolaño, Miguel Sánchez y Arturo Tello y a ocho estudiantes: Adriana Rodríguez, Juan Pérez, Fabiola Fernández, Beatriz Cadena, Tanía Mejía, Moisés P., Rodolfo L y Juan Gabriel López.

TABLA 1. ESTADO DEL TRABAJO DE CAMPO. UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE CHIAPAS

TÉCNICA	ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS
Expertos en educación superior intercultural	5
Autoridades	1
Profesoras-Profesores	7
Alumnas-alumnos	8
TOTAL DE ENTREVISTAS	21

Con estas entrevistas se ha encontrado saturación respecto a la interculturalidad y la vinculación, no así con el desarrollo comunitario, pues en las entrevistas los sujetos parecen no tener mucha claridad sobre lo que es el desarrollo comunitario, por lo que se ha tenido que comenzar un análisis interpretativo para dilucidar lo que se dice entre líneas sobre esta categoría.

En el caso de la Unitierra-Oaxaca es importante señalar que se definen como coordinadores (personal docente, directivo y administrativo) y participantes (comunidad estudiantil). Se realizaron 16 entrevistas. Se consultó a uno de sus fundadores, Gustavo Esteva, y a siete coordinadores: Itzel Farías, coordinadora de Intercambio de Saberes y Aprendizajes; Wendy Juárez, coordinadora de Apoyo a comunidades en resistencia y transformación; Gabriela Antinea y Francisco Jiménez encargados de la editorial; Juan José Consejo y Arturo Guerrero, coordinadores del Plan del Istmo; y a Elías González, colaborador en el conversatorio Transitar la realidad. También se entrevistó a tres participantes: Damián López; Juan Morales y Eduardo L.

TABLA 2. ESTADO DEL TRABAJO DE CAMPO. UNIVERSIDAD DE LA TIERRA-OAXACA

TÉCNICA	ENTREVISTAS SEMI ESTRUCTURADAS
Expertos en educación superior intercultural	5
Autoridades	1
Coordinadores	7
Participantes	3
TOTAL DE ENTREVISTAS	16

Esta universidad maneja una amplia diversidad de cursos y círculos de estudio que cambian continuamente, dependiendo de las necesidades de aprendizaje que se vayan presentando entre los participantes, además se realizan trabajos directos con las comunidades circundantes cuyas necesidades también van cambiando. En la Unitierra-Oaxaca se dan círculos y talleres de aprendizaje de diverso tipo: desde círculos teóricos sobre dependencia económica, resolución de conflictos o decrecimiento, hasta talleres diversos como creación de huertos, diseño editorial autogestivo o trabajo con la tierra. Según los coordinadores, se pretende que este espacio sea un lugar donde la gente de la comunidad se acerque para pensar en colectivo cómo solucionar ciertos problemas sociales a los que se enfrentan.

1.6. ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS A TRAVÉS DE LA PLATAFORMA ZOOM

En momentos de confinamiento social generalizado, como ha ocurrido en 2020 y también en 2021, las plataformas y aplicaciones para realizar videollamadas por internet tomaron una relevancia significativa para la investigación y la educación. Estas plataformas también se conocen como Protocolos de Voz a través de Internet (VoIP, por sus siglas en inglés); entre las más conocidas y usadas están Skype, Jitsi, Google Meet y Zoom, por mencionar sólo algunos ejemplos dentro de una amplia gama de estas infraestructuras (Archibald *et al.*, 2019).

Entre estas plataformas ha destacado el programa conocido como Zoom, gracias a una serie de características que lo convierten en una herramienta muy eficiente para la investigación y la educación a distancia. Esta plataforma pasó de un número de usuarios de 10 millones a 200 millones en tan sólo unos meses en el año 2020 (Hussain, 2020). Entre las características más relevantes se encuentra la relativa simplicidad y facilidad de uso comparada con otras plataformas como Skype y una mejor visualización y comunicación entre las personas. Además, esta aplicación almacena sesiones e información de manera segura, sin necesidad de usar otras herramientas o equipos externos: la información se puede guardar en el equipo del anfitrión de manera sencilla y automática. Esta capacidad de grabar entrevistas permite incorporar conocimientos a partir de elementos visuales y espaciales en las videollamadas hechas con finalidades investigativas, incluido el lenguaje corporal (Archibald *et al.*, 2019).

Tomando en cuenta estas características, en esta investigación se decidió usar Zoom para realizar entrevistas a través de internet y almacenar la investigación en audio y video, ya que esta plataforma permite hacer ese resguardo. Las videollamadas permiten realizar entrevistas semiestructuradas cuya intención es construir un intercambio fluido de información, cercano a lo que podría ser una plática común o un diálogo (Quecedo y Castaño, 2002). Esto es lo más cercano que en la actualidad (y en condiciones de aislamiento) se tiene respecto a las entrevistas cara a cara. Realizar estas entrevistas por internet facilitó muchas cuestiones de tiempo y espacio; pues algunas de las personas consultadas radican en otros estados como Jalisco o Veracruz. Las conversaciones fluyeron muy bien y la información obtenida fue satisfactoria.

Respecto a las entrevistas con estudiantes y docentes, el proceso fue un poco complejo. Aunque el diálogo fluyó y la información que se obtuvo fue muy buena para la investigación, hubo algunas dificultades al momento de hacer las entrevistas, por ejemplo, en un par de entrevista se percibió poca confianza entre el entrevistador y el entrevistado, esto representó algunos tropiezos en el diálogo y falta de confianza para plantear las preguntas y también para contestarlas.

Después de realizar algunas entrevistas se fue notando que, cuando se planteaban las primeras preguntas concretas y precisas, los entrevistados dudaban un poco y les costaba trabajo hilar las ideas y desenvolverse. Surgía como una especie de presión psicológica, como cuando se está frente a un examen. Esto sucedía, sobre todo, con los estudiantes; sin embargo, cuando se permitió que fueran contando sus vivencias en la universidad, sin anteponer las preguntas, fue más sencilla la recolección de datos. Se escucharon con calma las narraciones sobre su trabajo con la universidad, y se prestó especial atención al uso de las palabras interculturalidad y vinculación, para poder plantear, de manera oportuna, las preguntas establecidas en la guía de entrevista.

A través de proyectos artísticos como música o cine, en los que han trabajado los estudiantes y egresados, se pudieron conocer muchos aspectos sobre la interculturalidad y la vinculación comunitaria de la universidad.

En una de las primeras entrevistas con una compañera que había conocido tiempo atrás, en la primera visita a la UNICH, todo fluyó mucho más fácil. Incluso me habló de manera muy

crítica de profesores y autoridades que eran poco democráticas lo que en términos de interculturalidad parece contradictorio. Esta fluidez en la entrevista permitió pensar que se debía construir cierta confianza con los otros chicos antes de entrevistarlos, como parte de la construcción de un conocimiento mutuo un poco más profundo.

Al principio de las entrevistas se hizo una presentación a fondo sobre los propósitos de la investigación, y se intentó construir algo cercano a una plática convencional; a veces, por el tiempo disponible de los entrevistados, esto no fue posible del todo, pero la presentación permitió la fluidez de las entrevistas. Es importante indicar que se les consultó si daban su permiso para grabar y preservar el material.

Para que exista cierta confianza es necesario que las personas tengan algunas certezas sobre el investigador: saber con seguridad de dónde es, cuáles son sus intereses, la perspectiva social y política (un profesor me comentó bromeando que antes de la entrevista me iba a *googlear* para saber si no pertenecía a una familia de empresarios). En las investigaciones cualitativas este tipo de confianza es importante para que las personas entrevistadas se sientan tranquilas y puedan confiar, en la medida de lo posible, en quien realiza la entrevista. A pesar de los logros, la distancia física complicó un poco esta dinámica.

1.7. ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL CAMPO Y LAS ENTREVISTAS

Debido a la importancia que en los últimos años han tenido estas plataformas para realizar investigación a distancia, algunos investigadores (Lobe, Morgan and Hoffman, 2020; Archibald *et al.*, 2019) se han esforzado por entender las complicaciones del uso de estas tecnologías con la finalidad de mejorar la experiencia de uso y los resultados para las investigaciones. Esto es de suma importancia para poder realizar mejores investigaciones. Sin embargo, también es importante reflexionar sobre las consecuencias no necesariamente positivas en el uso de estas plataformas para la investigación cualitativa.

Este tipo de plataformas para trabajar a través de internet pueden ser un complemento interesante para la investigación, siempre que se tomen con precaución y como herramientas secundarias. Muchos investigadores han encontrado problemas al realizar sus pesquisas con esta infraestructura, pues han notado que estas plataformas imposibilitan una interacción más

cercana entre los sujetos implicados en el proceso investigativo y educativo; puede ser más complicado establecer una relación utilizando plataformas de videollamada por internet que en las entrevistas cara a cara (Carter, 2011).

Desde hace varios años se ha sugerido que la práctica vivencial, en los procesos de investigación y educación, compromete y sensibiliza a los sujetos implicados más que la experiencia que es transmitida o a distancia (Freire, 2005). El investigador y el educador pueden sensibilizarse más fácilmente cuando están cerca de las personas con las cuales se trabaja y reflexionar a fondo sobre los problemas con los que se lidia diariamente, lo cual también es parte de la formación recíproca entre los sujetos involucrados, con fines de sensibilización colectiva, responsabilidad social y formación humanista.

Para los procesos de interculturalidad, por ejemplo, es de suma importancia la interrelación presencial entre sujetos lingüística y culturalmente diferentes, pues es en la convivencia –en la interacción cultural y el intercambio de ideas– donde se encuentran subjetividades diversas para construir un diálogo intercultural. En la práctica y la convivencia cotidiana, así como en la retroalimentación después de las aulas, se aprende mucho de las personas, incluso más que en las propias clases, como nos comenta una alumna egresada de la Universidad Intercultural de Chiapas.

Hacer trabajo a través de internet siempre conlleva riesgos, como la falta de privacidad y seguridad de los sujetos implicados o la dependencia a las tecnologías. Con el COVID-19 se ha potencializado el “capitalismo de plataformas”, denominado así por el economista digital canadiense Nick Srnicek (2018), lo que ha deteriorado las condiciones de vida del personal educativo por los recortes públicos y privados. Se ha incrementado, también, la precarización laboral a través del teletrabajo. Además, se ha fortalecido “el capitalismo de vigilancia” (Zuboff, 2020) que se apropia del “excedente conductual” de las personas para la valorización del valor de grandes transnacionales a través del conocimiento de las acciones humanas. Este excedente conductual se crea a partir de la generación de datos de todos los movimientos por el mundo digital. Siempre implica un riesgo estar en estas plataformas. Zoom ha tenido varias observaciones e incluso denuncias por la falta de privacidad y un cifrado de datos hasta cierto punto vulnerable (Hussain, 2020; Lobe, Morgan and Hoffman, 2020). Además de esta falta de seguridad y privacidad, como consecuencia del trabajo en

línea, existe una dependencia cada vez mayor a las tecnologías, lo que vuelve a los seres humanos más vulnerables y con un margen de acción autónoma cada vez más reducido.

Adaptarse de manera rápida a los cambios radicales y repentinos que vivimos en los tiempos actuales puede ser una característica interesante de sobrevivencia, sin embargo, este acomodo expedito también puede decantar en una adaptabilidad acrítica que no repara sobre las consecuencias sociales de una tecnologización de la educación y la investigación. La falta de interacción entre sujetos limita el aprendizaje mutuo y restringe los procesos de aprendizaje y respeto a la diferencia. Los métodos de formación que se dan de manera informal en el proceso de investigación se ven limitados cuando el intercambio social se da a través de una computadora. Por ello, aquí se sostiene que si bien es necesario aprovechar las tecnologías que se han potenciado en los últimos tiempos, también hay que reparar sobre la importancia de los procesos pedagógicos vivenciales en los métodos de investigación y aprendizaje.

CAPÍTULO 2. MAPA SINTÉTICO DE LAS TEORÍAS RELEVANTES A LAS QUE SE DIRIGEN LOS CASOS: MULTICULTURALISMO, INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL EN AMÉRICA LATINA.

Estos tiempos y estas emergencias no son de hoy ni de ayer; son de siempre. Lamentablemente nuestras respuestas tampoco son de hoy, ni de ayer, sino las de siempre. Seguimos buscando cómo atacar los efectos, dejando intocables las causas.

Javier Ávila¹

2.1. MULTICULTURALISMO

En las últimas décadas, el tema del multiculturalismo y la interculturalidad ha tomado relevancia a nivel internacional. En Estados Unidos, Canadá e Inglaterra el problema del multiculturalismo aparece en las universidades y otras instituciones como parte de la reflexión sobre la diversidad cultural. En Estados Unidos, estas reflexiones surgen en torno a las complejidades sociales que germinan con la histórica migración masiva de europeos, africanos, asiáticos e hispanos y que llevan a tomar medidas para consolidar su identidad nacional.² El multiculturalismo se nutre de las reivindicaciones por los derechos sociales de las minorías migrantes, así como las luchas contra el racismo y el patriarcado que han ido irrumpiendo en los diversos discursos políticos impulsados por movimientos feministas, organizaciones de inmigrantes, movimientos afroamericanos o el movimiento chicano.

Paralelo a las luchas y reivindicaciones de las organizaciones sociales, en las décadas de los años sesenta y setenta se van conformando políticas de identidad (que buscan mayor libertad y reconocimiento de grupos marginados) y acciones afirmativas institucionalizadas. Aprendiendo de la lucha feminista se recurre a las “cuotas” de acceso al poder para generar un sistema de trato diferencial de grupos minoritarios y segregados. Esto es lo que se conoce como políticas de “acción afirmativa” o “discriminación positiva” cuyo objetivo consiste en

¹ Sacerdote jesuita con varias décadas de acompañamiento a los rarámuris, citado por Magdalena Gómez, “pueblos indígenas: de la cuarentena histórica al neo genocidio”, - la jornada - martes 23 de junio de 2020.

² El caso de los pueblos autóctonos y el proyecto nacional es diferente en Estados Unidos y Canadá respecto al integracionismo de otros países latinoamericanos, Confrontar Henri Favre (1998).

socavar las discriminaciones históricas que por criterios de sexo, rasgos fenotípicos o religión sufren los grupos sociales minoritarios (Dietz, 2012: 41-42).³ En estos años surge en Estados Unidos la educación multicultural que busca precisamente la creación de políticas de inclusión dirigidas a los sectores sociales históricamente segregados (Mateos, 2010).

Se puede argumentar que el multiculturalismo y la educación multicultural en Estados Unidos toman fuerza a partir de las reivindicaciones feministas y las luchas por los derechos civiles de los afroamericanos en los años sesenta.⁴ Se buscó implementar el estudio sobre la cultura afrodescendiente en escuelas y universidades como un modo de empoderamiento. En este entorno otros grupos minoritarios racializados, como latinoamericanos y asiáticos, se suman para buscar incidencia directa en la educación. Estos movimientos contra el racismo tienen cierto acercamiento con otros movimientos, como el feminismo, y en conjunto se oponen a segregaciones sociales, como la ausencia de estas minorías en currículos y planes de estudio, además de luchar contra ideas sobre aprendizajes basados en diferencias biológicas que inferiorizan a migrantes, afroamericanos y mujeres (Sleeter, 2004: 10-14). Así se va conformando una educación que pretende trabajar a favor de las diferencias sociales y culturales con el fin de encontrar un desarrollo social con respeto a la diversidad. En plena lucha por los derechos civiles y contra el racismo –además de la fuerza que tenía el feminismo después de los logros sufragistas de décadas anteriores–, en los años sesenta los afroamericanos, las mujeres y ciertas minorías migrantes comienzan a pelear por un acceso libre y tolerante a la educación superior.

Cuando las escuelas fueron des-segregadas en los años 1960, los padres y los líderes de las comunidades de color comenzaron a demandar que el currículo los reflejara, y que los profesores esperaran de sus niños el mismo nivel de aprendizaje académico que los niños blancos. Por ejemplo, en la Universidad Estatal de San Francisco una coalición de estudiantes de clase trabajadora del Tercer Mundo, unidos fuertemente

³ Las discusiones más comunes respecto a las políticas de acción afirmativa dirán, por una parte, que la política identitaria polariza porque se centra en lo que separa a la nación en lugar de lo que la une, por otra parte, se argumenta que, sin estas políticas, los intereses de las minorías raciales, religiosas o las mujeres no estarían representados.

⁴ En 1964 se firma en Estados Unidos la ley de derechos civiles que prohíbe la discriminación por raza, religión, sexo u origen en medio de fuertes enfrentamientos y disturbios sociales.

con sus comunidades, hizo demandas específicas sobre la Universidad a que estaban aspirando, no sólo a través de la inclusión de estudios asiáticos al currículo, sino que además se “examinaran preguntas básicas de poder y opresión en América” (Sleeter, 2004: 13).

Gunther Dietz (2012: 41) advierte que, en un principio, la institucionalización del multiculturalismo se da a través de los estudios étnicos y culturales en las universidades, donde las diferencias raciales o étnicas se utilizan como argumento en la lucha por los poderes fácticos. También comienza cierta crítica sobre el enquistamiento del racismo y el patriarcado en las instituciones educativas, así como la segregación clasista del sistema educativo.

Christine Sleeter señala que para principios del siglo XXI en Estados Unidos existe una despolitización de la educación multicultural, gracias a la dispersión de ciertos actores sociales que trabajaban en colectivo y al reposicionamiento de ideologías conservadoras. La investigadora observa serias dificultades a la hora de la organización de los excluidos, como la diversidad de reivindicaciones entre los diferentes grupos o por la competencia entre sí por recursos gubernamentales magros que construyen desconfianza y estereotipos mutuos (Sleeter, 2004: 14-17).

La educación multicultural no es sólo una cuestión técnica sino política, asegura Sleeter, en cuanto implica penetrar en la vida concreta de los estudiantes con una participación compartida, además de decodificar las formas institucionales y estructurales de dominación, donde lo blanco, lo masculino y lo occidental es la norma a seguir (Sleeter, 2004). El multiculturalismo en la educación estadounidense se da principalmente a través de las políticas de acción afirmativa, cambios curriculares y la apertura de centros de investigación sobre estos sectores sociales segregados por su condición étnica, racial o sexual. El multiculturalismo también forma parte de las discusiones políticas sobre qué tipo de leyes sociales son la más adecuada para la convivencia en sociedades con una composición cultural múltiple. Así surgen una serie de propuestas que desde diversos lugares van forjando variadas y diferentes perspectivas sobre la multiculturalidad.

2.1.1 TIPOS DE MULTICULTURALISMO

En primer lugar, habría que aclarar la diferencia entre multiculturalidad y multiculturalismo. El término multiculturalidad comúnmente se usa para referir a sociedades en las que conviven personas con diferencias culturales como la religión, la lengua, la etnia o diferencias fenotípicas, sin profundizar en cómo se lleva a cabo esta convivencia. Es decir, se usa para describir sociedades múltiples, culturalmente hablando, pero sin indagar en cómo éstas interrelaciones suceden, ni cómo deberían suceder. Es utilizado también como sinónimo de pluralismo cultural.

Por su parte, el multiculturalismo sí alude a la forma como ocurre la interrelación cultural, indica las diferentes formas en que las sociedades enfrentan las relaciones culturales y sociales. En un sentido amplio, sería la manera cómo la gente asume la diferencia cultural (ideas, actitudes, pensamientos, prácticas), pero también la forma cómo lo hace un Estado, cómo se plasma en leyes y acuerdos sociales y políticos. En ese sentido, existen diferentes tipos de multiculturalismos e incluso pueden coexistir varios de ellos en un momento específico (Restrepo, 2012: 21).

Como bien se indica los multiculturalismos pueden aparecer en un mismo espacio y tiempo e incluso interrelacionarse. Encontrarlos en una forma pura es prácticamente imposible, ya que comúnmente aparecen mezclados entre sí, además de estar en mutación permanente. Tratar de tipificarlos sólo es una herramienta para la teorización y el estudio sobre diversos tipos de multiculturalismo que se presentan en el plano teórico y concreto en diversas sociedades del mundo.

Se pueden identificar una serie de multiculturalismos que van desde el “conservador”, el cual pretende la asimilación de la diferencia a las tradiciones y costumbres de la mayoría, hasta el multiculturalismo “crítico” que destaca el poder y la opresión, así como la lucha de los movimientos sociales. También existe el multiculturalismo “liberal” que pretende integrar la diversidad cultural dentro de la ciudadanía individual universal, y el multiculturalismo “pluralista”, que reclama derechos grupales o “comunitaristas” (Hall 2010).

El multiculturalismo conservador busca asimilar todas las diferencias culturales a la cultura dominante de una región. Algunos discursos nacionales se sustentaron en estas visiones

asimilacionistas que planteaban un discurso de comunidad y progreso, pero siempre bajo las tradiciones de una parte dominante del conjunto social. El antropólogo Eduardo Restrepo sostiene que este tipo de multiculturalismo estaría constituido por políticas de Estado que buscan incorporar la diferencia cultural, “civilizando” e incorporando a los diferentes a un proyecto nacional (Restrepo, 2012).

También se ha reconocido un multiculturalismo liberal cuya característica principal estaría en la inclusión de la multiplicidad cultural en la “ciudadanía individual universal”. Existe un respeto y tolerancia hacia las diferencias de los individuos, mientras éstas se expresen en el terreno de lo privado; si se expresan en el terreno de lo público estas diferencias no deben entrar en contradicción con los otros individuos ciudadanos ni con el marco de derecho (Restrepo, 2012).

Otro de los multiculturalismos sobre el que se ha teorizado es el pluralista que, a diferencia del liberal, ya no retoma al individuo como el centro de los derechos sino a las colectividades, a la comunidad (Hall, 2010; Restrepo, 2012: 22). Este multiculturalismo pretende criticar al liberal y propone el bien común más allá del interés individual o individualista. Un bien común que en todo caso vea al individuo desde la comunidad y no a la comunidad desde el individuo.

Desde el multiculturalismo pluralista existen posiciones como la de Will Kymlicka (1996), quien propone una complementación de derechos individuales con derechos colectivos específicos, en función de la pertenencia a un grupo particular, lo que denomina como ciudadanía diferenciada. Propone una política de apoyo a la “polietnicidad” y lo “multinacional” dentro de las instituciones nacionales propias de la cultura occidental. Kymlicka define lo poliétnico como minorías que se integran a otras culturas mayores, el caso de los migrantes, por ejemplo; mientras que lo multinacional se refiere a distintas naciones o culturas con una organización social propia que pertenecen a un Estado nación más amplio, como los pueblos autóctonos. En ese mismo tenor, otros estudiosos consideran de suma importancia valorar y preservar las identidades colectivas (Sandel, 1996; Taylor, 2009), formando consensos entre grupos sociales con perspectivas distintas en lo moral, lo cultural y lo político.

Existe también un multiculturalismo crítico que dirige sus observaciones hacia el multiculturalismo liberal y pluralista considerando que estas propuestas no plantean una crítica profunda que permita transformar a la sociedad y sus interrelaciones sociales y culturales radicalmente. Este multiculturalismo crítico recupera la perspectiva de los movimientos sociales cuyo foco está dirigido al modo social y político bajo el que se sostiene el *statu quo*. Su crítica se dirige hacia las relaciones de poder y de interés, es decir, observa la manera cómo se reproduce el poder en la sociedad y sus instituciones, además de analizar la distribución de los recursos producidos socialmente.

Desde este multiculturalismo crítico, Charles R. Hale hace una observación a Will Kymlicka quien, según Hale, plantea que –a pesar de su relación– la exclusión cultural y la exclusión económica tienen lógicas analíticas independientes. Por ello, Kymlicka propondría combatir la exclusión cultural mediante “políticas de reconocimiento” y la exclusión económica y la pobreza mediante “políticas de redistribución” (Hale, 2004: 2). Charles Hale sostiene que no se puede dejar de analizar la relación sistémica que tienen los derechos culturales con las políticas para disminuir la pobreza. No son dos lógicas diferentes porque cuando se han reconocido los derechos de los pueblos indígenas, por ejemplo, también se han impulsado reformas económicas neoliberales que han producido graves consecuencias económicas a esos mismos pueblos (Hale, 2004: 1-2). A lo que parece apuntar Charles Hale es que las políticas de reconocimiento cultural y las políticas de redistribución son parte de un mismo proyecto. Además, el intento por disminuir la pobreza parece no ser suficiente y habría que criticar la forma neoliberal de producción. Analizar, sobre todo, cómo este neoliberalismo se entrecruza con dichas políticas de reconocimiento, “cuando el reconocimiento limitado de derechos indígenas se combina con políticas neoliberales extensivas, el resultado común es que los Estados adquieren nuevas formas de gobernar a sus ciudadanos”, asegura Hale (2004: 2).

Por último, observamos un multiculturalismo que se ha caracterizado como neoliberal. El término de multiculturalismo neoliberal –que comúnmente subsume a otros multiculturalismos como los pluralistas–, se ha utilizado para referirse a un tipo de multiculturalismo que explícitamente impulsa el reconocimiento de la diferencia cultural al mismo tiempo que impone políticas económicas neoliberales. Este multiculturalismo se

construye principalmente desde el norte global, aunque también ha emigrado a otras regiones. En cada Estado-nación toma características específicas, pero en general se identifica por dichas particularidades.

En el caso de América Latina existe una gama amplia de definiciones y propuestas para describir el fenómeno de la diversidad cultural. Aunque el multiculturalismo nace y se reconfigura en el norte, también en nuestra región se ha copiado e implementado en políticas públicas, a través de agencias internacionales como el Banco mundial y los gobiernos nacionales que adoptan las políticas del multiculturalismo neoliberal. Este tipo de multiculturalismo pretende criticar estructuras de poder, al reconocer la diferencia. No obstante, puede terminar reforzándolas e, incluso, legitimándolas, como ya ha ocurrido en algunas propuestas, donde el poder cultural, político y económico queda restringido a sectores privilegiados.

Algunos autores como Eduardo Restrepo proponen un multiculturalismo crítico y autocrítico que abra otras posibilidades teóricas y políticas más allá del neoliberalismo, ya que las reformas multiculturales existentes en el plano estatal expresan una particular y limitada concepción de sociedad y Estado. Se propone ir más allá del multiculturalismo que se reduce a lo estatal, lo institucional y lo jurídico, y aprender de los multiculturalismos que apelan a la subjetividad y las transformaciones en las relaciones sociales en prácticas concretas (Restrepo, 2012). Expresiones de la sociedad civil que, a través de proyectos educativos, proyectos de trabajo comunitarios y cooperativos buscan transformar las formas inmediatas de interrelación cotidiana, además de incidir críticamente en las instituciones sociales.

Como se ha dicho, el término de multiculturalismo se desarrolla con más énfasis en Estados Unidos, Canadá e Inglaterra. En el caso de América Latina se usa más el término de interculturalidad para reflexionar sobre los procesos de interrelación, convivencia e intercambio cultural. La interculturalidad también es un significante cuyo significado está en disputa y depende de las propuestas sociales y políticas que lo conforman. La interculturalidad se puede encontrar principalmente en proyectos políticos y educativos de diversos movimientos sociales, en propuestas teóricas desde la academia e intelectuales y en proyectos sociales y educativos gestados por diversos gobiernos y organismos internacionales.

2.2. INTERCULTURALIDAD

El desarrollo de la educación intercultural en América Latina constituye un proceso complejo, plural y original. La problemática de un ámbito muy específico, la educación escolar indígena, fue ampliándose para presentarse hoy íntimamente articulada con los diferentes proyectos de Estado y sociedad en disputa en los diversos países del continente.

Maria Ferrão (2013)

El término “interculturalidad” en América Latina ha sido recuperado para pensar cuestiones sobre la diversidad cultural, la ciudadanía, la comunidad, la autonomía, la sociedad, el Estado, la nación y la identidad. Al igual que el multiculturalismo, la interculturalidad es un término cuyo significado tendrá diversas conceptualizaciones que varían dependiendo del lugar de enunciación: formulaciones teóricas surgidas en la academia, proyectos políticos de organizaciones sociales, perspectivas surgidas de diferentes gobiernos, todas son parte de la construcción de los múltiples sentidos que este término puede tener.

Si bien el multiculturalismo y la interculturalidad –como propuestas para pensar la interrelación entre culturas diversas– se han desarrollado ampliamente en el sistema educativo, es importante enfatizar que estos términos no surgen como una reflexión pedagógica o educativa, sino que nacen primero como una demanda de los movimientos sociales. En el caso del multiculturalismo, lo podemos ubicar como una exigencia reivindicativa para visibilizar la diferencia cultural e identitaria de sectores excluidos de la sociedad como los migrantes, los afroamericanos y las mujeres, además de promover la tolerancia y el respeto (Dietz 2014; del Cid 2013; Shmelkes 2013).

En América Latina se comienza a hablar de interculturalidad desde la segunda mitad del siglo XX,⁵ sin embargo, es hasta la década de los noventa cuando inicia su sistematización e

⁵ En México, por ejemplo, se empieza a hablar de interculturalidad en el ámbito de la salud y la educación por autores como Aguirre Beltrán que, desde el Instituto Nacional Indigenista, promovían una interrelación cultural integracionista de los pueblos originarios a la cultura nacional, un proceso de aculturación. Desde estos años se puede notar una influencia norteamericana a través de la antropología aplicada en la propuesta de Beltrán sobre el proceso de aculturación dirigida de los pueblos indígenas a la sociedad mestiza (Mateos, 2010; Bertely, 1998).

implementación en la educación dirigida por y para pueblos originarios. Este proceso se materializa en diversos países latinoamericanos gracias a la lucha social de intelectuales y organizaciones sociales –magisteriales, indígenas, campesinas (Gabriel, 1981; López, 2009; Dietz y Mateos, 2011)– que reivindican el reconocimiento de la diversidad étnica en contra de la homogenización impuesta desde el indigenismo⁶ y que luchan por el reconocimiento político, por la tierra y el territorio.

Laura Mateos (2010) plantea que en países como Perú el concepto de interculturalidad aparece promovido por la teología de la liberación a mediados de 1970 en proyectos desarrollados con los quechus del Rio Napo. En el caso de Brasil, la interculturalidad aparece de la mano de la educación popular –formulada por Paulo Freire– para la formación de maestros indígenas y campesinos comunitarios en la década de los setenta y ochenta. En Colombia, la interculturalidad comenzó a ser acuñada desde movimientos indígenas como el Congreso Regional Indígena del Cauca (CRIC); para la década de los ochenta el término se introduce al terreno educativo a través del *etnodesarrollo*, incorporándose en la legislación hasta 1991 (Mateos, 2010: 9-11).

En el caso ecuatoriano el término hace su aparición a finales de la década de 1970 a través de un proyecto de alfabetización impulsado desde la Universidad Católica del Ecuador, aunque también fue impulsado por movimientos indígenas como la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE)⁷ surgida en 1986 y organismos como la Cooperación Técnica Alemana (GTZ). En Bolivia, en los años ochenta es cuando la interculturalidad comienza a ser usada también desde la educación popular, organizaciones sociales y movimientos indígenas son quienes impulsan la interculturalidad hasta introducirla en el sistema educativo y el Estado. En el caso de Guatemala el término de interculturalidad aparecerá vinculado al campo educativo a través de agencias de cooperación internacional y

⁶ El indigenismo se caracterizó por ser un proyecto político que buscaba la integración cultural y económica de los pueblos originarios en el desarrollo nacional del país. Su época de apogeo se puede ubicar entre los años posteriores a la revolución mexicana y la década de 1970 aproximadamente. En esta etapa, desde el gobierno se buscó la asimilación indígena a la cultura nacional a través del mestizaje. Las críticas al indigenismo derivan, principalmente, de encontrar en éste un proyecto para los indígenas, pero sin la participación de éstos, un proyecto hecho para los indígenas por sectores sociales no indígenas.

⁷ Desde el CRIC en Colombia y la CONAIE en Ecuador, se han construido diversos proyectos educativos interculturales como la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN) en Colombia y la Universidad Intercultural de las Naciones y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi (UINPI-AW) en Ecuador.

organizaciones no gubernamentales. No obstante, será después de los acuerdos de paz (1995-1996) que el concepto adquiera relevancia a través de una reforma educativa en 1996 (Mateos, 2010: 9-11). En Venezuela, a mediados de los setenta, el concepto es desarrollado por lingüistas y antropólogos después de trabajar en proyectos educativos con indígenas arhuacos en la Región del Rio negro (Ferrão, 2013).

En el caso de México el término es utilizado por el antropólogo Aguirre Beltrán hace varias décadas con una connotación integracionista promovida desde el Estado, sin embargo, es hasta los años ochenta del siglo xx que el término es introducido en la educación bilingüe intercultural dirigida a los indígenas. Para la década de los noventa la interculturalidad toma fuerza en las políticas educativas y a principios del siglo XXI se introduce en la educación superior tanto en espacios educativos oficiales como independientes.

2.2.1. LA LUCHA DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS

La lucha indígena de los años setenta y ochenta fue una de las causas que impulsó la interculturalidad en América Latina. En un principio, la reivindicación política intercultural tomó fuerza en la educación, aunque posteriormente también se comenzó a trabajar desde la comunicación, la medicina y la justicia. En la esfera educativa, la interculturalidad comenzó a desarrollarse a partir del cuestionamiento de las formas coloniales en que se ha tratado la diferencia cultural. Durante la etapa colonial, y ya bien entrado el siglo XIX, al indio se le vio como un impedimento para la civilización y el progreso, por ello se buscó apartarlo o eliminarlo de los proyectos sociales. Durante el siglo XX ya no se pretendió tanto apartar al indígena, sino más bien integrarlo a la cultura nacional para el desarrollo de ésta a través de dispositivos como la educación bilingüe, cuyo objetivo principal era la castellanización de los pueblos originarios para su integración a la cultura nacional (Favre, 1998; Stavenhagen, 2013).

Desde diversos lugares, comienzan a cuestionarse las políticas indigenistas que buscaban integrar a las diferentes etnias en la cultura nacional. Se criticarán también las narrativas oficiales de la historia y se recuperarán otras maneras de recordar el pasado desde los márgenes y las clases subalternas. Se va constituyendo la crítica al colonialismo, la crítica al

capitalismo y la crítica al patriarcado como formas estructurales que reproducen relaciones de explotación y sometimiento (Ferrão, 2013: 147; Quijano, 2000; Giner y otros, 2018).

2.2.2. MOVILIZACIONES DE LOS AÑOS NOVENTA Y EL CICLO PROGRESISTA

La interculturalidad tomará mayor fuerza en la década de los noventa en un contexto de grandes movilizaciones sociales en contra de las políticas neoliberales y por el derecho a la participación política de los pueblos originarios. Estas movilizaciones sociales tendrán un fuerte impacto en la reconfiguración sociopolítica del subcontinente poniendo sobre la mesa la necesidad de construir un nuevo pacto social. Incluso a este período se le ha denominado como el ciclo progresista de finales del siglo XX y principios del XXI, que logró llevar al gobierno a una serie de regímenes críticos autodenominados de izquierda, progresistas o pos neoliberales.

Algunas propuestas interculturales, sobre todo las que germinaron desde los movimientos sociales indígenas, exigirán nuevas condiciones sociopolíticas donde se reconozca la conformación pluricultural y plurinacional de los Estados. Se exige no sólo el reconocimiento de la diversidad cultural, sino también la participación política de los pueblos y naciones originarias en las decisiones que les atañen (Ferrão, 2013). Este tipo de interculturalidad plantea también el reconocimiento, cuidado y respeto de todas las formas de vida, proponiendo incluso el respeto al territorio y la naturaleza en medio de una crisis ambiental.

A principios de los años noventa se creó el Consejo 500 años de Resistencia Indígena y Popular en México y fue parte de una campaña más amplia en América Latina. Este movimiento continental se manifestó en contra de las pretensiones conmemorativas del quinto centenario del “descubrimiento de América” por parte de organismos internacionales y gobiernos latinoamericanos (Stavenhagen, 2013). Se realizaron diversos encuentros y manifestaciones sociales en torno al debate político de los 500 años de la invención-encubrimiento-conquista del “nuevo continente”. A partir de ahí surgen diversos espacios de reflexión en torno al diálogo intercultural e intercambio de saberes para “la emancipación de los pueblos”. Uno de estos espacios, por ejemplo, fue el Centro de Encuentros y Diálogos Interculturales fundado en los años noventa en la ciudad de Oaxaca, México.

Para 1994 se da un levantamiento armado en México. Un grupo militar, conformado en su mayoría por indígenas de diversas etnias de la cultura Maya, se levanta en armas contra el gobierno y su configuración neoliberal, exigiendo trabajo, tierra, techo, alimentación, salud, educación, independencia, libertad, democracia, justicia y paz. Esta movilización propició un diálogo intercultural entre distintas organizaciones indígenas, campesinas y de la sociedad civil urbana (Bautista y Briseño, 2010). El levantamiento zapatista y las posteriores movilizaciones nacionales e internacionales funcionaron como un parteaguas que potenció un proceso que venía formándose desde años anteriores: la estructuración de formas de gobierno e instituciones sociales propias de las comunidades, entre ellas las escuelas.

En el sur del continente también ocurrían cosas. Según Leonel Cerruto (2009) para la cosmovisión de las culturas del *Tawantinsuyu*⁸, 500 años eran el inicio de un nuevo ciclo cósmico. Frente a esta transformación simbólica se decidió comenzar un nuevo proceso de acción y organización intercultural de los pueblos originarios fortaleciendo sus identidades y sus modos de vida, se decidió que la educación era uno de los instrumentos más efectivos para tales propósitos. Para 1993 se realizan una serie de encuentros interculturales entre pueblos originarios de la región andina amazónica de los países de Bolivia, Perú y Ecuador y se crea la *Red Intercultural Tinku* donde surgen diversas propuestas de trabajo entre culturas diversas, de aquí nace la propuesta de una Universidad Indígena Originaria de los países andinos. A partir de ahí se comienza a trabajar en diversos proyectos educativos desde los pueblos originarios como la Universidad Indígena Intercultural Kawsay⁹ que surge en la región de Bolivia, pero es impulsada por organizaciones indígenas de diversos territorios (Cerruto, 2009: 123-124).

En países como Ecuador y Bolivia los movimientos indígenas logran posicionarse en el gobierno y consiguen el reconocimiento no sólo intercultural, sino plurinacional a nivel constitucional. En el caso ecuatoriano en 1990 se da un fuerte levantamiento social protagonizado por la CONAIE, esta movilización y el levantamiento zapatista representan “dos movilizaciones indígenas enmarcadas en torno al quinto centenario [que] se han convertido

⁸ El tawantinsuyu es un nombre que proviene de dos voces quechuas: “tawa” cuatro y “suyo” nación, se traduce como un todo que tienen cuatro naciones. El tawantinsuyu se dividía en cuatro “suyos” cuyo espacio central estaba en la ciudad de Qosco (Cuzco, actualmente Perú). El tawantinsuyu era el Estado o Nación Inca.

⁹ Palabra quechua cuyo significado es vida.

en un hito de la historia reciente” (Soriano, 2016: 19). A partir de ahí surgen otros levantamientos indígenas en el territorio ecuatoriano. En 1994 tiene lugar una movilización contra la aprobación de una nueva ley de modernización agraria y en 1996 se constituye el partido *Movimiento de Unidad Plurinacional Pachakutik-Nuevo País*, donde participa la CONAIE al lado de otras organizaciones políticas. Para 1997 se derroca al presidente en turno y a partir de ahí se darán una serie de movilizaciones sociales que ya no sólo integran a los pueblos indígenas, sino que se componen de otros actores sociales. Para el 2003 el Pachakutik hace una alianza con Lucio Gutiérrez y logra instalarse en el gobierno a la cabeza de algunos ministerios. En 2006, esta alianza fracasa con el derrocamiento del gobierno debido a su “giro neoliberal” y se produce cierto descrédito social del movimiento indígena (Vargas, 2020; Cordero 2012).

Para 2008, con el gobierno de Rafael Correa, hay un proceso constituyente donde la CONAIE –como organización matriz que aglutina a indígenas de la Sierra, la Costa y la amazonia–, participó activamente. Así las demandas de la CONAIE de un Estado plurinacional y una sociedad intercultural fueron integradas en la nueva constitución del año 2008 (Cordero, 2012). En medio de fuertes ambigüedades sobre la movilización social en Ecuador, en 2015 se dan una serie de movilizaciones y una huelga que implicaba bloqueos y barricadas contra el presidente Rafael Correa. Las principales demandas eran el repudio a la reelección y a las políticas laborales, además de exigir la creación de leyes para el cuidado de los bienes naturales y la administración del agua y la tierra. Se buscaba un mayor manejo de los bienes naturales por parte de la población indígena (Soriano, 2016: 10-11). El presidente Correa se apropió de las demandas indígenas como el Estado plurinacional y el Buen vivir, pero dejándolas en la superficialidad, los cambios profundos nunca llegaron (Soriano, 2016). Para 2019 nuevamente surgen manifestaciones masivas contra un “paquete neoliberal” impuesto desde el gobierno de Lenin Moreno, donde los movimientos indígenas tuvieron nuevamente un papel muy relevante.

En Bolivia los movimientos sociales indígenas y campesinos comienzan a tomar fuerza desde la década de los ochenta y noventa; pero la lucha social se intensifica a partir de la “guerra del agua” en el 2000 y la “guerra del gas”, en el 2003 y 2005. Fue a partir de este momento que distintos sectores sociales crearon diversas instancias coordinadoras y, a través de ellas,

ganaron en organización social (Cordero, 2012). Para el 2005 un dirigente indígena, Evo Morales, llega al gobierno y en el 2009 se establece la constitución que reconoce a Bolivia como un Estado plurinacional, persiguiendo nociones interculturales y la autonomía política y territorial de los pueblos originarios, así como derechos del entorno natural y el medio ambiente.

Se impulsaron conceptos interculturales como el buen vivir para el respeto a la naturaleza. Se aplicaron políticas para la expropiación del petróleo y el gas natural y se impulsó el desarrollo de una industria nacional a través del litio para la construcción de una rama de autos eléctricos. Aunque la matriz económica no sufrió grandes cambios sí se dio una redistribución de la renta nacional beneficiando a grandes sectores de la población más excluida (Ávila, 2019). Sin embargo, se ha observado que, pese al discurso pluricultural, descolonizador y antiimperialista del gobierno boliviano, las nuevas formas de gobernar no han logrado escapar de la lógica productivista que afecta principalmente a comunidades y naciones originarias. Fue difícil escapar del “histórico modelo colonial” donde los impactos sociales y ambientales afectan al territorio latinoamericano mientras la mayor parte de los beneficios emigran al extranjero (Lander, 2019). Por ejemplo, se muestra que en los primeros lustros del siglo XXI cuatro empresas transnacionales fueron responsables de más del 50% de las exportaciones mineras de Bolivia (Lander, 2019). Lo que ejemplifica la continuidad de una fuerte extracción económica por parte del capital transnacional.

Además, Edgardo Lander asegura que, como en otros países de la región, “lejos del logro de los objetivos de la transformación productiva y de una economía plural, no centrada en actividades extractivas, con la bonanza del *boom* de los *commodities* se consolidó el modelo primario exportador y se bloqueó la búsqueda de otras opciones” (Lander, 2019: 85) de bienestar social y alternativas al desarrollo. En el 2019 el gobierno de Evo Morales, después de varios años en el gobierno, sufrió un golpe de estado por parte de las fuerzas de derecha nacionales y transnacionales. Algunos de los factores que facilitaron este golpe, según León Ávila, germinan de esta incongruencia entre un discurso del buen vivir y “una práctica desarrollista expoliadora de la naturaleza que provocó fuertes contradicciones sociales” (Ávila, 2019: 85). Al parecer, diversos pueblos que en un principio apoyaron al gobierno de Evo Morales se alejaron de a poco de ese proyecto político.

Este ciclo de movilizaciones logra reconfigurar la organización social y política de la región. La participación indígena se hace más visible y las propuestas críticas hacia el neoliberalismo comenzaran a tener relevancia. Surgen una serie de constituciones que declaran a los Estados como pluriculturales o plurinacionales, ello implica, en el primer caso, el reconocimiento de derechos culturales diferenciados que deben implementarse en el ámbito de la equidad. En el segundo caso, hace referencia al reconocimiento de diversas naciones dentro de un Estado, reconociendo a los pueblos originarios como naciones, lo cual supone también el reconocimiento territorial y lingüístico y su participación activa y directa en las decisiones políticas del Estado.

Después de algunos años, las dificultades y ambigüedades sobre el reconocimiento cultural son vastas, la conformación intercultural de los Estados queda lejos de las expectativas de participación democrática a las que se apelaba después de las reformas constitucionales en materia de derecho y reconocimiento indígena.

2.2.3. CONTRADICCIONES Y AMBIGÜEDADES DE LA INTERCULTURALIDAD

El neoliberalismo de los años ochenta y noventa se prolongó hacia el nuevo siglo a través de un patrón jurídico y económico que ha permitido la expansión del extractivismo como un modelo que aprueba la apropiación de los bienes naturales a través del despojo. Se da una suerte de subordinación al orden geopolítico mundial donde los gobiernos de América Latina –progresistas o conservadores– parecen no poder salir del lugar que históricamente les ha sido asignado: el de exportadores de materias primas y productores de mano de obra barata. Este extractivismo de los bienes naturales ha minimizado las consecuencias sociopolíticas y ambientales que ocasiona y ha maximizado la histórica dependencia económica y cultural. Si bien es cierto que no se puede desdeñar la recuperación de herramientas democráticas y redistributivas por algunos gobiernos de la región en el ciclo progresista, tampoco se puede dejar de observar la dinámica “neodesarrollista” basada en la explotación de los recursos naturales (Svampa, 2013).

En este contexto es donde tienen lugar una serie de contradicciones y ambigüedades en materia de interculturalidad. Diversos gobiernos implementan derechos culturales y

reconocen la diversidad étnica al mismo tiempo que continúan bajo una lógica neoliberal con una política de ajustes estructurales, adelgazamiento del gasto público, privatizaciones y apertura de los servicios y los bienes naturales al capital privado. En Colombia, por ejemplo, en los años noventa se dan varios cambios constitucionales que reconocen los derechos de la diversidad cultural de las comunidades indígenas y negras, en esos mismos años se da un “ajuste estructural” que impulsa políticas neoliberales, denominando este proceso como modernización del Estado (Restrepo, 2012: 23). En México, también en los años noventa se reconoce constitucionalmente la composición pluricultural de la nación y al mismo tiempo se reforma la constitución afectando la propiedad de la tierra comunal y ejidal de las comunidades y pueblos originarios (Stavenhagen, 2013). Otro ejemplo es Guatemala con la creación de la Academia de Lenguas Mayas, el nombramiento de un profesional maya como Ministro de Cultura y el énfasis en la educación intercultural en el ministerio de educación, al mismo tiempo que se impulsa el neoliberalismo (Hale, 2004).

En países como Ecuador y Bolivia –donde se lograron cambios constitucionales importantes y prometedores–, las políticas neoliberales y extractivistas no se detienen, afectando a campesinos, pueblos originarios y afrodescendientes. En los últimos lustros hubo una profundización de lo que Swampa (2013) denomina como “neodesarrollismo extractivista”.

Sea en el lenguaje crudo de la desposesión (neodesarrollismo liberal) o en aquel que apunta al control del excedente por parte del Estado (neodesarrollismo progresista), el actual estilo de desarrollo se apoya sobre un paradigma extractivista, [...] tales posiciones reflejan la tendencia a consolidar un modelo de apropiación y explotación de los bienes comunes que avanza sobre las poblaciones con una lógica vertical (desde arriba hacia abajo), colocando en un gran tembladeral los avances producidos en el campo de la democracia participativa e inaugurando un nuevo ciclo de criminalización y violación de los derechos humanos (Svampa, 2013: 00).

Por supuesto que las problemáticas sobre el neoliberalismo y el extractivismo son muy complejas y tienen sus particularidades en cada país. Se han dado interminables discusiones al respecto y las posiciones teóricas y políticas se dividen drásticamente. Entender cada uno de estos procesos requiere observar las condiciones de posibilidad que en términos nacionales y geopolíticos enmarcan las diversas dinámicas. Desprenderse de una lógica neoliberal y

desarrollista, donde grandes y poderosos intereses marcan la pauta, no es fácil para ningún gobierno que pretenda administrar distinto. No obstante, aquí sólo se pretende mostrar la lógica que ha continuado gobernando en América Latina y que en términos concretos se traduce en conflictividad social y política. Las luchas por la tierra, el territorio y la autodeterminación, se han convertido en un asunto del día a día. Estos conflictos se traducen en decenas de personas asesinadas todas las semanas, conflictos étnicos y división social, aspectos que han llevado a diversos sectores de la sociedad a cuestionarse los alcances que en materia de interculturalidad se han logrado en la región.

2.2.4. INTERCULTURALIDAD RELACIONAL, FUNCIONAL Y CRÍTICA

En este contexto surgen diversas opiniones sobre la interculturalidad.¹⁰ Se plantea, por ejemplo, que cuando la interculturalidad se instala en el Estado pierde su fuerza emancipadora y descolonizadora convirtiéndose en algo muy parecido al multiculturalismo neoliberal propuesto en Estados Unidos, que reconoce los derechos culturales, pero implementa medidas neoliberales afectando a las culturas diferenciadas y a la sociedad en general (Tubino, 2004). Para la investigadora Katherine Walsh (2009 y 2010), la interculturalidad en América Latina surge como una reivindicación de los derechos de los pueblos originarios en términos de autodeterminación y autonomía, sin embargo, también se dio una significación de corte “posindigenista” cuando fue reapropiada por el Estado. Este tipo de interculturalidad es denominada como “funcional” y se define como aquella que reconoce la diferencia y la diversidad cultural, pero con metas a la inclusión en la estructura social establecida. Se propone el diálogo y la tolerancia en función del modelo social

¹⁰ Katherine Walsh sintetiza las diversas connotaciones que se han construido alrededor de la interculturalidad a través de tres perspectivas: la relacional, la funcional y la crítica. Respecto a la perspectiva “relacional” la autora argumenta que ésta hace referencia al intercambio entre culturas, en tanto prácticas, valores y saberes sin profundizar en los contextos de poder y dominación social, supremacía política, económica y/o epistémica que establecen diferencias culturales en términos de superioridad e inferioridad. La interculturalidad “funcional” la autora la define como aquella que reconoce la diferencia y la diversidad cultural, pero con metas a la inclusión en la estructura social establecida. El diálogo y la tolerancia se proponen en función del modelo social dominante, se controla el conflicto étnico en beneficio del desenvolvimiento normalizado del modelo hegemónico. La tercera perspectiva que recupera la autora es la que define como interculturalidad “crítica” y que refiere al problema de la diversidad y la diferencia, pero sin ignorar el problema (o los problemas) histórico estructural (capitalismo, colonialismo, patriarcado) (Walsh 2009, 2010 y 2012).

dominante, se controla el conflicto étnico en beneficio del desenvolvimiento normalizado del modelo hegemónico.¹¹

Por su parte la interculturalidad crítica se plantea como un proyecto social y político que busca el cambio no sólo de las relaciones interculturales, sino también de las estructuras sociales, por ello el análisis sobre las desigualdades y las relaciones de poder es indispensable. El foco problemático de la interculturalidad crítica no se encuentra sólo en los pueblos originarios y afrodescendientes, sino en todos los sectores sociales (Schmelkes, 2020; Dietz, 2020; Walsh, 2009; Tubino, 2004).

La interculturalidad crítica ha sido construida desde diversos lugares de la sociedad latinoamericana: organizaciones y movimientos sociales, profesores normalistas, académicos e intelectuales, espacios de educación formal y no formal, todos han acuñado a través del tiempo este término con múltiples aristas. Aunque las reflexiones son amplias y variadas, la interculturalidad crítica se puede caracterizar por lo menos bajo tres grandes temas. Primero ([a] reconocimiento y redistribución): se propone prestar atención no sólo al reconocimiento de la diferencia sino también a la redistribución social, analizando el colonialismo, el capitalismo y el patriarcado que histórica y estructuralmente conforman nuestras sociedades. Segundo ([b] desarrollismo, crisis civilizatoria y ambiental); hay una crítica al desarrollismo económico en medio de una crisis civilizatoria y ambiental en la que se encuentra actualmente la humanidad. Tercero ([c] proyecto educativo-proyecto político): se observa que la interculturalidad crítica más allá de un proyecto educativo solamente es también un proyecto político. Se plantea el problema del intercambio de saberes y el diálogo entre diferentes culturas criticando el conocimiento etnocéntrico y universalista y repensando la democracia liberal, el Estado-nación y sus instituciones.

2.2.5. (a) RECONOCIMIENTO-REDISTRIBUCIÓN

Fidel Tubino considera que la interculturalidad funcional sustituye el discurso sobre la pobreza por el discurso sobre la cultura dejando de lado la importancia de las desigualdades

¹¹ Para Katherine Walsh (2009), las reformas institucionales y educativas que reconocen el carácter intercultural, pluriétnico y plurilingüístico introduciendo políticas públicas específicas en América Latina (establecidas a partir de los años noventa), son parte de esta lógica funcional de la interculturalidad.

económicas y las relaciones de poder sustentadas en un sentido común colonialista. Para este autor, la interculturalidad funcional (que también denomina como neoliberal) legitima prácticas de exclusión y sometimiento dentro de un sistema socio-económico dominante, además de mirar acriticamente las instituciones de la sociedad civil que reproducen estas prácticas (Tubino, 2004 y 2005).

Esta interculturalidad se promueve desde países centrales como Estados Unidos y organismos internacionales como el Banco Mundial (Mateos, 2010; Ferrão, 2013), a través de sus programas de acción multiculturalista.

[El Banco Mundial] promueve en América Latina acciones de discriminación positiva y de educación compensatoria. Por medio de la discriminación positiva, el Banco auspicia la equidad de oportunidades sin necesidad de hacer cambios en la estructura distributiva resultante de las políticas de ajuste estructural que el mismo Banco promueve. Y por medio de la educación compensatoria, el Banco promueve la mejora de la calidad educativa en algunos pocos privilegiados de los sectores periféricos de la sociedad, sin atacar las causas de fondo del problema. Los programas multiculturalistas son paliativos a los problemas, no generan ciudadanía, promueven la equidad, pero desde arriba; son, en una palabra, profundamente paternalistas (Tubino, 2004: 6).

Este tipo de propuestas sobre la diversidad intercultural, surgidas desde organismos internacionales como el Banco Mundial y la Unesco¹² enfatizan la idea de rescatar la diferencia como fuente de desarrollo “en el contexto de la globalización económica y mundialización cultural”. Suelen reproducir un etnocentrismo que sitúa a los mandatarios europeos y norteamericanos “como los responsables de diseñar la misión civilizatoria” de la interculturalidad (Maldonado y del Valle, 2016: 320), reproduciendo así políticas colonialistas en pleno siglo XXI.

Se sostiene que desde los organismos supranacionales se busca controlar el conflicto étnico a través de políticas de reconocimiento dirigidas a grupos sociales que puedan integrarse a los modelos de desarrollo planteados desde dichos organismos. Esto beneficia a pequeños

¹² Organización de las Naciones Unidas Para la Organización, la Ciencia y la Cultura. Informe Mundial sobre identidad Cultural y diálogo intercultural, 2010.

grupos dejando excluidos a la gran mayoría de las personas que no alcanzan los parámetros establecidos para alcanzar los apoyos. Algunas autoras como Silvia Rivera Cusicanqui, Rosamel Millamán y Charles Hale han usado el término del “indio permitido” para describir las formas en las que usan los gobiernos los derechos culturales para dividir y neutralizar a los actores indígenas. Según esta idea, ciertos beneficios se dirigen a un grupo minoritario de actores indígenas y al mismo tiempo excluye a los demás, a los que estén fuera de los parámetros permitidos para recibir los beneficios. Se transmite un mensaje implícito, dice Hale: “está bien que los indígenas gocen de ciertos derechos, siempre y cuando dejen de exigir los demás” (Hale, 2004: 4-5).

Esta interculturalidad de tipo funcional que reconoce la diversidad en detrimento de la distribución también la podemos encontrar concebida desde el mercado (Dietz, 2014) donde las grandes empresas transnacionales, dedicadas a la industria del turismo y el entretenimiento, encuentran una fuente de riqueza en la diversidad cultural y étnica. Cuando el mercado capitalista reconoce y organiza la diversidad cultural de los individuos, los problemas de la diferencia se resuelven a través del consumo privado, sin la necesidad de una “redistribución del poder o los recursos”. Sería algo así como dejarle a la “mano invisible” del mercado la regulación social de las diferencias, el mercado como encargado de la coexistencia de la diferencia (Hall, 2010; Restrepo, 2012: 22). Este modo de pensar la relación entre la diferencia cultural, no repara en las consecuencias sociales ni ambientales, sino que se parte del supuesto del mercado como ente regulador de la vida en común, que presupone y regula oportunidades iguales de sobrevivencia y consumo a los sujetos cultural y socialmente diversos.

Incluso pareciera que el mercado puede convertir esa diferencia cultural en mercancía. En la actualidad grandes empresas alrededor del mundo parecen haber encontrado una fuente de riqueza en la diferencia étnica, en eso que se ha denominado como “estilo étnico-chic” y que produce una serie de artefactos inspirados en la multiplicidad étnica, como la vestimenta, la decoración de interiores o tatuajes tribales en la piel. A través de este estilo étnico se intentan reflejar, tal vez, la conciencia intercultural y la responsabilidad moral de las personas (Camaroff y Camaroff, 2011). Llama la atención cómo en grandes destinos turísticos la diferencia cultural se ha convertido en un gran mercado de bienes “exóticos” y folclóricos

donde justo el consumo es el único fin.¹³ Esto sucede cuando el mercado se apropia totalmente de las (des) regulaciones de la sociabilidad. La interculturalidad, entonces, se torna funcional a los intereses de las grandes firmas y el capital. Este es un tema cercano a la educación intercultural ya que algunas universidades impulsan el turismo a través de carreras como turismo alternativo o sustentable. Encontrar las contradicciones y dificultades de dicho impulso al turismo es un tema importante para la interculturalidad crítica.

2.2.6. (B) DESARROLLISMO, CRISIS CIVILIZATORIA Y AMBIENTAL

La interculturalidad crítica es heredera de un pensamiento latinoamericano que se ha venido gestando por lo menos desde el siglo XIX con pensadores como José Martí y Carlos Mariátegui. Este pensamiento critica las formas coloniales de sociabilización, la dependencia y el sometimiento económico, político y cultural de los países latinoamericanos respecto a países “centrales” o “imperialistas”, según los distintos léxicos. Además de observar el colonialismo que se reproduce hacia el interior de los Estados nación.

En la segunda mitad del siglo XX tomaron mucho auge las teorías del subdesarrollo y la dependencia en la región latinoamericana. Después de la Segunda Guerra Mundial, como consecuencia de los efectos económicos que se producían en diferentes partes del mundo, toma fuerza la idea de un mundo interdependiente. En este contexto, surgen organismos, bajo la hegemonía estadounidense, cuyo propósito es velar por aspectos de la política y la economía internacional como la Organización de las Naciones Unidas, el Fondo Monetario Internacional y el Banco mundial. También surgen comisiones regionales dependientes de las Naciones Unidas, como la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) creada en

¹³ Un ejemplo de esta interculturalidad producida desde el mercado es el caso de Cancún o Chiapas en México. Ahí se venden una serie de paquetes culturales para los turistas que reproducen una visión esencialista del nacionalismo mexicano: se representa a los pueblos originarios como parte de aquella gran civilización del pasado de la cual es deudora la nación mexicana, no obstante, los indígenas del presente siguen en la más grande pauperización. Si bien les va pueden ser los meseros o los que hacen la limpieza en aquellos grandes centros turísticos. Si el mercado regula las relaciones sociales y culturales ¿por qué estos indígenas no han logrado salir de la pobreza? ¿A caso son una versión disminuida de aquellas grandes civilizaciones precolombinas? Esta visión no cuestiona la construcción histórica y estructural de las desigualdades, del racismo, de la pobreza. Si están pobres, se argumentaría desde esta visión, es porque no se han dejado subir al tren del desarrollo donde el mercado (o el Estado en las versiones progresistas) regula las relaciones sociales e interculturales.

1948, cuya tarea principal será hacer estudios sobre los problemas del desarrollo en la región. Desde la CEPAL, con el economista Raul Prebisch como director, surgirán algunas reflexiones sobre los problemas del subdesarrollo que se pueden sintetizar a través de la noción de “centro-periferia” (Osorio, 2001). Estos términos abrirán la posibilidad de cuestionar la idea de que las economías del mundo son diferentes gracias a los diversos estadios de desarrollo y que hace falta alcanzar el estadio superior del desarrollo a los países atrasados. Al contrario de esto, se formula que las economías se encuentran interrelacionadas de manera asimétrica, así el atraso y el subdesarrollo son expresiones de economías que sufren despojo y el desarrollo es la consecuencia de las economías que han creado los instrumentos para despojar (Osorio, 2001). En un mismo proceso se crea el desarrollo y su contraparte, el subdesarrollo en la periferia que no son fenómenos desligados o en etapas diferentes.

Según el sociólogo Jaime Osorio (2001), en estos años, además de cuestionar esa idea del desarrollismo como etapas a alcanzar, también se cuestiona la idea de que crecimiento es igual a desarrollo. Algunos teóricos de la dependencia, como Gunder Frank, en los años sesenta y setenta argumentarán que bajo los parámetros del ordenamiento social hegemónico lo que se puede lograr es un desarrollo, pero del subdesarrollo. “Esta idea no significa negar la posibilidad del crecimiento de las economías latinoamericanas o el desarrollo del capitalismo”, pero al ser un capitalismo dependiente “tiene como uno de sus rasgos las rupturas de la producción con el consumo de las mayorías, expresión del proceso en que reposa la acumulación: la explotación redoblada de los trabajadores” (Osorio, 2001: 153). Se advertía que el capitalismo de la región puede crecer, pero profundizando desequilibrios y desigualdades en la población, actualizando los signos de la dependencia y el subdesarrollo. La producción de riqueza se queda en pocas manos y/o migra hacia otros países, por ello se proponía la necesidad de cambiar las relaciones geopolíticas y reformar la estructura económica latinoamericana, se hablaba de reforma agraria y/o reforma distributiva (Osorio, 2001). Algunos teóricos de la dependencia, como Ruy Mauro Marini (1973), sostendrán sus argumentos desde la teoría marxista, la cual propone, a grandes rasgos, que para que algunas personas y países sean ricos tiene que haber otros pobres o, más exactamente, si existen algunos con riqueza es gracias a la extracción o robo de los otros que quedan en la pobreza.

Algunos años después se comenzará a profundizar en las críticas hacia el desarrollo, ya no tanto en el sentido de cómo mejorarlo o democratizarlo, sino intentando desnaturalizar el sentido común que ve en el desarrollo la única forma posible de mejora social o política. Se argumenta que el desarrollo o desarrollismo tomará fuerza como discurso dominante después de la segunda Guerra mundial (Bruckmann, 2020). Anteriormente, desde la ilustración hasta bien entrado el siglo XX, se hablaba más de “progreso” como horizonte civilizatorio. Según este argumento la diferencia entre progreso y desarrollo estará en que mientras el primero está concebido en términos filosóficos y morales, el segundo estará concebido en términos económicos (Restrepo, 2017: 23). Se plantea que la idea de unos países desarrollados y otros subdesarrollados surge desde el norte (después de un discurso pronunciado por el presidente Harry S. Truman en 1949) al plantear una serie de acciones que los países desarrollados debían hacer para ayudar a los subdesarrollados. Así quedaba para los países subdesarrollados el desarrollo como única vía para salir de la condición tercermundista, a partir del crecimiento económico vinculado a la forma de vida impuesta desde la modernidad capitalista y el *american way of life* (Hernández Loeza, 2017: 38).

El discurso del desarrollo ha impregnado prácticamente todos los rincones de la sociedad, se habla de desarrollo desde la política profesional, la academia, organizaciones sociales –de izquierda y de derecha–, casi como única posibilidad de progreso social y bienestar. Por ello se dice que el desarrollismo se ha convertido en un discurso absoluto como una “retórica salvacionista y civilizatoria” donde el primer mundo desarrollado es el horizonte deseable mientras que el tercer mundo subdesarrollado es su negatividad, su falta o etapa anterior, su atraso o posición primitiva de la cual requieren ser salvados. “Estas retóricas salvacionistas se han transformado a lo largo del tiempo e incluyen un amplio espectro que va desde el cielo (con la “verdadera” religión), pasando por el progreso o la civilización (con la secular ilustración), hasta la más reciente retórica salvacionista del desarrollo propia del conocimiento experto principalmente de economistas” (Restrepo, 2017: 30).

En las últimas décadas, en un contexto de crisis ambiental y civilizatoria, desde la interculturalidad se ha criticado el desarrollo y el crecimiento como única vía para el bienestar social. Se plantea la necesidad de construir un post desarrollo como base de una sociedad que no esté basada en el beneficio y el crecimiento económico como único fin

(Hernández-Loeza, 2017). Las metas del desarrollo no son viables ecológica y culturalmente, pues se desconoce las aspiraciones reales y las particularidades de las comunidades a las que se dirige, poniendo en evidencia fuertes marcas eurocéntricas y racistas. Por ello, más que “desarrollos alternativos” –supuestamente más adecuados– se ha planteado la necesidad de construir “alternativas al desarrollo” (Restrepo, 2017), desde diversas propuestas sociopolíticas como el buen vivir, el post desarrollo o el decrecimiento.

El Buen vivir o Vivir bien es un concepto amplio que se ha desarrollado en diversas partes de América Latina y del que ha bebido la interculturalidad crítica para su formulación. En principio se puede decir que el Buen vivir tiene como finalidad proponer alternativas a cualquier tipo de desarrollo que implique la explotación irracional de la vida en general. Estos tipos de desarrollos alternativos (etnodesarrollo, desarrollo sustentable, desarrollo humano, entre otros) siguen siendo eufemismos de un desarrollismo que se sustenta en el crecimiento económico y la explotación humana y ambiental, reproduciendo el capitalismo y las desigualdades que éste produce (Ávila y Pohlenz, 2012). El Buen vivir intentará ir a contrapelo de esto construyendo alternativas al desarrollismo.

Las diversas nociones del Buen vivir tomaron mayor fuerza a partir de los años noventa en el sur del continente, en países como Bolivia y Ecuador, donde la sociedad civil comenzó a criticar las políticas del mercado y los ajustes estructurales. El buen vivir critica la idea de progreso y el sentido único y lineal que se le ha impuesto a la historia, en cambio entiende la multiplicidad histórica como procesos con diversas direccionalidades. En términos interculturales acepta la diversidad de saberes y sentires, recupera el conocimiento occidental y científico como un conocimiento entre muchos, pero sin entenderlo como conocimiento único y válido o como única fuente de legitimidad (Gudynas, 2016).

La interculturalidad crítica fundamentada en el Buen vivir tiene una fuerte influencia de movimientos indígenas, afrolatinoamericanos y campesinos que revalorizan y fortalecen de forma estratégica la identidad étnica, recuperando cosmovisiones donde la identidad cultural está ligada al territorio, lo que implica la defensa del territorio (Tubino, 2004: 4). El Buen vivir intenta disolver la visión dualista de la modernidad occidental donde los sujetos y la naturaleza están separados. En cambio, se propone una visión donde lo social y lo natural están ligados y son parte constitutiva uno de otro. En algunas propuestas se sostiene que la

naturaleza tiene valores propios independientes de la utilidad humana, en vez del *antropocentrismo*, que pone a su disposición la naturaleza, se defiende el *biocentrismo* donde diversos elementos del ambiente natural pueden tener valores en sí mismos y como parte de un entorno natural más allá de lo humano y convertirse en seres o sujetos (Gudynas, 2016).

Esta posición, que ha sido sujeto de múltiples disputas en el plano teórico y político, llevó incluso a reconocer los derechos de la naturaleza en la constitución ecuatoriana de 2008. En la constitución de Bolivia de 2009 el Buen vivir se reconoce como un principio ético de respeto amplio a la vida; este principio es pluricultural e intercultural pues plasma la idea de Vivir Bien desde varios pueblos indígenas con el mismo nivel de jerarquía: vivir bien, vida armoniosa, camino o vida noble, vida buena, tierra sin mal, son algunos de los diferentes nombres como se ha traducido el Buen vivir en este país (Gudynas, 2016).

El Buen vivir o Vivir bien tienen diversas expresiones a lo largo y ancho del subcontinente latinoamericano, las nociones más reconocidas por su fuerte incidencia política son el *Sumak Kawsay* de los Kichwas en Ecuador y el *Suma Qamaña* postulado desde el mundo aymara en la región boliviana. También existe el *Shiir waras* del pueblo ashuar del amazonas en Ecuador y el *Ñande Reco* de los Guaraníes en el sur Boliviano y Paraguayo (Gudynas, 2016). En la región maya de México y Guatemala encontramos el *Lekil kuxlejalil* de los tzeltales y el *Lekilaltik* de los Tojolabales (Ávila y Pohlenz, 2012). Estas diversas expresiones del buen vivir se han construido con el aporte de pueblos originarios, intelectuales, académicos, sociedad civil y otros actores en diversas geografías de la región latinoamericana y en diferentes procesos sociopolíticos, lo que los convierte en una gama amplia de visiones alternativas al desarrollismo capitalista.

La interculturalidad es parte de este proceso social donde diversas expresiones del Buen vivir se encuentran. Una de las características más significativas que identifica la diversidad cultural del Buen vivir está en el cuidado de la vida, lo que se traduce en el cuidado y la defensa de la tierra y el territorio. Las cosmopercepciones de algunos pueblos originarios donde la naturaleza es parte integral del ser humano (el ser humano es naturaleza), se recuperan de forma estratégica en algunas organizaciones indígenas; es decir, no es una esencia natural de los pueblos originarios que han quedado fuera de la historia y del capitalismo de manera “pura y original”, más bien, en la reconstrucción constante de la

identidad cultural, ciertos pueblos encuentran en las cosmovisiones ancestrales un lugar significativo y ético para luchar contra el gran capital que los despoja de su vida y su entorno.

Para algunos autores, esta *cosmopercepción biocéntrica* que se traduce en una estrategia política ha sido fundamento de las disputas por el territorio, de luchas contra la invasión de la minería que afecta el agua y los procesos de agricultura, pugnas con las petroleras que contaminan los mares y los ríos o de la producción de agrocombustibles que provocan escases de alimentos en las regiones más pobres del planeta (Ávila y Pohlenz, 2012). También este cuidado de la vida lleva a pensar en la problemática de las autonomías y la libre determinación que en la actualidad es una cuestión de suma relevancia. Pensar en la defensa del territorio, los bienes comunes y el derecho a la participación, es una cuestión que puede reorganizar a toda la sociedad dentro de un nuevo “paradigma civilizatorio” (Ávila y Pohlenz, 2012). Aunque utópico, este proceso contra capitalista y contra desarrollista ya ha sido emprendido por infinidad de pueblos, naciones y movimientos sociales alrededor del mundo.

El Buen vivir que está detrás de una interculturalidad crítica ha dado paso a una batalla por los sentidos y las prácticas que se realizan en nombre de este concepto. Si bien el Buen vivir surge como una propuesta radicalmente crítica con el desarrollismo y la explotación de la vida, algunos investigadores, como Eduardo Gudynas del Centro Latinoamericano de Ecología Social, aseguran que cuando el Buen vivir ha sido retomado por gobiernos progresistas se han planteado nuevas versiones funcionales a diversas variedades clásicas del desarrollo. Por ejemplo, en Ecuador, el gobierno de Rafael Correa alentó una variedad de socialismo que fuera compatible con la apropiación de recursos mineros y petroleros para exportar mientras se hablaba retóricamente del Buen vivir comunitario. En Bolivia, con Evo Morales, se presentó una versión del Buen vivir que defendía los derechos de la madre tierra a nivel planetario con una crítica al capitalismo mientras a nivel local se violaba el derecho ecológico con enormes emprendimientos extractivistas (Gudynas, 2016: 10). Estas son las complejidades que en los hechos suceden, para estos mismos gobiernos incluso salir del paradigma hegemónico a nivel mundial ha sido sumamente complicado.

2.2.7. (c) PROYECTO EDUCATIVO-PROYECTO POLÍTICO

La interculturalidad crítica, de manera más clara, se ha nutrido de movimientos indígenas en países como Ecuador, Bolivia, Nicaragua, Perú y Colombia, donde se han gestado propuestas educativas desde abajo como parte de proyectos más amplios de transformación social. En otras regiones del subcontinente, aunque poco visibles, existe una amplia gama de propuestas que buscan una interculturalidad diferente a la funcional. Desde diversas organizaciones sociales e indígenas se impulsan proyectos educativos que buscan la decodificación cotidiana de patrones coloniales a través de la reflexión y la construcción de proyectos alternativos de vida.

Para el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), por ejemplo, la interculturalidad se entiende como un proyecto político que va más allá de lo meramente educativo y que busca la construcción de relaciones sociales y estructuras políticas diferentes a las actualmente hegemónicas (Rojas 2005). En esa misma línea, en Ecuador, el FENOCIN (Confederación Nacional de Organizaciones Campesinas Indígenas y Negras) perteneciente a *La Vía Campesina*¹⁴, sostiene que “la interculturalidad va mucho más allá de la existencia o el diálogo de culturas”, pretende más bien la interrelación creativa que permita construir instituciones que garanticen la diversidad crítica. Se propone que para consolidar la interculturalidad como política oficial debe haber una profunda renovación institucional y del tejido social, no sólo reconocer “al otro” sino consolidar espacios de una nueva realidad común (Lazos, 2013; FENOCIN, 2019).

Se insiste en que lo intercultural crítico busca espacios de coexistencia e interrelación que permitan el intercambio de valores y saberes observando las desigualdades socioeconómicas. No bastan las buenas intenciones para remediar el problema del sometimiento cultural – aseguraba Luis Villoro (2009) –, pues la interculturalidad funcional comúnmente no contempla las causas económicas y sociales, que limitan la realización de los derechos en las

¹⁴ Esta confederación (FENOCIN) es fundadora de la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC) y de La Vía Campesina Internacional (LVC); esta última es una especie de coordinadora a nivel mundial de alrededor de 116 organizaciones campesinas de 56 países de América, Asia, Europa y África. A La Vía Campesina pertenecen organizaciones y movimientos indígenas y campesinos de gran envergadura como el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil (MST).

distintas sociedades del mundo. “La interculturalidad como propuesta involucra una toma de distancia crítica frente al modelo económico vigente, el multiculturalismo no. [...] En este sentido, *la orientación política de la interculturalidad más que acciones afirmativas, promueve acciones transformativas*, [...] aprender a convivir por intermedio del enriquecimiento mutuo” (del Cid Lucero 2013: 319, cursivas mías).

Al plantearse así, la interculturalidad crítica se construye explícitamente como un proyecto no sólo educativo, sino también político que trabaja por la transformación social. Critica el modelo capitalista y colonialista bajo el que se rigen las instituciones hegemónicas y recupera otras formas de ver el mundo y otras instituciones sociales. La interculturalidad crítica se nutre de estas prácticas complejas y se plantea como un proyecto político más amplio y radical. Se propone que el diálogo entre culturas visualice las condiciones económicas, políticas, militares, coloniales que condicionan el diálogo franco intercultural. Esto es necesario para no caer en la perspectiva de un diálogo descontextualizado que favorecería intereses de la civilización dominante (Fornet Betancourt, 2000; Tubino, 2004: 6).

Entre los desafíos a los que se enfrenta la educación intercultural está el de construir procesos de “desnaturalización” y decodificación de preconcepciones que habitan nuestros imaginarios sociales en relación a los diferentes grupos sociales y culturales (Ferrão, 2013). La educación se transforma en un espacio importante donde el análisis crítico deconstructivo puede tener lugar, además puede ser un espacio de interrelación cultural en prácticas y proyectos concretos.

La investigadora brasileña Vera Maria Ferrão asegura que es de suma importancia cuestionar el carácter “monocultural” y “etnocéntrico” que está presente en políticas educativas y que impregna los currículos escolares; esto exige preguntarse cuáles son los criterios usados para establecer los contenidos escolares y poner en duda la supuesta “universalidad” y “neutralidad” de los conocimientos y valores que enmarcan la educación (Ferrão, 2013: 158). Ciertamente llega a legitimar prácticas racistas y clasistas bajo una supuesta neutralidad científica que se desarrolla, más bien, en el marco de una ideología hegemónica y eurocéntrica.

Cuando se observa la relación que tiene el reconocimiento y la redistribución, también se observa el papel que juegan las políticas públicas dirigidas a la población socialmente

diferenciada. En la educación se han propuesto políticas de acción afirmativa que tienen como finalidad el empoderamiento de sectores y grupos sociales que históricamente han sido desplazados, discriminados y marginados de la sociabilidad. El empoderarlos busca que se integren y participen en las instituciones sociales y políticas, favoreciendo su organización y participación. En ese sentido, las acciones afirmativas, o de “discriminación positiva”, toman importancia en los procesos interculturales, ya que son estrategias orientadas al empoderamiento.

Sin embargo, estas acciones afirmativas comúnmente se implementan con objetivos muy superficiales. Difícilmente buscan modificar las causas profundas de la desigualdad y la escasa participación social. Suelen fungir como una especie de maquillaje social que sólo otorga cuotas de poder y participación a un número reducido de gente en detrimento de una mayoría. Incluso, estas cuotas de poder pueden dividir a las comunidades y a las organizaciones al beneficiar sólo a un grupo de actores, dejando fuera a los que no cumplen con los patrones establecidos para recibir dichos beneficios.

Se puede decir entonces que las acciones afirmativas son importantes para el empoderamiento de los grupos y sectores sociales excluidos, siempre que tengan un proyecto social y político más amplio. Además, las acciones afirmativas que surgen en países como Estados Unidos van dirigidas a minorías sociales como los migrantes, los afroamericanos, o grupos sociales segregados como las mujeres, mientras que en México este tipo de políticas van dirigidas a los pueblos originarios, los cuales no son “grupos” sociales, sino precisamente “pueblos” autóctonos con una lengua, un territorio, instituciones políticas y sociales propias, lo cual significa que la implementación de políticas públicas recomendadas por organismos internacionales y países dominantes quedan fuera de lugar en nuestra realidad latinoamericana. Este tipo de políticas terminan siendo funcionales a un modelo neoliberal que provoca amplias desigualdades sociales y deterioro ambiental. Por ello se dirá que más que “acciones afirmativas”, desde la interculturalidad crítica se buscan “acciones transformativas”.

En la educación intercultural sucede que los beneficios educativos se dirigen a un grupo minoritarios provocando la exclusión de los demás, sólo se integran a la educación algunos sujetos y en la mayoría de los casos se pierde el vínculo con sus comunidades de origen. Esto

no quiere decir que estas políticas de reconocimiento sean del todo negativas, sin embargo, no tener conciencia de su papel funcional en ciertos casos puede perder de vista el fin y confundirse con el medio. Es decir, perder de vista la participación social y sólo dar ciertas cuotas de participación a individuos aislados.

Aquí no se pretende generalizar y considerar que, en todos los casos, las políticas de discriminación positiva lleven a un mismo fin. Charles Hale (2004) dirá que no se pueden entender estas propuestas gubernamentales sólo como un propósito de cooptación, sino que son procesos más complejos donde las formas de reconocimiento pueden construir posibilidades críticas e incluso consecuencias inesperadas. Estos espacios pueden fomentar la unidad política y establecer una base de organización e impulso participativo. Sin embargo, es preciso observar las prácticas de exclusión en la toma de decisiones y el papel que juegan los grandes poderes políticos y económicos dentro de las políticas públicas de este tipo.

Para Maria Ferrão, el desafío más complejo estaría en vincular las propuestas de educación intercultural a la perspectiva de la interculturalidad crítica. Esto se torna sumamente complejo ya que en la mayoría de los países predomina el enfoque funcional limitándose, si bien les va, a introducir componentes de los grupos considerados diferentes dentro del currículum escolar (Ferrão, 2013:160-161). Es aquí donde surge la importancia de la participación efectiva de las comunidades y los pueblos originarios en las instituciones sociales como las escuelas. La interculturalidad crítica se fundamenta en la exigencia del respeto a la diferencia cultural, la autodeterminación o participación política, observando las formas de explotación y distribución de la producción social.

2.3. EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL

2.3.1. PREÁMBULO

En este proceso de interrelación social, la educación se concibe como un espacio para producir, a través de procesos formativos colectivos, nuevas formas de interrelación cultural. El espacio educativo se presenta como uno de los lugares más significativos para construir interculturalidad pues es en su seno donde toman forma muchos de los fundamentos sociales y humanos (Walsh). También la educación ha sido un lugar desde donde se reactivan las

desigualdades a través de la reproducción y naturalización de esquemas culturales y modos de construcción de conocimiento y producción social. En ese sentido la educación intercultural, como signifiante en disputa, tendrá diferentes rostros, diferentes objetivos y diversas propuestas sociales y políticas.

2.3.2. EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL EN AMÉRICA LATINA

Distintos autores han documentado el proceso de exclusión y segregación que han sufrido a lo largo de la historia las diferentes culturas originarias respecto a la educación y la construcción de conocimiento. Como parte del proceso de colonización del “nuevo continente”, los pueblos originarios y los esclavos traídos desde África fueron sometidos a la explotación laboral y al mismo tiempo fueron parte de un proceso de reducción cultural que reconfiguró radicalmente sus diversos modos de vivir y entender el mundo: sus religiones fueron prohibidas, el uso de sus lenguas fue prohibido también –más aún en espacios públicos como la escuela–, sus modos de vida y conocimientos fueron relegados y mandados al campo de la superstición, el atraso y la ignorancia (Mato, 2016). Los conocimientos relativos al campo de la salud, por ejemplo, fueron postergados al ser considerados como inferiores, o como parte de un proceso de herejía que rebasaba los límites de la normatividad permitida.

Se sabe que durante el proceso colonial las constantes invasiones territoriales produjeron enfermedades hasta entonces desconocidas por los pueblos originarios, sus tratamientos ancestrales no resultaron eficaces y tuvieron que recurrir al conocimiento de aquellos que introdujeron las enfermedades. Así, el conocimiento occidental comenzó a utilizarse para ejercer una jerarquía en función del poder europeo, este conocimiento hegemónico se posicionó como verdad única y absoluta y monopolizó el campo del saber, “desde el punto de vista imperialista, el pueblo indígena, al desconocer las metodologías occidentales se encontraba en un ‘atraso secular’ significativo, por lo que colocaban al proceso colonizador como un medio moralmente justificado” (Estrada, 2020: 00).

Distintas fueron las maneras en que los saberes de las diversas culturas fueron segregados y negados. Después de los procesos de independencia en América Latina, estas prácticas de exclusión-segregación-asimilación continuaron reproduciéndose en las sociedades

poscoloniales. Los nacientes Estados buscaron construir imaginarios nacionales homogéneos a través del mestizaje racial, cultural y económico. Las políticas culturales y educativas fueron parte de este proceso de invención/construcción nacional. En el siglo xx, la alfabetización de los pueblos buscó borrar las lenguas originarias con la intención de integrar a las comunidades al desarrollo nacional a través del manejo de la lengua nacional (Padilla, 2008). En la actualidad, bajo formas diferentes y retóricas interculturales, se siguen reproduciendo prohibiciones en la educación y en la construcción de conocimiento, lo que remite a serios problemas sociales y políticos en las relaciones entre sujetos social y culturalmente diferentes.

Durante estos años de colonialismo, también ha existido un proceso de resistencia y resignificación por parte de los pueblos originarios y afrodescendientes, ya que “pese a esos violentos procesos históricos no se completó el exterminio físico [y cultural] de todas las poblaciones indígenas y afrodescendientes. Esto hace que en la actualidad todos los países latinoamericanos exhiban una rica diversidad cultural, la cual además se ha ampliado y diversificado merced a oleadas migratorias posteriores” (Mato, 2014: 19). Los pueblos originarios y afrodescendientes han sobrevivido y resistido a través del tiempo construyendo diversas formas de sociabilidad. Ante la vigencia de relaciones interculturales inequitativas las organizaciones suelen proponer políticas para una “interculturalidad con equidad” y una interculturalidad crítica lo que ha llevado a la construcción de diversas experiencias sociales y educativas construidas desde abajo. Estas construcciones sociales y exigencias políticas han llevado a la implementación de leyes y reformas constitucionales por el reconocimiento pluriétnico y plurinacional de los Estados (Mato, 2014; 2012) que han permitido exigir el derecho a una ciudadanía culturalmente diferenciada, el derecho a la libre determinación y el derecho a la educación de los pueblos y naciones originarias y afrodescendientes.

La investigadora María Bertely (2011) sostuvo hace algunos años que la educación intercultural en América Latina surgió como parte de un marco de acción y reivindicación social por los derechos culturales de los pueblos originarios y afrodescendientes a través de cuatro demandas principales: 1) La lucha por la tierra y por el territorio, 2) el reconocimiento de las diversas formas de gobierno (estructuras de poder, representación e impartición de justicia), 3) respeto de sus culturas y el patrimonio y 4) el derecho a una educación propia.

La educación intercultural nace como parte de esta última demanda por el derecho a la educación propia que, por supuesto, está interrelacionada con las demás exigencias. Estas demandas sociales han llevado a realizar cambios constitucionales y acuerdos internacionales en materia de derechos culturales de los pueblos originarios.

Uno de los acuerdos más citados por la sociedad civil y ratificado por diversos países (que ha permitido colocar en la discusión pública los derechos de los pueblos culturalmente diferenciados), es el *Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas¹⁵ y Tribales¹⁶ en países independientes* adoptado por la conferencia de la Organización Internacional del Trabajo (OIT)¹⁷ en 1989, en Ginebra Suiza. Este convenio entró en vigor en 1991 y según el texto del convenio, su formulación se realizó de manera tripartita entre gobiernos miembros, organizaciones de trabajadores y organizaciones de empleadores. Además de consultar a un “gran número” de pueblos indígenas y tribales (Convenio 169 OIT, 2014 [1989]).

El convenio número 169 de la OIT plantea dos postulados básicos: a) “el derecho de los pueblos indígenas a mantener y fortalecer sus culturas, formas de vida e instituciones propias, y b) su derecho a participar de manera efectiva en las decisiones que les afectan.” Además, el convenio busca garantizar “el derecho de los pueblos indígenas y tribales a decidir sus propias prioridades en lo que atañe *al proceso de desarrollo*, en la medida en que éste afecte sus vidas, creencias, instituciones y bienestar espiritual y a las tierras que ocupan o utilizan

¹⁵ El convenio define a los pueblos indígenas como los descendientes “de poblaciones que habitaban en el país o en una región geográfica a la que pertenece el país en la época de la conquista o la colonización o del establecimiento de las actuales fronteras estatales y que, cualquiera que sea su situación jurídica, conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas” (art. 1).

¹⁶ A los pueblos tribales se les define como aquellos “cuyas condiciones sociales, culturales y económicas les distinguen de otros sectores de la colectividad nacional, y que estén regidos total o parcialmente por sus propias costumbres o tradiciones o por una legislación especial” (art. 1).

¹⁷ La OIT fue fundada en 1919 después de la primera guerra mundial, en 1946 se convirtió en la primera agencia de la Organización de las Naciones Unidas. Cuenta con 187 Estados miembros y según sus postulados, su finalidad es promover los derechos laborales, fomentar oportunidades de trabajo decente, mejorar la protección social y fortalecer el diálogo al abordar los temas relacionados con el trabajo.

de alguna manera, y de controlar, en la medida de lo posible, su propio desarrollo económico, social y cultural” (Convenio 169, 2014 [1989]: 6-9).¹⁸

Diversas organizaciones y diferentes pueblos emplean una gama amplia de estrategias para luchar por sus intereses, el convenio 169 ha sido una herramienta para quienes se apoyan en acuerdos internacionales respaldados por agencias y organismos como la OIT y la ONU. Es importante enfatizar que los Estados miembros que ratifican algún convenio de la OIT se comprometen a adecuar la legislación nacional y a desarrollar los cambios necesarios para adecuarse al convenio ratificado (Convenio 169, 2014, [1989]). La importancia de este convenio puede notarse en que es de carácter vinculante, lo que significa que genera obligaciones al país que los suscribe. Además, según los estudios de Daniel mato (2012a), las constituciones de los 14 países latinoamericanos que han ratificado el acuerdo, establecen explícitamente que los tratados internacionales tienen fuerza de ley e incluso en algunos países rango constitucional. Lo cual significa que la violación a estos tratados internacionales se puede demandar en instancias internacionales como la corte interamericana y en instancias locales, en la medida en que son equiparables a leyes federales. Esto supondría un peso fuerte para llevar a cabo la consulta previa y el consenso de los pueblos en proyectos educativos, sociales y económicos implementados desde los gobiernos, sin embargo, este proceso democrático suele estar muy lejos de la realidad.

El convenio 169 pone sobre la mesa la necesidad de respetar a nivel institucional el derecho de los pueblos originarios sobre sus territorios, su cultura, sus modos de justicia, salud y educación, y ofrece el derecho a *la participación efectiva, la consulta y el consentimiento de estos pueblos en las decisiones sociopolíticas que les afectan directamente*; una consulta que sea libre, previa e informada. Este derecho de participar y ser consultados sobre asuntos que puedan afectar su calidad de vida es importante pues tiene utilidad “no sólo sobre cualquier

¹⁸ Este convenio ha sido ratificado por 23 países alrededor del mundo, 15 pertenecientes a la región latinoamericana y caribeña: Argentina, Bolivia (Estado Plurinacional de), Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Dinamarca, Dominica, Ecuador, España, Fiji, Guatemala, Honduras, Luxemburgo, México, Nepal, Nicaragua, Noruega, Países Bajos, Paraguay, Perú, República centroafricana y Venezuela (República Bolivariana de). Página electrónica de la OIT: (<https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/lang--es/index.htm>) (Consultado el 29 de junio del 2020).

intento de afectar sus territorios, que es el asunto para el cual más frecuentemente se lo invoca, sino también sobre asuntos de derecho, empleo, salud, seguridad social, educación y comunicación” (Mato, 2012a: 33). Según estos convenios, los procesos educativos, proyectos e instituciones implementadas en regiones donde habitan pueblos originarios deben realizarse con la participación y el consenso de dichos pueblos.

En materia de educación y formación el artículo 21 del convenio 169 establece que los pueblos deberán disponer “de medios de formación profesional por lo menos iguales a los de los demás ciudadanos”. En el artículo 22 se asegura que los programas especiales de formación deben basarse en el contexto socioeconómico y las necesidades concretas de los pueblos interesados: “todo estudio a este respecto deberá realizarse en cooperación con esos pueblos, los cuales deberán ser consultados sobre la organización y el funcionamiento de tales programas. Cuando sea posible, esos pueblos deberán asumir progresivamente la responsabilidad de la organización y el funcionamiento de tales programas especiales de formación, si así lo deciden”.

También se plantea que deben adoptarse las medidas necesarias para garantizar a los pueblos “la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional” (art. 26). Además los programas y servicios de educación deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con los pueblos, con la finalidad de responder a sus necesidades particulares, deberán abarcar su historia, conocimientos y técnicas y sus sistemas de valores (art. 27); en el apartado 3 de este mismo artículo 27, se sostiene que “los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin” (Art. 27).

Este convenio sienta las bases para el derecho a la consulta y la libre determinación de los pueblos, así como los derechos referentes a la educación, donde se plantea la necesidad de establecer educación a todos los niveles por parte del Estado siempre en convenio y colaboración con las comunidades y pueblos, una educación pertinente con las necesidades concretas de dichos pueblos. Sin embargo, como se ha visto en diversos países, estos acuerdos comúnmente se ignoran, las consultas se hacen de un modo poco democrático, con

poca participación de la gente, además de nula o escasa información sobre los impactos sociales y ambientales de los proyectos implementados. Respecto a la educación superior implementada desde el Estado comúnmente se imponen propuestas educativas sin un estudio riguroso previo de las condiciones sociales y sin la “participación efectiva” de las comunidades circundantes a los centros educativos. Las propuestas educativas “desde abajo”, que surgen desde las comunidades organizadas, suelen ignorarse o dejarse sin certificación o reconocimiento oficial, al definir que no cumplen con las medidas mínimas exigidas. Las certificaciones suelen realizarse con parámetros de la cultura hegemónica nacional, reproduciendo patrones de exclusión y “racismo epistemológico”, como se ha demostrado con la Universidad Intercultural de las Naciones y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi en Ecuador que fue suspendida en el 2013 por agencias del gobierno por no haber superado el proceso de evaluación (Sarango, 2009) o con algunas experiencias de educación superior en México donde muchas de las propuestas educativas surgidas desde diversas comunidades con una propuesta curricular alternativa o intercultural son desconocidas en el ámbito oficial (Camacho, 2020). Esto sucede mientras a cientos de universidades particulares de “Garage”, con una dudosa “calidad educativa”, se les asigna el reconocimiento oficial.

Otro de los instrumentos internacionales que ha reforzado el convenio 169 de la OIT, fue la *Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*, adoptado por la asamblea general de las Naciones Unidas en el 2007. Esta declaración se compone de 46 artículos que establecen los estándares mínimos de respeto a los derechos de los pueblos indígenas como la propiedad de sus tierras, los recursos naturales de sus territorios, la preservación de sus conocimientos, la autodeterminación y la consulta previa. Además, se reconocen los derechos individuales y colectivos sobre educación, salud y empleo; se establece que los pueblos y comunidades indígenas tienen derecho a establecer y contralar sus sistemas e instituciones educativas en sus propias lenguas, en diálogo con sus culturas y sus métodos de enseñanza y aprendizaje (*Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*, 2007).

Estos instrumentos y convenios internacionales pueden convertirse en herramientas para la construcción de una interculturalidad y una educación intercultural más horizontales, donde la participación de las diversas culturas sea efectiva y el conocimiento se construya a partir

de un diálogo de saberes intercultural, respetando y recuperando diferentes formas de construcción de conocimiento y aprendizaje. Una educación intercultural que incluya las diversas formas de entender el mundo que existen en nuestra región latinoamericana, donde los modos de vida alternativos al desarrollo sean respetados e incluso valorados. Es importante rescatar estos convenios, ya que reconocen el derecho a la educación de los pueblos en todos los niveles con la participación de estos, lo que implica el manejo de la educación y ejercer recursos del Estado, si así lo desean.

Existen muchas contradicciones entre las normas, las leyes y las prácticas reales de las sociedades latinoamericanas, Daniel Mato sostiene que estas contradicciones se traducen en graves fallas en la calidad de la democracia que afectan a los pueblos originarios y a la sociedad en general. La escasa aplicación de estas leyes y tratados se debe a la existencia de un fuerte racismo en la sociedad y a la injerencia de intereses internacionales a través de grandes transnacionales con proyectos económicos en los territorios donde habitan estos pueblos originarios y afrodescendientes (Mato, 2012a y 2014).

2.3.3. UNIVERSIDADES INTERCULTURALES EN AMÉRICA LATINA

Como se ha visto, a partir de la década de los noventa del pasado siglo XX comienzan a emerger en América Latina un conjunto de discursos muy diversos entre sí que tienen como eje la interculturalidad y la educación intercultural. Gobiernos, universidades, instituciones privadas y organizaciones sociales, asumieron la educación intercultural como un espacio desde el cual articular y reconfigurar las diferencias. Así surgen distintos Programas Interculturales de Educación Superior y diversas Instituciones Interculturales de Educación Superior (IIES).

Uno de los espacios que ha documentado y sistematizado diversas experiencias de educación superior intercultural es el proyecto *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior* del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC) coordinado por el investigador Daniel mato. Desde este espacio, decenas de investigadores han documentado más de cien experiencias de Educación Superior Intercultural plasmadas en cuatro libros desde el año 2007 hasta el

2012.¹⁹ Además, a esta investigación se suma la información recuperada por Daniel Mato en eventos y publicaciones que se han realizado a través del Programa de Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes (Programa ESIAL) del Centro Interdisciplinario de estudios avanzados de la Universidad Nacional de Tres de Febrero en Argentina.²⁰

El proyecto de la UNESCO se dividió en tres etapas de trabajo (Mato, 2012). En la primera, realizada entre el 2007 y el 2008, se publicó un libro (Mato, coord. 2008) donde se estudian 36 experiencias en once países latinoamericanos y tres experiencias de alcance regional en universidades convencionales e interculturales. La segunda etapa del proyecto se dividió en dos partes de donde salieron dos publicaciones. En la primera publicación (Mato, coord. 2009a) se ahonda en el estudio de ocho experiencias de universidades interculturales en países como México, Argentina, Brasil, Bolivia, Colombia Ecuador y Nicaragua, profundizando en algunas temáticas observadas en el primer libro como los alcances y desafíos de las instituciones interculturales creadas por organizaciones indígenas y afrodescendientes. Como parte de esta segunda etapa del proyecto, se publicó un tercer libro (Mato, coord. 2009b) donde se estudian diferentes tipos de colaboración intercultural de Instituciones de Educación Superior convencionales con diversas organizaciones indígenas, además de un estudio de alcance regional. Durante la tercera etapa del proyecto se publicó un cuarto libro, además de realizar foros virtuales y una biblioteca temática. En esta cuarta publicación (Mato, coord. 2012) se revisan políticas públicas, leyes y prácticas institucionales relacionadas con los pueblos originarios y afrodescendientes en países como

¹⁹ Los resultados de ese proyecto se publicaron en cuatro libros: Daniel Mato (coord.) (2008), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior, Experiencias en América Latina*, Caracas, UNESCO-IESALC; Daniel Mato (coord.) (2009a), *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*, Caracas, UNESCO-IESALC; Daniel Mato (coord.) (2009b), *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/ buen vivir. Experiencias en América Latina*, Caracas, UNESCO-IESALC y Daniel Mato (coord.) (2012), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, Normas, políticas, y prácticas*, Caracas, UNESCO-IESALC.

²⁰ Se han realizado eventos como el Coloquio y Taller “Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Contextos, Experiencias y Desafíos”, realizado en mayo de 2015 en la ciudad de Buenos Aires y el libro Daniel Mato (coord.) (2016), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*, EDUNTREF-UNAM, México D. F.

Argentina, Bolivia, Brasil, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua y Perú, además de un estudio regional.

Las experiencias documentadas son muy diversas ya que abarcan desde proyectos realizados por diferentes Instituciones de Educación Superior convencionales en conjunto con organizaciones indígenas y afrodescendientes hasta experiencias de Educación Superior Intercultural propiamente dichas, concitadas desde diversos gobiernos, organizaciones y movimientos sociales en sociedades nacionales muy distintas entre sí (Mato, 2012). Se observa que existen varias propuestas de educación superior que proponen interculturalizar, democratizar, descolonizar o diferenciar la educación y trabajar *con, para o desde* comunidades y organizaciones indígenas y afrolatinoamericanas en nuestra región (Mato, 2012). A pesar de esta compleja heterogeneidad de propuestas, desde el proyecto coordinado por Daniel Mato las experiencias de educación superior intercultural se han clasificado en cinco modalidades diferentes: 1) Programas de inclusión de individuos indígenas y afrodescendientes como estudiantes en Instituciones de Educación Superior (IES) convencionales; 2) Programas de formación, conducentes a títulos u otras certificaciones, creados por IES convencionales; 3) Proyectos de docencia, investigación y/o vinculación social desarrollados por IES convencionales con participación de comunidades o miembros de pueblos indígenas y afrodescendientes; 4) Co ejecuciones entre IES y organizaciones indígenas y afrodescendientes y 5) INSTITUCIONES INTERCULTURALES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (IIES) propiamente dichas, éstas últimas experiencias son las que nos interesan en este trabajo. Daniel Mato, en términos generales, distingue entre dos tipos de IIES, las que han sido creadas por diversos Estados [oficiales] y las creadas por organizaciones de la sociedad civil, intelectuales y dirigentes indígenas y afrodescendientes: *propias o independientes* (Mato 2016). Existe también un tercer tipo de IIES que no han sido creadas por agencias estatales ni organizaciones indígenas pero que articulan conocimiento de más de una tradición cultural, surgen desde sectores sociales campesinos, mestizos o de la sociedad civil e intelectuales vinculados con organizaciones sociales y universidades. Algunos ejemplos de este tipo de IIES serían la Universidad Campesina en Red y la Universidad de la Tierra en México (Mato, 2016).

Daniel mato plantea que algunas universidades creadas por dirigentes y organizaciones indígenas y afrodescendientes son denominadas por los mismos actores como universidades *propias* (o comunitarias) y suelen tener en sus nombres los adjetivos indígena e intercultural. Lo intercultural comúnmente alude a que incluyen conocimientos de diversos pueblos indígenas y afrodescendientes, además de la tradición occidental. Desde los Estados este adjetivo suele utilizarse con otra connotación, pues normalmente hace referencia a las relaciones entre dos culturas: la de la sociedad nacional y la indígena (Mato, 2016).

Se sostiene que, pese a que las relaciones interculturales abarcan a todos los componentes de las sociedades, las IIES han sido creadas generalmente para atender las demandas de formación de pueblos originarios, “esto responde a la vigencia de la herencia racista colonial observable aún hoy en las repúblicas americanas fundadas en el siglo XIX” (Mato, 2016: 28). Por ello se subraya y se insiste en que el foco problemático de la interculturalidad, entendida como la interrelación de diversas prácticas y saberes, no se dirija solamente a poblaciones indígenas y afrodescendientes, sino a todos los sectores de la sociedad (Walsh, 2010; Dietz, 2020; Schmelkes, 2020).

Algunas de las experiencias más significativas de educación superior intercultural, han desarrollado sistemas propios de construcción de conocimiento y aprendizaje, han construido un proyecto político que va más allá del meramente educativo, han forjado propuestas educativas con la participación de organizaciones y comunidades indígenas. Estas experiencias alternativas y críticas se pueden encontrar en países como Ecuador, Bolivia, Colombia y Nicaragua. A continuación, revisamos de manera general algunas de las experiencias más significativas en la Educación Superior Intercultural en América Latina.

2.3.4. LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE LAS NACIONES Y PUEBLOS INDÍGENAS AMAWTAY WASI²¹ (UINPI-AW) (ECUADOR)

Esta Universidad fue creada en el 2004 por algunos sectores de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE)²² y suspendida en 2013 por agencias del gobierno ecuatoriano dirigido por Rafael Correa. A pesar de la suspensión la universidad sigue funcionando hasta hoy, aunque sin validez oficial. En noviembre del 2018 se dio a conocer en las redes sociales un acuerdo entre el titular de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e innovación (Senescyt) de Ecuador y el presidente de la CONAIE, Jaime Vargas, donde se aseguraba impulsar la reapertura de la institución con carácter de universidad pública para algún momento del 2020. En el 2018, la CONAIE incluso hizo una carta pública donde reconocía la disposición del entonces presidente Lenin Moreno y la Senescyt para abrir la universidad con conocimientos ancestrales y dar paso a la construcción del Estado plurinacional de derecho, justicia e igualdades.

Esta universidad surge como una institución privada de educación superior reconocida por el Estado ecuatoriano mediante una ley de creación en 2004, formando parte del Sistema de Educación Superior. Su estatuto orgánico fue aprobado por el Congreso Nacional de Educación Superior (CONESUP) en noviembre del año 2005 después de fuerte trabajo técnico y movilización política. La Universidad Amawtaway Wasi comenzó ofreciendo algunos programas de formación formal en el nivel de pregrado como Arquitectura, Agroecología y Ciencias de la Educación con mención en Pedagogía Intercultural, además de cursos de posgrado en Investigación Intercultural y Derechos Humanos y Pueblos Indígenas. En la formación informal implementó cursos para formación de promotores en agroecología, turismo comunitario y comunicación intercultural y comunitaria. Para el 2008 contaba con un porcentaje de estudiantes indígenas y docentes del 90% y 60%

²¹ En runa shimi o kichwa significa casa de la sabiduría. La Sede principal de la universidad se estableció en “Conocoto”, ciudad de Quito D. M. provincia de Pichincha Ecuador.

²² La CONAIE se creó en 1986 y aglutina a una gran cantidad de organizaciones indígenas de ese país, ha realizado fuertes movilizaciones que han puesto sobre la mesa la discusión sobre los derechos de los pueblos originarios.

respectivamente. La lengua que prevalece a nivel administrativo es el castellano, a nivel de formación se imparten cursos en la lengua de los docentes indígenas (Sarango, 2008).

Se reconoce a esta universidad como parte de “un sueño realizado de los pueblos indígenas de Ecuador” como una fase complementaria al sistema intercultural bilingüe que tuvo su reconocimiento legal a finales de los años ochenta. Fue un impulso a la educación propia, la educación intercultural que necesitaba educación a nivel superior (Sarango, 2013). Esta Universidad recupera los saberes originarios de los pueblos indígenas, por ello todo diseño en los diferentes niveles y áreas debe contemplar tres ciclos del conocimiento: a) *Runa Yachay*: ciclo del conocimiento ancestral (semestres 1, 2 y 3). *Shuktak Yachay*: ciclo del conocimiento de los otros (conocimiento occidental, semestres 4, 5 y 6). *Yachay Pura*: ciclo del conocimiento intercultural (semestres 7, 8, 9 y 10) (Sarango, 2008: 270).

La visión general de esta universidad se plantea como “la recuperación de un tejido vivo que entretejamos en la interculturalidad”, “recuperar y revitalizar el Paradigma Educativo de Abya Yala²³ y la práctica del diálogo intercivilizatorio de saberes y haceres con equidad epistémica”. Se adoptó el nombre de intercultural para transmitir que sus reivindicaciones no son sólo para población originaria, sino que desde la visión indígena se construye un espacio académico para todas las sociedades y pueblos de Ecuador. Se asegura que la interculturalidad es un ideal que está en construcción, es necesario cultivar nuevas relaciones sociales basadas en el respeto al otro. Su *minka*²⁴ (misión) es “contribuir en la formación de talentos humanos que prioricen una relación armónica entre la Madre Naturaleza y el ser humano sustentándose en el bien vivir comunitario como fundamento del Estado

²³ Desde esta universidad se plantea “un nuevo paradigma de educación. Desarrollar la propuesta de construcción colectiva de la nueva universidad, la sistematización de su filosofía y la creación de su método propio, ha dado como resultado que se pueda contar con las bases suficientes para desarrollar un nuevo paradigma de educación que desmonte la educación colonizadora y que tiene como fin supremo no el “desarrollo” sino el Bien Vivir Comunitario” (Sarango, 2008: 273).

²⁴ La Minka también es un término con el que se hace referencia a una Institución originaria que permite trabajar colectivamente y de manera voluntaria sin reclamar pago monetario inmediato. Esta contribución puede ser retribuida en el futuro con otra minka a favor del participante, o puede ser beneficiario de los bienes que produzca la minka. La universidad Amawtay Wasi logró sostenerse económicamente a través de la Minka y con apoyos económicos de organizaciones sociales y oeneges.

plurinacional y la sociedad intercultural”. (Sarango, 2009: 193; amawtaywasy.org). La Universidad Intercultural Amawtay Wasi se posiciona críticamente frente al desarrollo “entendido para occidente como la acumulación material y el consumismo indiscriminado que transforma al mundo en un gran basurero”, por ello se propone el *Sumak kawsay*, expresión Kichwa que traducen como el bien vivir comunitario o “vivir a plenitud en un sentido más ético que material, es este el fundamento que permitirá la construcción y posterior materialización del Estado pluricultural y la Sociedad Intercultural”, según los fundamentos ético filosóficos de esta escuela (Sarango, 2008: 267-268).

Esta universidad rendía cuentas a dos instancias diferentes al mismo tiempo. Por el lado estatal se encontraba sujeta al Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP), por el lado comunitario rendía cuentas a la CONAIE y al Instituto Científico de Culturas Indígenas (ICCI) que son las instituciones patrocinadoras para la creación de la escuela. La Universidad Amawtay Wasi se autofinancia y funge como una universidad privada pues desde el gobierno se argumentó que el erario público no podía contribuir debido a que el diseño y forma de gobierno de esta universidad estaba fuera de los parámetros de las universidades públicas (Sarango, 2008). En diversas ocasiones la dirigencia de la universidad solicitó recursos “considerando su solicitud amparada por lo pautado por el artículo 27 del Convenio 169 de la OIT, [...] respecto de que ‘los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin.’” Sin embargo, los recursos no se obtuvieron (Mato, 2014: 31).

Desde los primeros años el reconocimiento oficial de la universidad tuvo fuertes tropiezos institucionales. Esta universidad, como todas las universidades legalmente reconocidas por el sistema de Educación Superior del Estado Ecuatoriano, debía ser evaluada por el Consejo Nacional de Evaluación y acreditación (CONEA). Desde un principio se denunció que los parámetros que tiene el CONEA para la acreditación son fundamentalmente occidentales lo que dejaba fuera de dichos parámetros la visión, misión y filosofía de la Amawtay wasi (Sarango, 2009). En ese sentido se buscaron diversas formas para fortalecer la evaluación y acreditación propias a través de espacios como la Red de Universidades Indígenas de Abya

Yala (RUIA)²⁵, que buscó acordar parámetros para evaluar y acreditar a las universidades miembros cuyas características filosóficas y metodológicas eran diferentes a las establecidas oficialmente y con perspectiva occidental.

La filosofía de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi busca el bien estar en un sentido más cualitativo que cuantitativo, hace referencia al bien estar armónico colectivo entre los seres humanos y la naturaleza. Esta propuesta crítica al desarrollismo occidental de la universidad ha tenido fuertes diferencias con los gobiernos ecuatorianos, esto se vio reflejado el 31 de octubre de 2013 cuando desde el gobierno se emitió una resolución que resolvía suspender de manera definitiva a la universidad por no haber superado el proceso de evaluación. Para Daniel Mato (2014: 33) esta suspensión expresa claramente un choque entre dos visiones de mundo que se traduce en dos proyectos de sociedad y dos formas de entender la idea de universidad. Además, la suspensión definitiva muestra un dejo fuertemente racista por parte del gobierno ecuatoriano, ya que no se procuró buscar un modelo de evaluación participativo enfocado a resolver los problemas de la escuela de manera conjunta y no se respetó el proceso diferente y la concepción diferente que se plantea desde la Universidad Amawtay Wasi sustentada en la cosmovisión de los pueblos originarios y en el Convenio 169 de la OIT. Algunos sectores del movimiento indígena consideraron el cierre de la universidad como una venganza por haber retirado el apoyo al presidente en turno. Otras voces también aseguraron que si la escuela se cerró fue porque el movimiento indígena no pudo evitarlo debido a la disminuida fuerza política de la organización indígena en esos años.

2.3.5. UNIVERSIDAD INDÍGENA INTERCULTURAL KAWSAY²⁶ UNIK (BOLIVIA)

En Bolivia, la Universidad Intercultural Indígena Kawsay (UNIK) se empieza a conformar a partir de 1997. Fue en esa fecha cuando se lanzó una primera propuesta para diseñar la carrera de Pedagogía Intercultural como instrumento de formación para la nueva educación

²⁵ La RUIA estaba conformada por la Universidad intercultural Amawtay Wasi de Ecuador, la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) y la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN) de Colombia (Sarango, 2009).

²⁶Palabra del idioma Qechua que en español significa vida.

comunitaria en Sili Playa, dentro del territorio de la cultura Kallawayaya (al norte de la Paz). Para el año de 1999 se crea la carrera en Derechos Indígenas y, al mismo tiempo, se crea el Centro de Culturas Originarias Kawayay donde comienza a visualizarse la creación de la Universidad. Posteriormente la UNIK se expande por otras regiones del país: Oruru, Chuquisaca y Cochabamba (donde se trabaja de manera muy estrecha con federaciones sindicales campesinas de hombres y mujeres) (Cerruto, 2009). Vale destacar que el curso de Pedagogía Intercultural que surge como carrera inaugural de la UNIK se ha expandido por Europa, Asia y África a través de distintas instituciones con las que ha tejido procesos de aprendizaje y retroalimentación.

Desde sus inicios, a finales de los años noventa, la UNIK ha formado vínculos con otras universidades, como la Universidad de Liköping de Suecia, encargada, junto a la Universidad Mayor de San Simón de la Paz, de llevar la carrera en Pedagogía Intercultural. Posteriormente se firmaron convenios con la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, con la Universidad Salesiana de Ecuador y con la Universidad Católica de Bolivia para construir un posgrado en arquitectura Andina y algunas carreras agropecuarias.

Esta universidad es impulsada por organizaciones indígenas de la región andina como instrumento de lucha y conquista de los derechos de educación superior y reafirmación de la identidad. Es un proyecto que surge años antes de la llegada al poder de Evo Morales y de la promulgación de la constitución de un Estado plurinacional en el 2009; incluso, se puede decir que la UNIK es parte de la resistencia social que permite este paso posterior en la lucha por los derechos indígenas.

El principal objetivo y fundamento del trabajo educativo de la UNIK es fortalecer la organización territorial comunitaria, también es importante desarrollar capacidades de las comunidades para ejercer autogobierno. Por ello se construyó una perspectiva pedagógica-política y un modelo económico comunitario productivo que deriva en un modelo de desarrollo propio basado en el *Sumaj Kawsay* que significa “vivir bien” buscando el equilibrio y la armonía con el conjunto de los seres de la naturaleza. “Kawsay plantea que para una verdadera interculturalidad también tiene que haber condiciones de equidad, es decir que no se puede hablar de interculturalidad entre un rico explotador y un pobre explotado”, (Saavedra, 2008: p.117).

Según sus principios, se busca recuperar el espíritu de servicio comunitario, el sentido donde la autoridad, es un mando de servicio y no de usufructo o lucro. Se recuperan las prácticas donde la autoridad se ejerce por convicción con servicios por turnos de rotación. Esta autoridad no es pagada, más bien funge como servicio social comunitario; estos son los principios para formar lo que denominan el “profesional comunitario”. Algunos de los cursos y carreras de la UNIK son Derechos indígenas y Gobiernos comunitarios, Medicina Originaria, Control social comunitario, Eco-producción comunitaria, Pedagogía intercultural. La base pedagógica la denominan como *Currículum territorial productivo comunitario* donde se procura que los contenidos surjan de la realidad de sus comunidades y territorialidades, así, los participantes (educandos) y los técnicos construyen los contenidos que se van a trabajar en las carreras. La participación de los educandos no se hace de manera individual sino colectiva, por ello no se hacen convocatorias individuales sino a organizaciones y familias (Saavedra, 2008; Cerruto, 2009). Se argumenta que, con el paso del tiempo, esta universidad logró establecerse como un proyecto regional impulsado por organizaciones de Bolivia, Perú y Ecuador “como muestra de que las territorialidades indígenas superan las fronteras de los Estados nacionales y un proyecto educativo indígena debe recuperar la territorialidad ancestral” (Cerruto, 2009: 131).

El modelo educativo que propone esta universidad está profundamente apegado a un proyecto político que recupera las necesidades de los pueblos originarios, se insiste en un nuevo modelo económico y productivo basado en la territorialidad y la comunidad. Se busca un sistema educativo integral basado en los principios de la naturaleza que ellos denominan como *Pacha*, en búsqueda del vivir bien. En distintas ocasiones se buscó el reconocimiento del Estado boliviano sin embargo no se otorgó argumentando la falta de recursos.

Otra experiencia que surge en territorios del Estado Boliviano es la Universidad Indígena de Bolivia (UNIBOL), a diferencia de la anterior, esta universidad no surge de las organizaciones indígenas sino desde el Estado. En el 2008 el gobierno de Evo Morales emite un *Decreto Supremo* para la creación de esta universidad, estableciendo sus sedes en la localidad de Warisata (La paz), Chimore (Cochabamba) y Kuruyuki (Chiquisaca). Esta universidad plantea como objetivo principal la “descolonización ideológica, cultural, social y económica de Bolivia”, depende del Ministerio de Educación, dicta las clases en las lenguas nativas

(guaraní, quechua y aymara) con títulos de técnico superior, Licenciatura y Maestría. Se imparten carreras como agronomía, industria de alimentos, hidrocarburos, Ingeniería Textil, Veterinaria y Zootecnia, se plantea como requisito indispensable para la titulación un emprendimiento productivo que accederá a préstamos estatales. Tiene como misión formar mujeres y hombres críticos comprometidos con el desarrollo integral regional difundiendo estudios que beneficien a sus comunidades. Se busca hacer efectivos los derechos de la comunidad en armonía con la madre tierra (www.utupakkatari.edu.bo).

Estas universidades se visualizan como diferentes porque las organizaciones indígenas son parte del Consejo Educativo que se encarga de la planificación académica e institucional además de que se proponen desarrollar conocimiento y saberes indígenas en sus procesos de investigación, esto puede significar una posición crítica a la ideología colonial que ha significado la negación de los pueblos originarios en sus saberes y *haceres*; el supuesto reconocimiento de su ciudadanía ha sido en el marco de la negación de su identidad y modos de vida. El racismo y el patriarcado siguen manifestándose en cuestiones como la falta de recursos para llevar a buen puerto las investigaciones en estas universidades y la poca participación de las mujeres. No se toman en cuenta las necesidades específicas de las mujeres indígenas como el modo de vida y de trabajo en las comunidades asegura Choque Quispe (2012).

2.3.6. UNIVERSIDAD DE LAS REGIONES AUTÓNOMAS DE LA COSTA CARIBE NICARAGÜENSE URACCAN (NICARAGUA)

La URACCAN fue impulsada por organizaciones indígenas y afrodescendientes de Nicaragua como parte de un proyecto social que busca el “desarrollo con identidad” de esta población históricamente excluida y segregada por el Estado. Para acercar a la población originaria y afrodescendiente a la universidad se crearon cuatro recintos: en Bluefields, Las Minas, Nueva Guinea y Bilwi con cinco extensiones universitarias distribuidas por la costa atlántica de Nicaragua. Se crearon también, como parte de la universidad, escuelas preparatorias denominadas *escuelas de liderazgo* que están dirigidas a líderes sociales de comunidades alejadas que no tienen acceso a la educación, después de tres años tienen un título y pueden acceder a la universidad o regresar a sus comunidades con alguna formación,

como derecho indígena. En los primeros años del siglo XXI la URACCAN contaba con más de cinco radios comunitarias, fincas experimentales y centros e institutos de investigación adscritos a la universidad. Su financiamiento proviene del Estado y de la cooperación externa a través de programas y proyectos de desarrollo (Hooker, 2008).

En 1987 Una reforma constitucional reconoce a Nicaragua como un país multiétnico, pluricultural y multilingüe, tomando en cuenta la diversidad originaria y afrodescendiente de la región. Surge una ley de autonomía donde se establece que le corresponde a los gobiernos regionales autónomos la administración de la justicia, la educación, la salud y el desarrollo comunitario de acuerdo a las necesidades concretas de la población que vive en ese territorio. Para su administración, Nicaragua cuenta con dos regiones autónomas en la costa caribeña que equivalen al 52% del territorio nacional, espacio donde se encuentran las mayores reservas del país (Hooker, 2008). En este contexto sociopolítico se funda la URACCAN, buscando que el conocimiento adquirido por la “educación pertinente” permita la administración y construcción del proceso de autonomía en búsqueda de un desarrollo propio con identidad, recuperando saberes comunitarios y el buen vivir en armonía con la naturaleza. La universidad fue autorizada en 1992 por el Consejo Nacional de Universidades (CNU) para funcionar como una institución de educación superior y en 1996 obtiene la potestad de desarrollar y certificar programas académicos. Para el 2006 la asamblea nacional aprueba una ley de educación donde se establece el reconocimiento del Sistema Educativo Autónomo Regional (SEAR) como subsistema de la educación. Esta ley acuña el término de Universidades Comunitarias Interculturales (Davis y Williamson, 2012; Hooker, 2008).

Para el 2014 la universidad contaba con más de 9 mil estudiantes matriculados y más de 6 00 egresados con una participación femenina del 60% aproximadamente. Los estudiantes pertenecen a los 20 municipios de las dos regiones autónomas y pertenecen a pueblos originarios (miskitos, sumo, mayangas y ramas), afrodescendientes (creoles o garífunas) y mestizos (Mato 2014). Esta universidad se define como comunitaria e intercultural y se fundamenta en la búsqueda de nuevos paradigmas para la formación humana basados en el papel de la comunidad, los sabios, ancianos y autoridades tradicionales, la espiritualidad indígena y afrodescendiente, la articulación entre teoría y práctica y la vinculación para el “desarrollo con identidad” y sostenibilidad. Las carreras de la universidad imparten la

enseñanza del español y una lengua indígena de acuerdo al área geográfica, se imparten diplomados en lengua indígena y el estudiante puede hacer su proyecto de investigación en su lengua materna, así como la presentación y defensa de la investigación (Hooker, 2009).

La vinculación para el *desarrollo con identidad* para la URACCAN supone “visibilizar a la población y sus culturas desde la perspectiva del reconocimiento de su presencia territorial y su aporte a la nación”, además “desarrollar procesos de acompañamiento que desplieguen habilidades de autogestión en los pueblos” para promover la ciudadanía intercultural (Hooker, 2008: 386-387). Los programas de las diversas carreras contemplan dos asignaturas básicas para el “empoderamiento”: Historia de la costa Caribe y Recursos Naturales (Hooker, 2008). Con ello se busca tomar conciencia política y filosófica de los alumnos con el fin de tener un desarrollo sustentable y con identidad, las materias se imparten por profesionales e intelectuales y por sabios de las comunidades.

Entre los principales obstáculos que observan sus participantes, destacan las dificultades para crear un modelo curricular con pertinencia cultural pues comúnmente los docentes están formados en contextos que transmiten formación “monoétnica”, lo que los ha forzado a trabajar en la formación de sus propios docentes. Otra dificultad es la construcción de un diálogo de saberes entre culturas distintas; en un principio se contó con el apoyo de universidades nacionales e internacionales para la creación de currículos y programas, sin embargo, se observó que se estaban reproduciendo metodologías y conocimientos que no tenían nada que ver con el proyecto de URACCAN. Esto implicó la necesidad de autoformar al personal de esta universidad en cursos relativos a la educación intercultural y metodologías participativas con el fin de tener personal capacitado para poner a dialogar los saberes exteriores con los conocimientos y saberes tradicionales comunitarios. Así comienza una etapa de formación de redes con otras universidades interculturales con el acompañamiento y financiamiento del Fondo Indígena. El financiamiento ha sido otra dificultad, con el logro del reconocimiento estatal se han conseguido recursos que ayudan a sostener la universidad, sin embargo, las dificultades económicas persisten. Desde un principio se ha tenido relación con agencias internacionales, organismos multilaterales y bilaterales, esta presencia y financiamiento de organizaciones ha sido importante desde el surgimiento de la universidad para su desenvolvimiento, sin embargo, se han topado con posiciones “colonizantes” que

intentan imponer sus perspectivas, orillando a la universidad a decidir perder los recursos económicos aportados por estas organizaciones. Incluso este tipo de problemas ha llevado a conflictos internos entre los participantes de la universidad (Hooker, 2009).

Otras dificultades que se pueden encontrar en el plano de lo político refieren a que, aunque las regiones donde se encuentra la URACCAN tienen el rango de autonomía, las principales decisiones, que deberían tomar las autoridades regionales, siguen siendo tomadas por el gobierno central. Esto se traduce en una participación raquílica de la sociedad en la toma de decisiones para el desarrollo regional y nacional. Se da un aislamiento de las universidades, además de que los partidos políticos intervienen siempre con intereses propios y lucrativos, dejando de lado las propuestas alternativas de desarrollo (Sarango, 2013; Hooker, 2009). Hacia el interior de la población “los rezagos históricos de años de colonización aún persisten en algunas de las personas de nuestros pueblos, manteniendo una posición de subordinación y haciendo que en muchas ocasiones tengan más confianza en los impositores de ideas foráneas, que en las concertaciones propias tomadas con mucho esfuerzo” (Hooker, 2009: 296).

2.3.7. LOGROS, RETOS Y DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL

A partir de las investigaciones coordinadas por Daniel Mato se pueden encontrar algunas líneas temáticas que indican los logros, retos y desafíos más generales a que se enfrenta la Educación Superior Intercultural en el siglo XXI. Dentro de los logros alcanzados está el desarrollo de modalidades de aprendizaje centradas en la investigación aplicada al servicio a las comunidades originarias, también se han integrado diferentes tipos de conocimientos y modos de producción de conocimiento. Se ha logrado formar estudiantes que contribuyen con una visión crítica desde el desarrollo sostenible y al mejoramiento de la calidad de vida de sus pueblos. Sin embargo, existe una fuerte insuficiencia presupuestaria que impide el desarrollo de este tipo de educación. Se encuentran también actitudes racistas por parte de funcionarios públicos y la población en general que no visualizan como importante la interculturalidad y el reconocimiento de conocimientos diversos, además de surgir dificultades debido a la rigidez de los criterios de evaluación aplicadas por las agencias estatales que se traduce en la falta de reconocimiento y acreditación. A esto se suman las

dificultades para conseguir docentes con sensibilidad y formación intercultural, además de las dificultades económicas que suelen presentarse a los estudiantes para tener una formación completa. Existen complicaciones y conflictos que surgen por los desacuerdos respecto a si lo más conveniente es crear programas de inclusión de individuos (acciones afirmativas o discriminación positiva) o interculturalizar toda la educación superior o impulsar universidades propias creadas y gestionadas por los pueblos originarios y afrodescendientes (Mato, 2016: 32-35; Mato 2014).

CAPÍTULO 3. EDUCACIÓN INDÍGENA E INTERCULTURAL EN MÉXICO

Desde la segunda mitad del siglo XIX, a partir de la construcción de los Estados nacionales en América Latina, se comenzó a percibir la diversidad cultural que compone nuestras sociedades como una dificultad. Si se pretendía constituir Estados con una identidad nacional, la diversidad podría traer problemas para conformar un proyecto político unificado; las diversas formas de organización política, las diferentes costumbres y visiones del mundo, así como las diferentes lenguas, se entendían como barreras en la construcción de una identidad política y nacional. Con el paso del tiempo, diversas fueron las propuestas y estrategias que surgieron para homogenizar a la población y enseñar la lengua oficial. Dentro de estas estrategias la educación fue un elemento importante a través del cual se intentaría hacer de la diversidad una especie de síntesis cultural e integración económica donde, a través del mestizaje, se construyese una identidad unificada y sólida.

Una de las propuestas culturales que surge para tratar el problema de la diversidad, el problema del indio, es lo que se denominó como indigenismo. Éste, el indigenismo, se puede entender como un proyecto político, económico y cultural hecho para los indígenas por sectores sociales no indígenas. El indigenismo tiene diversos rostros y posiciones ideológicas que pueden ir desde un discurso liberal hasta otros discursos más identificados con las izquierdas marxistas, anarquistas o socialistas como aconteció en algunas propuestas institucionalizadas en los años treinta del siglo XX en México. El punto central del indigenismo estaría en que son proyectos políticos y sociales para las comunidades indígenas, pero creados y planteados por sectores sociales no indígenas.

Para Luis Villoro, el indigenismo se entiende como aquella conciencia o representación que se ha tenido del indio en distintas épocas de la historia. ¿Qué es el ser del indio ante los ojos de los españoles, mestizos y criollos? se pregunta el filósofo (Villoro, 1996: 13-14). En ese sentido se puede decir que el indigenismo “no es la manifestación de un pensamiento indígena, sino una reflexión criolla y mestiza sobre el indio”. Este indigenismo no siempre tuvo la intención de hablar en nombre de la población indígena, aunque esto no impide que se tomen decisiones acerca de su destino (Favre, 1998: 11). El indigenismo se entiende como “una política del Estado mexicano diseñada y llevada a cabo por intelectuales mestizos en beneficio de los indígenas, pero sin la participación de estos” (Stavenhagen, 2013: 32).

Se puede agregar, incluso, que el indigenismo puede encontrarse más allá del Estado, en organizaciones de izquierda, por ejemplo, o en el ámbito de la literatura y el arte, donde pueden hallarse posiciones y reflexiones sobre qué es el indio, indígena u originario y qué es lo mejor para él; al indigenismo no se le puede identificar con un grupo o una clase determinada. Se puede entender también al indigenismo como un movimiento progresista en defensa del indígena (Favre, 1998: 7), sin embargo, lo que se les reprochará posteriormente a los indigenistas es la exclusión de los propios pueblos originarios en la reflexión y toma de decisiones. Aunque el indigenismo puede tener las mejores intenciones con los pueblos originarios, las decisiones que se han tomado acerca de su destino no siempre han beneficiado a dichos pueblos.

En términos generales, el indigenismo, que toma fuerza política y se institucionaliza en los primeros lustros del siglo XX, pasa de una visión eminentemente racista en los últimos años del siglo XIX, a una visión que se puede denominar como incluyente, e incluso progresista, para los primeros años del siglo XX (Hale, 2004). En la segunda mitad del siglo XIX estaban en boga en Europa las teorías del *eugenismo* sobre la superioridad de las razas, influencia que se reflejó en otras partes del mundo.

Las percepciones del siglo XIX, donde al indio se le considera como inferior frente al blanco, casi por naturaleza y por condición genética, pasan a considerar al indígena más que un retrograda racial un retrograda cultural.²⁷ Se comienza a defender la idea que propone que el indio puede progresar igual que cualquier otra raza, siempre y cuando se le eduque y se le transmitan los conocimientos de la sociedad avanzada, la civilización blanca y occidental. Todo esto por su propio bien, para su progreso y el progreso de la sociedad nacional toda.

Henri Favre (1998: 10) ubica el apogeo del indigenismo en México entre las décadas de 1920 y 1970 donde un Estado “asistencialista” e “intervencionista” recuperará el indigenismo como ideología oficial en la construcción de un proyecto nacional. A partir de la década de los años setenta, con la crisis del modelo del estado benefactor, la entrada paulatina del neoliberalismo y el surgimiento del indianismo, que reclamaba la participación indígena,

²⁷ Desde la segunda mitad del siglo XX el término de *raza* ha quedado en desuso para referirse al género humano y la diversidad que lo compone. Sin embargo, *el racismo*, como fenómeno social, sigue operando para discriminar a los seres humanos por sus caracteres fenotípicos y culturales (Soriano, 2009; Hall, 2010).

comienza a modificarse la ideología indigenista de asimilación del indio por una ideología que pone el énfasis en el respeto de la diferencia cultural: el multiculturalismo neoliberal o interculturalidad funcional. También surgirán, desde la academia y organizaciones indígenas, principalmente, posturas interculturales que criticarán el asimilacionismo homogeneizante del indigenismo y el asimilacionismo sociopolítico (con respeto a la diferencia cultural) del multiculturalismo.

3.1. PRIMERAS DÉCADAS DEL SIGLO XX: INDIGENISMO Y EDUCACIÓN

En México, se puede ubicar la institucionalización del indigenismo en los años posteriores a la revolución política y social de 1910. Para 1911, a través de la Ley de instrucción rudimentaria, se impone una política de “mexicanización del indio” a través de la enseñanza del español como lengua nacional, esto con el propósito de hacer avanzar a los indígenas en su retraso cultural (Martínez, 2015). El indigenismo avanza a través de pensadores importantes para la época como José Vasconcelos quien –a través de su propuesta sobre la raza cósmica–, proponía un necesario mestizaje entre la raza blanca y la raza indígena con el propósito de alcanzar una raza suprema que obtuviera lo mejor de las otras dos (Vasconcelos, 1948 [1925]).

Bajo la dirección de Vasconcelos se crea la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921 y desde ahí comienzan a plantearse políticas educativas dirigidas a la población indígena, además se impulsan las escuelas rurales. En ese mismo año se crea el Departamento de Educación y Cultura para la Raza Indígena perteneciente a la SEP, cuya labor consistió en localizar los núcleos indígenas y el estudio de las condiciones económicas y sociales de los pueblos y comunidades (Stavenhagen, 2013: 27). A partir de ahí se le dará un fuerte empuje a la educación rural que parece ser el primer intento por establecer de manera explícita una educación dirigida hacia los pueblos originarios.

Si bien la institucionalización del indigenismo se da después de la revolución mexicana, con lo que se puede denominar como “nacionalismo revolucionario”, no es hasta el mandato del presidente Lázaro Cárdenas cuando toma mayor fuerza a través de congresos e instituciones donde se plantea la integración de la población indígena y campesina para el desarrollo del

país. Según María Bertely (1998: 81), con la creación del Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas (DAAI) en 1936 se inaugura el “indigenismo oficial” en México y la antropología escala al nivel de “ciencia oficial”. Posteriormente, este departamento sería sustituido por la Dirección General de Asuntos Indígenas de la Secretaría de Educación pública en 1947. En estos años se da un mayor impulso por parte del gobierno a la escuela rural, surgen escuelas para hijos de trabajadores y del ejército; se crea el Instituto Politécnico Nacional y la Universidad Obrera (Bertely, 1998).

El indigenismo toma impulso a nivel continental a partir del Primer Congreso Indigenista Interamericano realizado en 1940 en la ciudad de Pátzcuaro en Michoacán. En estos años, como consecuencia de este primer congreso, se crea el Instituto Indigenista Interamericano dirigido por Manuel Gamio y en 1948 se crea el Instituto Nacional Indigenista dirigido por Alfonso Caso, en esta época comenzaron a surgir institutos indigenistas en diversos países de América Latina.

Desde el gobierno de Cárdenas, nos recuerda Rodolfo Stavenhagen (2013), se dio mayor impulso a la educación rural, las misiones culturales y los internados indígenas; además de reactivar la reforma agraria. La tierra y la educación eran consideradas como bienes necesarios para la integración y el desarrollo de las comunidades indígenas. Además de la alfabetización en lengua indígena, se impulsó una política de castellanización para dejar el monolingüismo y dominar la lengua nacional.

En 1939 se realiza el Proyecto Tarasco, un importante experimento socioeducativo en la zona del estado de Michoacán que intentó castellanizar a los indígenas a través de la alfabetización en la propia lengua para después enseñar la lengua oficial. Aunque este proyecto no tuvo mucho éxito –debido principalmente a la falta de recursos–, es a partir de ese momento, según García Segura (2004: 65), que tomaría fuerza la necesidad de impulsar la alfabetización de las comunidades indígenas en su lengua materna antes de pasar a la enseñanza del castellano. A este método se le denominó como “castellanización indirecta” y aunque la propuesta tomo fuerza en las discusiones del momento, la propuesta oficial seguía siendo la castellanización directa a través de la lengua oficial (García 2004: 65). En ese contexto, se invitó al Instituto

Lingüístico de Verano²⁸, una institución evangélica estadounidense que ayudaba en los trabajos de alfabetización con las comunidades indígenas.

3.2. OFICIALIZACIÓN DE LA CASTELLANIZACIÓN INDIRECTA Y EL MODELO BILINGÜE BICULTURAL

La castellanización indirecta era ya una práctica aceptada y producida por muchos profesores para los años treinta y cuarenta del siglo XX, sin embargo, oficialmente se reconocía y recomendaba la castellanización directa, pues se creía que aprender la lengua nacional a través de la propia lengua materna indígena, podía reproducir patrones culturales contraproducentes para la integración del indígena al país. Fue hasta 1964 (Jiménez 2009: 38) que la política de alfabetización a través de la lengua indígena se colocó como política oficial.

Al oficializarse este método de castellanización indirecta, se estableció la necesidad de la enseñanza en lengua indígena durante los primeros años de la primaria. Para llevar a cabo esto se fue preparando, en el marco de la educación indígena, un cuerpo de maestros bilingües que debían enseñar en lengua originaria para posteriormente pasar al castellano ya en grados más altos de la educación primaria (Stavenhagen 1988: 11). Por lo que se puede observar en las diversas propuestas teóricas, independientemente de la posición que se tuviera respecto a la castellanización (directa o indirecta), comúnmente el fin de los diferentes planteamientos era que los indígenas pudieran aprender el español para poder integrarse sin problema a la identidad nacional.

Rodolfo Stavenhagen denunciaba a finales de los años ochenta que

“Lo que no había logrado la Colonia, ni la República independiente, ni la Reforma, ni el Porfiriato, lo lograrían los gobiernos de la revolución a través del enfoque integral antropológico del cambio cultural dirigido. No se cuestionó, durante mucho tiempo, la justificación moral y filosófica de esta postura. Todo se justificaba en

²⁸ El SIL (por sus siglas en inglés) fue un instituto muy cuestionado en años posteriores, pues se denunció que desde ahí se filtraba información al gobierno estadounidense sobre las formas en que vivían y se organizaban las comunidades indígenas, además de informar sobre la manera de actuar de diversas organizaciones políticas y sociales, algunas ligadas al gobierno mexicano, otras independientes.

nombre del progreso y del desarrollo, de la unidad nacional y del bienestar de los propios indígenas, pero en última instancia por razones de Estado. Años más tarde esta postura sería calificada de *etnocida*, término que hoy en día se refiere a toda aquella política deliberada tendiente a destruir la identidad étnica y cultural de un pueblo y su posibilidad de reproducirse como tal.” (Stavenhagen 1988: 12).

Según Stavenhagen (1988: 15), para la segunda mitad de la década de los setenta, se comienza a cuestionar el “enfoque integral” o integracionista del indigenismo que buscaba la paulatina desaparición de los pueblos indígenas a través de la asimilación a la cultura nacional; por primera vez los indígenas hacen reivindicaciones de carácter étnico enfatizando la diferencia cultural de la nación. Ante este proceso *asimilacionista*, se propone reconocer la pluralidad étnica del país. Las lenguas indígenas se promueven como lenguas nacionales y se retoma la educación bilingüe bicultural como una meta en sí misma más que un medio para la alfabetización con miras a la castellanización, (Stavenhagen 1988: 15). Revitalizar las lenguas indígenas abre vetas interesantes, pues se puede llegar a ampliar el espacio social de circulación de dichas lenguas, resemantizando positivamente su valor social y coadyuvando en el fortalecimiento de la identidad étnica (Bertely 1998: 87) y en el fortalecimiento de la autoestima de los sujetos que integran las comunidades originarias.

Desde las organizaciones sociales surge la propuesta del “etnodesarrollo” (como una alternativa a lo que se denominó como etnocidio), que promovía una participación efectiva de los indígenas en los procesos políticos y la autogestión comunitaria. Desde el Instituto Nacional Indigenista se retoma el etnodesarrollo como política de promoción comunitaria, bajo el nombre de “‘indigenismo de participación’, este giro fue proclamado como una nueva etapa de la práctica indigenista del Estado” (Stavenhagen 1988: 16).

En este contexto de reivindicación étnica e indigenismo de participación es que se crea la Dirección General de Educación Indígena en 1978 con el propósito de profundizar en las políticas educativas necesarias para las comunidades indígenas. La creación de esta dirección responde a las demandas de los maestros bilingües que participan en el Consejo Nacional de Pueblos Indígenas CNPI y que después constituirán la Alianza Nacional de Profesores Indígenas Bilingües A. C., ANPIBAC, (Bertely 1998: 87). Los maestros indígenas presentan su propia iniciativa sobre educación alternativa indígena denominada Educación Bilingüe

Bicultural, esta propuesta influirá profundamente en los cambios realizados a la educación indígena por la DGEI (Dietz y Mateos 2011: 77). Es así como la educación bilingüe bicultural –después llamada bilingüe intercultural– se oficializa en 1978 con la creación de la DGEI. La Dirección General de Educación Indígena se crea “para reconocer la pluralidad étnica, cultural y lingüística del país, bajo la premisa de reivindicar las lenguas indígenas como nacionales” (DGEI, 2019).

En ese sentido desde la DGEI se pone énfasis en la biculturalidad y el bilingüismo en cada una de las asignaturas impartidas, abandonando la visión meramente instrumental de alfabetizar en lengua materna indígena para posteriormente castellanizar (Dietz y Mateos: 77). La educación bicultural simboliza el consenso (teórico) del fin de las políticas de asimilación y de exclusión por parte del Estado (Jiménez 2009: 40). Se torna importante la recuperación de las lenguas indígenas en la enseñanza, pues las distintas lenguas y modos de vida de los diferentes pueblos indígenas comenzaran a tener mayor visibilidad, lo que permitirá un mayor conocimiento de la diferencia cultural, mayor participación de ciertos sectores indígenas en las instituciones públicas y el comienzo de políticas públicas que pondrán mayor énfasis en la pluriculturalidad del país.

Yolanda Jiménez Naranjo (2009: 40-41) asegura que, aunque la DGEI retoma los ejes principales propuestos por la ANPIBAC para la formación de una educación bilingüe bicultural, la propuesta de los profesores era más radical y la educación oficial quedó lejos de esas expectativas. En la propuesta de la DGEI se siguió entiendo lo bilingüe en el asunto de la enseñanza, como un proceso progresivo para pasar de la lengua materna al castellano y la biculturalidad como el tránsito de la cultura propia a la cultura nacional (Jiménez 2009: 40-41). Abandonar la idea de la identidad nacional homogénea resulta sumamente complicado para grandes sectores sociales.

Algunos meses después de la creación de la DGEI, desde el primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe Bicultural, celebrado por la ANPIBAC en 1979, se hace una crítica constructiva a la educación indígena oficial realizada hasta entonces, argumentando que ésta sólo enseñaba la estructura lingüística y gramatical del castellano y la filosofía occidental. Los objetivos, metodología, contenidos de planes y programas, y las formas de evaluación

serían las propias de la cultura occidental, dejando en la superficialidad el estudio y la recuperación de las culturas indígenas (Gabriel, 1981).

La implementación oficial de este sistema de educación bilingüe bicultural a nivel primaria se considera como una conquista de las comunidades, de los maestros y de los promotores indígenas. No obstante, no pueden dejar de observarse deficiencias y prácticas nocivas a la hora de llevar a cabo dicha propuesta. Gunther Dietz y Laura Mateos (2011: 77) observaban “una preparación acelerada, abreviada y por tanto deficiente del personal docente, una dotación insuficiente de material didáctico y recursos de apoyo”, entre otras vicisitudes, además de la corrupción y el corporativismo sindical que no permitieron llevar a buen puerto este tipo de educación.

3.3. ORGANIZACIONES DE MAESTROS Y PROMOTORES BILINGÜES

En la década de los setenta se crean estas organizaciones (la CNPI en 1975 y la ANPIBAC en 1977) por iniciativa de maestros bilingües y promotores indígenas. También surgen otras organizaciones autodenominadas campesinas con alcance regional y nacional. Según Dietz y Mateos (2011: 75-76), estas organizaciones, sostenidas por maestros y promotores, son impulsadas por el Instituto Nacional Indigenista y la Secretaría de Educación Pública como un intento por tener contacto e intervención en las poblaciones indígenas. Primero se impulsa la creación de un “Consejo Supremo” para cada grupo étnico (haciendo caso omiso de las autoridades comunales ya existentes en las comunidades) que buscará articular los intereses de las comunidades ante el gobierno a través de intermediarios leales.

Después del Congreso Indígena de San Cristóbal de 1974, donde se reúnen diversas organizaciones independientes de Chiapas, el Estado retoma la iniciativa y convoca en 1975 a los diversos “Consejos Supremos” al primer Congreso Nacional de Pueblos Indígenas en Pátzcuaro, ahí se integran los consejos regionales en un sólo Consejo Nacional de Pueblos Indígenas, que se asocia al INI y después se convierte en un sector corporativo del partido hegemónico (Dietz y Mateos: 2011: 75-78).

Estos profesores e intelectuales, formados en el modelo indigenista de los años posrevolucionarios, serán los mismos que posteriormente criticarán el modelo integracionista

y paternalista del indigenismo oficial. También algunos antropólogos y estudiosos sociales, desde la academia o desde dentro del gobierno, comenzaron a cuestionar este modelo (Stavenhagen 2013: 39). En un principio, organizaciones como la CNPI y la ANPIBAC serán impulsadas desde las instituciones gubernamentales como un intento de construir una mediación confiable entre el gobierno y la población. Sin embargo, años después estas organizaciones se tornarán críticas con el gobierno escindiéndose y creando nuevas organizaciones con mayor autonomía (Dietz y Mateos 2011: 78).

La ANPIBAC se constituye como una especie de sindicato de la “élite indígena ilustrada” ante la SEP. Gracias a su intenso trabajo y estudio crítico sobre el indigenismo, se establece como una organización de expertos reconocida de manera oficial por las autoridades educativas para colaborar en la nueva Educación Bilingüe-Bicultural (Dietz y Mateos 2011: 76). Desde la ANPIBAC, Franco Gabriel Hernández, uno de los fundadores de esta asociación de profesores, exigía la participación directa de los indígenas en la creación de su propia educación. Las bases del conocimiento de esta educación propuesta desde la ANPIBAC se encontrarían, en primer lugar, en la familia y la comunidad indígena. También en la historia revisada y criticada por los propios indígenas. Otra fuente sería el conocimiento científico hecho por occidente que esté “al servicio del hombre, de la comunidad y de la naturaleza” (Gabriel 1981: 180).

Este tipo de posiciones serían criticadas posteriormente por reproducir una especie de esencialismo indígena que dificulta la interrelación cultural y la educación intercultural. Aunque desde esta postura etnicista se reconoce la necesidad de recuperar la ciencia occidental, se pone mucho énfasis en el conocimiento indígena visto como el saber correcto y auténtico conservado gracias a la tradición.

La ANPIBAC comienza a introducir la etnicidad dentro del análisis marxista, criticando a quienes ven a la población indígena como una masa homogénea y no como “grupos diferentes en cultura y lengua” (Gabriel 1981: 175). Por ello se propone recuperar las particularidades culturales y lingüísticas de cada grupo a través de una educación bilingüe bicultural donde se enseñen la filosofía y los objetivos del indígena “como grupo étnico y como clase social explotada” (Gabriel 1981: 174).

Esta postura marxista en la educación indígena será diferente a la educación socialista de la primera mitad del siglo XX o la propuesta de Gonzalo Aguirre Beltrán (el ideólogo por antonomasia del indigenismo, según Stavenhagen), posiciones éstas que intentaban sintetizar la diversidad en una cultura nacional. Desde el marxismo de la educación socialista y de Aguirre Beltrán, se buscaba integrar al indígena a la cultura y la economía nacional con el afán de proletarizarlo para poder fomentar la lucha de clases que llevaría a una futura sociedad igualitaria (Aguirre, 1992 [1973]). En cambio, el proyecto de la ANPIBAC proponía un modelo de nación no integracionista, sino construido desde la diferencia étnica y con independencia de intereses extranjeros (Gabriel, 1981).

La exigencia de mirar “lo propio” de las diversas comunidades indígenas en el país, creo algunas posiciones extremas que encontraban en las comunidades lo virginal y miraban al indígena como un buen salvaje, proponiendo que todos los males de los pueblos originarios venían del exterior. Estas posiciones extremas serán contraproducentes en la construcción de una educación que busque el diálogo de saberes distintos, la complementariedad del conocimiento y la interculturalidad crítica.

María Bertely (1998: 88-89) encuentra una dicotomía cerrada en las propuestas teóricas que invierten el eurocentrismo colonialista por un etnocentrismo indígena. Este etnocentrismo ve a la escuela como un medio de reproducción de las desigualdades sociales y el fomento de la “violencia simbólica” hacia las comunidades indígenas, por ello se busca retomar lo étnico de manera profunda y a veces de manera idílica y acrítica. En este sentido Sergio Hernández (2017: 48) también encuentra un “indianismo” (en contra posición al indigenismo) que propone darle la espalda a todo lo europeo y regresar a las formas propias del indio, sólo de estas formas auténticas puede venir la liberación, se argumenta desde este tipo de indianismo.

A pesar de algunas posiciones indianistas esencialistas, las críticas a la educación bilingüe bicultural oficial fueron de suma importancia, pues se demostró que este enfoque seguía reproduciendo prácticas integracionistas que dejan de lado la diferencia cultural de los educandos. Además, muchos de los profesores estaban mal capacitados o hablaban una lengua diferente a la de las comunidades donde impartían sus clases. Para finales de los años ochenta se pasó a definir esta educación como bilingüe intercultural pues se entendió que el

proceso de interrelación cultural normalmente es más complejo que el simple encuentro de dos culturas.

En estos años, la participación de las comunidades indígenas, mediada por los maestros y promotores indígenas, tendrá cierta influencia en la educación oficial. También surgen algunos espacios independientes que tienen como finalidad la reflexión y la reeducación social con un proyecto político diferente. En años posteriores logran cohesionarse algunos proyectos contruidos “desde abajo” que exigirán un papel protagónico de las comunidades indígenas y afrodescendientes en la participación política regional. El énfasis en la diferencia étnica fue una de las banderas con las cuales los pueblos indígenas lograron crear una narrativa de inclusión y respeto de sus particulares modos de ser en la construcción de la nación mexicana. Sin embargo, más allá del respeto y rescate de las diferencias étnicas, algunas organizaciones indígenas y campesinas reivindican la vieja lucha por la tierra, pero también exigirán el derecho sobre el territorio donde han vivido desde varias generaciones atrás. Esto llevará a ciertos conflictos con otros intereses regionales, nacionales y transnacionales que encuentran materia prima y fuente de riqueza en estos territorios. Ahí, el reconocimiento de la diferencia cultural por parte de los gobiernos ya no será suficiente y el conflicto y las contradicciones llevaran a una fuerte lucha por distintos intereses. La educación indígena e intercultural tendrá un papel importante en este encuentro entre intereses diversos.

3.4. DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE BICULTURAL A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

A partir de los años ochenta del siglo veinte comienzan a surgir diversas políticas públicas promovidas desde pueblos originarios (opuestos a la castellanización y la homogenización), ONG, e instituciones gubernamentales, a través de lo que se conoce como Educación Intercultural Bilingüe. Esta denominación venía a sustituir lo que hasta entonces se conocía como “educación bilingüe bicultural”, ahora se reconocía que una comunidad humana nunca llega a ser bicultural como tal, sino que se compone de manera más compleja gracias al carácter dinámico, global e integral de la cultura. En ese sentido se propusieron “políticas nacionales” de “plurilingüismo y multiétnicidad” planteando la oficialización de las lenguas originarias y políticas educativas multiétnicas (Walsh 2010: 80).

Perú fue uno de los primeros países de la región en oficializar una lengua indígena, en 1975 el quechua se consideró como idioma oficial y para los años noventa otras lenguas indígenas se oficializan a través de reformas constitucionales. En 1991 Colombia reconoció, junto al castellano, a todas las lenguas del país como oficiales. En 1999 sucede lo mismo en Nicaragua con las lenguas indígenas habladas ahí (López y Kuper 1999). En México, en 1992, con el reconocimiento constitucional de la pluriculturalidad nacional se obliga al Estado a reconocer las expresiones de la diversidad cultural. En el 2002 se promulga la ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas que proponía conservar, fomentar y desarrollar las lenguas originarias.

Al encontrarse deficiencias en el bilingüismo educativo y la visión dicotómica de la biculturalidad, se buscan modelos más eficientes para la educación. En términos lingüísticos, la educación del sistema bilingüe bicultural funcionó como transición de la lengua materna originaria a la lengua nacional. Por ello se buscó pasar de un bilingüismo de “transición” a un bilingüismo “coordinado” donde la lengua materna no sea usada sólo como puente para la adquisición de la lengua nacional, sino como parte de todo el proceso escolar (Jiménez 2009: 41).

Bajo el bilingüismo coordinado se buscaba consolidar el manejo de la lengua materna originaria y al mismo tiempo propiciar el aprendizaje de la lengua nacional. A partir de los años ochenta se propuso ir más allá del plano lingüístico y modificar los planes de estudio para incorporar la cultura de los estudiantes y acercar la escuela a la comunidad. Este proceso comenzó a denominarse como educación intercultural bilingüe (Pérez 2009: 257-258).

Maya Lorena Pérez (2009: 258-259) muestra un cuadro que resume de manera significativa las diferencias generales entre la educación bilingüe bicultural y la intercultural bilingüe.

Perspectiva bicultural	Perspectiva intercultural
Se institucionaliza en los setenta en el contexto del indigenismo de participación.	Se desarrolla en los ochenta e institucionaliza en los noventa, en el contexto de reivindicaciones etnopolíticas.
Vínculo con relativismo cultural y el análisis sobre colonialismo interno	Concepción interactiva en lo cultural, en contextos de la globalización.
Correspondencia entre lengua, etnia y cultura; visión esencialista de cultura	Privilegia la diversidad. Busca la interacción y es procesual.

Papel emblemático de lengua	Se deslinda lo emblemático de lo pedagógico. Se amplía la noción de cultura.
Plantea conflicto entre lo propio y lo ajeno.	Plantea diálogo, complementariedad e intercambio.
Agregación en el currículo: contenidos étnicos-nacionales.	Articulación en el currículo
Dilema ante la innovación: práctica transmisora que se enfoca a materiales pedagógicos.	Recupera aportes de otros contextos, genera estrategias culturalmente adecuadas.
La lengua indígena: puente para la alfabetización.	Lengua indígena sustento de la interacción en el proceso educativo.

La educación intercultural bilingüe pretende superar ciertas marcas que arrastraba la educación bilingüe bicultural: ir más allá del pensamiento binario y considerar las interrelaciones complejas interculturales que tienen lugar en los diversos países y que están en constante transformación. Se propuso tomar en cuenta toda la diversidad de las naciones, pueblos originarios, pueblos afrodescendientes y la diversidad proveniente de las migraciones. La visión de lo intercultural no quedó sólo en el campo educativo, sino que implicaba el reconocimiento de manera activa de la diversidad cultural para el desarrollo nacional (Pérez, 2009: 259-260).

Se observó que el biculturalismo no daba cuenta del dinamismo y la complejidad de la cultura, por ello se retoma el de intercultural. En México la interculturalidad en educación comienza a ser pensada desde una perspectiva cercana a los conceptos de “reproducción cultural ampliada” y “apropiación cultural” que intentan romper con la dicotomía que propone el biculturalismo, introduciendo una visión interactiva de la cultura (más allá de lo propio y ajeno como categorías excluyentes) y busca la complementación de saberes como sustento de un pluralismo incluyente (Bertely, 1998: 98).

Finalmente, en 1990 se intercambia en México el término de bicultural por el de intercultural (Bertely, 1998: 89), sin embargo, al parecer, este cambio fue más nominal que sustancial pues no surgió una propuesta concreta por parte de la DGEI. Se continuó sin resolver el problema de la inclusión en la educación de los conocimientos y los procesos de enseñanza aprendizaje de las comunidades, tampoco se dio el tratamiento adecuado para superar la marginación social, económica y política de los educandos y sus comunidades de origen (Jiménez, 2009: 42-43).

Luis López y Wolfgang küper (1999) proponen que la educación intercultural bilingüe se puede considerar como una de las más importantes innovaciones educativas en América Latina junto con la educación popular. Esto debido a las contribuciones que la EIB ha tenido en el desarrollo social, político y cultural en la región, además del aumento de la cobertura del sistema y su mejoramiento y búsqueda constante de calidad y equidad en la educación. Cabe aclarar, no obstante, que una diferencia entre estos dos modelos educativos es la importancia que le dan a la reflexión sociopolítica e histórica de los educandos. Mientras que la educación intercultural bilingüe buscó integrar la diferencia cultural a un proyecto de nación ya preconcebido –por ello también se le puede denominar como un tipo de interculturalidad funcional aplicada a la educación–; la educación popular por su parte buscó criticar el *statu quo*, observando las estructuras que provocan desigualdad y la manera en que se construyen subjetividades desde esas estructuras y sus instituciones. Desde los dos modelos se comenzó a pensar en las especificidades de las diferencias culturales de los educandos, sin embargo, uno para integrarles a la nación y reconstituir las instituciones (sobre todo educativas y culturales), y otro para pensar en un proyecto nuevo y diferente que reinventará las instituciones y el proyecto político de nación.

Si bien la educación popular ha influido en diversas propuestas de educación intercultural, sobre todo propuestas surgidas “desde abajo”, también se ha tomado distancia puesto que la formulación de la praxis de Paulo Freire proponía concientizar a través del diálogo terminando con el pensamiento mágico que tiene cierta adherencia a la naturaleza y a los mitos y se proponía repensar la realidad desde el conocimiento científico (Freire, 2005 [1970]; Hernández Loeza, 2017: 47). Estas formulaciones han sido cuestionadas desde las propuestas interculturales donde se busca un “diálogo de saberes” donde los distintos conocimientos se puedan complementar entre sí, más que una superioridad entre ellos.

Quienes han trabajado de cerca en las políticas educativas de la educación bilingüe a nivel más regional, aseguraban para finales del siglo XX que las y los estudiantes indígenas que recibían educación bilingüe, mostraron mayor rendimiento escolar en general que sus pares que sólo recibieron educación en Castellano, esto en países como Guatemala, Perú, Bolivia y Paraguay. Los educandos bilingües lograron mejores resultados en la comprensión lectora, incluso en la lengua oficial en lugares como México y Perú. Además, esta educación ha

contribuido a incrementar el nivel de educación de las niñas (Guatemala y Perú) y se potencia la atención a aspectos de género en la educación (Ecuador). Se dice también que en países como Perú la educación bilingüe logra nivelar a niños y niñas en su rendimiento en lenguaje y matemáticas, así como nivelar también a estudiantes que viven alejados de otros más cercanos a los lugares donde se habla el castellano (López y Küper 1999: 52-53).

Además de estos procesos cognoscitivos, se asegura que en las regiones donde se ha implementado la educación bilingüe se ve una mayor participación de los padres de familia en la gestión escolar, gracias a que en la escuela se usa una lengua que los padres de familia comparten. El uso de la lengua indígena también puede contribuir a una mayor organización social y política por parte de las comunidades involucradas (López y Küper 1999: 54).

Para algunos investigadores, el término de interculturalidad (usado por primera vez en los países andinos), llevado a la educación, tienen por lo menos dos sentidos complejos. En primer lugar, tendría un sentido “político-reivindicativo” por estar concebido desde la lucha y organización de las comunidades que, en diferentes partes del continente, comienzan a exigir una participación más cercana en los procesos educativos y políticos. En segundo lugar, la interculturalidad fue asumiendo un sentido burocratizado desde el Estado. Se promueve la EIB como programa educativo para indígenas (esto sucede en los años 80 y 90 del siglo xx en la mayoría de los países latinoamericanos) y lo intercultural pasa a ser parte de la política educativa estatal y del “aparato de control” (Walsh 2010: 80-81).²⁹

En América Latina diversas agencias multilaterales y organizaciones de cooperación han realizado un fuerte trabajo como promotoras de políticas públicas multiculturales, estas políticas se instalan primero a través de la educación bilingüe bicultural (Pérez: 263) y se desplazan por la educación intercultural en los últimos lustros. Esto ha llevado a que propuestas teóricas y políticas construidas en otros países y con otras realidades sociales, se hayan impuesto sobre la educación intercultural en América Latina.

²⁹ Walsh (2010: 81) nos recuerda que en el caso ecuatoriano existe una diferencia en cuanto a la oficialización de la EIB. “Con la oficialización de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) en 1988, se estableció una co-gestión en la que las organizaciones indígenas nombran a los funcionarios y mantienen su autonomía en el manejo de la EIB respecto del Ministerio de Educación, dentro de un sistema bifurcado: la EIB y la educación “hispana”.

La gestión comunitaria no es el único antecedente de la EIB, asegura Walsh (2010: 81), también existen diversas organizaciones de la sociedad civil (ONG, principalmente la alemana GTZ; iglesias, en particular el Instituto Lingüístico de Verano; organismos internacionales como el Banco Mundial, AID y UNICEF), que han influido en las políticas educativas, casi siempre con intereses muy diversos a los de las comunidades organizadas.

Aunque no fue una intensión explícita de la educación indígena, la crítica constructiva a los modelos educativos, políticos y económicos en diversas etapas de la historia latinoamericana siempre encontró lugar en diversos actores que participaban de esta educación. Así, se mostró que este tipo de educación, si bien podía resultar funcional a un modelo económico y político dominante, también era un espacio de encuentro y lucha por diversos intereses sociales. Además, surgieron instituciones independientes que dialogando con las propuestas de la EIB pensaron la interculturalidad de modo diverso y crítico.

3.5. CAMBIOS ESTRUCTURALES DE FIN DE SIGLO E INTERCULTURALIDAD EN MÉXICO

Para la década de los años ochenta, en México se empiezan a generar una serie de cambios estructurales que modifican el proyecto nacional que se venía gestando desde la época posrevolucionaria y que en los años cuarenta, aproximadamente, se comenzó a denominar como estado de bienestar. Este proyecto nacional buscaba el desarrollo del país a través de una economía articulada hacia el interior (campo-ciudad) que se caracterizó por el intento de sustituir las importaciones e imponer a la industria como el agente económico básico del país; una orientación de producción y consumo hacia adentro, lo que implicaba que el mercado interno fuese el espacio esencial para la realización de las mercancías y la valorización del valor.

La educación jugó un papel importante en el proyecto de consolidación del Estado nación que buscó formar un Estado con cierta autodeterminación nacional (Gandarilla, 2015). La educación fue parte de un proceso de integración que buscó incluir y homogenizar a los sectores excluidos y los pueblos originarios a través del desarrollo cultural y económico del país. Sin embargo, para finales de siglo, diversos derechos educativos, laborales o el derecho

a la tierra, que fueron base fundamental de las propuestas de este capitalismo nacionalista, quedaron suspendidos.

Para los años ochenta se da una reestructuración de las condiciones de la deuda externa con la comunidad financiera internacional lo que puso a México bajo la supervisión de organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco mundial (BM). Según Armando Alcántara, a través de la firma de una carta de intención, el gobierno de México liderado por Miguel de la Madrid (1982-1988) se comprometía a realizar una serie de medidas como el aumento en las exportaciones y la reducción de tarifas de importación. Estos cambios, asegura el autor, trajeron cierta estabilidad económica, aunque a expensas de una reducción en el gasto social, afectando en primer lugar el presupuesto de salud y de educación (Alcántara, 2008: 150).

Esta reducción del gasto social, determinada por la banca internacional, se prolongó durante varias décadas cambiando la orientación del gasto público y de la educación de manera importante. Países dependientes, como México, se sometieron a cumplir los compromisos con la banca internacional en materia de ajuste (reducción), pues las amenazas de que el crédito y las inversiones desde fuera dejaran de fluir eran latentes. Para finales de los ochenta, el FMI no sólo se preocupaba por los ajustes de la economía, sino que también comenzaba a ofrecer recomendaciones de cómo organizar el trabajo de las instituciones educativas buscando la supuesta eficacia y a medirlas a través de evaluaciones estandarizadas que se dirigían hacia una internacionalización de la educación (Aboites, 2012).

Pero no sólo el capital transnacional manejaba el rumbo de la educación en el país, sino que, para finales de los ochenta, con la llegada de Carlos Salinas al gobierno (1988-1994), las cúpulas empresariales comenzaron a tener una participación de suma importancia en la dirección de la educación. Las directrices de los organismos internacionales llamaban a la participación empresarial, lo cual fue bien recibido por un sector élite de empresarios. Además, tanto organismos internacionales como capitalistas del país, coincidían con la línea de reformas de “modernización librecomercista” (Aboites, 2012) impulsadas decididamente por la nueva administración.

Las demandas de los empresarios fueron atendidas casi de inmediato, entre éstas destacan la exigencia de las modificaciones necesarias para una “descentralización educativa” con la finalidad de delegar en los gobiernos estatales presupuestos, planes y programas de estudio. A mediados del mandato, desde la presidencia se firmaba el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB 1992) que establecía la descentralización de la educación y que un año después se convirtió en un capítulo de la Ley General de Educación (Aboites, 2012: 65-66).

El acuerdo ANMEB ha sido considerado como una reforma relevante para la educación en cuanto ha causado cambios en el currículo y ha impulsado la participación social (maestros, padres de familia, etc.) en los asuntos escolares, además de delegar responsabilidades a través de la descentralización por entidades federativas y municipios (Alcántara, 2008). Sin embargo, esta supuesta participación social ha quedado muy lejos de la realidad, a lo mucho se han logrado delegar responsabilidades antes encaradas por el Estado, como el mantenimiento de las aulas y las escuelas, además de que se buscó aligerar el gasto público en educación para el gobierno federal. En los hechos, esa participación social ha sido subsumida por una pequeña élite empresarial que ha intentado tomar las riendas de la educación pública; como bien señala Hugo Aboites (2012) las propuestas de la agenda empresarial nunca fueron consultadas con la sociedad, incluso fueron decisiones sólo de un grupo de elite dejando fuera a la mayoría de los pequeños y medianos empresarios. Fue una estrategia superflua que buscó transferir la conducción de la educación a los gobiernos regionales, no a las comunidades ni y al grueso de la sociedad civil (Muñoz, 1999).

En estos años de descentralización se decretaron cambios sobre el derecho a la justicia, a la administración y a la educación con la supuesta intención de que las particularidades culturales y lingüísticas de los pueblos originarios estuviesen dentro de la administración institucional. Surge así lo que Jiménez Naranjo define como “pluralismo condescendiente” que comienza a reconocer discursivamente las diferencias culturales como parte importante del desarrollo nacional. En el plano educativo se asumen los programas de educación compensatoria para sectores marginados y áreas de rezago educativo donde la lengua y la cultura continúan teniendo un carácter de transición hacia la lengua y la cultura nacional; el conocimiento escolar legítimo es el que proviene de los planes y programas nacionales,

haciendo sólo algunas adaptaciones curriculares locales condescendientes. Además, cuando se reconoce a los pueblos diferenciados se considera que sus derechos culturales, como grupos, deben quedar dentro de sus derechos privados (Jiménez, 2009: 64). “Desde el sistema educacional, las demandas sobre educación bilingüe y la multiculturalidad han resultado mucho menos influyentes que la doctrina de la modernización de la educación básica y menos interesantes que la pugna por la hegemonía de ciertos paradigmas pedagógicos en las cúpulas de las instituciones educacionales” (Muñoz, 1999: 39).

Desde la élite empresarial se exigió dar facilidades a los particulares para abrir y operar escuelas pidiendo simplificar los trámites y requisitos e incorporación y validez oficial en las diversas modalidades de enseñanza. Para 1993 el artículo tercero constitucional y la Ley General de Educación flexibilizaron ampliamente los requisitos para que los particulares pudieran impartir educación, el número de escuelas particulares creció significativamente. En la educación superior, por ejemplo, se pasó de 464 planteles en 1990 a 1366 en 2002 (Aboites, 2012: 66). Más allá de la privatización de la educación y la dudosa calidad de muchas de estas escuelas, es importante observar que, varias universidades y bachilleratos gestados desde comunidades organizadas (Camacho, 2020), con propuestas alternativas e interculturales, han sido deliberadamente ignoradas a la hora de otorgar validación y reconocimiento oficial. La descentralización y la participación social parece más retórica que real.

Fue así que en términos de participación social de la diversidad nacional surge lo que se denomina como “multiculturalismo constitucionalista”, fundamentado en una interculturalidad funcional al neoliberalismo, que se caracterizó por aplicar una serie de reformas que reconocían el carácter pluricultural y multiétnico de los Estados nación mientras se creaban las condiciones necesarias para implementar políticas neoliberales, abriendo la economía y las instituciones públicas al mercado transnacional y creando las condiciones necesarias para la inversión de capital privado (nacional y transnacional), el acaparamiento de tierras y el despojo de los territorios comúnmente habitados por pueblos originarios.

Con esta lógica neoliberal se comienza a desarticular el proyecto nacional que, según Gandarilla, se manifiesta en la modificación de los cuatro artículos fundamentales de la

constitución del país: el artículo tercero, que consagra el derecho público y gratuito de la educación; el artículo 27, que refiere a la tenencia de la tierra y el usufructo de los bienes de la nación; el artículo 123, que regula las relaciones de trabajo y el 130 que plantea la separación de la iglesia y el Estado (Gandarilla, 2015). Estos cambios serían parte de un proceso de apertura al libre mercado que se consolida con la firma del Tratado de Libre Comercio en 1992 y que entraría en vigor en 1994. Entre estos cambios constitucionales también se encuentra el reconocimiento pluricultural de la conformación nacional.

En 1990, México ratificó el convenio 169 de la OIT donde se establece la obligación del Estado de consultar a los pueblos interesados, mediante procedimientos apropiados a través de sus propias instituciones representativas, cuando se prevean medidas legislativas o administrativas que puedan afectarles. Esta ratificación fue el antecedente de la reforma constitucional del artículo cuarto de 1992 (sustituido posteriormente por el artículo segundo) donde se reconocía la conformación pluricultural de la nación mexicana sustentada en sus pueblos indígenas. Más allá del permanente intento por homogenizar la diversidad cultural del país, ahora se reconocía la multiculturalidad que lo conforma. No obstante, esta ley restringía los derechos a los de carácter cultural, dejando de lado los derechos económicos y políticos, que son los fundamentales para la existencia de los pueblos originarios (Stavenhagen, 2013).

Ese mismo año se reformó el artículo 27 de la constitución que repercutía directamente sobre la tenencia de la tierra, afectando a las comunidades originarias y a su propiedad comunal y ejidal (Hale, 2004)³⁰. Lo que significó, por un lado, el reconocimiento de la diversidad y, por

³⁰ El gobierno de Carlos Salinas comenzó a implementar una serie de reformas rurales que modificaron profundamente la tenencia de la tierra y la organización de la sociedad. Estos cambios incluían terminar con los ejidos y las comunidades agrarias (territorios recuperados por las comunidades indígenas), formas de tenencia de la tierra que habían sido posibles gracias a la revolución de principios del siglo XX. Las reformas al 27 permitieron que las tierras ejidales y comunales pudieran venderse a capitales privados. Con la crisis estructural que llevó a la quiebra a grandes sectores productores del campo, no hubo otra salida más que vender e hipotecar sus tierras, con lo que nos instalábamos en condiciones muy parecidas a las de principios del siglo XX. Neil Harvey (2000) nos muestra cuatro importantes cambios incorporados a la nueva ley agraria: 1) se permitía a las compañías comprar tierra de acuerdo con ciertos límites legales; 2) se permitían nuevas asociaciones entre inversionistas privados y ejidatarios; 3) se daba a los ejidatarios el derecho legal de comprar, vender, rentar o emplear como garantía las parcelas individuales y las tierras comunales que conforman el ejido y, siguiendo la intención de garantizar la propiedad privada, 4) se eliminaban las secciones del artículo que permitían a los campesinos solicitar reparto de tierra; con lo cual quedaba cancelada la posibilidad de obtener tierras para sectores indígenas y campesinos sin tierra.

otro, la limitación a los pueblos originarios de conservar sus tierras y territorios y la limitación de su autodeterminación.

Francisco López (2016) asegura que en la misma reforma al artículo 27 de 1992, quedó estipulado en la fracción séptima párrafo segundo que “la ley protegerá la integridad de las tierras de los grupos indígenas”, sin embargo esa ley desconocía la condición de “pueblos” de los grupos indígenas reduciéndolos a minorías, lo que significa, en términos de derecho, que deben aplicarse políticas de “discriminación positiva” que ayudan a igualarse con el resto de la población, mientras que a los pueblos más bien se les debe reconocer el derecho a decidir libremente su condición política, económica, cultural y social que son los derechos reconocidos en el sistema internacional.

Este detalle que muestra el autor no es una nimiedad, pues es el principio de la interculturalidad que ha aplicado México hacia los pueblos indígenas, mismo que es una copia de las leyes anglosajonas, pero que parte de una realidad diferente. Mientras que en Estados Unidos las políticas de la diferencia se dirigen hacia grupos migrantes y minorías racializadas, en México la diferencia se encuentra en pueblos y naciones originarias con un territorio y una cultura y con derecho a la libre determinación, por lo que las políticas de la interculturalidad funcional que se aplican desde el Estado han quedado lejos de la interrelación concreta y la participación democrática de la diversidad cultural del país.

Como respuesta a este “pluralismo condescendiente”, en diversas regiones del país surgieron propuestas alternativas de educación que buscan canales de participación democrática para poner sobre la mesa los problemas sociales y políticos que aquejan directamente a las comunidades. Estas propuestas persiguen el reconocimiento de los pueblos originarios como “entidades de derecho público” y no sólo como “sujetos de interés público”, es decir que el reconocimiento condescendiente de la constitución pluricultural de la nación no permite a los pueblos indígenas actuar como “sujetos” de derechos sino solamente de ser objetos de políticas diseñadas e implementadas desde la administración estatal. Limitándose (en el mejor de los casos) la participación de los pueblos y comunidades a la consulta pasiva de políticas y planes de desarrollo diseñadas para ellos (Sartorello, 2009: 83).

Esto es lo que distintos teóricos han definido como la búsqueda de la justicia social a través no sólo del reconocimiento de la diferencia cultural sino también la necesidad de una redistribución equitativa de la producción social y el someter las inversiones a decisiones democráticas y participación efectiva de los pueblos y comunidades que serán afectas directamente (Fraser, 1997; Tubino, 2004 y 2005). Este reconocimiento que no pierde de vista la búsqueda de la redistribución económica y la participación democrática será uno de los pilares fundamentales de las propuestas políticas y educativas de la Interculturalidad crítica.

3.6. EDUCACIÓN INTERCULTURAL A LA VUELTA DE SIGLO

En los albores del siglo XXI se pueden localizar por lo menos dos tipos de políticas educativas emergentes: en primer lugar, se da un cambio en los vínculos entre educación y “desarrollo humano integral” y, en segundo lugar, surgen nuevas políticas que buscan afianzar “una educación universal, única y diversa para alcanzar la igualdad en la diversidad;” una igualdad que busca incorporar a la pluralidad cultural y étnica para el desarrollo global de la sociedad (Walsh, 2010). El desarrollo humano integral puede ser considerado como un nuevo término implementado en el siglo XXI para referirse a la necesidad de construir relaciones sociales e interculturales “más humanas” con una connotación liberal, donde el bienestar y el desarrollo depende del crecimiento económico y el trabajo individual de las personas, no tanto de la sociedad en conjunto o de un cambio en la estructura de ésta. Se presupone que cada individuo contribuye al desarrollo humano social e individual, impulsando la democracia, el respeto a la diversidad cultural, la equidad y la protección de los bienes comunes (vistos como recursos) (Walsh, 2010). Sin embargo, este trabajo individual no es exactamente como el del liberalismo clásico, sino que existe un pluralismo explícito que puede acomodar a un rango más amplio de personas o sujetos, ya sea individuos, grupos, organizaciones o incluso comunidades indígenas (Hale, 2004), que pueden buscar y alcanzar el desarrollo humano siempre que se integren al desenvolvimiento global.

Esta perspectiva es impulsada desde organismos internacionales como el Banco Mundial y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)³¹

³¹ La investigadora Alejandra Jablonska, en su texto *La política educativa intercultural del gobierno mexicano en el marco de las recomendaciones de los organismos internacionales* (2010), hace un recorrido interesante

(sobre todo en sus documentos y recomendaciones del siglo XXI), a través de la inclusión de sectores sociales anteriormente excluidos de la sociabilidad, como las minorías culturales o las etnias diferenciadas. La preocupación de diversos organismos y gobiernos parece residir en evitar “la radicalización de imaginarios étnicos” y la necesidad de construir un “sentido común” compatible con el mercado, como argumentaba un documento del Programa de Las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en el 2007, analizado por Katherine Walsh (2010: 9).

Otro documento del Banco Mundial, analizado por Charles Hale en el 2004, advertía que la etnicidad puede ser una herramienta poderosa para fomentar el capital social y humano, siempre y cuando no se politice y haga de la diversidad una conducta disfuncional. La diversidad es funcional para el desarrollo humano siempre que “fortalezca la capacidad de los miembros del grupo de participar y competir en la economía de mercado según los parámetros establecidos” (Hale, 2004: 4).

Se comienza a hablar de la necesaria vinculación entre el desarrollo humano y la educación, reconociendo la diferencia étnica y cultural que compone a las sociedades (e incluso se reconocen las relaciones de poder que causan estas diferencias étnicas, culturales y sociales) recomendando la inclusión y la necesidad de educar en la interculturalidad. A pesar de este reconocimiento, difícilmente se hace alguna recomendación educativa que vaya en sentido contrario al desarrollo del mercado neoliberal, dejando en lo superficial los problemas sobre la distribución de los recursos y el acceso al poder político y social (Jablonska, 2010; Walsh, 2010; Hale, 2004).

por las recomendaciones que se han dado desde la Unesco en materia de educación. Nos muestra que en los últimos años del siglo xx, después del convenio 169 de la OIT, desde la UNESCO se comienza a hablar de interrelación cultural, aunque sin observar las relaciones de poder dentro de cada cultura y entre diversas culturas, ni las desigualdades socioeconómicas. Posteriormente se reconoció el valor de la pluralidad lingüística, lo que significó, según Jablonska, una visión diferente de la educación a la que tenían otros organismos internacionales, además se recomienda abandonar un trato discriminatorio de quienes tienen una lengua materna distinta a la nacional y los supuestos de una superioridad de la cultura y los valores occidentales. Para finales de la primera década del siglo XXI, la UNESCO parece dar un paso crítico al reconocer las desigualdades entre las culturas en la distribución de los recursos y también en el acceso al poder y la opresión en que se encuentran ciertas culturas respecto a otras. Sin embargo, para remediar esto, la UNESCO recomienda “educar en la interculturalidad” ignorando un conjunto de medidas económicas y políticas socialmente exigidas como la redistribución económica y la participación política efectiva de los pueblos originarios (Jablonska, 2010).

Esta vinculación entre “desarrollo humano” y educación “universal única y diversa” resuena en los discursos de la Educación Superior Intercultural en México. En el 2008, desde la Universidad Intercultural de Chiapas se planteaba la necesidad de que los egresados estuvieran capacitados para el desarrollo humano, a través del estudio de los valores de la democracia y la ciudadanía y la manera como estos conceptos se entienden desde la cultura propia de los estudiantes, tomando en cuenta que cada lengua es un mundo que hay que comprender, respetar y enriquecer (Fábregas, 2008).

México fue uno de los primeros países en América Latina en desarrollar una educación oficial intercultural con una perspectiva cercana al desarrollo humano y la educación única y diversa. En el 2001 se establece la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), perteneciente a la Secretaría de Educación Pública (SEP). La CGEIB plantea la necesidad de instalar una educación intercultural en todos los niveles educativos, además promueve la creación de Universidades Interculturales con la intención de que jóvenes indígenas y sectores sociales marginales puedan acceder a la educación universitaria. Se propone incidir en el proceso de interrelación de los distintos sujetos que componen la sociedad mexicana, recuperar tradiciones, trabajar con saberes locales y ofrecer espacios de formación alternativos (Schmelkes, 2008).

Con la creación de la CGEIB se plantea ofrecer una educación cultural y lingüísticamente pertinente para los indígenas; es interesante observar que por primera vez en México se considera necesaria la implementación de este tipo de educación en todos los niveles, pues anteriormente sólo se había dirigido a la educación básica. Pero además se proponía ofrecer una educación intercultural a toda la población mexicana, no sólo a la población indígena (Schmelkes 2013), lo cual en términos de interrelación cultural es importante pues supondría la necesidad de trabajar desde la educación en la revalorización de las culturas históricamente segregadas, así como decodificar el sentido común racista de la sociedad nacional dominante. Sin embargo, en términos concretos, se sigue relacionando lo intercultural más con lo indígena, buscando que los pueblos originarios sean quienes obtengan herramientas para interrelacionarse (integrarse) con la sociedad nacional mayoritaria, esto muestra un sesgo neoindigenista e integracionista de la educación intercultural.

Otro impedimento para realizar una educación intercultural en los distintos niveles de la educación en México ha sido la continuidad de una educación estandarizada. Según Aleksandra Jablonska (2010) en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 la Secretaría de Educación Pública habla explícitamente de educación intercultural dirigida a grupos “desprotegidos y vulnerables”,³² sin embargo, ahí mismo se plantea una noción de calidad educativa que tenía como fondo la incorporación de tecnologías y el mejoramiento de las calificaciones de los alumnos obtenidas en la Evaluación Nacional del Logro Académico de Centros Escolares (ENLACE) y en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE. En ese sentido, se observa una concepción de enseñanza de contenidos nacionales (con la evaluación ENLACE) y contenidos universales (con la evaluación PISA) que mide las competencias y habilidades de los educandos en español, matemáticas y ciencias con una visión monocultural de la educación, impulsada por el modelo neoliberal.³³ Por ello se argumenta que la preocupación y trabajo de los maestros y directivos se enfoca más en la acreditación de los exámenes que en la educación contextualizada e intercultural, esto conlleva a la enseñanza de contenidos “nacionales” y “universales”³⁴ por encima de aquellos contenidos que responden a contextos culturales específicos (Jablonska, 2010: 56-57).

La educación intercultural parece obedecer a intereses y agendas ajenas a la población mexicana en general y de los pueblos indígenas en particular, cayendo en un discurso vacío sobre una interculturalidad funcional. Parece difícil y hasta contradictorio querer empatar políticas de estandarización educativa con la educación intercultural, por ello, en los hechos, diversos estudiosos del tema encuentran más bien una serie de conceptos retóricos que hablan de “diversidad en la igualdad”, “desarrollo humano integral en la diversidad”, “educación

³² La educación intercultural se piensa como aquella dirigida a la población excluida (población campesina, indígena, periférica...), lo cual se parece mucho a las acciones afirmativas implantadas desde el multiculturalismo neoliberal. Es decir, los pueblos originarios se siguen clasificando como parte de los “grupos vulnerables” y no se les reconoce como pueblos autóctonos con capacidad de decisión propia.

³³ En México se implementó un sistema de calificación de los maestros, sustentado en los resultados de sus estudiantes en los exámenes estandarizados, en 2008 con la Alianza por la Calidad de la Educación, firmada por la SEP y el SNTE (Jablonska, 2010: 57).

³⁴ Se puede observar una visión eurocéntrica y colonial donde se vislumbra que lo “universal” es lo occidental implementado por Europa y Estados Unidos a través de los organismos internacionales. En todo caso se recuperan las expresiones culturales diferentes como la vestimenta o los bailes folklóricos, pero las formas de pensamiento, aprendizaje, organización política y social, son subsumidas en lo “universal” y lo “nacional”.

universal, única y diversa”, entre otros, con un significado más apegado a la homogenización educativa y la economía neoliberal.

3.7. UNIVERSIDADES INTERCULTURALES

Silvia Schmelckes (2008), quien fue la primera coordinadora general de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe³⁵, indica que una de las razones importantes por las que se crean las Universidades Interculturales (UI) se debe a las demandas de las últimas décadas de pueblos indígenas y organizaciones sociales que exigían escuelas y universidades con pertinencia cultural y con cercanía geográfica a las comunidades originarias. Desde los años setenta, por ejemplo, los pueblos Mazahua y Otomí en el Estado de México analizaron la exclusión educativa y social a que habían sido sometidos, proponiendo la creación de una universidad apegada a su realidad cultural y política (Casillas y Santini, 2006). En otras regiones como el sur-suroeste de México surgieron propuestas educativas de organizaciones apegadas a los pueblos originarios; en muchos sentidos, estas organizaciones modificaron la perspectiva oficial de la educación, al proyectarla hacia otras prácticas culturales donde la familia y la comunidad juegan un papel protagónico en la toma de decisiones; por ejemplo, en la conformación de los planes de estudios y el planteamiento de las problemáticas a discutir en la escuela.

Después del levantamiento armado del ejército zapatista en 1994 hubo una reconfiguración social que permitió que las demandas de los pueblos organizados fueran escuchadas originando una serie de políticas públicas y reformas de ley para atender a la población originaria y a las comunidades marginadas. Las universidades interculturales surgen como

³⁵ Sylvia Schmelckes fue coordinadora de la CGEIB desde el 2001 hasta el 2007, año en que renunció debido a la reducción del presupuesto de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe en un 50% aproximadamente. Es interesante observar que, en el año 2007, con la llegada del gobierno de Felipe Calderón, el presupuesto de la CGEIB descendió considerablemente respecto del año anterior, de 75 millones de pesos paso a 36 millones de pesos, esto afectó directamente al proyecto de las universidades interculturales (Schmelckes 2008). A Schmelckes la sustituyó Fernando Ignacio Salmerón quien fue Coordinador General de Educación Intercultural y Bilingüe en la secretaría de educación pública desde septiembre de 2007 hasta el 2016. Una de las observaciones que se hace sobre la educación indígena e intercultural refiere a que los proyectos educativos no tienen continuidad ya que dependen de la política gubernamental en turno. En algunas experiencias desde abajo se ha encontrado mayor continuidad en los proyectos, aunque también cierta inestabilidad por los problemas económicos, sociales y políticos a los que se enfrentan.

una respuesta gubernamental a este proceso de reivindicación de los derechos y modos propios de los pueblos originarios, el derecho a su autonomía y a recibir una educación acorde a sus necesidades, como nos recuerdan varios estudiosos del tema (Schmelkes, 2020 Fábregas, 2020).

En el 2001 se discute una ley sobre derecho y cultura indígena por parte del gobierno entrante a la cabeza de Vicente Fox, se proponía retomar el diálogo interrumpido años antes con los pueblos originarios. Producto de esta ley, en el apartado de educación, es que surge la posibilidad de crear la educación superior intercultural, aseguran los investigadores de la Universidad Intercultural de Chiapas León Ávila y Agustín Ávila (2016). En ese sentido, sostienen los autores, las universidades interculturales pueden considerarse como producto de la lucha social pero también como producto de una jugada política realizada por el gobierno, pues más allá de cumplir lo acordado en los diálogos de San Andrés,³⁶ se implementaron una serie de políticas y derechos superfluos para los pueblos originarios. Se daba más bien un reconocimiento de la diferencia y la interculturalidad de forma funcional, la modificación de las raíces estructurales de la desigualdad y la discriminación fue inexistente y se bloqueó la autonomía de los pueblos originarios. Gunther Dietz, investigador de la Universidad Veracruzana, dirá, en este mismo sentido, que las comunidades organizadas querían autonomía y les dieron interculturalidad.

Las universidades interculturales en México surgen en un contexto de “modernización educativa” implementada a partir de los años ochenta y consolidada en los años noventa con el modelo neoliberal. Esta modernización se realiza a partir de una serie de reformas estructurales con el fin de lograr “eficiencia” y “calidad” en la educación a través del reforzamiento de las conexiones entre educación, empleo y economía; se implementan sistemas de evaluación educativa y se da una estandarización de contenidos en la educación para permitir la comparación y evaluación de estudiantes y docentes. Diversos organismos

³⁶ Los acuerdos de San Andrés fueron concertados por el gobierno mexicano y el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en febrero de 1996. En estos convenios se plasmaron algunas de las exigencias y necesidades que los pueblos originarios buscaban para un desarrollo digno de las comunidades y de los sectores sociales más marginados del país. Posteriormente, dichos acuerdos serían ignorados casi en su totalidad haciendo que diferentes organizaciones sociales se sintieran traicionadas por la clase política. Se acusó a los diversos partidos políticos de haber implementado, en abril de 2001, una contra reforma que traicionaba las demandas de los pueblos indígenas.

internacionales, como el Banco Mundial, la Unesco y la Cepal, a través de sus recomendaciones, han impulsado las modificaciones de los sistemas universitarios. Estos cambios tienden a la implementación de un modelo homogéneo global de universidad con una fuerte tendencia a la mercantilización (Hernandez Loeza, 2017; Gorostiaga y Tello, 2011).

En los años noventa, en México se crearon más de 30 universidades tecnológicas, para el 2002 ya sumaban alrededor de 50 y para finales del 2020 existían más de cien escuelas de este tipo cuya finalidad es que los estudiantes se incorporen en un corto tiempo al trabajo productivo (después de dos años) si así lo desean, o continúen estudiando una licenciatura, según indica la Secretaría de Educación Pública³⁷. Para el investigador Alberto Padilla (2008) estas instituciones tienen como uno de sus objetivos primordiales capacitar a los estudiantes para la formación de mano de obra calificada para atender los requerimientos de la industria como parte de un estrecho vínculo entre las universidades y el sector productivo.³⁸ Por ello el autor se pregunta en qué medida las universidades interculturales han favorecido la recuperación de valores culturales locales y la participación social o si, más bien, han complementado la necesidad de crear fuerza de trabajo necesaria para la región con intereses privados de los empresarios como es el caso de las universidades tecnológicas y politécnicas. El autor reconoce ciertos actores bien intencionados y con propuestas claras y profundas para lograr la interculturalidad como Sylvia Schmelkes, León portilla (y su aparición en actos inaugurales) o la participación de ciertos líderes comunales en los proyectos, sin embargo “la duda se teje a partir de la naturaleza de las instituciones de educación superior públicas

³⁷ <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/universidades-tecnologicas-educacion-superior> (consultado el 22 de octubre de 2020).

³⁸ Según Padilla, las universidades tecnológicas en México se crearon a partir de 1991 para responder a las “supuestas” necesidades de cada región a través de programas de “corta duración y alta calidad profesional” para atender los requerimientos de la industria y el desarrollo regional. Surgen después de un convenio de corresponsabilidad entre el gobierno federal, estatal y municipal y la participación de representantes empresariales. Se buscó que estas universidades se adecuaran a las necesidades de la zona y empujaran su desarrollo. Dentro de los objetivos de esta orientación técnica de la educación superior, estarían el de asociar la educación superior con el mundo del trabajo (en consonancia con las políticas internacionales). Además, de diversificar la educación. Esta vinculación entre la educación y el trabajo se debe a la necesidad de que las instituciones de educación superior formen mano de obra calificada para el sector productivo (Padilla, 2008: 43-45). Estas universidades también fueron creadas para satisfacer la creciente demanda de educación superior en México, sin embargo, han sido muy cuestionadas debido a una supuesta deficiencia en términos educativos e investigativos y una carente formación crítica e integral de los estudiantes.

durante estos gobiernos neoliberales, que hoy se catalogan como tradicionales, tecnológicas, politécnicas e indígenas [interculturales]” (Padilla, 2008: 56-57).

Este contexto de continuidad neoliberal en el que surgen las universidades interculturales, se presenta como una complicación para llevar a buen puerto la intención de diálogo intercultural y desarrollo social de las comunidades originarias, los intereses privados de acumulación de capital y las recomendaciones de los organismos internacionales a que los gobiernos están sometidos, hace que la educación intercultural no sea prioridad. Su función principal parece ser la integración de la diversidad étnica en la cultura dominante y el mercado global, además de atenuar la conflictividad política y la resistencia social.

En este sentido, la formación de profesionistas indígenas en universidades interculturales oficiales se concibió, por algunos estudiosos del tema, como un nuevo momento del indigenismo en México, ahora denominado como interculturalidad. Las universidades interculturales tendrían una función cercana a lo que se planteó oficialmente para la educación indígena en el siglo xx: hacer de la población diferenciada ciudadanos aptos para integrarse al desarrollo nacional; si el indigenismo funcionó sobre todo en la época del modelo de desarrollo por sustitución de importaciones, la interculturalidad sería la propuesta oficial para los indígenas en la época neoliberal.

Se impulsaba una integración al modelo económico y la posible formación de “cuadros” y mano de obra calificada para la industria regional y el desarrollo local. Algunas de las voces más críticas como Katherine Walsh (2010: 9) suponen que, si bien discursivamente existe el reconocimiento de que la educación intercultural es para todos, la comprensión de lo intercultural aún sigue centrada en la población indígena y la propuesta educativa se convierte en algo superficial que se traduce en la incorporación de asignaturas y talleres relacionadas con la diversidad lingüística y cultural. En esa misma tónica Charles Hale (2004) considera que la interculturalidad permite incluir a un nuevo “indio permitido”, que se apegue a la normatividad y que no cause conflicto social, forjado con capacidades de *autogestión* y *autoempleo* en el contexto de un “estado neoliberal” alejado de las responsabilidades sociales.

Desde una perspectiva más optimista, algunas otras voces de docentes e investigadores de universidades interculturales, como Atriano Mendieta y Bastida Muños de la Universidad Intercultural del Estado de México –citados por Laura Mateos y Gunther Dietz (2013: 248) –, sostienen que estas universidades constituyen un parteaguas positivo en la historia de la educación pública en México y la atención educativa para la población marginada. Consideran que estas universidades son una consecuencia efectiva de las reivindicaciones indígenas: el reconocimiento gubernamental al problema de la exclusión que históricamente han sufrido las comunidades originarias. Esto permite pensar que si bien las universidades interculturales han sido funcionales a un modelo de desarrollo alejado de los intereses de los pueblos originarios –y con poca participación de éstos en los procesos educativos y políticos– no dejan de ser espacios de afirmación y empoderamiento para los estudiantes y profesores indígenas. Estas universidades han formado intelectuales indígenas, muchos de ellos se han integrado al gobierno o al sector privado como un proceso de asimilación o cooptación, no obstante, también de ahí han surgido ocasionalmente voces críticas que han regresado a sus comunidades a trabajar con la gente de manera más directa en las problemáticas inmediatas y con intereses propios (Mato, 2012).

Se piensa en la posibilidad de que algunos estudiantes, provenientes de comunidades y barrios urbanos, formados en estas universidades, puedan terminar trabajando con poblaciones indígenas. Sobre todo, si se toma en cuenta que muchos líderes de movimientos de renovación étnica suelen ser jóvenes con educación superior urbana (Lehmann, 2015; 155). La educación intercultural puede ser parte de una apertura institucional para *resignificar* críticamente la escuela y el conocimiento, es decir, “ofrece la posibilidad para interpretaciones divergentes de la realidad social” (Lebrato, 2016: 790).

3.7.1. LA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL COMO POLÍTICA PÚBLICA

La dinámica que impulsó la educación superior intercultural como política pública surgió en México a partir de la interacción de tres componentes sociopolíticos principales: a) las metas de la política social impulsadas desde el gobierno (enfocadas al combate a la pobreza a partir del paradigma desarrollista orientado al mercado exterior), b) una política de educación superior encauzada a la expansión de la matrícula y a la formación de capital humano y c) la

interculturalidad promovida en los últimos años por el movimiento indígena internacional y retomada por diversos gobiernos (Tapia, 2016).

El Plan Nacional de Desarrollo (2001-2006), propuesto en el gobierno de Vicente Fox, impulsó instituciones y programas regionales con la supuesta intención de facilitar el acceso de la gente a bienes sociales y satisfactores básicos de salud y educación. Surgió la pretensión de interculturalizar la educación mexicana en todos sus niveles y de aumentar la matrícula, en el nivel superior y medio superior, de la población segregada e indígena, a través de la creación de universidades interculturales y la implementación de acciones afirmativas en universidades convencionales (Casillas y Santini, 2006). A principios del siglo XXI se estimaba que la población indígena de México representaba más del 10% de la población nacional, no obstante, sólo el 1% de la matrícula de educación superior era indígena (Schmelkes, 2008), por lo que, desde el gobierno y la Secretaría de Educación Pública, se vio la necesidad de trabajar para la inclusión educativa de esta población.

La implementación de cambios estructurales para acceder a la modernidad económica y, al mismo tiempo, la necesidad de reconocer la diversidad cultural del país, llevaron a los gobiernos a plantear una serie de acciones de política pública orientadas a la atención de los grupos étnicos y el desarrollo de la interculturalidad. Se pueden ubicar algunos cambios significativos –impulsados desde la década de los noventa– como las reformas constitucionales al artículo 2.º y 4.º en favor de los derechos indígenas y el reconocimiento pluricultural de la nación; se creó el Consejo Nacional para prevenir la Discriminación en 2003 y otros espacios para la preservación de su cultura e identidad como el Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas, en el mismo año, así como para promover una oferta educativa con equidad y culturalmente pertinente como la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (2001).

Se puede observar que en los años 2007 y 2008, desde el gobierno federal, se crearon cinco programas educativos fundamentados en la equidad –que para el 2014 fueron integrados en uno sólo denominado Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa–, estos fueron: el Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, 2007; el Programa Asesor Técnico Pedagógico y para la Atención Educativa a la Diversidad Social, Lingüística y Cultural, 2008; Atención Educativa a Grupos en Situación Vulnerable, 2008; Educación

para Personas con Discapacidad, 2008 y el Fortalecimiento a las Acciones Asociadas a la Educación Indígena, 2008 (Tapia, 2016). Estas propuestas de acción afirmativa o discriminación positiva pretendían llegar a esos sectores históricamente excluidos para su integración con equidad y bajo las premisas de la interculturalidad.

La política educativa del gobierno, orientada a sectores marginados y a pueblos originarios, fue parte de una política social más general que buscaba reducir la pobreza a través del desarrollo económico con miras al mercado exterior, que planteó el reconocimiento de la igualdad en la diversidad, el acceso a los servicios de bienestar y el desarrollo social de la población segregada, se impulsó la educación y la capacitación laboral. Según Silvia Schmelkes, la iniciativa de las UI promovida desde la CGEIB, en un principio contó con un fuerte apoyo por parte de la Subsecretaría de Educación Superior y de la mayoría de las secretarías de educación de los estados, ya que esta iniciativa representaba el apoyo de recursos federales para atender a una población demandante y potencialmente conflictiva. También hubo voces opositoras a este proyecto, había quienes veían en estas universidades, espacios educativos segregacionistas –universidades que podían terminar siendo sólo para indígenas y que podían apartar y segregar más a estas poblaciones–, hasta quienes veían en ellas espacios potencialmente peligrosos para la gobernabilidad como habían sido las escuelas normales rurales (Schmelkes, 2008).

Desde algunos gobiernos estatales, la creación de las UI se entendió más como una oportunidad para sosegar inconformidades de las comunidades originarias. La interculturalidad en la educación, dice el investigador Saúl Velazco, surge como un dispositivo para gobernar y administrar la diversidad que tiene como antecedente, en primer lugar, el reclamo étnico que sucede entre las décadas de los años setenta y finales del siglo XX (Comunicación personal, 8 de diciembre del 2020).

Según el investigador Arturo Tapia (2016), el programa estelar de la política social de Vicente Fox fue el denominado Oportunidades (heredero del anterior programa Progresá) que, en una de sus líneas, estuvo basado en proyectos de atención focalizada a los grupos vulnerables o en situación de pobreza, principalmente en zonas marginales y en el medio rural y, sobre todo, a través de transferencias monetarias.

La vinculación de la política social a una estrategia de desarrollo hacia afuera y una lógica de combate a la pobreza incentivó las metas de la política educativa, específicamente las relativas a la expansión del sistema universitario y a la formación de capital humano. [Por ello], se sugiere que en los últimos años la política social y la de educación superior generaron un área de convergencia en torno a la meta de lograr un acceso creciente al sistema universitario, especialmente entre aquellos jóvenes de sectores vulnerables, como una suerte de diseño focalizado, mismo que se seguía en la política social. El incremento de la oferta y de la matrícula de estudiantes en educación superior tendría que redundar en una mayor disponibilidad de capital humano y en una mejora de la productividad que el modelo de desarrollo hacia afuera demandaba. La creación de las UI era, en la percepción del gobierno foxista, compatible con las metas señaladas, además de que atendía una demanda creciente entre grupos organizados de los pueblos originarios: educación superior (Tapia, 2016: 00).

A partir de lo anterior, se puede concluir que esta asociación de la política educativa con la política social terminó reduciendo la educación intercultural a la lucha contra la pobreza desde el enfoque neoliberal. Es decir, este sistema de UI buscaba mejorar el acceso de la población indígena a la educación superior e incrementar las opciones de trabajo (capital humano) para abatir los índices de marginación; soslayó la participación directa y democrática de los pueblos originarios en las decisiones sociopolíticas importantes del país, la construcción de un desarrollo en conjunto con los pueblos indígenas, así como la reformulación del homogéneo Estado-nación (como ya estaba ocurriendo en otras partes del continente como Ecuador y Bolivia).

[La interculturalización de la educación] se echó a andar en el 2001 y desde el inicio tuvo su oposición. Sí hubo un apoyo importante dentro del gobierno federal, pero para nada se logró convencer a todo el mundo, de hecho, se avanzó mucho en las normales, pero no se logró la interculturalización de todas las normales, sino lo que se logró primero, por ejemplo, fue una carrera para maestros llamada Carrera para maestros intercultural bilingüe en primaria, la idea era que eso se construyera en otros niveles, pero ya no se logró. Así, al fin del sexenio de Fox y del inicio de Calderón se

empezaron a tener otras preocupaciones más relacionadas con la calidad y las pruebas pisa y la relación con el sindicato. Cambiaron las prioridades, se mantuvo el programa, pero nunca volvió a tener el apoyo que tuvo al inicio de esta propuesta de política pública. Con Peña Nieto se pensó que había prioridades más grandes para la educación, como la calidad y la reforma educativa y la educación intercultural se dejó de lado (Fernando Salmerón, Comunicación personal, 12 de enero del 2021).

La educación superior intercultural termina convirtiéndose en un instrumento del proyecto neoliberal, quedó muy lejos la propuesta de interculturalizar las universidades y la búsqueda de acercar participativamente a la población indígena. Desde el sexenio de Carlos Salinas la elevación de los niveles de estudio se ha visto como un instrumento para mejorar la competitividad y el desarrollo. Con esta misma lógica, los posteriores gobiernos vieron en ellas un instrumento para mejorar los indicadores de desarrollo de los pueblos indígenas (Tapia, 2016: 00).

Durante el gobierno actual del partido Morena ha habido un leve impulso por recuperar la propuesta de las UI, sobre todo desde la Subsecretaría de Educación Pública que ha promovido seminarios sobre interculturalidad crítica y cómo implementar el diálogo de saberes en las UI. También se han abierto otras como la Intercultural de Baja California en el Valle de San Quintín (2021) o la Universidad de las Lenguas Indígenas de México en Milpa Alta que parece ser impulsada directamente por el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas.

Aunque es pronto para saber cuál será el papel de los gobiernos actuales, federal y estatal, en el proyecto de las UI ya se pueden vislumbrar algunos sesgos de neoindigenismo, donde la participación democrática de los pueblos originarios en el proyecto educativo intercultural y el desarrollo comunitario sigue sin encontrar lugar. Se da un neoindigenismo funcional que en su supuesto reconocimiento a la diversidad impulsa proyectos de desarrollo que dejan fuera a la población indígena, otorgando algunas becas o reconociendo algunas expresiones artísticas como bailes o rituales que fomentan el turismo, pero sin modificar nada de fondo. La interculturalidad plantea transformaciones más profundas que la simple integración de la diversidad cultural al desarrollo nacional y la supuesta lucha contra la pobreza a través de la

competitividad y el crecimiento económico, como lo han venido haciendo los gobiernos desde los años noventa hasta la actualidad.

3.7.2. PROPUESTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL

En los documentos de creación de las universidades interculturales se plantea que estas escuelas están comprometidas con el desarrollo de las comunidades a través de la formación integral de sus estudiantes. La interculturalidad y la vinculación son dos ejes que buscan dialogar con los saberes locales de las comunidades, además de diagnosticar y trabajar conjuntamente sobre las necesidades y problemáticas de las poblaciones circundantes (UNICH, 2008). En ese sentido se destacan una serie de supuestos logros que las universidades interculturales han alcanzado: 1) que jóvenes de pueblos originarios tengan mayor acceso a la educación superior; 2) cierta descentralización de la educación superior; 3) valorización y reconocimiento de lenguas y conocimientos étnicos; 4) desarrollo educativo orientado hacia la diversidad cultural; 5) generación de proyectos de desarrollo local (Mato 2014; Juris Tipa 2017: 22).

Para el 2004 se crea la primera Universidad Intercultural en el estado de México y un año después surge la Universidad Intercultural de Chiapas. Hasta hoy, los gobiernos mexicanos han creado doce universidades interculturales en distintos estados del país vinculadas a la CGEIB: en el Estado de México (UIEM 2004) y Chiapas (UNICH 2005), en Veracruz (UVI 2005), Sinaloa (UAIS 2005), Tabasco (UIET 2006), Puebla (UIEP 2006), Guerrero (UIEG 2007), Quintana Roo (UIMQROO 2007), Michoacán (UIIM 2007), San Luis Potosí (UISLP 2011), Hidalgo UICEH (2012) y Nayarit (UIEN 2012).

También han surgido otras universidades y redes, como el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) en la región Mixe en Oaxaca, que surge del Sistema Universitario Jesuita; la Red de Universidades Interculturales (Redui) o la Asociación Nacional de Universidades Interculturales (ANUI) constituida por doce universidades interculturales. Esta última tuvo como objetivo monitorear las diversas instituciones con el fin de atender problemáticas al interior y al exterior de las UI.

En el 2020 se reconoció oficialmente la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca que de acuerdo a su Ley Orgánica será un organismo descentralizado del Estado con presencia en las ocho regiones del estado oaxaqueño y contará con 15 sedes en donde se impartirán estudios de licenciatura y posgrado, además de cursos de actualización (Matías, 2020).³⁹ Esta universidad ha causado muchas expectativas debido a su surgimiento “desde abajo”. Las comunidades organizadas de Oaxaca, a través de la *comunalidad*, han impulsado diversos centros de compartición y aprendizaje que confluyen en esta universidad. Jaime Martínez Luna, quien fue nombrado como primer rector de esta universidad, es un reconocido antropólogo que ha sistematizado la noción de “comunalidad” como una forma muy particular de vida y organización de las comunidades oaxaqueñas. Martínez Luna y otros personajes de Oaxaca, que trabajan en torno a la comunalidad, son reconocido sobre todo por su lucha social en defensa del territorio y trabajo comunitario, lo que hace que estas universidades tengan el apoyo legítimo de muchos pueblos oaxaqueños y que su propuesta intercultural, plurilingüe y comunalista parezca estar más apegada a las necesidades concretas de la gente.

3.7.3. EL MODELO DE LAS UNIVERSIDADES INTERCULTURALES

En el año 2006 se publicó desde la CGEIB un texto denominado *Universidad Intercultural. Modelo educativo* (Casillas y Santini, 2006). En este documento se muestra el modelo educativo de las Universidades Interculturales en México (UI) constituido por una serie de ejes formativos y transversales. Los ejes formativos se dividen en tres: ciclo de formación básica, intermedia y profesional. Ahí se plantea que el ciclo de formación básica sea común para todas las carreras y busca desarrollar, a través de diversos talleres, el manejo de lenguas indígenas, la lectura crítica, la vinculación con la comunidad, la relación entre la naturaleza y la sociedad, la revisión del enfoque intercultural, el manejo de la informática y el idioma extranjero (inglés). El segundo ciclo, el de formación intermedia o profesional asociado (PA), llama la atención debido a que está dirigido a que el estudiante (desde el manejo de los

³⁹ A mediados del 2021 la Suprema Corte de la Nación anuló el decreto de creación de la Ley Orgánica de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca por la supuesta falta de cumplimiento de la consulta previa para su creación entre las comunidades indígenas.

saberes de su cultura de origen) atienda *problemas de desarrollo emergentes* en las comunidades y la región circundante. Este es el perfil de ciclo corto de la formación profesional establecido y recomendado en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) de la UNESCO (Casillas y Santini, 2006, 177-181). Este ciclo está consolidado para atender a las demandas de *desarrollo regional* y está fundamentado directamente en las recomendaciones de la UNESCO para la formación profesional, lo que muestra un vínculo directo entre la educación y el trabajo para el desarrollo. Aunque en las UI este desarrollo se plantea en términos más humanos sigue sustentado en el desarrollo neoliberal diseñado desde los países centrales y las respectivas pautas recomendadas para Latinoamérica.

En el modelo se plantea que el perfil de Profesional Asociado en las universidades interculturales “surge como una propuesta en el marco de las innovaciones educativas que se promueven en las universidades del país que se proponen impulsar reformas para diversificar la oferta educativa y favorecer su pronta incorporación al espacio laboral” (Casillas y Santini, 2006: 181). Con este nivel formativo se persigue un perfil de competitividad temprana buscando ciertos conocimientos que se pueden desarrollar en un tiempo corto o cuando su adquisición previa permita agilizar el proceso de formación “como sería el caso de la práctica de la lengua indígena para apoyar procesos de gestión social y productiva” (Casillas y Santini, 2006: 181). Visto así, parece que la gestión indígena de la que se habla va dirigida a la necesidad de formar mediadores indígenas que permitan construir una interconexión con los pueblos originarios en beneficio de este mismo proceso de desarrollo regional. Por último, en el ciclo de formación profesional (nivel licenciatura) se asegura que los egresados serán capaces de construir conocimiento intercultural para las problemáticas de las comunidades indígenas y la *perspectiva de desarrollo de los diferentes pueblos indígenas* (Casillas y Santini, 2006: 182).

Además de los ejes formativos, el modelo educativo de las Universidades Interculturales propuso algunos ejes transversales que constituyen la base y estructura del modelo. Entre estos ejes está el de lengua, cultura y vinculación comunitaria; el eje disciplinar; el eje axiológico; el eje metodológico y el eje en competencias profesionales. Este último eje se encausa en las competencias profesionales (conocimientos, habilidades, actitudes, valores)

enfocadas en el desarrollo para la actividad profesional con “compromiso y ética”. Se asegura que estas competencias genéricas se incorporan de forma transversal en los contenidos para orientar el “quehacer profesional hacia el diseño de proyectos y la gestión autónoma de los estudiantes”. Algunos de los contenidos se enfocan en “las posibilidades de desarrollo que ofrece el cooperativismo como una estrategia de organización alternativa para la producción, distribución, intercambio comercial y consumo de bienes y servicios” para promover experiencias exitosas en diversos estados del país con el objetivo de “valorar su potencial para el desarrollo comunitario y regional”. Se busca trabajar con los principios de “la vertiente económica del comercio justo” y se rescatan los contenidos que orienten a los jóvenes en la “elaboración de proyectos institucionales o autónomos [...] y prepararlos con el objetivo de que manejen información sobre mercados alternativos de bienes y servicios para distribuir productos comunitarios en mejores condiciones de competitividad y comercialización” (Casillas y Santini, 2006: 184-191).

Como se ve, algunos de los ejes formativos y transversales del modelo educativo de las universidades interculturales obedecen a las recomendaciones de organismos internacionales para satisfacer las necesidades del sector productivo y el mercado global. Estos ejes se combinan con otros que buscan la vinculación comunitaria, la interculturalidad e intercambio de saberes, la preparación para la autogestión de los estudiantes, el desarrollo sostenible y el comercio justo. En ese sentido surge la cuestión de cómo han hecho estas universidades para trabajar por la interculturalidad y la vinculación con las comunidades circundantes con la participación y perspectiva de éstas, al mismo tiempo que siguen recomendaciones neoliberales.

Según David Lehmann, en las Universidades Interculturales el tema de la vinculación se arraigó rápidamente en su propuesta educativa, convirtiéndose en una de las características que las distingue de otras instituciones. Desde el principio se estableció impartir carreras como desarrollo sostenible, turismo alternativo y comunicación intercultural lo que refleja el aspecto vocacional de las UI de abrir posibilidades de empleo para los egresados y posibilidades de desarrollo para las comunidades, esto ha llevado al surgimiento de fuertes críticas que sostienen una continuación del indigenismo clásico desarrollista (Lehmann, 2015: 143). Por ello, insistimos, surge la cuestión de cómo llevan a cabo esto al mismo tiempo

que buscan recuperar la participación de las comunidades en la construcción de alternativas para el mejoramiento de los pueblos y comunidades circundantes.

Otras complejidades del modelo se encuentran en la búsqueda de “gestión autónoma” para los estudiantes, “comercio justo” y “desarrollo sustentable” para los pueblos, al mismo tiempo que se impulsa la formación para la integración laboral en el sector público y privado. Además, el modelo plantea recuperar las necesidades concretas de las comunidades cercanas a las escuelas para mejoramiento social, pero se impulsó, por lo menos en un principio, un mismo modelo para todas las escuelas de las diferentes geografías de México. La diversidad cultural parece no ser tomada en cuenta a pesar del supuesto trabajo investigativo que se hizo con las comunidades según apunta el modelo.

3.7.4. UNIVERSIDADES INTERCULTURALES INDEPENDIENTES

Además de las universidades oficiales existen otras no reconocidas por la SEP, o en proceso de reconocimiento, que se pueden denominar como independientes, creadas al margen de los gobiernos estatales, la Secretaría de Educación Pública y la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (DGEIB). Entre estas escuelas encontramos la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur en Guerrero (UNISUR); la Universidad Campesina e Indígena en Red (UCI-RED); la Universidad de la Tierra en Chiapas y Oaxaca (Mateos y Dietz, 2013); la Universidad Popular Comunitaria de San Pedro comitancillo, Oaxaca; la Universidad Autónoma Plurinacional de los Pueblos Libres del Sur (UAPPLS) también en Oaxaca, que es de reciente creación (2020), entre otras universidades poco visualizadas.

En los últimos años (2018 aproximadamente) se ha conformado una Red de Universidades Autónomas (RUA) que agrupa alrededor de 32 centros educativos en diversas partes del país. Su construcción se da a partir de la identificación de la lucha comunitaria por la educación superior en virtud de la falta de cobertura escolar que existe en los distintos barrios y comunidades del país; se busca que las universidades tengan una vinculación directa con las comunidades para el beneficio de éstas (Hernández, 2020). Los participantes de la RUA se han manifestado públicamente exigiendo el reconocimiento oficial de las “universidades

comunitarias”, además de hacer visible la exclusión de la que han sido parte desde hace décadas, e incluso con el actual gobierno de López Obrador que impulsó Universidades para el Bienestar sin tomar en cuenta algunas experiencias alternativas a nivel superior que existen desde hace diez o veinte años y que actualmente pertenecen a esta red, asegura el profesor Oscar Hernández Neri en su participación en el Primer Congreso Mundial de Educación realizado en septiembre del 2020.

Algunas de las escuelas que participan de la RUA son la Universidad del Pueblo de Oaxaca, integrada por 14 sedes; la Universidad Campesina del Sur en Xochitepec, Morelos; la Universidad Revolución, en el Estado de México, el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural, en Puebla y la Universidad Intercultural de la Ciudad de México. El estado de México cuenta con al menos 12 universidades alternativas autogestionadas y la ciudad de México con siete. A la RUA también pertenecen la Universidad Comunal de Oaxaca y la Universidad Intercultural del sur. Algunas de estas propuestas surgidas en Guerrero, Oaxaca y Michoacán han sido impulsadas desde la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la educación (CNTE) y otras organizaciones de maestros campesinos e indígenas que han denominado a estas experiencias como universidades comunales, universidades cooperativas, universidades autogestivas o universidades comunitarias (Camacho, 2020).

Estas universidades independientes tienen diferentes propuestas políticas y educativas, algunas buscan el reconocimiento oficial y la validación de sus estudios, otras trabajan más con las organizaciones sociales y la construcción de conocimiento a través de problemas concretos de las regiones donde viven. La interculturalidad es entendida de distinta manera, aunque el diálogo de saberes y *haceres* comúnmente se presenta como una búsqueda explícita para la construcción de conocimiento y la vinculación con las comunidades circundantes. La variedad en las propuestas socioeducativas de estas universidades es visible y compleja, no obstante, algo que comúnmente se puede encontrar, es la búsqueda de autonomía en los procesos de construcción de conocimiento y la toma de decisiones educativas y políticas.

3.7.5. UNIVERSIDAD DE LA TIERRA

Otra red de universidades que es importante para esta investigación, es la interconexión de centros de “reflexión-acción” que se ha conformado en torno a la *Universidad de la Tierra*. Desde principios del presente siglo han surgido diferentes espacios educativos con finalidades parecidas en diversas geografías del planeta. En esta red encontramos a las denominadas como “hermanas mayores” que son la Unitierra de Oaxaca y la Unitierra Chiapas, y otras que han surgido posteriormente como la Unitierra Huitzo, la Unitierra California, la Unitierra Manizales, la Unitierra Puebla, la Unitierra Toronto, la Unitierra en Catalunya y la Unitierra en Japón. Estos centros surgen como espacios para trabajar en torno a las necesidades reconocidas por las propias comunidades, tienen muchas ideas y principios en común, sin embargo, no replican una misma estructura o forma organizacional. Cada una es independiente y tienen sus propias metodologías, propuestas educativas, trabajo intercultural y de vinculación con la comunidad.

La base teórica de estas universidades se encuentra en las teorías del “decrecimiento” y el “post-desarrollo”, en la praxis del “aprendizaje convivencial” (Unitierra California), retomando enfoques comunitarios de educación a través de conocimientos locales. Pretenden retomar perspectivas de educación no antropocéntricas y críticas del sujeto individual moderno, también se trabaja por la recuperación o reconstrucción del tejido social en la comunidad y el cuidado de la naturaleza y la alimentación (Unitierra Huitzo). Estas universidades están inspiradas en el movimiento zapatista y sus propuestas alternativas de sociabilidad y construcción política, además de la movilización anticapitalista y la construcción de autonomía (Unitierra California). Estos espacios están dirigidos a las personas que no pueden acceder a la educación formal por falta de oportunidades educativas o que consideran que la educación oficial no es el mejor lugar para aprender.

Son espacios donde otros colectivos y organizaciones se encuentran para trabajar y reflexionar en torno a problemas sociales localizados por los mismos habitantes (Unitierra-Tejido de colectivos manizales y sur occidental colombiano). Trabajan para compartir saberes de las comunidades y pueblos originarios excluidos históricamente, y en sus documentos de creación se describen como: “antisistémicas (Marx-Wallerstein), desescolarizadas (Illich-Esteva) y apostamos por el decrecimiento (LaTouche)”, (Unitierra-

Puebla). Estos espacios educativos no son oficiales y en la mayoría de los casos no buscan el reconocimiento oficial, incluso se trabaja por la construcción de autonomía en términos educativos y económicos (Universidad de la Tierra).

En el caso del Cideci Universidad de la Tierra Chiapas, el perfil de los estudiantes está conformado principalmente por jóvenes de las comunidades indígenas, con independencia de que sepan leer y escribir o que hablen el español. Se imparten cursos de Panadería o tortillería, cursos de carpintería, electricidad, herrería, entre otros. Con la aplicación de estos aprendizajes por parte de los estudiantes se han ido construyendo las instalaciones del centro educativo, además los educandos se hacen cargo de su propia alimentación que producen y siembran dentro de las instalaciones de la Unitierra. Se dan cursos y talleres de Música y computación y se estudian temas como “derecho autónomo”, “administración de iniciativas” o “agroecología”. Al terminar su estancia en la Universidad de la Tierra, se busca que los participantes reciban apoyo para aplicar sus conocimientos en un proyecto en su comunidad.

En el caso de la Unitierra en Oaxaca, la interculturalidad y la vinculación se da a partir del trabajo con organizaciones sociales, no se tienen una agenda propia, sino que se está sujeto a las iniciativas de las organizaciones y los movimientos sociales, asegura Gustavo Esteva, uno de los fundadores de ese espacio (Unitierra Oaxaca). En la Unitierra se dan círculos y talleres de aprendizaje de diverso tipo: desde círculos teóricos sobre decrecimiento, dependencia económica o resolución de conflictos, hasta talleres diversos como creación de huertos, diseño editorial autogestivo o trabajo con la tierra. Se pretende que este espacio sea un lugar donde la gente de la comunidad se acerque para pensar en colectivo cómo solucionar ciertos problemas sociales a los que se enfrentan (Unitierra Oaxaca).

CAPÍTULO 4. LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE CHIAPAS

En una ocasión, Aguirre Beltrán discutía con un líder tarahumara sobre un plan de desarrollo que les querían imponer. El líder tarahumara se negó. Se negó rotundamente y entonces Aguirre Beltrán, ya desesperado, le preguntó: “¿bueno, pues, entonces qué quieren?!” y el tarahumara le contestó con mucha calma: “¡que nos dejen en paz!”

Andrés Fábregas (2020)

4.1. INTRODUCCIÓN

El epígrafe da muestra de la compleja relación que ha existido entre las instituciones del Estado y los pueblos originarios. La relación entre culturas diferentes comúnmente se ha traducido en un proceso de subsunción o incorporación de las culturas diferenciadas a la cultura nacional del Estado mexicano. La interculturalidad y la educación intercultural pretenden modificar esta relación de subordinación al reconocer las diferencias culturales, revalorar otros modos de vida, fomentar una mayor participación política y la mejoría social de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Aunque la interculturalidad puede ser crítica al proceso de borramiento-asimilación cultural, también puede ser funcional a las retóricas de la multiculturalidad que, en el supuesto reconocimiento de la diversidad, continúa imponiendo un modo de vida y de desarrollo ajeno a los intereses de algunos pueblos originarios y afrodescendientes.

En este capítulo, se analiza el tipo de interculturalidad que se practica en la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH). Para ello se propone la siguiente pregunta: ¿Cómo se entiende y practica la interculturalidad y la vinculación comunitaria orientadas hacia el desarrollo comunitario en la UNICH?

Este análisis se realiza con la información obtenida a través de 21 entrevistas (realizadas a alumnos y académicos de la UNICH, además de expertos en educación superior intercultural) y la revisión documental de tesis y artículos escritos sobre este espacio educativo. Con esta pesquisa se deduce cómo se trabaja la interculturalidad y la vinculación en la UNICH y cómo

se persigue el desarrollo comunitario, además se han localizado algunos de los principales problemas e impedimentos para consolidar una interculturalidad donde las interrelaciones sean más horizontales y democráticas. Las personas consultadas permitieron grabar las entrevistas y utilizar la información para este trabajo, no obstante, sus nombres han sido sustituidos por seudónimos para guardar el anonimato.

4.2. BREVE HISTORIA SOBRE EL PROCESO DE FORMACIÓN DE LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE CHIAPAS

La Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) se creó en diciembre de 2004 y comenzó sus funciones en julio del 2005 en la ciudad de San Cristóbal de las Casas, Chiapas. Actualmente se han construido cuatro sedes más en los municipios de Las Margaritas, Oxchuc, Yajalón y Valle del Tuliija, en el mismo estado. En los comienzos de la UNICH sólo existía una universidad intercultural en la zona Matlatzincá⁴⁰, en el estado de México, posteriormente, se crearon otras diez universidades interculturales.⁴¹ Estos proyectos educativos fueron realizados por los distintos gobiernos de México.

Los y las investigadoras que han trabajado el tema de la educación intercultural destacan el hecho de que el principal empoderamiento de los pueblos originarios en México y Chiapas surge a raíz de la organización de los pueblos indígenas a finales del siglo XX, particularmente, después del levantamiento del movimiento neozapatista en el año de 1994 (Bertely, 2011; Dietz y Mateos, 2011; Schmelkes, 2008 y 2020; Fábregas, 2020). Las Universidades Interculturales (UI) nacen como una respuesta del gobierno a este proceso de reivindicación de los derechos de los pueblos indígenas, la búsqueda de autodeterminación y la necesidad de establecer una educación cercana a su realidad y con participación social.

En el año 2001 se creó la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) perteneciente a la Secretaría de Educación Pública. Esta coordinación planteó la necesidad de promover una educación intercultural en todos los niveles educativos y la

⁴⁰ Matlatzincá (“los señores de la red en náhuatl”) o Pirinda es el nombre usado para referirse a distintos pueblos originarios que habitan desde el valle de Toluca en el estado de México hasta el oriente del estado de Michoacán.

⁴¹ También existen otras universidades independientes con perspectiva intercultural, surgidas desde organizaciones sociales y comunidades campesinas, indígenas y afrodescendientes.

creación de las UI. Desde el origen de estas universidades se podía percibir una confusión entre la educación superior intercultural y las universidades para indígenas, asegura Andrés Fábregas (2020), que fue el primer rector de la UNICH.⁴²

Hasta hoy sigue prevaleciendo en México esta confusión. Según Sylvia Schmelkes –quien ha sido una de las fundadoras de las UI–, en un principio estas escuelas tuvieron dos objetivos: crear espacios de educación superior para la población históricamente segregada (entre ellos los pueblos originarios) y educar en la interculturalidad a la población en general, para la revaloración e interrelación de sujetos culturalmente diversos (2008 y 2013). Estos dos propósitos entremezclados han generado ciertas confusiones respecto al papel de estas universidades.

En este sentido, es necesario aclarar que en México la interculturalidad en la educación superior oficial no se planteó sólo para los indígenas, sino que tiene como propósito educar y sensibilizar a toda la población nacional para la interrelación entre sujetos culturalmente diversos. Desde un principio, se propuso que estas universidades dieran cierta prioridad a la población indígena para su ingreso (Schmelkes, 2003) como una especie de “acciones afirmativas” o “cuotas de poder”, no obstante, la oferta es para la población en general.

Además de la interculturalización de la población en general y la educación para sectores sociales excluidos, la UNICH plantea, como uno de sus objetivos principales, impulsar el desarrollo comunitario a través de la formación integral de sus estudiantes. La interculturalidad y la vinculación son dos ejes que buscan dialogar con los saberes locales de las comunidades para trabajar conjuntamente sobre las necesidades y problemáticas de las poblaciones circundantes (UNICH, 2008).

Andrés Fábregas (2020) asegura que, después de algunas reflexiones con el equipo de la CGEIB y del diálogo realizado con algunas comunidades de la región, se llegó a la conclusión

⁴² El nombramiento del rector se dio de manera directa a través del gobernador del estado de Chiapas, Pablo Salazar Mendiguchia (2000-2006) y el subsecretario de educación superior, Rubio Oca (UNICH 2008). Los rectores de las universidades interculturales son designados de manera directa por los gobernadores de los estados, esto, según algunos estudiosos del tema, se ha convertido en un problema para el desarrollo intercultural de estas universidades al convertirse en trincheras políticas con intereses alejados de lo social y lo cultural.

de que había cuatro licenciaturas que podían enmarcarse en un proyecto de educación superior intercultural en Chiapas, estas se describen a continuación:

Comunicación Intercultural: su objetivo ha sido construir un espacio donde puedan prepararse jóvenes indígenas y no indígenas para hacer noticieros, y escribir revistas y periódicos, con el propósito de que la información y la comunicación pudiera ser traducida y adaptada a la diversidad cultural chiapaneca.

Lengua y Cultura: su objetivo ha sido profundizar en las relaciones recíprocas que existen entre la lengua y la cultura. El objetivo social es preparar una nueva intelectualidad tanto indígena como mestiza para construir diálogos interculturales y atacar el conflicto histórico chiapaneco entre indígenas y no indígenas (Fábregas, 2020).

Desarrollo Sustentable: tiene el propósito de evidenciar el concepto dominante de desarrollo y mostrar que no existe una sola concepción de éste, sino que hay otras visiones excluidas por la economía política capitalista. Entre estas concepciones sobre el desarrollo alternativo (o alternativas al desarrollo) existe, por ejemplo, la del buen vivir que se usa en la región maya: el *Lekil kux lejalil* de los tzeltales y el *Lekilaltik* de los Tojolabales (Ávila y Pohlenz, 2012).

Turismo Alternativo: el propósito de esta carrera fue que las comunidades construyesen sus propias empresas o cooperativas para revalorar la cultura y que el dinero se quedara en las comunidades mismas. Esta carrera surge después de analizar que el turismo en países coloniales como México deja mucho dinero, pero en manos de grandes compañías de turismo; además culturalmente es negativo porque fomenta la actitud servil y las lenguas regionales van desapareciendo y son sustituidas por lenguas extranjeras, asegura Andrés Fábregas (2020). Estas son las cuatro licenciaturas con las que comienza a funcionar la UNICH en el 2005.

En la actualidad, en la UNICH existen dos carreras más creadas después del 2011: Derecho Intercultural y Medicina Intercultural.

La formación de los alumnos en estas seis carreras se complementa con la enseñanza de cinco de las trece lenguas originarias habladas en Chiapas: tzeltal, tsoltzil, chol, zoque o tojolabal.⁴³ Además, en el 2020 se inauguraron las primeras maestrías en Estudios Interculturales y Economía Social y Solidaria.

En un principio, desde la CGEIB se propuso un mapa curricular para todas las universidades interculturales, sin embargo, en la UNICH hubo modificaciones en el diseño curricular. Los contenidos por asignatura, los planes y programas de estudio se fueron construyendo en el proceso de creación de la universidad y cada licenciatura fue diseñando su propio plan de estudios, con cierto grado de libertad, aseguran sus profesores (Ávila y Ávila, 2016).

La UNICH ha tenido diversos planes de estudio: el primero creado en 2005, el siguiente surgió en 2008 y contiene las modificaciones que se hicieron con la participación de la planta docente y el rector, y el plan del 2011, que según refiere el personal docente fue impuesto desde el gobierno y desde la CGEIB. Este plan, según sus propias educadoras, muestra cierto atraso en términos de actualización, y es criticado por su enfoque tecnócrata que se aleja de las humanidades y el pensamiento crítico (F. Salazar, comunicación personal, 5 de febrero de 2021).

Se asegura que en los planes de estudio del 2008 hubo facilidad y libertad para crear la maya curricular y los programas de estudio de las diferentes licenciaturas basándose en los conocimientos y la participación de los profesores de las carreras. La mayoría de los académicos no tenían mucha idea de qué era la interculturalidad y más bien tenían una formación común en sus disciplinas, lo que llevó a construir un enfoque más convencional en algunas licenciaturas (G. Flores, comunicación personal, 22 de enero del 2021). Sin embargo, con la ayuda del primer rector de la UNICH, que por su formación de antropólogo estaba familiarizado con los temas de la diferencia social y cultural en México, se fue conformando una perspectiva más crítica en la propuesta intercultural de esta universidad, aseguran diversos estudiantes y profesores de la UNICH.

⁴³ Estas lenguas (a excepción del zoque, que tiene parentesco con otras lenguas originarias como el mixe de Oaxaca o el popoluca de Veracruz) pertenecen al tronco lingüístico mayense que se compone de alrededor de treinta lenguas originarias, la mayoría habladas en Guatemala.

Una de las dificultades que se destaca en el proceso de creación de esta universidad, es la que surge en el año 2011-2012 con la imposición de un modelo educativo basado en competencias profesionales justificado en el modelo que habían desarrollado las universidades tecnológicas (G. Flores, comunicación personal, 22 de enero del 2021). Desde la perspectiva de algunos profesores, la interculturalidad como sistema educativo en el nivel superior dejó de lado el humanismo, transitando hacia un pensamiento meritocrático basado en las teorías del desarrollo humano y el capital humano.

Algunas bases epistémicas de corte humanista fueron desdibujándose paulatinamente para dar paso al modelo por competencias que se puso en marcha en 2012. Esto puso en entredicho la pertinencia sociocultural de los planes y programas de estudio, así como la contextualización del enfoque [...]. La interculturalidad institucional terminó reduciendo a la interculturalidad humanista, y el enfoque intercultural terminó convertido en un instrumento meritocrático influido por las teorías del capital humano (Bolaños, 2019: 99).

Se asegura que hubo un rechazo de este modelo por un sector grande de académicos, no obstante, el modelo se implementó bajo las amenazas de que, si no se adoptaba, la universidad se quedaría sin presupuesto. Las nuevas materias comunes y el eje de vinculación tomaron nombres parecidos a los de la investigación acción participante, sin embargo, en términos concretos, el enfoque era muy distinto (Ávila y Ávila, 2016). Se instaló un método desarticulado de la población, con una investigación más de corte positivista que ve a las comunidades como objetos a investigar para la extracción de conocimiento, sin bases de reciprocidad y trabajo colectivo, sostienen algunos académicos de la UNICH (Ávila y Ávila, 2016: 209). “Pareciera que el sistema era para preparar burócratas y mano de obra barata para el *outsourcing*”, afirma N. Fernández, profesor de la licenciatura en Desarrollo Sustentable (Comunicación personal, 6 de febrero del 2021). No obstante, algunos educadores han estado trabajando para modificar este sistema al menos desde el 2018, asegura un profesor de Comunicación Intercultural (G. Flores, comunicación personal, 22 de enero del 2021).

Así pues, se pueden identificar tres etapas durante estos 16 años de vida educativa de la UNICH:

- Primera etapa (2005-2011): En este periodo se puso énfasis en la revitalización y recuperación de las lenguas originarias y la vinculación con las comunidades, pues la propuesta intercultural estaba construyéndose sobre cimientos críticos y humanistas. Una de las primeras acciones fue crear el área de Vinculación Comunitaria y el Centro de Revitalización de las Lenguas Originarias (Sartorello, 2007). Se buscó la revaloración y divulgación de conocimientos de las culturas no hegemónicas y se crearon diversas expectativas para construir estrategias y proyectos en beneficio de los pueblos originarios como el autoempleo, la revalorización cultural y el fortalecimiento de las lenguas en peligro de extinción (Bolaños, 2019).
- Segunda etapa (2011): A partir de este año se impuso un modelo educativo basado en competencias profesionales, el cual, según algunos docentes y estudiantes, dejaba de lado la parte humanista y crítica de la interculturalidad imponiendo una visión más apegada al mercado y las grandes industrias (N. Fernández, comunicación personal, 6 de febrero del 2021). Además, en este año se destituyó al primer rector antes del término de su mandato, imponiendo en la universidad al maestro Javier Álvarez, quien venía del sindicalismo subordinado a las empresas y a las autoridades gubernamentales.⁴⁴ Se instituye así una cruzada para “desantropologizar” y “desizquierdizar” a la universidad y poner orden en la institución (Ávila y Ávila, 2016; Bolaños, 2019). Este proceso de reordenamiento universitario perjudicó al modelo intercultural que se estaba construyendo en la UNICH. Además, la campaña de desgate impactó negativamente en la reputación de la universidad al considerarse como antisocial y problemática: “ser estudiante de la UNICH es mal visto por algunas personas de la región”, refiere una alumna egresada de esta escuela (A. Arámbula, comunicación personal, 23 de enero de 2021).⁴⁵ Esto impactó negativamente también en la solicitud de jóvenes para ingresar a esta universidad. Frente a esto se crearon dos carreras más comerciales (derecho Intercultural y medicina intercultural) que no

⁴⁴ Javier Álvarez Ramos, antes de ser rector de la UNICH, fue secretario de Educación del estado de Chiapas (2006-2011) durante el gobierno de Juan Sabines Guerrero (2006-2012). Participó en la corriente institucional del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación encabezado por Elba Esther Gordillo desde 1989 hasta el 2013 (Ávila y Ávila, 2016).

⁴⁵ Sylvia Schmelkes (2008) advierte que, desde el principio, estas universidades sembraron dudas en ciertas cúpulas de poder. Se temía que pudieran convertirse en espacios críticos al *status quo* como las escuelas normales.

son muy diferentes a otras carreras de universidades convencionales (Ávila y Ávila, 2016). La carrera de medicina intercultural, por ejemplo, tiene una gran demanda por parte de la población de las ciudades, pero no de las comunidades rurales,⁴⁶ “tenemos un acervo cultural increíble en cuestiones medicinales. Por qué no fortalecer la salud comunitaria en lugar de la medicina curativa estrictamente”. Las comunidades alejadas necesitan salud pública, “pero por qué no fortalecer sus propios modos de salud comunitaria y el conocimiento milenario que ellos tienen. Eso es por la imposición de contenidos, el presupuesto va orientado hacia otros requisitos y otras necesidades políticas y eso debilita demasiado el proyecto intercultural”, plantea uno de los profesores de la UNICH (B. Arango, comunicación personal, 12 de febrero del 2021).

- Tercera etapa: surge tiempo después de la imposición del rector y del modelo educativo, cuando diversos profesores comienzan a cuestionar e intentar cambiar el modelo de educación impuesto años atrás, como dicen los académicos G. Flores (Comunicación personal, 2 de enero del 2021) y N. Fernández (Comunicación personal, 6 de febrero del 2021). Se retoma el interés por el estudio y aplicación de una interculturalidad crítica que permita una interrelación diferente con los alumnos y con las comunidades. Se postula también la creación de posgrados que profundicen en estas discusiones interculturales y en la búsqueda de formas alternativas de sociabilidad con una economía social y solidaria, esto por lo menos en algunos profesores de la universidad.

Como se puede observar, la visión con la que han surgido las diversas carreras del proyecto intercultural de esta universidad respondía a una posición crítica con respecto a la realidad

⁴⁶ Es interesante observar que en las primeras generaciones de la UNICH la población era mayoritariamente indígena y hablantes de un idioma originario. En la actualidad esto ha cambiado. En carreras como Medicina intercultural, la totalidad de los estudiantes son de origen no indígena. Al preguntarle a una profesora su opinión sobre el porqué de este cambio contestó: “No sé, podría ser desde el hecho de que ya tuvimos mucha población. Yo no sé si también el interés de los padres frente al tipo de trabajo, el que se haya desligado también la universidad de esta presencia, o sea de la presencia de la universidad en las comunidades se ha ido perdiendo. Yo creo que es mucho la presencia. Si se lograra tener una presencia y además un diálogo más cercano, pudiera volver a ser una opción para las familias. Yo creo que no se visualiza como una opción de formación para las familias y además la situación ahorita, localmente, también ha sido muy difícil económicamente. Si no se trabaja en acercarnos a las comunidades yo creo que ese cambio de población pues va a seguir pesando más hacia jóvenes que vengan de familias no indígenas” (F. Salazar, comunicación personal, 5 de febrero de 2021).

racista y desigual que prevalece en Chiapas. Sin embargo, con el paso del tiempo este proyecto se ha convertido en una propuesta funcional, alejada de los objetivos con los que surgen las UI. En adelante se abordará la forma en cómo dentro de la UNICH se trabaja la interculturalidad y la vinculación orientadas al desarrollo comunitario, así como los principales problemas a los que se ha enfrentado para lograr una interculturalidad democrática.

4.3. INTERCULTURALIDAD

Después de recoger información a través de las entrevistas y de la revisión de algunos artículos y tesis sobre la UNICH, se puede argumentar que al interior de esta universidad coexisten por lo menos tres modos de entender y aplicar la interculturalidad: el relacional, el funcional y el crítico, perspectivas que se han teorizado desde la interculturalidad crítica. De entre estos tres predomina una especie de híbrido entre el relacional y el funcional.

La interculturalidad relacional hace referencia al intercambio entre culturas, prácticas, valores y saberes sin profundizar en los contextos de poder, dominación social, supremacía política, económica y epistémica que establecen diferencias culturales en términos de superioridad e inferioridad (Walsh, 2009 y 2010). Esta perspectiva ignora las relaciones de poder que se establecen en el intercambio entre sujetos culturalmente diferentes. Se omiten los procesos de conflicto estructural y el contexto colonial que influye en las posiciones sociales. Es decir, se prescinde el complejo histórico-estructural que compone las relaciones sociales. Esta perspectiva entiende a la interculturalidad sólo como encuentro entre la diferencia, como interrelación y convivencia con respeto y tolerancia entre culturas (Walsh, 2012; Maldonado y del Valle, 2016). Se puede decir que esta perspectiva se limita a la asimilación del otro y, en el mejor de los casos, fomenta el respeto y la tolerancia a la diferencia.

En la UNICH existe también una perspectiva que se acerca a lo que se ha definido como interculturalidad funcional, que busca una especie de integración de la diferencia a la cultura hegemónica y al desarrollo neoliberal. Es funcional en cuanto despliega un discurso que reconoce la diferencia, pero con finalidades de integración a un modelo dominante. Incluso

hay quienes aseguran que gran parte del significado de las universidades interculturales tiene que ver con esta visión. El discurso más cercano a esta justificación es el de la interculturalidad como incorporación: “más que poner en diálogo y en cuestionamiento crítico el porqué la diferencia de los tratos, por qué la diferencia de las condiciones sociales, pues más bien es integrar a una población a un ejercicio de formación a nivel superior” (F. Salazar, comunicación personal, 5 de febrero del 2021).

A pesar de esto, también podemos encontrar algunos profesores y alumnos de la UNICH que recuperan un tercer tipo de interculturalidad que se puede denominar como crítica, donde las diferencias culturales y las diferencias en las condiciones sociales se ponen en cuestión en un contexto poscolonial⁴⁷ con fuertes tintes racistas y dependencias económicas y epistémicas. Desde esta postura se cuestiona la vinculación comunitaria como sinónimo de imposición cultural y el despliegue de un modelo de desarrollo hegemónico para la población. Además, se busca recuperar las lenguas y el conocimiento de las culturas no hegemónicas para ponerlo en diálogo con otros saberes científicos y académicos.

Aunque en la UNICH existe esta diversidad de percepciones y aplicaciones de la interculturalidad, se puede decir que en términos concretos predomina una especie de híbrido entre la interculturalidad relacional y la interculturalidad funcional. Comúnmente la interculturalidad funcional subsume a la relacional, ya que la interrelación con tolerancia y respeto suele ser parte de una integración a la cultura mayoritaria o dominante. Para fines de facilitar la exposición en este trabajo, se hablará de interculturalidad funcional para describir la interculturalidad que es hegemónica en la UNICH.

Esta interculturalidad funcional, aunque es utilizada desde la cultura dominante, también ha sido importante para el empoderamiento de sujetos culturalmente diferenciados y ha trabajado por la aceptación de las culturas históricamente excluidas y explotadas en Chiapas. Aunque esto puede ser superficial y hasta cierto punto contradictorio, para algunos actores de esta universidad es un avance importante en términos sociales y culturales para la región, sobre todo en una sociedad fuertemente racista y clasista como la chiapaneca (Fábregas,

⁴⁷ Lo poscolonial se entiende como un contexto en el que se ha superado la dependencia administrativa de otros países dominantes, pero la dependencia económica, cultural y epistémica continúan estando presentes. Además, hacia el interior se reproduce un racismo y discriminación hacia las culturas diferenciadas por la propuesta hegemónica construida desde el proyecto social del Estado-nación.

2020; B. Arango, comunicación personal, 12 de febrero del 2021; N. Fernández, comunicación personal, 6 de febrero del 2021).

4.4. LA CONVIVENCIA Y LA INTERRELACIÓN COMO EMPODERAMIENTO EN LA UNICH Y EN LA CIUDAD DE SAN CRISTÓBAL DE LAS CASAS

Los iniciadores del proceso socioeducativo de la UNICH (Fábregas, 2009, 2020; Schmelkes, 2008, 2013, 2020) tenían una perspectiva crítica que buscaba construir una interculturalidad donde el reconocimiento de la diversidad cultural fuera de la mano de un cambio social para encontrar mejores condiciones de vida en los pueblos originarios y los sectores sociales marginalizados de Chiapas. Pero, como se ha dicho, en el proceso la UNICH se ha encontrado con imposiciones educativas e intereses políticos que han desviado el rumbo crítico de esta institución. En la actualidad, la interculturalidad que practica es más parecida al multiculturalismo neoliberal o a la interculturalidad funcional que, sin profundizar en las desigualdades históricas y estructurales, trabaja por el respeto y la tolerancia de la diferencia cultural.

Cuando hablamos con el alumnado y la planta académica sobre las relaciones entre sujetos culturalmente diversos en la UNICH, subrayan la preminencia de una interculturalidad funcional; aunque la reconocen como poco crítica, curiosamente también encuentran en ella algunos aspectos positivos para el proceso de la interacción en la diferencia. Esto muestra que en el proceso intercultural hay muchos matices que van más allá de divisiones tajantes entre lo crítico y lo funcional. En este sentido la profesora M. Cogorza nos dice:

Creo que el sentido de la interculturalidad se lleva justo a la idea de la convivencia de culturas diferentes. Que ahí es en donde a lo mejor la UNICH entiende la interculturalidad. Tal vez, en primer lugar, como sinónimo de la multiculturalidad. Eso sí es una riqueza [...], yo puedo tener en mi salón alumnos de diez comunidades, o alumnos de dos, depende, pero yo creo que eso sí lo pone en juego y a partir de ahí pues sí se tejen esas redes de encuentro, que la gente se conoce, de compartir cosas, de poner en común a pesar de todas las diferencias y de todo el folklorismo que también se le asocia a todo lo que es venir de una comunidad y, sobre todo, pensando

la comunidad en el sentido viejo, esencialista (Comunicación personal, 7 de diciembre del 2020).

El encuentro entre sujetos culturalmente diversos ha permitido, en algún grado, cambiar ciertos prejuicios sobre la otredad y ha buscado el respeto y la tolerancia por lo diferente. Esta interacción siempre está permeada por cierto nivel de conflicto que se atenúa en la convivencia dentro y fuera de las aulas. En estos encuentros cotidianos de la vida universitaria se pueden modificar las percepciones racistas que ven a los pueblos originarios como exóticos o como pueblos detenidos en el tiempo sin mucho que aportar al mundo y con necesidad de integración para su superación. Como dice la profesora M. Cogorza, se construye interculturalidad a partir “de compartir cosas, de poner en común a pesar de todas las diferencias y de todo el folclorismo” asociado a las comunidades.

La población indígena que viene de las comunidades también puede llegar a cambiar ciertos prejuicios que tiene de la población no indígena:

Cuando conocí a Miguel [exalumno] a él todo lo de la ciudad le parecía mal y decía y afirmaba que todo lo que era de la ciudad estaba mal, todo. Su forma de comer, su forma de vestir, su forma de relacionarse, su forma de divertirse, su forma de hablar, todo estaba mal. Como [si pensara]: en mi pueblo no es así, y si no es como en mi pueblo está mal. Y muchos pensaban lo mismo. Entonces sí, como que había esto de [que] aquí todo está mal, no sirve cómo viven y en la comunidad somos bien diferentes, no somos así, somos hijos del maíz y etcétera. Es difícil superar esa etapa de decir: no está bien ni está mal, simplemente es una forma de vivir y algo que nos rebasa (I. García, comunicación personal, 24 de febrero de 2021).

Es una realidad que los modos de vida en ciertas comunidades rurales son distintos a los de la ciudad. Quienes llegan de las comunidades a estudiar a la UNICH viven un proceso de cambio.

La universidad, a través de las clases, la interacción cotidiana y las prácticas de vinculación y lengua, se convierte en un espacio de encuentro que permite un grado de tolerancia y respeto en la interacción, aunque por supuesto esta interrelación siempre está marcada por prácticas de discriminación, racismo y segregación. No obstante, los modos distintos de vida

(valores, prácticas, creencias) se encuentran de manera más cercana entre compañeros de aula que, según los propios estudiantes y docentes, es de mucha ayuda en el complejo proceso de la interculturalidad.

Algunas de las formas como se ha impulsado esta interrelación entre sujetos culturalmente diversos en las diferentes carreras de esta universidad, ha sido a través del trabajo conjunto y la revalorización de modos de vida históricamente despreciados. En el desarrollo sustentable, por ejemplo, se ha buscado la revalorización cultural a través de exposiciones gastronómicas, de compartir técnicas de cultivo para enriquecer el desarrollo sustentable o exposiciones de instrumentos de cultivo tradicional y contemporáneo y sus posibles complementariedades. En la licenciatura de Comunicación Intercultural se ha buscado desarrollar programas de radio o televisión conducidos por estudiantes en su lengua originaria. Se han impulsado trabajos elementales, pero significativos, como obras de teatro con grupos mixtos donde las obras se crean en diversas lenguas. Es decir, se ha buscado generar espacios donde se origine una convivencia y un respeto entre culturas diferentes (I. García, comunicación personal, 24 de febrero de 2021; G. Flores, comunicación personal, 22 de enero de 2021).

Esta interrelación cultural que se desarrolla en la educación formal, se extiende a la educación no formal fuera de la escuela. Las comunidades circundantes y la ciudad de San Cristóbal se prestan para la interrelación entre estudiantes culturalmente diversos (A. Arámbula, comunicación personal, 23 de enero de 2021; I. García, comunicación personal, 24 de febrero de 2021). El alumnado en su proceso de convivencia cotidiana en la ciudad, o como parte de la vinculación a través de la universidad, se encuentran con diferentes colectivos y organizaciones que les permiten convivir en la diversidad. Sostiene la profesora H. Castro: “En esta ciudad existe una gran riqueza cultural, convergen varias culturas, hay muchas organizaciones sociales, asociaciones civiles y proyectos que van abonando al enfoque intercultural” (Comunicación personal, 15 de enero de 2021).

Por ejemplo, P. Jiménez, exalumno de la UNICH, nos habla acerca de algunas relaciones que se crean entre alumnos de la universidad y organizaciones de la sociedad civil en el marco de ciertos proyectos culturales realizados tanto en San Cristóbal, como en sus alrededores,

Yo estudié Comunicación Intercultural en la UNICH, soy de la quinta generación, creo que fue en el 2015 cuando salí. Después hice mi servicio social en una A. C. donde también tenía una beca enfocada a estudiantes de pueblos originarios. La A. C. es de aquí de San Cristóbal, pero la fundación que apoyaba a esta A. C. era de Estados Unidos. Se dedican a la promoción cultural, a la lengua, a hacer libros, al teatro comunitario y al video y foto. Yo me metí al área de difusión que es donde pude aprender y desarrollar lo poquito que sabía en ese entonces de video y edición. Yo siempre me incliné a las cuestiones del arte, a la difusión cultural, aparte soy músico. No sé si has escuchado del movimiento de rock en lenguas indígenas que empezó en el sur, aquí, después del movimiento del EZLN desde 1996. Ahí como que empezamos, yo también fui parte de ese movimiento de música. Cuando entré a la UNICH, también a la universidad como que le gustaba este tipo de movimientos porque promovía y nos daban espacios también para presentarnos (Comunicación personal, 17 de febrero de 2021).

Como nos recuerda P. Jiménez en la entrevista, después del levantamiento zapatista, en la ciudad de San Cristóbal y sus alrededores, comenzaron a consolidarse diversos proyectos culturales, sociales y políticos. Surgen, por ejemplo, una gran variedad de asociaciones civiles y organizaciones no gubernamentales que trabajan por los derechos humanos, la interculturalidad, el comercio justo y la autodeterminación de los pueblos originarios. Estos espacios se han convertido en lugares de interacción y reconocimiento de la diversidad. Muchos alumnos de la UNICH trabajan o hacen su servicio social con asociaciones y organizaciones sociales donde interactúan con personas de otros países y de diversas comunidades autóctonas, esto incide en el proceso de interrelación y aprendizaje intercultural.

Además, asegura P. Jiménez, “después del zapatismo se abrieron muchas brechas en las artes en general, mucha gente de la comunidad como que dijo: ah, pues sí, claro, yo también puedo ser pintor, puedo ser cantante, puedo ser poeta. Siento que esto ha abierto mucho el tabú que había en las comunidades de que uno no podía salir, que uno no podía ser” (Comunicación personal, 17 de febrero de 2021). Con el zapatismo, se potenció un proceso de reivindicación indígena que ya venía gestándose décadas atrás. La cultura y la cosmovisión de los pueblos

originarios comenzó a entenderse de otra manera y la gente de las comunidades también expresó con más seguridad sus pensamientos y sus manifestaciones artísticas.

P. Jiménez resalta un movimiento muy importante de rock indígena que surgió a finales de la década de los noventa en San Cristóbal de las Casas y sus alrededores, a través del cual muchos jóvenes han podido expresar –en sus lenguas maternas y desde sus cosmovisiones originarias– sus reflexiones sociopolíticas y culturales.⁴⁸ Además de la música, los estudiantes de la UNICH han experimentado con otras expresiones artísticas interculturales como el cine, la radio o el periodismo. Estas expresiones han visibilizado temáticas socioculturales que atañen a esta población. Con ello, se lleva a cabo una recuperación y revalorización de ciertas prácticas culturales como las expresiones musicales de las comunidades, las formas particulares del pensamiento, los conocimientos indígenas, el uso de sus diversas lenguas y la manifestación de las cosmovisiones.

M. Jova, quien es hablante de tzotzil y en el 2021 estudiaba el último semestre de Comunicación Intercultural, habla del tipo de trabajo que está haciendo con músicos de la comunidad de Huitepec, donde a través de *podcast* piensa recuperar las expresiones musicales de esta comunidad.

En este caso yo elegí un material de producción y divulgación que es la radio, entonces nosotros estamos diseñando un programa de radio que pueda ser de interés para la misma comunidad. Mi tema es desarrollo social y educativo en la comunidad de Huitepec, entonces veo cuestiones o problemas sociales. Un ejemplo, desde la parte artística quiero yo jalar a todos los que hacen música, los compositores, grabarlos en capsulas de radio y ya después pienso yo como generar *podcast* para las

⁴⁸ Este movimiento de rock indígena, también conocido como “Bats’i Rock” (rock verdadero), arropa diversas bandas musicales donde se fusionan diferentes ritmos y se canta en lengua originaria. Una de las bandas más representativas que ha llevado su música a diferentes partes del mundo es la agrupación *Sak Tzevul* que interpreta sus canciones en tzotzil de Zinacantán. Otras bandas importantes son *Lumaltok*, de Zinacantán; *Vayijel*, de San Juan Chamula; y *Yibel* con integrantes de Zinacantán y San Juan Chamula. Este movimiento creció mucho a principios del siglo XXI, sin embargo, también ha tenido ciertos límites por las desigualdades sociales y cierto racismo que impide su inclusión en los grandes festivales, además se ha visto limitada su proyección por los prejuicios de las comunidades indígenas que ven en este tipo de música una forma de vagancia (P. Jiménez, Comunicación personal, 17 de febrero de 2021). Es importante notar que los prejuicios culturales se encuentran tanto en la sociedad mestiza como en la indígena. Aparte del rock han surgido muchas películas y documentales donde participan de diversas formas jóvenes de las comunidades; estos filmes visibilizan problemas sociales de las comunidades como el suicidio, la violencia de género, el racismo, entre otros. Incluso han surgido grupos de Ska indígena como *La sexta vocal*.

redes sociales, incluso ya en una radio no de FM sino una radio un poco más actualizada, una radio, pues, más moderna que es lo que se llama ahorita *podcast* en las redes sociales (M. Jova, comunicación personal, 29 de enero de 2021).

Este proceso de interacción y trabajo con las comunidades permite de cierta forma la recuperación y revalorización de sus expresiones culturales, M. Jova, al ser hablante de tzotzil, ha tenido cierta facilidad para vincularse con la gente de esta comunidad. Él les está enseñando algunas cosas de sonido y ellos le están compartiendo sus conocimientos musicales, menciona el estudiante.

Otra alumna comenta que ella ha hecho fotoperiodismo con algunas colectivas feministas de San Cristóbal, tomando fotos de sus reuniones y sus marchas. Primero se unió a una colectiva de manera personal, después decidió encaminar su trabajo universitario hacia el estudio de la violencia contra las mujeres en la ciudad y las comunidades. En este espacio ha conocido personas de Europa y de otras comunidades indígenas, lo que le ha permitido tener una visión social más amplia, asegura. Además, ha llevado su trabajo intelectual y militante a la universidad para visibilizar los problemas respecto a la violencia de género y la diferencia cultural, “nosotras lo que hicimos con las fotos fue un tendedero fotográfico y las expusimos dentro de la universidad, de ahí surgieron reuniones con chicas de diferentes comunidades y de Tuxtla Gutiérrez, donde se hablaba de diferentes modos de violencia que viven las compañeras” (A. Arámbula, comunicación personal, 23 de enero de 2021).

Este tipo de interacción intercultural es el que tiene más peso en la UNICH tanto al interior de la universidad como hacia el exterior. Se persigue una interculturalidad que busca, con todas sus complicaciones y contradicciones, empoderar a los pueblos originarios y trabajar por el reconocimiento y el respeto a la diferencia cultural.

Si bien es cierto que el trabajo y la convivencia de los jóvenes en esta universidad y esta ciudad multicultural impulsa la interrelación y el intercambio de códigos culturales diversos, también es verdad que sigue teniendo mucha fuerza el racismo histórico y estructural. Gran parte de la población mestiza y extranjera continúa viendo a los indígenas como inferiores y atrasados (Sartorello, 2016).

I. García nos comenta algunas de las dificultades que ella pudo observar respecto a los jóvenes que llegaron a estudiar a la UNICH:

Cuando los estudiantes de las comunidades vinieron a vivir acá había muchísimos problemas con los compañeros: de drogas, de alcohol. Porque se vinieron de otro mundo. O sea, estamos bien cerquita, estamos a 20 o 30 minutos de algunas comunidades, pero a final de cuentas es otra manera de vivir aquí, y más aquí en San Cristóbal que hay de todo, están conviviendo con gente de todo el mundo. Empezaron a tener problemas con el alcohol y así. También a muchos les cuesta trabajo integrarse, como que sólo se juntan entre los que hablan una misma lengua y los chavos de la ciudad les hacen burla y no los integran. (Comunicación personal, 24 de febrero de 2021).

La relación intercultural suele ser un proceso complejo, los diversos modos de entender el mundo, los diferentes códigos culturales, diferentes valores y creencias, diferentes lenguas, sumado al racismo y clasismo estructural, causan conflictos entre los sujetos. Esto continúa dificultando el intercambio intercultural y la convivencia en la ciudad y en la UNICH, sobre todo entre los jóvenes indígenas y los mestizos de las ciudades como San Cristóbal o Tuxtla Gutiérrez. En términos generales, siguiendo a Sartorello (2016), se puede decir que existe una desventaja para los estudiantes que llegan de las comunidades donde, a pesar de estar en una universidad que trabaja por la tolerancia, el respeto y la revaloración cultural, sufren las consecuencias de las asimetrías valorativas existentes entre la cultura mestiza urbana dominante y las culturas indígenas rurales históricamente dominadas.⁴⁹

Lo expuesto hasta aquí muestra algunas de las complejidades de la interculturalidad. En otros estudios hechos con población de la UNICH, se muestra que la percepción y práctica que se tiene sobre la interculturalidad es muy superficial y funcional. Juris Tipa (2017) advierte que el entrecruce entre distintos saberes, como una de las metas de la interculturalidad, difícilmente es comprendido y asimilado por los estudiantes, limitándose a la aceptación del otro. Lo que se puede entender más como un tipo de “tolerancia positiva”, entendida ésta

⁴⁹ Como también se recupera en Sartorello (2016) se ha encontrado que no sólo existe discriminación entre sujetos mestizos de la ciudad y sujetos rurales indígenas, sino que también entre los diferentes grupos indígenas se dan diferentes tipos de discriminación. Por ejemplo, entre la mayoría de estudiantes que pertenecen a grupos mestizos tzeltales y jóvenes de los demás grupos étnicos.

como cierta tolerancia con distancia, y no la versión crítica latinoamericana de interculturalidad que busca cambios socioculturales en las condiciones desiguales de la interrelación.

Por su parte, otros académicos revelaron que existe una gran diversidad de percepciones sobre la interculturalidad en alumnos de la UNICH: algunos confunden multiculturalidad con interculturalidad, otros la entienden como encuentro con lo indígena y también hay quienes la entienden como una interacción que propicia el compartir conocimientos. En términos concretos, algunos alumnos advirtieron que sólo se conoce la interculturalidad en el discurso, pero en la práctica no existe y que tampoco existen cursos suficientes que vinculen a los alumnos directamente con la interculturalidad (García, Sánchez y Sámano 2020).

4.5. LA VINCULACIÓN COMUNITARIA

En las UI surgidas desde la CGEIB, la vinculación comunitaria se arraigó desde el principio de su propuesta educativa, convirtiéndose en una de las características que las distingue de otras instituciones universitarias. Con el tipo de licenciaturas que se establecieron (comunicación intercultural, desarrollo sustentable, turismo alternativo y lengua y cultura) se refleja el aspecto vocacional de las interculturales de abrir posibilidades de empleo y autoempleo para los egresados y posibilidades de desarrollo para las comunidades (Lehmann, 2015: 143).

La vinculación y el fortalecimiento de las lenguas originarias son dos ejes que buscan dialogar con los saberes locales de las comunidades, además de diagnosticar y trabajar conjuntamente las necesidades y problemáticas de las poblaciones circundantes (UNICH, 2008). En el caso de la UNICH, la vinculación comunitaria y la recuperación de las lenguas originarias se han instituido como ejes transversales en los planes de estudio de todas las carreras (H. Castro, comunicación personal, 15 de enero de 2021).

En esta universidad, desde los primeros semestres, se impulsa a los alumnos a vincularse con alguna comunidad o barrio circundante con el objetivo de conocer las problemáticas socioculturales y recuperar los diversos saberes que existen en la región. La vinculación es un eje formativo transversal incluido en los mapas curriculares de todas las licenciaturas, se imparte una materia por cada semestre con una carga de cuatro horas a la semana. Con el

conocimiento aprendido en las asignaturas del eje de vinculación las y los alumnos deben hacer actividades de diagnóstico. En los primeros semestres se trabaja con etnografías y, posteriormente, se arma un proyecto integrador con la intención de trabajar en torno a una o varias problemáticas particulares de la comunidad (L. Bak, comunicación personal, 2 de diciembre de 2020).

La vinculación se establece principalmente con comunidades originarias circundantes a la UNICH y con barrios de la ciudad de San Cristóbal. La definición de comunidad que se encontró en las entrevistas realizadas va más allá del sentido clásico para la consideración indígena o rural, y se entiende como un grupo social que se desenvuelve tanto en lo rural como en lo urbano. “La vinculación se da en comunidades diversas: comunidades indígenas, colonias y barrios de la ciudad, grupos, organizaciones o colectivos. Se trabaja con diversas ONG, con radios comunitarias. Se supone que la vinculación se haga también a través de la lengua originaria que llevan” (H. Castro, comunicación personal, 15 de enero de 2021).

Estudios sobre la UNICH muestran que el proceso de vinculación y trabajo colectivo es sumamente complejo y difícilmente se logra a plenitud. Entre las problemáticas encontradas se observan los proyectos inconclusos con las comunidades. Esto sucede cuando los alumnos y alumnas terminan los créditos de la carrera y abandonan el trabajo con la comunidad (Pérez, 2018) o cuando no concluyen la realización de algún proyecto comunitario, debido a problemas económicos u organizativos, y se vinculan con otro proyecto en otra comunidad, dejando así un precedente negativo para futuros estudiantes que pretendan trabajar en aquella región (Navarro, 2016: 196).

Otra de las dificultades significativas a las que se enfrentan los diversos actores es el machismo, “en algunas comunidades hay mucho machismo que no permite a las alumnas hacer vinculación con tranquilidad” (I. García, comunicación personal, 24 de febrero de 2001).

También se tiene la experiencia frecuente de que cuando se acercan personas de la academia, del gobierno, de la industria privada, buscan sustraer conocimiento o recursos naturales sin

ninguna reciprocidad.⁵⁰ “Bueno uno de los principales problemas, que muchas veces está justificado, es que las comunidades tienen desconfianza de las personas que llegan” (G. Flores, comunicación personal, 22 de enero de 2021). “Hemos tenido también muchos problemas con estos procesos de vinculación: la aceptación en las comunidades. Las rupturas con los roles tradicionales entre hombres y mujeres, también es otro problema” (M. Cogorza, comunicación personal, 7 de diciembre de 2020). Los problemas de la vinculación en la UNICH son diversos, además no existe un modelo definido, lo que se refleja en la diversidad de posturas teóricas y prácticas sobre la vinculación comunitaria.

La profesora M. Cogorza encuentra, en algunos docentes y estudiantes, una visión sobre la vinculación que denomina como “paternalista, que es más pragmática y que se entiende como la pretensión de llevarles conocimiento y progreso a las comunidades” (Comunicación personal, 7 de diciembre de 2020). Ella también reconoce en algunos otros actores una posición más crítica que busca impulsar proyectos “desde abajo” que intenten recuperar el saber comunitario.

En una investigación del 2016 sobre diferentes proyectos educativos interculturales a nivel superior se ha hecho una clasificación muy interesante sobre los diversos tipos de vinculación que coexisten en la UNICH. Se sostiene que el eje de vinculación comunitaria se encuentra en disputa entre diferentes visiones académicas, ubicando las siguientes perspectivas sobre la vinculación:

- 1) La “visión positivista”, que también es la hegemónica dentro de la universidad y que se caracteriza por ver a las comunidades como un objeto de estudio del cual eventualmente se saquea información. Esta visión privilegia los fundamentos de la ciencia occidental como únicos mecanismos de aproximación a la realidad (Ávila, Betancourt, Arias y Ávila, 2016: 771-772).

⁵⁰ Por ejemplo, en la ciudad de San Cristóbal de las Casas se encuentra el Museo de la Medicina Maya donde se exponen con total claridad los procesos de “biopiratería” que han sufrido las comunidades por parte de farmacéuticas transnacionales al apropiarse del conocimiento en medicina tradicional. El problema de la colonización o colonialidad no es sólo la negación de otros conocimientos por parte del eurocentrismo, sino la apropiación y explotación irracional de dichos conocimientos (Olivera, 2014).

- 2) La “visión piadosa”, que ve a las comunidades como objeto de desarrollo para liberar a los pueblos de su atraso y subdesarrollo; en esta se genera una “cultura de lástima” en la que los pueblos reciben el beneficio del desarrollo.
- 3) La “visión proyectista”, que se inclina por la necesidad de realizar proyectos de inversión y desarrollo comunitario, esta postura fue hegemónica en el periodo del recto Javier Álvarez (2011-2013) en el que los procesos de vinculación fueron financiados a través del acceso a recursos federales, como la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas y la Secretaría de Desarrollo Social, y que posteriormente generó manifestaciones sobre la necesidad de transparentar el manejo de los recursos financieros (Ávila, Betancourt, Arias y Ávila, 2016: 771-772).
- 4) La “perspectiva basada en la educación popular”, que busca generar sujetos que, desde la investigación y la acción participativa, incidan en la transformación de las causas estructurales de la desigualdad y el racismo. Esta visión ha sido marginada por considerarse radical y por ciertos prejuicios y temores que existen tanto en profesores como autoridades (Ávila, Betancourt, Arias y Ávila, 2016: 771-772).

La disputa por el tipo de vinculación comunitaria y su aplicación es parte de la lucha por la interculturalidad donde diferentes perspectivas e intereses se encuentran. Existe una vinculación comunitaria caracterizada como paternalista y positivista que es la dominante en esta universidad y que ve a las comunidades como objetos de estudio, que genera poca reciprocidad en el intercambio de saberes. Se percibe a las comunidades, sobre todo a las indígenas, como población retrograda que necesita ser incorporada al desarrollo y la civilización de la cultura dominante. Algunas posturas críticas sostienen que “nuestro programa trata de visibilizar, desde el eje de la vinculación, otros saberes, hacer vinculación y saber trabajar con la gente. No sólo entrar a saquear información, sino que aprender y acompañar y generar inclusive alguna propuesta. Eso es lo ideal, aunque a lo mejor muchos de los aspectos no los hemos logrado, pero es un proceso que inicia que antes no había” (N. Fernández, comunicación personal, 6 de febrero de 2021).

Aunque la vinculación es un eje formativo en la universidad, la manera paternalista en que se realiza no ha permitido un intercambio de saberes con las comunidades y mucho menos ha logrado construir proyectos en conjunto con la gente, donde la participación democrática

y el conocimiento de la comunidad sea recuperado por la universidad, pues se sigue imponiendo un modelo positivista que aplica el modelo occidental de universidad y de construcción de conocimiento. En este sentido, el profesor L. Bak asegura que:

Muchos no lo entienden así, creen que la vinculación es solamente recuperar saberes, la cultura, la lengua, la indumentaria y “hacer comunidad”. Suena bien bonito, pero ¿cómo se le puede apoyar también a la comunidad? Que no seamos mineros, como digo yo, mineros de un conocimiento donde se extrae, sólo hay que ir y extraer porque nos beneficia de manera personal, también debemos pensar en lo comunitario, si le beneficia en algo a la gente. El problema es que se sigue teniendo un modelo educativo del Estado, o sea donde no hay una recuperación sustantiva seria de los conocimientos de la comunidad. La pregunta es ¿qué tanto los pueblos de Chiapas conocen la UNICH? ¿Es de ellos? ¡Nadie! La realidad es que es una institución de gobierno y la universidad es como si fuera otro mundo. Llegar a ella implica ¿qué voy a decir?, da temor o miedo, un tanto digamos de quienes trabajan ahí, ¿son sabios?, ¿son conocedores?, o sea, ¿quiénes son? Hasta este momento yo no he visto ninguna comunidad que diga, ¡ah, es que es mi universidad, es mía también, o es parte de la lucha de los pueblos indígenas que nos representa!, no, yo no he escuchado (Comunicación personal, 2 de diciembre de 2020).

El modo hegemónico de vinculación en esta universidad ha olvidado el trabajo recíproco con las comunidades, parece que los intereses están más apegados al desarrollo individual de una gran parte de los actores de la UNICH. La vinculación y la interculturalidad son paternalistas y funcionales al desarrollismo capitalista.

4.6. DESARROLLO COMUNITARIO

El modo como se practican la interculturalidad y la vinculación en la UNICH está directamente vinculado con el tipo de desarrollo que se busca para las comunidades. En los primeros años de esta universidad se puso mucho énfasis en la necesidad de construir un desarrollo comunitario donde la visión de los pueblos originarios estuviese integrada, un desarrollo más en el sentido social y cultural que en el sentido clásico, que entiende el bienestar y el desarrollo sólo como crecimiento económico y acumulación de capital.

Desde un principio se buscó construir una visión crítica en los estudiantes respecto a la vinculación con sus comunidades de origen, así como al desarrollo de estas. En una investigación muy temprana, que hizo uno de los profesores de esta universidad con 32 estudiantes, se mostraba que varios se habían apropiado, por lo menos en el discurso, de una concepción de desarrollo respetuosa de la naturaleza y valorativa de sus lenguas y modos de vida. “Me atrevo a sugerir que estos jóvenes se están formando para ser agentes de cambio de sus pueblos y comunidades para contribuir a superar la marginación económica, social y política con una conciencia crítica sobre el desarrollo”, revalorando sus culturas y sus lenguas (Sartorello, 2007: 4).

Con el paso del tiempo se fue imponiendo una visión de desarrollo neoliberal que pretende vincular a la universidad con el mercado y busca fomentar la creación de capital humano. Esta visión se fue implementando a través de modelos educativos recomendados por instancias internacionales, así como gobiernos federales y locales que fue ganando terreno sobre otras alternativas al desarrollo que algunos profesores han buscado implementar a través de la educación popular y la recuperación de saberes indígenas.⁵¹

En la UNICH es dominante una visión de desarrollo que no repara a profundidad sobre las consecuencias sociales y ambientales que trae consigo el crecimiento rapaz que explota a la naturaleza y al ser humano. La académica F. Salazar, cuando habla sobre el modelo de desarrollo comunitario en esta universidad, afirma que “la mayoría de las autoridades, profesores y alumnos tienen una visión desarrollista, donde el desarrollo atraviesa por la generación de capital a costa de otros aspectos sociales y ambientales. Consideran que ese es el desarrollo que se debe promover, sin problematizarlo mucho” (Comunicación personal, 5 de febrero de 2021).

⁵¹ Por ejemplo, las propuestas del buen vivir (*lekilaltik* en lengua tojolabal) que tienen principios biocéntricos distintos al antropocentrismo. El biocentrismo recupera la importancia de la vida en general y difiere de la visión que coloca al ser humano por encima de los demás seres vivos, como la naturaleza y los animales. Alternativas como esta, que poco a poco se han ido sistematizando, se consideran de suma importancia en un contexto de crisis ambiental y humana como la que se vive en la actualidad. El profesor N. Fernández define la búsqueda del buen vivir como “la búsqueda de una vida digna. El tema del buen vivir no significa desarrollo, no significa crecimiento, [sino que] significa tener soberanía alimentaria, tener autonomía política, económica, tener autosuficiencia, capacidad de decisión. La gestión de nuestros recursos, la administración de nuestro territorio” (Comunicación personal, 6 de febrero de 2021).

Desde una posición aparentemente distinta a la visión utilitarista del desarrollo, que entiende por desarrollo la generación de capital y su necesaria creación de capital humano (Olivera, 2014), el modelo educativo de la UNICH está basado en la interculturalidad y la vinculación con miras a formar profesionales comprometidos con sus comunidades de origen, además de revalorar y fomentar los saberes culturales de la diversidad chiapaneca en diálogo permanente con el conocimiento occidental (UNICH, 2008) para construir saberes propios donde los proyectos educativos surjan desde las necesidades y demandas de la gente. Sin embargo, en términos concretos, el modelo de esta universidad está muy vinculado a las necesidades del mercado global. Como argumentan algunos académicos de esta universidad, se ha instalado un discurso fundamentado en la meritocracia y las teorías del capital humano (Bolaños, 2019).

Las teorías sobre el capital humano, según Inés Olivera (2014), se fundamentan en un discurso funcional de la educación que propone a la escuela como necesaria para el desarrollo, siendo su función la preparación de la mano de obra física e intelectual para el mercado laboral que permite el acceso al salario y a la supuesta movilidad social. La teoría del capital humano propone que el crecimiento, tanto de los individuos como de los países, se logra con la formación de trabajadores capacitados. “El capital humano se refiere a los conocimientos, habilidades, competencias y atributos que ayudan a las personas a contribuir a su bienestar personal y social, además del de su país. La educación es el factor clave para la conformación del capital humano” (Keeley, 2007: 3, citado en Olivera, 2014: 183).

Desde esta perspectiva del capital humano, la educación está vinculada con el desarrollo. Aquí parece haber un juego retórico entre los postulados de la UNICH y la aplicación de un modelo relacionado y enfocado al desarrollo capitalista:

Resulta importante pensar las consecuencias de las alusiones al desarrollo, una vez que este conceptualmente hace referencia al enriquecimiento a través de la capitalización por la inserción como asalariados en el mercado laboral. [...] La búsqueda del desarrollo y el aumento de calidad de vida a través de la ampliación de la escolaridad (al acceder a educación universitaria) se basa en una lógica utilitarista que responde a las demandas del capital (del mercado). Así, esto –que parece tan evidente– resulta fundamental, porque muestra una posible contradicción presente en

una propuesta educativa que se piensa desde y para las necesidades y demandas locales. Este es un ejemplo de cómo la permanencia de lógicas subyacentes puede minar los resultados de un proyecto como el de la educación intercultural. [...] Entendemos, desde los postulados de la CGEIB, que el proyecto de las UI se aproxima a una propuesta des-colonial que es capaz de proponer la necesidad de construir una institución educativa con objetivos no pautados por el mercado y que es capaz de promover la construcción de otras formas de conocimiento; sin embargo, identificamos la necesidad de abandonar el paradigma del desarrollo para cumplir este objetivo (Olivera, 2014: 196).

El paradigma desarrollista de crecimiento económico e inversión a toda costa sigue siendo dominante. Desde la interculturalidad crítica, surgida desde los pueblos originarios e intelectuales comprometidos con las comunidades, se ha observado que este tipo de desarrollo difícilmente crea oportunidades sociales para los pueblos originarios (si acaso ciertas becas o algunos empleos aislados), además de ser sumamente irresponsable en medio de una crisis humana y ambiental.

Como se ha visto, en la UNICH existen diversas perspectivas y diversos intereses que a veces más que dialogar e interrelacionarse llegan a ser contradictorios. Por ejemplo, existen quienes apuestan por la inversión y el desarrollo en las zonas de influencia de estas escuelas, pero otros están en contra de ciertos proyectos por el daño ambiental y social que pueden causar. Es importante señalar que varios docentes de la UNICH han criticado el proyecto denominado como “Tren Maya” que, según la propuesta gubernamental, recorrerá cinco estados del país en el sureste mexicano. Especialistas de esta universidad destacan que dividirá la selva en dos con la construcción de las vías de tren, lo que afectará directamente a la flora y la fauna del lugar. Además, aseguran que el problema más grave es el desarrollo económico asociado al ferrocarril, pues se vislumbra como un gran proyecto que incluye hoteles de lujo, *shoppings*, *resorts*, lotes residenciales y reordenamientos territoriales que afectaran a las comunidades (Domínguez, 2018).

En un sentido diferente, autoridades y académicos impulsan diversos proyectos para el desarrollo económico. Recientemente, en la UNICH se realizó el foro (también transmitido en internet) *Primer Foro de Turismo Alternativo y el Tren Maya 2021*, donde el discurso

hegemónico impuesto desde el gobierno, estatal y federal se reprodujo vivamente. La mayoría de las mesas fueron conducidas y abordadas por representantes del gobierno y profesores con un discurso intercultural muy funcional. La voz de las comunidades estuvo ausente y la voz de organizaciones e investigadores que tienen otra perspectiva fue prácticamente nula.

Este tipo de proyectos suelen excluir a las comunidades y los pueblos originarios en el diseño de los mismos, aunque en documentos oficiales se declare indispensable y necesaria la participación local. La investigadora Elena Lazos (2013) sostiene que incluir realmente a los pueblos indígenas en la creación de los proyectos, implicaría cuestionar las estructuras políticas institucionales, así como la visión hegemónica de desarrollo, además de la concepción social que divide cultura y naturaleza.

La inclusión de las comunidades y los estudiantes de las universidades interculturales en los proyectos se da y se piensa a partir de otorgarles trabajo y vías para el desarrollo regional, pero pocas veces se permite la participación directa de otros actores que no sean gubernamentales o empresariales en la elaboración de los proyectos. Así, diversos actores de la UNICH y comunidades ven limitada su participación, sobre todo cuando su percepción de desarrollo y su cosmovisión difieren en algún sentido con la visión dominante.

Esto hace recordar al viejo indigenismo que dicta a los pueblos originarios qué es lo que más les conviene para su mejoría social. Las retóricas de la interculturalidad y el reconocimiento de la diversidad ahora sustituyen los arcaicos discursos de la nación homogénea, empero, las decisiones importantes respecto a lo económico y lo político se siguen tomando desde pequeños grupos de poder. También se sigue reproduciendo la incorporación, en puestos de gobierno, de ciertos sujetos aislados pertenecientes a algún pueblo originario y hablantes de alguna lengua indígena que reproducen retóricamente el discurso oficial, supuestamente pluricultural.

El académico L. Bak menciona que uno de los retos más grandes está en

Hacer que los trabajos y conocimientos que se hacen y construyen desde las comunidades permitan abonar a la universidad, no tanto al desarrollo porque entendemos al desarrollo como un proceso ajeno a lo comunitario. [...] El modelo

educativo no debe ser para que nos venga a rescatar o sacarnos de nuestra ignorancia, sino más bien ver de qué manera es posible compartir los saberes diversos en los espacios áulicos para volverse más críticos y responsables ante la vida y el desarrollo (Comunicación personal, 2 de diciembre de 2020).

Por su parte, algunos estudiosos de la educación intercultural, al ser cuestionados sobre el modelo de desarrollo que persiguen la UI, argumentaron que no debe haber un sólo modelo, ya que México es un país muy rico y diverso, por ello no hay una sola respuesta.

Guillermo Bonfil trato de dar una respuesta teórica en aquellos textos que escribió sobre el etnodesarrollo que contrapuso a las teorías del desarrollo. Pensando que el desarrollo se quiere imponer desde los escritorios de los burócratas y desde los sesudos análisis que hacen universidades encerradas en una especie de burbuja, y lo que Bonfil decía era que teníamos que escoger el etnodesarrollo, es decir que los mismos pueblos escojan su desarrollo. En el indigenismo se pensaba que todos los indígenas eran mesoamericanos, y cuando iban a la sierra tarahumara se encontraban con que querían imponer un tipo de desarrollo de la comunidad cuando allá las comunidades no existen en la forma en que existen en el centro del país, por ejemplo (Fábregas, 2020).

En ese sentido se propone que los diversos pueblos escojan su modo de vida, donde las universidades interculturales tengan un papel importante al tejer sus teorías en permanente contacto con las comunidades y con las necesidades reales de los pueblos, sin imponer esquemas de cómo debe ser el desarrollo.

Por su parte Gunther Dietz plantea que las UI no deben imponer modelos, como los tipos de desarrollo que han sido siempre diseñados desde arriba, imitando a otros países con realidades diferentes. Por ello propone generar modelos propios de las UI y considera que,

El reto es más metodológico que de contenido, pues no se trata de enseñar un modelo sino de generar herramientas para que universidad y comunidad puedan crear planes de vida, modelos endógenos propios. Mientras no haya proyectos propios pensados desde los actores comunitarios siempre va a venir alguien de arriba, que si oportunidades, que si progresa, que si la 4T, y nos va a traer una zanahoria con un

supuesto modelo pensado para ti [...]. Porque copiar de otros lados, Finlandia, Singapur, Canadá, es muy fácil, pero está fuera de la realidad. Se necesita conocer a profundidad qué hace falta en las distintas regiones (2020).

Para que la educación superior sea intercultural necesita construir conocimientos y alternativas al desarrollo desde la diversidad y con la participación efectiva de las comunidades. Una visión diferente de los modos coloniales de desarrollo que nos han sido impuestos.

CAPÍTULO 5. LA UNIVERSIDAD DE LA TIERRA, OAXACA

Cuenta una de las leyendas mayas que Ixchel se tendió sobre el mundo en forma de arcoíris. Eso hizo para así darle al planeta una lección de pluralidad e inclusión, y para recordarle que no es uno el color de la tierra, sino muchos, y que todos, sin dejar de ser lo que son, juntos iluminan la maravilla de la vida. Y ella, Ixchel, la mujer arcoíris, todos los colores abraza y los hace parte de ella.

El Sup Galeano, *La Ruta de Ixchel* (2021).

5.1. BREVE HISTORIA SOBRE EL PROCESO DE CREACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE LA TIERRA, OAXACA

La Universidad de la Tierra, Oaxaca (Unitierra, Oaxaca) es un proyecto social que surgió a principios del siglo XXI en la ciudad de Oaxaca de Juárez en México. Actualmente, colabora con diferentes organizaciones nacionales e internacionales y forma parte de diversas redes sociales como la Red Intercultural de Acción Autónoma y el International Network for Cultural Alternatives to Development. A través del tiempo se ha formado una red de diversos centros de “reflexión-acción” en diferentes geografías del planeta que se han autonombrado Universidades de la Tierra, en la que encontramos a las denominadas “hermanas mayores” que son la de Oaxaca y la Unitierra, Chiapas, y otras que han surgido posteriormente como la Unitierra, Huitzo; la Unitierra, California; la Unitierra, Manizales; la Unitierra, Puebla; la Unitierra, Toronto; la Unitierra, Catalunya y la Unitierra, Japón. Es importante señalar que, aunque comparten ciertos principios, cada espacio es autónomo e independiente para la producción de sus propias formas de aprendizaje e intercambio de saberes.

Antes de autodenominarse como universidad, fue una asociación civil llamada Centro de Encuentros y Diálogos Interculturales, la cual nació como una respuesta de la sociedad civil organizada ante la necesidad de trabajar y dialogar con y entre sujetos culturalmente diferentes. La interculturalidad y la vinculación se dan a partir del trabajo con barrios, comunidades circundantes y organizaciones sociales, por lo que su agenda de actividades está sujeta a los tiempos de éstas. (Unitierra, 2018).

Esta universidad surgió como parte del impulso que diversas organizaciones y pueblos originarios sostienen desde hace varias décadas en México, conformando un proceso de

organización intercultural que ha buscado consolidar la autonomía de los pueblos originarios, la cohesión social y el consenso político, lo que ha dado pie a la creación de espacios de enseñanza y aprendizaje críticos de las instituciones integracionistas e indigenistas, pues en una sociedad con una gran diversidad étnica y cultural como la nuestra, uno de los principales problemas es la domesticación de la diferencia por parte del Estado.

Gustavo Esteva, uno de los fundadores de la Unitierra, Oaxaca hace la siguiente reflexión sobre el origen de este espacio y la necesidad del diálogo intercultural:

Nacimos, primero, como un espacio para aprender a dialogar con el otro [Centro de Encuentros y Diálogos Interculturales], bajo ese supuesto de diálogo intercultural; esto fue formulado por un grupo de nosotros a principios de los noventa. Recuerdo bien que parte de lo que más nos emocionó fue lo que pasó en 1992 cuando se dio un gran movimiento en todo el continente sobre el aniversario de los 500 años y se afirmaron muchos pueblos indios y hubo, de nuevo, muchas reacciones en contra. Llegamos a la conclusión de que el conflicto más duro del siglo XXI iba a ser la relación entre los diferentes, tanto entre las personas de distintas culturas como la relación con los “otros”, con gentes de diferencias de todo, y esto se ha estado confirmando (Gustavo Esteva, comunicación personal, 29 de enero del 2020).

El Centro de Encuentros y Diálogos Interculturales se originó impulsado por las diversas actividades y manifestaciones en contra de las celebraciones del quinto centenario de la “invención de América”⁵² realizadas por los diversos gobiernos y organismos internacionales. A principios de los años noventa se creó el Consejo 500 años de Resistencia Indígena y Popular en México que fue parte de una campaña más amplia en el continente sobre los 500 años de resistencia indígena, negra y popular. En el marco de esa celebración se realizaron diversos encuentros y manifestaciones sociales en torno al debate político de la invención-encubrimiento-conquista del mal llamado “nuevo continente”. El proceso fue de suma inspiración para la creación de este espacio de reflexión-acción en Oaxaca en la década de los años noventa.

⁵² La categoría de análisis de la “invención de América” fue propuesta hace unos años por el historiador Edmundo O’Gorman como una crítica al “descubrimiento de América” indicando que más bien lo que se hizo fue una invención del “nuevo mundo” de acuerdo con las necesidades y los imaginarios europeos para justificar la conquista.

Otro de los sucesos que impulsaron el fortalecimiento de este centro de diálogos interculturales fue el levantamiento indígena neozapatista de 1994: su forma de organización, de consolidación de su autonomía, su construcción educativa, así como su administración política y económica influyeron a otros movimientos, lo que permitió el fortalecimiento de muchos procesos de educación crítica e independiente que ya se habían gestado años atrás. Además, en el 2006, con el levantamiento social de Oaxaca, aglutinado en la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca, la Unitierra, Oaxaca tomó un nuevo impulso al trabajar de manera cercana con organizaciones de la sociedad que participaron en el movimiento.

Desde sus inicios el proyecto ha estado vinculado con diversas organizaciones y pueblos de Oaxaca, incluso nace como una coalición donde participaron la Coordinadora Estatal de Productores de Café, la Fundación Comunalidad, el Instituto de Naturaleza y Sociedad de Oaxaca, el Centro de Encuentro y Diálogos Interculturales, entre otras (Unitierra, 2018). Uno de los espacios de construcción comunitaria ha sido el Foro de los Pueblos Indígenas en el estado de Oaxaca. Desde ahí se ha levantado la voz para defender los derechos sociales de las comunidades que lo integran y se han mostrado críticos con las escuelas oficiales. Según sus propias declaraciones, el sistema educativo mexicano está alejado de las necesidades de las comunidades, por ello se propone una educación comunitaria con orientación descolonizadora.⁵³

El investigador Jon Igelmo Zaldivar (2015) destaca que en 1997 –tres años después del levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN)– tuvo lugar un Foro de los Pueblos Indígenas de Oaxaca donde se deliberó que la escuela había sido el instrumento principal para terminar con las comunidades originarias. La Unitierra, Oaxaca surgió a partir de las ideas gestadas en éste y otros foros de pueblos indígenas; también se sostuvo que los espacios educativos oficiales, impregnados con el modelo indigenista, habían hecho graves afectaciones en las comunidades, como la pérdida de las lenguas originarias y la segregación de prácticas sociales y culturales de las comunidades, lo que ha fomentado el desarraigo. Al

⁵³ *Cfr.* Pronunciamiento del Foro de los Pueblos Indígenas de Oaxaca realizado el 27 de mayo de 2008 en las instalaciones de la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca en la comunidad zapoteca de Tlacoahuaya, donde participaron representantes de organizaciones comunitarias y regionales, así como integrantes de diversos organismos de la sociedad civil pertenecientes a los pueblos Amuzgo, Zapoteco, Mazateco, Mixe, Mixteco, Cholteco, Huave, Triqui, Chontal, Chatino y Cuicateco. Pronunciamiento Tomado de <http://soberaniapopular.blogspot.mx/2008/05/pronunciamiento-foro-de-los-pueblos.html> (Consultado 10 de enero del 2020).

respecto, Paula Gómez, originaria de la sierra norte de Oaxaca y actualmente coordinadora de los círculos de “autoformación” y de “acciones coordinadas en comunidades”, comentó:

A mi madre le tocó ser de las niñas castigadas si hablaban zapoteco en la escuela y por lo tanto mi abuela se quedó con la idea de que hablar la lengua estaba mal y a nosotras, por ejemplo, a mi generación, a mí y a mis primas, ya no nos enseñaron. Mi abuela era hablante de la lengua, mi mamá sólo lo entendía y nosotras ya no lo hablamos ni lo entendemos. Es en este contexto donde se hace la crítica a la escuela como un lugar que hace posible ese despojo y al mismo tiempo como un lugar de desarraigo. Es decir, los niños y niñas que empiezan a ir a la escuela, a veces tienen que salir a buscar bachillerato o universidades y ya nunca vuelven a la comunidad, porque lo que se aprende afuera son cosas que son útiles si acaso para la ciudad. Por ejemplo, esto de mecatrónica, gente que estudia eso aquí en Oaxaca es como bueno luego tengo que irme a otro lado porque aquí no voy a ejercer nada de eso (Comunicación personal, 30 de marzo del 2021).

Gustavo Esteva, junto con otros intelectuales como Jaime Luna,⁵⁴ comenzaron a concebir la idea de erigir un proceso de aprendizaje que no generara tal desapego ni impulsara la pérdida de otras expresiones culturales. Igualmente, se observó que la educación genera una exclusión en los sectores que no alcanzan un espacio dentro de las instituciones. En ese contexto surgieron importantes reflexiones sobre la forma de incluir en el proceso de enseñanza a jóvenes y adultos que no contaban con ningún certificado de estudios oficial. La Unitierra, Oaxaca planteó otorgar educación a todo aquel que quiera aprender un oficio o una profesión sin la necesidad de un documento que avale sus estudios previos. Por ejemplo, Raúl Hernández, un antiguo participante de esta universidad, destacó que lo primero que le sorprendió fue que:

Cuando mostré una carpeta con todas las constancias de mi currículum, lo primero que hizo quien me recibió fue hacer la carpeta a un lado y preguntarme directamente

⁵⁴ Jaime Luna fue quien propuso el nombre de Universidad de la Tierra pensando que ésta debía tener los pies en la tierra para recordar y ocuparse de aquello que “nos nutre y posibilita la vida: la madre tierra”. Actualmente, Jaime Luna es el rector general de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca, una experiencia muy interesante de universidades surgidas, organizadas y mantenidas desde y por las comunidades oaxaqueñas en las diversas geografías del estado: la sierra, los valles centrales, la costa y el istmo.

qué era lo que quería aprender, qué me interesaba. Sin revisar las constancias de estudios y certificados previos ni la experiencia laboral (Comunicación personal, 16 de febrero de 2021).

Uno de los principios de la Unitierra, Oaxaca es el aprendizaje desde cero, sin necesidad de certificaciones previas que construyen desigualdades sociales a partir de la posesión o no de una validación de estudios, pues en las comunidades muchas personas quedan excluidas de la educación por no tener documentos oficiales, razón por la cual se construyeron aprendizajes para todos aquellos que lo requieran. El aprendizaje –realizado a través de círculos de estudio y el desarrollo de actividades y proyectos de trabajo colectivo– se va construyendo conforme a las necesidades e intereses de las personas participantes.

Cabe señalar que, algunas décadas atrás, ya existían diferentes críticas hacia las certificaciones y los diplomas, que señalaban que el título sólo servía para definir una especie de valor comercial del saber; y quienes no tienen diploma no tienen derecho al saber e incluso que son incapaces de saber (Foucault, 1975). Socialmente se hace una distinción entre las personas que pasaron por la escuela y las que no lo hicieron, quedando estas últimas en una especie de inmadurez e inferioridad. Haciendo una distinción entre el “aprendizaje” y la “escolaridad” se puede observar la transmisión de la idea de que sólo a través de la escuela los sujetos podrán prepararse para la vida social, mostrando que lo que no se enseña en la escuela carece de valor (Illich, 2006).

Marcos García, originario del pueblo de Ixtepec, en el Istmo de Tehuantepec, una población de raíces zapotecas por donde pasa “la bestia” (el tren donde se transportan los migrantes), comentó:

Yo soy egresado de la Universidad de la Tierra del área de Comunicación Popular, como se llamaba en ese entonces. Fuimos fundadores, por así decirlo, como la primera generación. En ese proceso nos vinimos a la Unitierra dos personas de tiempo completo, a vivir a la ciudad de Oaxaca, y una persona esporádica. Yo estaba en un Colegio de Bachilleres en el Istmo, en El Espinal, Oaxaca. Me metí a la carrera de Comunicación Popular porque ya de cierta manera hacíamos como medios en la organización juvenil en la que estaba. Teníamos una publicación, teníamos muchas ganas de hacer radio y aprender cosas de medios. Cuando conocimos la propuesta de

la Unitierra, a nuestra organización nos hizo clic en muchas cosas, tenía un fundamento teórico de muchas cosas que nosotros ya habíamos pensado o sentido, pero que no lográbamos ordenar muy bien. Decidimos participar e impulsar el proceso de la Universidad de la Tierra (Comunicación personal, 2 de septiembre del 2021).

Según explican algunos de los primeros participantes y coordinadores, en un principio, en la Unitierra, Oaxaca, había diversas áreas o carreras: Comunicación Popular (que era la más nutrida), derecho agrario, Medicina Tradicional y agroecología.

Las primeras generaciones se formaron así, se terminó concentrando la Unitierra como en tres temas: la parte de comunicación (video, periodismo, etcétera) donde había mucha gente interesada; la parte agraria y derecho agrario, a lo mejor con un poco menos de éxito de lo que se esperaba porque eso requiere mucho trabajo e infraestructura; y la parte que tiene que ver con temas ambientales. Hubo varias gentes que se formaron en estas primeras carreras (Ramón Serna, Comunicación personal, 12 de abril del 2021).

Una de las críticas que se comenzó a establecer (que coincide con las críticas de diversos estudiosos y comunidades a la homogenización de la educación) es la manera de encajonar el conocimiento en un mismo currículo que no corresponde a lo que se requiere en la diversidad cultural. La educación formal tiende a separarse de la realidad concreta, sobre todo cuando se plantea desde intereses ajenos a la comunidad. Al respecto, viene a cuenta la siguiente reflexión de uno de los primeros coordinadores de la Unitierra, Oaxaca:

Se forman abogados que tienen varios semestres en derecho romano y otras materias y lo que se requiere en el caso de Oaxaca es sobre todo lo que tiene que ver con la tenencia de la tierra, un abogado formado en universidades públicas y privadas convencionales tiene pocas herramientas para enfrentar esto que es el pan de todos los días acá en Oaxaca [por ello surgió la necesidad de formar abogados agrarios] entonces, dijo la Unitierra, lo que necesitan saber es algo que se puede adquirir en uno o dos años y no en cuatro o cinco y para lo cual, no necesariamente, requieres muchos títulos previos formales (Ramón Serna, Comunicación personal, 12 de abril del 2021).

Lo que se comenzó a trabajar fue un aprendizaje a partir de un modelo que Ramón Serna denomina como “de maestro-aprendiz”, es decir, la persona que busca aprender comienza a adquirir conocimientos de forma directa al colaborar en el trabajo que realiza el profesional, de este modo la práctica es el principal canal para la adquisición de las técnicas propias de cada disciplina; mientras que la parte teórica se da a través de la reflexión que genera el contexto. Por ejemplo, para el área de Gestión Ambiental se analizó el hecho de que después de años de estudios en biología y de la especialización en ecología, los profesionistas al regresar a su comunidad se enfrentaban con problemas no observados en sus estudios.

Desde estos primeros años de trabajo se buscó que el proceso de aprendizaje fuera más personalizado. Cada área tenía una persona a cargo de la coordinación que buscaba una identificación personal con las y los estudiantes. Al respecto, Marcos García expresó que:

En mi caso yo quería fortalecer las cosas de diseño que ya tenía; en ese momento, el asesor de mi carrera era Sergio Beltrán, él me puso en contacto con Canek Sánchez Guevara que era nieto del *Che* [Guevara], que hacía diseño y estaba viviendo en Oaxaca, entonces yo empecé a hacer diseño con Canek. Después yo quise hacer radio y me puso en contacto con el [Centro de Encuentro y Acompañamiento Comunitario] CEAC, ahí empecé a hacer los primeros pininos de radio. Después, cuando quise aprender a hacer video me pusieron en contacto con Ojo de Agua Comunicación, que se estaban conformando, todavía estaban en el Centro de Video Indígena y ahí estuve un tiempo trabajando con ellos y luego con otro asesor que trabajaba como la parte audiovisual un poco más experimental. Básicamente cada uno iba construyendo el camino personalizado. Todos los miércoles teníamos seminarios colectivos con todas las compañeras y compañeros de todas las demás áreas. Y también teníamos un viernes donde teníamos textos de cada área específica. El miércoles era como un seminario más abierto. Las bases de la sociedad desescolarizada, mucho Iván Ilich (Comunicación personal, 2 de septiembre del 2021).

La Unitierra, Oaxaca comenzó a trabajar en sus primeros años como un espacio de enlace entre las personas con experiencia y los aprendices. La docencia consistiría en poner en relación a unas personas con otras, sostiene Igelmo Zaldivar (2015). Marcos García considera que a él le fue muy bien porque llegó con gente muy dispuesta a compartir lo que sabía; y

transcurridos veinte años, sigue colaborando con ellos. Además, ahora comparte su conocimiento a través de diversos proyectos, como el de comunicación y cine itinerante que viaja por diversas comunidades de Oaxaca.

Aunque muchas cosas han cambiado, la Unitierra, Oaxaca sigue siendo un espacio de encuentro para compartir conocimiento y aprender en la práctica, donde personas con diversas ideologías y diferentes contextos culturales se encuentran para trabajar en necesidades concretas, pues entre sus principios está el aprender en libertad, en colectivo y que el aprendizaje esté al servicio del cuerpo social al que se pertenece (Beltrán, 2012).

En sus inicios sólo trabajaba con las comunidades circundantes y la gente de la ciudad, años después se recibió a decenas de estudiantes internacionales con los que se organizaban visitas y estancias en las comunidades de la región. Estos encuentros impulsaron el diálogo entre sujetos culturalmente diversos, además de socializar los proyectos alternativos de las comunidades y visibilizarlos hacia el exterior. Las visitas a las comunidades permitieron, a través de la cooperación de los estudiantes o las instituciones de donde provenían, conseguir recursos para sostener los proyectos de las comunidades y de la propia universidad que, comúnmente, buscan la autogestión (Nava, 2018).

En los últimos años, después de enfrentarse a algunos problemas como la falta de hospedaje para los participantes de las comunidades (ya que la Unitierra no tiene las condiciones para dar alojamiento), se decidió que el personal docente fuera a los pueblos para trabajar directamente. Desde hace cinco años, aproximadamente, su asistencia a las comunidades se hace por medio de la invitación de estas, y en conjunto definen qué aprendizajes quieren adquirir.

A veces surgen problemas como escases de agua o problemas de inundación por las lluvias. Lo que se hace como primera alternativa es invitarlos a otra comunidad, donde tuvieron una problemática parecida que ya se resolvió [para] aprender de ellos. Después se buscan otras soluciones. Así se practica la interculturalidad, a través de los haceres y la resolución de problemas concretos. (Gustavo Esteva, Comunicación personal, 29 de enero del 2020).

La universidad ha pasado por múltiples fases en su proceso de creación, *grosso modo* se pueden ubicar por lo menos tres etapas en su proceso de trabajo intercultural y de vinculación: la primera, a partir de su nacimiento y la creación de áreas de trabajo y enseñanza libre para personas de la localidad y de otras comunidades; la segunda, desde la integración de estudiantes de centros extranjeros (principalmente europeos y del norte de América); y la tercera, cuando realizó sus desplazamientos hacia las comunidades.

Según los propios coordinadores y participantes, existen tres bases teórico-prácticas, tres grandes inspiraciones que lo sustentan: 1) las ideas del pensador austriaco Iván Ilich, 2) el movimiento neozapatista de los pueblos mayas en Chiapas y 3) “el aprender cómo se hace la vida en los pueblos cercanos de Oaxaca” (Ameyali Valencia, comunicación personal, 29 de marzo del 2021).

5.2 INTERCULTURALIDAD Y DESESCOLARIZACIÓN EN LA UNITIERRA, OAXACA

Durante las movilizaciones sociales y estudiantiles de la segunda mitad del siglo XX surgieron críticas a las instituciones educativas al observar cómo fungían como medios para reproducir ciertas ideologías dominantes y desigualdades sociales. Con diferentes principios hipotéticos los teóricos Iván Ilich, Paul Goodman, John Holt y Everett Reimer propusieron la desescolarización como una corriente de pensamiento alternativo (Farías, 2020), que ha sido interpretada y practicada de múltiples formas alrededor del mundo. Por ejemplo, existe una vertiente que cuestiona el papel exclusivo de la escuela como el único lugar para aprender y propuso la instrucción fuera de ésta (desescolarizados); otra corriente propone terminar con las escuelas ya que éstas adquieren un papel monopólico, reproduccionista y asimilacionista; otra visión sugiere transformar radicalmente las prácticas y fundamentos que han caracterizado a las escuelas sin necesariamente desaparecerlas, sino reconstituyéndolas desde abajo de manera totalmente diferente. En la actualidad, este concepto es interpretado y aplicado de múltiples maneras, muy distintas entre sí y hasta contradictorias en muchos aspectos.

En la Unitierra, Oaxaca, se ha entendido de un modo particular la desescolarización. Por principio, en su propuesta existe una fuerte crítica a la escuela oficial al señalar el monopolio

que ejercen sobre el conocimiento, y que ha generado un sometimiento cultural para los pueblos originarios a través de la castellanización y el mestizaje, por ello, se ha basado en la diversidad cultural y la recuperación de saberes comunitarios. Ameyali Valencia, coordinadora de Saberes y Aprendizajes, plantea que “la desescolarización no es sólo una manera diferente de aprender, sino también una propuesta de habitar de modo diferente” (Comunicación personal, 29 de marzo de 2021), es decir, interrelacionarse dignamente con el contexto social y natural, recuperando formas de conocimiento históricamente segregadas.

Para los grupos de estudio lograr la desescolarización ha implicado que los participantes realicen sus pesquisas por cuenta propia y aprendan lo que les interesa, que la coerción u obligación sean mínimas, que haya participación para el diseño de los modos de aprendizaje. Se busca “aprender en libertad”, sin docentes formales sino más bien como guías de aprendizaje; sin currículos rígidos, sin grados, calificaciones o certificaciones y con una postura política de vivir diferente (Farías, 2020). Se puede decir que funcionan como pequeños colectivos donde se expresan problemas personales, sociales y políticos, con el fin de buscar y plantear alternativas concretas de solución. Es decir, la desescolarización se construye a partir de la búsqueda de diversos modos de aprender y de habitar el mundo.

Es necesario aclarar que su propuesta es distinta a lo que se conoce como *homeschooling* y *unschooling* (que son procesos utilizados por aquellos que deciden aprender sin escuela y que en los últimos tiempos han tenido un auge, sobre todo entre sectores sociales con cierto capital cultural, social y económico) contrario a esto, la desescolarización se ha trabajado como un proyecto político integral que apuesta por modos diferentes de aprender, de vivir y convivir. Lo cual implica construir lazos entre quienes la practican y reconstruir el tejido social por medio de la autonomía alimentaria, educativa y económica. “La desescolarización no es nada más como una acción de salirte de la escuela y ya, sino que, la desescolarización es una apuesta política o una postura política de cambiar las estructuras sociales desde su ámbito inmediato y sus instituciones formadoras” (Juan Morales, Comunicación personal, 13 de marzo del 2021).

Al respecto refirió Ameyali Valencia: “empezamos a tocar otras áreas y la transformación va siendo completa y va haciendo una transición hacia la autogestión y hacia la autonomía. Empezamos no sólo a aprender diferente, sino también a sanar, alimentarnos, habitar,

vincularnos económicamente de otras formas” (Comunicación personal, 29 de marzo de 2021).

Paula Gómez sostiene que, a partir de Iván Illich, se puede hacer una crítica a las instituciones porque cuando algo se institucionaliza empieza a perder su fuerza creadora y es cooptado por personas “aptas” y “calificadas” para decir qué es lo que está bien. Entonces, la gente pierde la capacidad de hacer las cosas por sí misma porque alguien más se ha agenciado el monopolio del conocimiento.

Yo lo relacionaría con otra parte de la filosofía esencial de Unitierra que es cambiar los sustantivos por los verbos, porque cuando hablamos de los sustantivos, que es normalmente hablar de las instituciones, estamos dándole a los otros la responsabilidad y la capacidad de darnos eso que nosotras mismas nos podemos dar. Si hablamos de salud como sustantivo, estamos esperando que ese sistema de salud nos sane y perdemos de vista la capacidad que tenemos nosotros y nosotras de sanar. Si hablamos de educación estamos esperando también que el sistema educativo nos ofrezca qué es lo que debemos aprender, cómo lo podemos aprender, en dónde lo podemos aprender y quienes nos lo pueden enseñar y perdemos esa capacidad que está en nosotras y nosotros de aprender (Paula Gómez, comunicación personal, 30 de marzo de 2021).

Una de las estrategias de la universidad es retomar los verbos para recuperar la capacidad de acción de sus participantes, por ejemplo, en lugar de hablar de educación y escuela, se habla y se retoma el verbo aprender, reconociendo que la capacidad de instruirse está en la propia persona que ahí participa. Otra estrategia es la recuperación de los saberes de las comunidades, por ejemplo, al acercarse a las personas que se dedican a la sanación alternativa para que planteen mecanismos para la mejora o mantenimiento de la salud, o a los campesinos para saber cómo producir alimentos de manera sana y con una organización económica diferente.

Se trata de regresar a la vida cotidiana, recuperando la autonomía y los verbos, lo cual te lleva necesariamente, pues, a aprender los saberes tradicionales; porque si tú hablas de, por ejemplo, recuperar la salud, el “sanarnos”, pues, tienes que comer de manera diferente y para comer de manera diferente tienes que poder, por lo menos,

organizarte con otras y otros para que lo que comas no este empaquetado en Walmart y provenga de un lugar que sabes que no te va hacer daño. Otra cosa que otros han intentado, y para mí es lo ideal, es producir tu propia comida y pues ahí volteas a quienes saben producir su propia comida, a los campesinos (David Jiménez, Comunicación personal, 12 de abril de 2021).

La desescolarización en la Unitierra, Oaxaca se entiende como un proyecto integral con una postura política crítica del capitalismo y sus modos de producción y reproducción social. Es importante destacar que, aunque entre sus integrantes conviven una diversidad de posiciones teóricas y políticas, existen quienes proponen una desescolarización que sea también un proyecto político integral, donde niños y adultos participen con la intención de modificar prácticas y modos de vida poco sanas.

El antropólogo Benjamín Maldonado asegura que, desde la perspectiva de Ivan Illich, la escuela ha sido un instrumento del Estado para colonizar y dismantelar a las comunidades, por ello, es necesaria la desescolarización de la sociedad. Sin embargo, “plantear la desescolarización no quiere decir la desaparición [o abandono] de las escuelas. Si las escuelas no desaparecen y simplemente la gente consciente se aleja de la escuela, entonces deja las manos libres al Estado para ocupar ese poderoso aparato” (Maldonado, 2021). Esta perspectiva es interesante para trabajar de manera crítica los diferentes modos de aprender. Aunque la escuela ha sido una herramienta de “sometimiento intelectual” y un instrumento para “desindianizar al indio” y asimilarlo a la cultura hegemónica, también ha sido un espacio donde se forja conciencia sociopolítica y crítica a las diversas formas de opresión.

5.2.1. PROCESO DE APRENDIZAJE

Sergio Beltrán, quien fue cofundador de la Unitierra, Oaxaca, manifestó que uno de los principales retos ha sido construir relaciones horizontales con el fin de evitar las relaciones de poder para construir un conocimiento colectivo que permita la participación de sus integrantes y que propicie el intercambio de saberes y su revalorización. El método o las formas de aprendizaje se denominan como “reflexión en la acción” (Beltrán, 2012). Esto ha motivado a la creación de varios círculos de estudio, por ejemplo, la Cátedra Gandhi: una

especie de red de varias instituciones y universidades convencionales y alternativas, cuyo propósito es reflexionar sobre la violencia social y política que, en el contexto actual de México, ha cobrado especial relevancia. Además, se hacen ejercicios más vivenciales que ahondan en las problemáticas personales para brindar apoyo por medio de las propuestas de solución colectivo. Esta dinámica permite que se generan lazos más solidarios entre los participantes.

Incluso se usan herramientas del teatro para repensar las formas de interacción social. A través del juego y la imaginación se busca desarrollar relaciones interpersonales menos conflictivas, para ello se propuso como primer paso que los participantes buscaran arreglar conflictos con las personas de su círculo más cercano, luego de esto, buscar y construir vínculos con personas más lejanas. La interculturalidad se piensa como un proceso complejo donde herramientas de interrelación y solución de conflictos permiten construir y forjar lazos fuertes entre sujetos cercanos con el propósito de mirar hacia relaciones más complejas. Para tal fin, se trabaja con herramientas pedagógicas de la comunicación no violenta.⁵⁵

Los objetivos de esta universidad están fundamentados en la organización por el cambio social, explorando alternativas políticas, tecnológicas y culturales. Las herramientas de aprendizaje principales son la observación y la participación directa, la reflexión sistémica, la documentación y el diálogo (Beltrán, 2012). La “dialogicidad” pretende construirse desde prácticas concretas, pero no buscando una síntesis entre las diferencias culturales (que la educación formal intentó con el mestizaje al negar la diferencia), sino un punto medio de trabajo y colaboración entre la diversidad.

5.2.2. PLURALISMO RADICAL

La interculturalidad que se practica busca construir un “diálogo de vivires y de haceres” y está basada en la idea del “pluralismo radical”.

⁵⁵ Algunas de las herramientas que se utilizan son el teatro de la jirafa y las técnicas de la Comunicación No Violenta, que han sido sistematizadas por autores como Marshall Rosenberg. Se denomina así porque hace alusión a la conformación biológica de la jirafa, mamífero con el corazón más grande entre los animales terrestres, pues debido a su largo cuello necesita un corazón grande que tenga la suficiente fuerza para bombear sangre a la cabeza. Se utiliza esta metáfora porque se pretende girar hacia lo emocional para sanar, y a partir de ahí buscar soluciones racionales.

Para nosotros el verdadero diálogo está en el hacer, lo que llamamos “diálogo de vivires”. En la vida pueden estar dos mundos completamente diferentes y coexistir en armonía, esto es lo que estamos tratando de construir. Es lo contrario de la homogeneidad, es afirmarnos en la diferencia, celebrar la diferencia, pero ver cómo puede armonizarse (Gustavo Esteva, Comunicación personal, 29 de enero de 2020).

No se busca solamente un respeto al otro en la diversidad o la tolerancia con distancia como propone la interculturalidad funcional, sino que se pretende convivir y construir, entre sujetos culturalmente diversos, una realidad de vivencias compartidas. Esto supone dejar de lado prejuicios culturales y supuestos epistemológicos; se considera que el encuentro intercultural se logra a partir del hacer en conjunto. Por ello, se ha construido una crítica (basada en las ideas de Iván Illich y Gustavo Esteva) entorno al denominado diálogo intercultural que ha sido propuesto desde posiciones liberales o incluso desde las teorías críticas al liberalismo. De modo que:

Hay un punto donde el diálogo de saberes ya no se puede dar, hay un grado de inconmensurabilidad entre las culturas, sería lo que llamamos el pluralismo radical, llega un punto en que simplemente no puedes comprender al otro, entonces el diálogo intercultural es en realidad un diálogo de vivires, es el espacio donde lo que se busca es hacer cosas juntos y juntas. Por ejemplo, tenemos un problema de agua en la comunidad, tú eres evangélico, yo católico o no creyente, tú eres de este partido y yo soy del otro partido y hay que hacer cosas juntos. Esto es la construcción de la interculturalidad, esto lo subrayo porque eso era el Centro de Encuentros y Diálogos Interculturales y eso también es la Unitierra (David Jiménez, Comunicación personal, 12 de abril de 2021).

El “diálogo de vivires y hacer” busca armonizar la diferencia a través de prácticas concretas que resignifican la interculturalidad en lo cotidiano, al compartir experiencias de vida y de conocimientos. Este método hace recordar la propuesta de concienciación de Paulo Freire (2005), donde el proceso de enseñanza aprendizaje se construye de manera dialéctica entre la reflexión y la acción. Es así que, en la Unitierra, Oaxaca se antepone la acción a la reflexión; dicho de otro modo, se reflexiona sobre el trabajo realizado y las dificultades a las que se enfrentan en la práctica concreta.

5.2.3. INFLUENCIA DE LOS NEOZAPATISTAS Y LAS COMUNIDADES ORGANIZADAS

La experiencia de autonomía del movimiento neozapatista y la organización de las comunidades de Oaxaca ha sido una influencia directa para la universidad, para conformarse como un espacio de “reflexión-acción” donde se participa de diversos modos en la organización social, por ejemplo: en encuentros para la defensa del territorio o en contra de los transgénicos, colaborando con comunidades que se organizan contra la explotación minera o el uso de eólicos o el corredor transístmico en el istmo de Tehuantepec. La misma realidad y los problemas sociopolíticos de Oaxaca, y del resto del país, son los que van marcando la pauta de las reflexiones y los proyectos, pero no desde la visión institucional sino desde la gente organizada. No se busca el reconocimiento oficial como lo hacen otras universidades, al contrario, se busca la independencia y autonomía institucional y la autogestión, ya que muchos de sus proyectos aún siguen siendo financiados por asociaciones civiles.

Dentro de las influencias que el EZLN ha tenido en la Unitierra, Oaxaca, está la experiencia que adquirieron al asistir a la “Escuelita zapatista”⁵⁶, misma que, posteriormente, se socializó entre la comunidad.

Como parte del trabajo que hacíamos aquí nos invitan a la escuela zapatista y fue muy enriquecedor estar una semana viviendo con familias zapatistas y viendo que la autonomía no es una cosa teórica abstracta que está ahí y de la que todos hablan, sino que es algo que tiene que ver con ir a cortar el maíz, ir a pisar el café, ir a organizar el colectivo de pollos, de hortalizas, la cooperativa de café, las juntas de buen gobierno, los promotores de salud, los promotores de educación, o sea ver todo eso ahí y vivirlo por una semana, que fue poquito tiempo, pero, aun así nos dejó mucho. Ya no era algo como utópico de que: ah, bueno, el mundo nuevo y los otros mundos posibles, ya no basta con cambiar el mundo hay que crearlo de nuevo desde abajo (Juan Morales, comunicación personal, 13 de marzo del 2021).

⁵⁶ La escuela zapatista fue una iniciativa del movimiento neozapatista lanzada en el 2013 donde personas de todo el mundo pudieron conocer la manera en que viven y se organizan las bases de apoyo de este movimiento. Cientos de personas estuvieron por una semana en las comunidades zapatistas aprendiendo prácticamente la manera de trabajar, organizarse y convivir de estas comunidades.

Esta idea de hacer cosas desde la comunidad ha ido permeando las estrategias de aprendizaje, por ejemplo, así surgió una cooperativa de chocolate de la que Raúl Hernández y su familia fueron parte, él comentó que cuando comenzaron en la cooperativa alrededor de 25 personas, más la gente de la Unitierra, Huitzo,⁵⁷ en el grupo había personas que no habían ido a la escuela y otras que ya habían terminado la universidad. Al no tener conocimientos sobre el proceso, buscaron asesoría con personas que supieran cultivarlo y prepararlo.

Ya nos desescolarizamos, o al menos dejamos de lado la escuela como la institución que nos legitima del conocimiento, pero ahora qué sigue. Ahí fue donde nació esta idea de formar la cooperativa [Cooperativa Autónoma de Convivencia y Aprendizaje de Oaxaca] CACAO que nació en la Unitierra haciendo chocolate, en un molinito así en una mesa en una esquina. CACAO surge como una alternativa al trabajo explotado; sí, ya dijimos que no a la escuela, pero luego sigue el mercado laboral y ahí también es como otra deconstrucción. Entonces, ahí fue donde CACAO era nuestra herramienta de autogestión para decir “no” al mercado laboral y a todo esto de los salarios injustos o las horas de trabajo que no te pagan. Entonces, decidimos organizarnos como una cooperativa y nosotros decidir cómo queríamos trabajar (Raúl Hernández, Comunicación personal, 16 de febrero de 2021).

Se puede observar que estas iniciativas buscan aprender a hacer cosas sin recurrir a especialistas externos, sino que se construye desde la comunidad. Además, el proceso de desescolarización, aparte de decodificar la escuela como aparato que monopoliza el conocimiento, busca construir alternativas de vida donde no existan los procesos de explotación laboral de las fábricas, de las grandes empresas y las transnacionales.

Con estas actividades se busca contrarrestar el monopolio del conocimiento y de la producción y reproducción de las actividades sociales con pequeños proyectos que, aunque parezcan poco significativos en términos estructurales, ayudan a cambiar la vida de las personas que participan directa o indirectamente.

⁵⁷ Este espacio de aprendizaje alternativo está inspirado en la Unitierra, Oaxaca. La Unitierra, Huitzo tiene como objetivo, según sus creadoras, la recuperación del tejido social en la comunidad de Huitzo, ubicada a unos 40 kilómetros aproximadamente de la ciudad de Oaxaca de Juárez.

Nosotros construimos desde el lado de la comida, de la soberanía alimentaria. Cuando hablamos de chocolate, decimos eso; las empresas que controlan el mercado mundial de cacao son alrededor de cinco: Nestlé, Marshalls, Cargen que, para acabarla, son las que invierten en transgénicos y en semillas genéticamente modificadas que nos envenenan (Raúl Hernández, Comunicación personal, 16 de febrero de 2021).

La crítica a estas grandes industrias se hace desde las posibilidades inmediatas de quienes participan, además buscan construir lazos con las comunidades que producen los insumos. Un gran número de participantes y coordinadores (por lo menos de las últimas generaciones) tienen como fundamento de su trabajo la construcción de espacios horizontales donde los planteamientos para la construcción de una nueva realidad están enfocados al contexto y las necesidades del presente.

Conforme a este principio se organizan diversos grupos de trabajo surgidos desde las necesidades de las personas. Algunas de estas propuestas implican el establecimiento de tierras de cultivo para el autoconsumo, la creación de techos verdes –donde se siembran diversos alimentos para la autogestión familiar–, el diseño de cocinas ecológicas –para reducir el consumo de combustible–, la búsqueda de procesos más sanos en la preparación de alimentos o el uso de materiales más económicos y menos contaminantes. Los talleres y grupos de trabajo cambian constantemente, esto depende de las propuestas de las y los participantes.

En Unitierra conocimos las ideas de Iván Illich, las ideas de Gustavo Esteva, las ideas de Marx. Mi compañera estaba en un grupo de medicina tradicional que se hacía en la Unitierra, se juntaban para hacer pomadas, jarabes, tinturas. También había un seminario de crítica al patriarcado. Había un grupo de compras en común, donde cada semana nos juntábamos para comprar a productores locales y luego se repartía aquí en la Unitierra. Teníamos una radio, la radio Tlayuda. A mí me tocó estar en los huertos urbanos, arriba en la azotea de la Unitierra. De venir de una carrera súper teórica, que en la universidad era sólo leer, leer, pero nunca había como esa conexión con la realidad. Hicimos un montón de cosas, festivales culturales, una cuestión con una gente de Eslovenia sobre el trabajo informal (Juan Morales, Comunicación personal, 13 de marzo del 2021).

Estas actividades son las que les permiten recuperar cierto conocimiento que se gesta en las comunidades, entrar en diálogo con los oficios y saberes comunitarios, que ellos denominan como “recuperar la tradición”.

La escuela te enseña a irte y que el éxito está hacia afuera, o sea que en tu lugar va a ser muy difícil que seas exitoso. Con el tema de la desescolarización, algo que me pasó fue que me permitió regresar en vez de irme y, con el tema del cacao, porque allá donde nació se siembra cacao, ya había como una conexión entre el hacer aquí, que era la cooperativa, y la familia allá, que siembra el cacao. Entonces fue regresar con el abuelo, con la abuela, preguntarle cómo y cuándo se siembra (Raúl Hernández, Comunicación personal, 16 de febrero de 2021).

Por supuesto las complejidades son bastas al remar en contracorriente: dificultades económicas, para el pago de insumos, de rentas, o complejidades en la producción y en el intercambio de los productos son cuestiones a resolver en su cotidianidad. Buscar la autogestión y la autonomía en los procesos de reproducción es un trabajo arduo, aprender a organizarse en colectividad y pelear contra la visión individualista y competitiva dominante en la sociedad es uno de los principales retos a los que se han enfrentados algunos de los proyectos de la Unitierra, Oaxaca, según comentan algunos de sus participantes.

5.2.4. PODER, ORGANIZACIÓN Y PROYECTO POLÍTICO

En la Unitierra, Oaxaca, el tema del poder político y social se teoriza y se práctica constantemente. Para algunas personas que participan en ese espacio el poder no se entiende como una cosa o un objeto que algunos tienen y otros no, una cosa que por lo tanto se debe alcanzar. El poder que sólo se ve arriba y al que habría que llegar. Más bien, el poder se entiende desde una perspectiva más cercana a Michel Foucault,⁵⁸ es decir, se concibe como

⁵⁸ Michel Foucault estableció que no existe un poder, sino varios poderes, ergo, varias formas de dominación. Además, el poder no opera de la misma forma a través del tiempo y el espacio, sino que tiene especificidades geográficas e históricas. Foucault intentó demostrar cómo ha funcionado el poder en las diversas etapas del desarrollo del capitalismo (en Europa), siempre como una relación social marcada por la clase, el género, la edad, el conocimiento. Foucault proponía que las relaciones de poder no deben ser consideradas simplemente como que, por un lado, están los que tienen el poder, y por otro, los que no lo tienen. Las relaciones de poder no terminan nunca y están en todas partes. Se trataría de cambiar esa relación de poder y no de apropiarse de algún poder. *Cfr.* Michel Foucault, *Las redes del poder*, texto desgravado de una conferencia dada por Foucault

una relación social que se puede romper y cambiar en las prácticas concretas. Entenderlo de esta manera facilita que la universidad se mueva en la inmediatez, construyendo alternativas y autonomía desde lo propio, cambiando las formas de relacionarse en lo inmediato.

Esta posición teórica y política –considerada como localista– ha sido criticada desde otras posiciones de izquierda. Desde un marxismo más clásico se asegura que pensar en términos locales, donde se busca la construcción de proyectos autonómicos desde la inmediatez, frena un cambio estructural más amplio necesario para la transformación social. Se sostiene que el localismo distorsiona la perspectiva por un cambio nacional donde se termine con gobiernos capitalistas y se instale un estado diferente con instituciones democráticas y con intereses dirigidos hacia los sectores subalternos. Si no se lucha por un gobierno de izquierda anticapitalista, difícilmente se podrán alcanzar cambios radicales para los campesinos y los pueblos originarios (Oprinari, 2020).

Desde la Unitierra, Oaxaca se considera que, más allá de conquistar ese poder institucional y después democratizarlo, es más viable construir espacios desde abajo que de apoco vayan haciendo obsoletas dichas instituciones. Es decir, la lucha contra las instituciones poco democráticas del Estado se piensa a partir de la construcción de espacios e instituciones alternativas que desaparezcan la necesidad social de las instituciones del Estado. Se podría entender como una pretensión localista que propone construir puentes o redes entre los “diversos abajos” en lugar de hegemonizar las prácticas políticas desde arriba.

Uno de sus fundamentos filosóficos se puede definir a partir de la siguiente idea: intentar cambiar las cosas como único fin es una tarea sumamente compleja y desgastante, por ello, en lugar de esto, se propone canalizar toda esa energía en construir algo nuevo, crear alternativas desde abajo. En este espacio se sostiene que pensar en grandes cambios globales puede llegar a impactar e inmovilizar a la gente, más bien se exhorta a construir espacios horizontales desde la inmediatez, desde el contexto más cercano.

en 1976 en Brasil. Tomado de: <http://estafetagabrielpulecio.blogspot.com/2012/01/michel-foucault-las-redes-del-poder.html> (consultado el 14 de febrero de 2019).

5.3 VINCULACIÓN Y DESARROLLO COMUNITARIO

5.3.1 ALGUNAS CUESTIONES TEÓRICAS SOBRE LA HOSPITALIDAD, EL DESARROLLO Y LA COMUNALIDAD

La vinculación con las comunidades oaxaqueñas es un objetivo que la Unitierra, Oaxaca tuvo desde su fundación. En un principio se comenzó apoyando a la gente de diversos pueblos a desarrollar su aprendizaje, posteriormente, se realizó un trabajo más directo con las comunidades. Además, constantemente se construye una vinculación a través de diversos proyectos de sanación o alimentación donde recurren a las comunidades para intercambiar conocimientos. Así se trabaja la vinculación y la interculturalidad a partir del trabajo concreto, y del “diálogo de vivires y haceres”.

A partir de la influencia de Gustavo Esteva, se retomó el término de hospitalidad (que pretende ser crítico con la visión hegemónica del desarrollo social y comunitario), entendida en el sentido de la interrelación cultural del pluralismo radical, sería lo contrario del desarrollo o desarrollismo: se plantea como el poder hospedar al otro desde su diferencia. Esta propuesta busca construir vínculos y aprendizaje desde la diversidad cultural. Plantea la interrelación entre sujetos culturalmente diversos a través de prácticas concretas y de la construcción de alternativas sociales.

La palabra interculturalidad ya no sirve como tal, porque ya se usa mucho desde arriba, ósea ya tristemente es un concepto medio cooptado, pero en el fondo hay un poco de esto, tienen que ver con la hospitalidad, con el hacer cosas juntos y juntas en la vida real a pesar de que nuestros horizontes culturales y cognitivos quizá sean distintos (David Jiménez, Comunicación personal, 12 de abril del 2021).

El desarrollo económico y productivo capitalista se ha impuesto como una ética normativa y un modelo de vida que asigna prácticas y quehaceres establecidos como ideales que delimitan cuál es la mejor manera de vivir. Después de la Segunda Guerra Mundial, el modelo de buena vida impuesto desde los países centrales ha sido el *American Way of life*, con patrones de vida altamente productivistas y consumistas (Restrepo, 2017). A partir del discurso desarrollista propuesto desde Estados Unidos quedaron desplazadas las poblaciones que no cumplían con los parámetros de industrialización, producción y consumo, por lo que se consideraba que muchos pueblos quedaban en una etapa anterior e inferior de vida, en una

especie de atraso y estado primitivo del cual requerían ser rescatados por los países industrializados y sus políticas de salvación.

El desarrollismo como ideología hegemónica ha sido cuestionado en las últimas décadas. Algunas estudiosas y estudiosos sostienen que la “era del desarrollismo” está declinando gracias a que sus fundamentos y premisas se están viniendo abajo. Por ejemplo, en los años sesenta los países industrializados eran percibidos como la cima del desarrollo social y, en las últimas décadas, estas premisas de superioridad han sido sumamente cuestionadas por la crisis ecológica; “Esta supuesta superioridad es un camino hacia el abismo” (Sachs, 1996: 3).

En el sur global la idea de alcanzar el desarrollo se ha venido cuestionando fuertemente desde hace varias décadas.⁵⁹ “En 1960, los países del norte eran veinte veces más ricos que los del sur y en 1980, lo eran cuarenta y seis veces” (Sachs, 1996: 4). Aunque muchos países impulsaron cierta industrialización para una sustitución de importaciones, los países del norte seguían distanciándose notablemente en términos de producción y crecimiento. El desarrollo tecnológico, político, económico y cultural para los países dependientes se ha convertido en un mito. Además, las consecuencias ecológicas del desarrollismo y el crecimiento económico han puesto en alerta roja a intelectuales y activistas sociales de todo tipo.

En ese sentido, desde diversas regiones se comenzaron a plantear alternativas al desarrollo, en vez de desarrollos alternativos. Esto implica construir formas diferentes de producción, consumo y organización donde el cuidado del medio ambiente sea una prioridad y la producción sea socializada como fundamento de una ética comunitaria y no individualista. Algunas comunidades organizadas y en movimiento están construyendo alternativas al desarrollo capitalista que plantea la acumulación y el consumo irracionales. Nociones como el buen vivir, la comunalidad o el posdesarrollo están siendo recuperadas para aprender y proponer modos de vida más cuidadosos de los bienes comunes.

⁵⁹ En América Latina las críticas al desarrollismo comenzaron a surgir desde la Comisión Económica para América Latina en los años cincuenta y sesenta. Posteriormente, los teóricos de la dependencia formularon propuestas teóricas más acabadas sobre el mito del desarrollo.

5.3.2 LA COMUNALIDAD

Desde la Unitierra, Oaxaca se aprende de los diversos modos de organización y producción de las comunidades, sobre todo, de aquellas que buscan alternativas para enfrentar las imposiciones desarrollistas del gran capital. Se recuperan ciertas prácticas comunitarias de los pueblos originarios y afrodescendientes como es el caso de la denominada comunalidad, que se caracteriza por la búsqueda del bien común antes que el individual, la cual concibe el territorio como la base de la cultura y la vida, por ello su cuidado es fundamental para el desarrollo y existencia comunal (Aquino, 2013).

Dicho término emergió desde Guelatao (pueblo zapoteco) y otras comunidades de la Sierra Norte de Oaxaca; fue formulado y sistematizado por Jaime Martínez Luna y Floriberto Díaz Gómez; conlleva una resistencia a los modos de desarrollo que han querido imponerse y que han impactado negativamente esta región. Se define como una manera de vivir y de organizarse: “la de cambiar la tradición de manera tradicional para seguir siendo lo que son, a pesar de las presiones de disolverlos, reducirlos, convertirlos en otra cosa, desarrollarlos” (Guerrero, 2019: 193), es decir, reconstituirse constantemente de manera propia. Seguir siendo lo que son no como detenidos en un pasado idealizado sino como constructores de sus modos de vida en el presente. Según Alejandra Aquino, los teóricos de la comunalidad no son esencialistas porque para definir a sus pueblos subrayan el proceso organizativo en vez del origen mítico o puro (2013: 11).

Se entiende a la comunalidad como prácticas de vida concreta: “el ejercicio y entendimiento del Nosotros no son actividades epistemológicas sino vivenciales. [...] Nos encontramos: *compartencia*: esto es *guelaguetza* en zapoteco” (Guerrero, 2019: 193-195). La *guelaguetza* se puede entender como el intercambio y el apoyo mutuo que se da entre la gente de una comunidad.⁶⁰ Se propone que algunos equivalentes homeomórficos⁶¹ culturales pudieran ser:

⁶⁰ La *Guelaguetza* ha sido retomada por los gobiernos oaxaqueños como una manifestación de la interculturalidad funcional (neoliberal) convertida en un espectáculo folclórico de desdoblamiento culturales para fomentar el turismo perdiendo los principios de compartición y reciprocidad.

⁶¹ Algunos de los coordinadores más antiguos de la Unitierra, Oaxaca recuperan los “equivalentes homeomórficos” –propuestos por el teórico intercultural Raimon Panikkar–, son correspondencias o equivalencias que se pueden establecer entre palabras-conceptos pertenecientes a culturas distintas. El ejemplo que se pone es el de los derechos humanos en occidente y el Dharma en las culturas de lo que ha sido denominado como Oriente. Son elementos en las diversas culturas que no son traducibles o iguales, pero al interior de su propia cultura emplean una función semejante. En este ejemplo la función sería la de dar un orden o mostrar lo correcto del comportamiento.

“el *sumak kawsay* quechua y el *lekil kuxlejal* tzeltal. Labrados todos por una ética de la reciprocidad” (Guerrero, 2019: 193-195). La Guelaguetza (o Guela) se puede traducir como “mano vuelta” y es una práctica comunitaria de dar o recibir alimentos, atenciones o favores (Vargas, 2021).

La Guelaguetza es el sentido estético de la comunalidad. Estético en el sentido etimológico, no el culto a lo bello, sino el tener una experiencia en común, el compartir la experiencia. Este principio estético es una alternativa al desarrollo porque no implica la idea del progreso lineal hacia el futuro, sino que se trata de compartir con los otros. Ese reconocimiento, que Jaime Luna llama el respeto (que no tiene que ver con la noción liberal) sino reconocer que el otro te contiene y tu contienes al otro, eres un nosotros. El principio estético se sustenta en el principio ético que es la reciprocidad, el marco que guía el comportamiento de las personas. El apoyo mutuo y colectivo: yo te ayudo, tú me ayudas. La ética, en términos simples, implica la reflexión sobre la manera de conducirte frente al otro. Si no hay reciprocidad no puede haber un nosotros, el nosotros se teje a partir de lo recíproco. Una esperanza que no espera. No es un pago que se reciba de inmediato, sin embargo, tienes la esperanza de que esa persona a la que tu ayudas llegado el momento te va ayudar (Guerrero, 2021: 00).

Muchas poblaciones que ejercen formas de organización basadas en la comunalidad participan de los vínculos colectivos a través de una especie de reciprocidad entre los sujetos. Esto permite construir lazos solidarios que se erigen como un tipo de apoyo mutuo, lo que les permite cuidar a la colectividad más allá del individualismo dominante en occidente. Cabe recordar que, esta reciprocidad de la comunalidad, no sólo es positiva, sino que también tienen su parte negativa, el apoyo mutuo se puede tornar conflictivo cuando existe algún agravio entre los sujetos, como algo parecido a la venganza. Es una especie de compensación o pago que Arturo Guerrero (2021: 00) define como el “tú me hiciste daño, entonces yo te lo regreso” y que puede materializarse en profundos conflictos sociales.

Desde la Unitierra, Oaxaca se han impulsado trabajos y proyectos para intercambiar conocimientos con las comunidades. También se han hecho pesquisas de corte más teórico que buscan conocer filosofías y visiones de la diversidad cultural. Por ejemplo, se buscó el

equivalente de la paz occidental en los zapotecos de la Sierra Norte encontrando una amplia gama de nociones que tenían como núcleo la Guelaguetza (amistad, vecindad, familiaridad), la reciprocidad o la ayuda mutua.

A partir de estos elementos se propone que la amistad sería el equivalente homeomórfico de la paz en occidente. De aquí se alimenta la propuesta de la hospitalidad como la práctica de recuperar la paciencia, el escuchar, reconstruir la comunalidad y la amistad. La concordia se produce en la reciprocidad, como un proceso de hospedaje mutuo. A partir de estas propuestas se plantea una interculturalidad y vinculación que tenga como fundamento la hospitalidad de la diversidad y el diálogo de haceres. Ser hospitalario con las diversas nociones culturales de lo que es vivir bien o la vida buena.

5.3.3 VÍNCULO Y TRABAJO CON LAS COMUNIDADES

La Unitierra, Oaxaca ha construido vínculos con diversos pueblos oaxaqueños, por ejemplo, con comunidades del Istmo de Tehuantepec como Ixtepec, Comitancillo o Ixhuatán; también con diversas comunidades de la Sierra Norte de Oaxaca. La cercanía con estas dos regiones surge gracias a que varias personas de estos lugares colaboraron y aprendieron en la propia universidad, posteriormente, al regresar a su comunidad de origen, impulsaron diversos proyectos que se trabajaron en conjunto con esta.

Algunas de las actividades que se han hecho en los últimos años en el Istmo fueron, por ejemplo, un proyecto que surge después del terremoto del 2017 que se denominó *La reconstrucción del hábitat* y se trabajó en conjunto con otras organizaciones y asociaciones civiles. Se comenzó haciendo un diagnóstico de las viviendas afectadas por el sismo para ver si podían reconstruirse, recuperando la arquitectura regional, con techos altos para propiciar la ventilación y ajustadas al clima de la zona. Este proyecto surgió como rechazo a algunas constructoras que comenzaron a hacer negocio en la región, construyendo casas de tipo interés social como las que se construyen en las ciudades.

Hubo algunos proyectos de constructoras en alianza con instituciones de gobierno que demolieron esas casas afectadas, que decían no se puede reparar hay que demoler para construir una nueva, pero eso generó algunos problemas con la gente porque lo que

comenzaron a construir fueron casas de cemento donde la gente no vive porque se muere de calor, porque son casas pequeñas, ahí necesitas techos altos y materiales frescos para que se ventile porque hace muchísimo calor, ese es uno de los proyectos la reconstrucción del hábitat (Paula Gómez, Comunicación personal, 30 de marzo del 2021).

Estos proyectos buscan trabajar con la gente directamente para que exista una mayor participación de las comunidades y que sean ellas quienes tomen las decisiones. Otro proyecto que se ha estado trabajando en el Istmo de Tehuantepec, en conjunto con asociaciones civiles como el Instituto de la Naturaleza y la Sociedad de Oaxaca, ha sido el denominado *El Istmo es nuestro* que fue una pesquisa con las organizaciones y las comunidades de la zona del Istmo para conocer sus propuestas sobre el megaproyecto denominado como “el corredor transístmico o interoceánico”.⁶² Se han hecho diversas críticas al proceso de consulta que se ha realizado en las comunidades por parte del gobierno por ser poco democrático y sin la información necesaria, ni análisis profundos sobre el impacto ambiental y social. En muchas partes de esta región también existe gente que está a favor del proyecto, sobre todo por la idea de que habrá una derrama económica y ciertos beneficios sociales y se crearan nuevos empleos, no sólo para la población local sino incluso para población migrante.

En este contexto, según cuenta la gente de la universidad, se concibió la idea de hacer una indagación que no acentuara esta diversidad de posturas, sino que buscara más una especie de diálogo entre la población y el gobierno; sin embargo, se asegura que ese proyecto de todos modos se va a imponer. Aun así, se recuperaron algunas ideas alternativas independientes de las del gobierno y las transnacionales. Roberto Flores, uno de los coordinadores del proyecto, señaló que:

Se quiso introducir una discusión alternativa de qué es lo que quiere la gente, las organizaciones, las comunidades y se hizo una pequeña exploración que condujo a

⁶² Se hace referencia al megaproyecto ubicado en la zona del Istmo de Tehuantepec que busca conectar los puertos de Salina Cruz, Oaxaca y Coatzacoalcos, Veracruz, a través de un tren interoceánico. Este megaproyecto también busca ubicar un corredor industrial con empresas extranjeras que, según la propuesta del gobierno federal, promoverán la creación de empleos. Desde diversas comunidades, organizaciones sociales y organizaciones de derechos humanos, se ha observado que sólo tendrá beneficios para el capital privado, dejando devastación ambiental y problemas sociales para los habitantes de la región.

esta publicación que se hizo que se llama “el Istmo es nuestro”, que es una recopilación histórica y geográfica y luego plantea este asunto de bueno que es lo que la gente del Istmo realmente quiere. Fue como el marco de referencia y creo que tuvo mucha resonancia en muchas organizaciones que encontraron en esto, pues una especie de fundamento de sus luchas, muchas de ellas de carácter territorial o de reivindicación cultural (Comunicación personal, 12 de septiembre de 2021).

Según nos dicen los coordinadores, el trabajo realizado provocó mucho interés en otras organizaciones y fundaciones, como *Pan para el mundo*, que se interesaron en el proyecto y decidieron apoyar a la Unitierra, Oaxaca para profundizar la investigación. Así se continuó con las investigaciones y actualmente se está trabajando en un segundo libro que pretende definir más a fondo cuáles son los criterios a tomarse en cuenta para hacer un plan que recupere la opinión y las propuestas de las organizaciones de la zona. Se proponen trabajar sobre:

Lo que nos parece que está faltando, los temas que siempre nos han preocupado: el agua, la comida, las formas alternativas de sanar y sobre todo qué se puede hacer para reforzar la capacidad de las propias organizaciones en proteger sus espacios autónomos (Ramón Serna, Comunicación personal, 12 de abril de 2021).

“El producto de esto será un segundo libro que incluirá una propuesta crítica al proyecto del gobierno, además pondremos algunos ejemplos de cosas que se están haciendo y que van en una dirección prometedora” (Roberto Flores, comunicación personal, 12 de septiembre de 2021).

Desde la universidad existe una fuerte crítica a las imposiciones gubernamentales que se aplican en la región. El desarrollo para las comunidades que se plantea desde las empresas privadas (construcción, turismo, transporte, energía) no es aceptado por algunas comunidades organizadas, en la medida que impone un único modo de “progreso”, además de los efectos negativos que históricamente ha dejado en términos ambientales y sociales.⁶³

⁶³ Coordinadores y participantes de la Unitierra, Oaxaca nos recuerdan algunas de las afectaciones socioambientales que han provocado el modelo “tecnológico industrial y agroindustrial” impuesto en la región del Istmo. Por ejemplo, la catástrofe provocada en la zona industrial del corredor “Minatitlán-Coatzacoalcos” considerada como una de las áreas con mayor contaminación en el continente que ha terminado con la vida total de una parte del río Coatzacoalcos, además, de la contaminación con aceite y petróleo de miles de hectáreas de

Cada comunidad y región tiene sus propias formas de vida y organización, las cuales son distintas entre sí. Por ello, se enfatiza la necesidad de que cada población decida qué es lo que quiere realizar como proyecto comunitario. En este sentido, Ameyali Valencia declaró:

Que se recupere una mirada propia que va a ser bien diferente de comunidad en comunidad y eso es algo que, a veces, es difícil entender porque uno tiene sus ideas de cómo debería ser mejor, pero nada más de un lugarcito a otro piensan distinto y aquí lo que las comunidades nos han demostrado es que tienen la capacidad para gestionar los recursos de una manera de menor impacto con la naturaleza y mayor provecho para todos y para todas (Comunicación personal, 29 de marzo del 2021).

En algunas comunidades se ha mostrado que la relación que tienen con el medio ambiente suele ser de menor impacto y con un mayor aprovechamiento comunitario. Paula Gómez y Ameyali Valencia sugieren que la crítica al desarrollo por parte de las comunidades se percibe en aspectos concretos a través de proyectos comunitarios.

Existen diversas regiones de Oaxaca donde la madera fue comercializada por empresas extranjeras por mucho tiempo, en los años setenta y ochenta hubo una fuerte revuelta para recuperar la madera y ahora tienen cooperativas que están administradas por la comunidad con mueblerías en Ixtlán, en Guelatao. También tienen proyectos ecoturísticos en comunidades como Lachatao o Calpulalpan, ahí las comunidades gestionan los recursos del ecoturismo y es dinero para la comunidad, no es que se estén enriqueciendo en lo individual (Ameyali Valencia, Comunicación personal, 29 de marzo del 2021).

Las comunidades van respondiendo a los problemas a los que se enfrentan según sus posibilidades, construyendo alternativas de vida social. Según se advierte, en los últimos meses, a partir de la pandemia por el COVID-19, se posibilitó una reflexión más profunda en diversas partes de Oaxaca. En las comunidades de la Sierra Norte se decidió cerrar las

siembra y potreros que son totalmente improductivas en la actualidad. También han sido arrasadas alrededor de medio millón de hectáreas de selvas lluviosas en la región de Los Tuxtlas (Veracruz) que han sido transformadas en pastizales para ganadería extensiva y plantaciones de hule. Sumado a lo anterior, está el hecho de que en los albores del siglo XXI se firmaron contratos con empresas multinacionales para crear parques eólicos privatizando el aire y la tierra y creando división entre las comunidades y corrompiendo autoridades ejidales, comunales y municipales.

entradas para proteger a la comunidad y, a partir de ahí, se tomó conciencia de la fuerte dependencia que se tiene de los productos externos, por lo que se vio la necesidad de volver a sembrar y producir para poder resistir el desabasto de insumos y ser autosuficientes. También se cerraron las puertas a empresas productoras de refrescos de cola y pan industrial y, asegura Paula Gómez, a partir de ahí

Se dan cuenta que eran muy dependientes de productos externos y entonces empiezan a decir, uno, debemos volver a sembrar lo que compramos fuera y dos, son productos que nos enferman, los refrescos de cola, el azúcar, los conservadores, entonces cerramos el paso y de alguna manera nos cuidamos también de la chatarra (Comunicación personal, 30 de marzo de 2021).

A partir de estas experiencias, en conjunto con otras universidades como la Universidad Iberoamericana, se realizaron investigaciones para recuperar y aprender cómo las comunidades resistían ante la pandemia, creando sus propias estrategias de sobrevivencia. Al respecto Ameyali refirió que:

Nosotras al ir y conocer esto y al escribirlo vamos empapándonos de ello, entonces no es como una recuperación tal cual, creo que es una convivencia cotidiana con estos saberes y los ponemos al centro y los vamos difundiendo para que la gente se entere que hay otras maneras de vivir (Comunicación personal, 29 de marzo del 2021).

Este es el aprendizaje que, desde la Unitierra, Oaxaca se denomina como vivencial. Además, enfatiza Ameyali Valencia:

Estos son otros modos de operar que están sucediendo ahora mismo, que no son sólo ideales o utópicos, sino que las comunidades ya lo están intentando, por ello se ve necesario recuperarlo, apoyarlo y aprenderlo desde un vínculo estrecho y en interrelación vivencial. (Comunicación personal, 29 de marzo del 2021).

A partir de estos trabajos vivenciales también surgieron un par de libros donde se recuperan las formas alternativas de resistir, de sanar y de vivir aprendiendo de los problemas surgidos por la pandemia.

5.4 REFLEXIONES FINALES Y EL ESENCIALISMO ESTRATÉGICO

Diversas estudiosas y estudiosos de la subalternidad han reflexionado en torno a lo que la filósofa e historiadora Gayatri Spivak ha denominado como el “esencialismo estratégico”, que se podría definir como la manera en que algunos discursos (académicos, organizativos y comunitarios) reivindican ciertas condiciones culturales como “naturales”, “puras” y “originales” haciendo un uso estratégico y político de lo que se reivindica y visualiza, así como de lo que se oculta o soslaya en las expresiones culturales de los pueblos originarios (Cumes, 2014). Si bien es cierto que la revalorización cultural de pueblos históricamente segregados es de suma importancia, también es verdad que percibir a las comunidades indígenas a partir de una esencia que las define casi naturalmente puede reproducir un discurso romántico del pasado y de las tradiciones indígenas.

Es importante recordar que el discurso purista se desarrolla desde diversos lugares. Los discursos oficiales, por ejemplo, han hecho de los pueblos originarios entes museísticos atrapados en el pasado, idealizando el pasado prehispánico, pero orillando a la peor discriminación, explotación y segregación a los pueblos del presente. Por su parte, el esencialismo de algunas organizaciones o estudiosos, al romantizar la tradición de las culturas prehispánicas y verlas como si fuesen buenas casi por naturaleza, suelen dejar de observar otras marcas sociales más allá de la colonial, lo que puede manifestarse en una posición poco crítica de las relaciones de poder que en el presente se ejercen en diversos pueblos. El esencialismo romántico suele reproducir, a su modo, la visión colonial que hace de la diversidad y los pueblos conquistados sociedades cuyas culturas quedan fuera de la historia.

El esencialismo de la diferencia ha hecho de la diversidad cultural un lugar para administrar a las comunidades indígenas. Por un lado, se ha entendido a lo no occidental como un “salvaje-salvaje” al que habría que civilizar y desarrollar por su propio bien; por otro lado, se ha entendido esta otredad como un “buen salvaje” fuera de las contaminaciones modernas y naturalmente bueno, al que habría que venerar en su diferencia para no contaminarlo

(Restrepo, 2017). Estas dos visiones tienen cargas coloniales y esencialistas que desplazan a diversos pueblos a un lugar ahistórico y acultural.⁶⁴

Según Aura Cumes esta manera de recuperar el pasado, donde se posiciona a las sociedades prehispánicas como armoniosas y perfectas, puede sustentar una base de orgullo para quienes se identifican con ella; sin embargo, esta visión empieza a ser problemática cuando pasa de ser una “reivindicación política” y cultural a una absolutización de “la palabra sagrada de las abuelas y los abuelos” (2014: 73), que se transforma así en un dogma que no admite ni permite otros análisis de la realidad y desprecia las miradas críticas de los procesos socioculturales construidos en un largo proceso de patriarcado, colonialismo y capitalismo.

En el caso de la Unitierra, Oaxaca la interculturalidad y la vinculación apelan a recuperar prácticas “ancestrales” de las comunidades como una forma de construir alternativas actuales basadas en la “tradición”. Debido a la diversidad de personas que se acercan y de los diferentes proyectos que surgen, es interesante observar que la posición de algunas y algunos participantes parece reproducir una especie de romantización de la tradición de los pueblos indígenas. Entonces, se juzga necesario repensar estas prácticas y percepciones al interior de la universidad, ya que una parte importante de los colaboradores y participantes se posicionan claramente desde el esencialismo cultural que romantiza el pasado y la tradición de las comunidades, volviéndose una visión hegemónica. La recuperación que se hace de los conocimientos de las comunidades suele verse como la verdad única y auténtica fuera de toda contaminación europea y colonial. Esto parece caer en el otro extremo de la visión colonial occidental que ve en la ciencia moderna la única forma de conocimiento y verdad absoluta deduciendo los demás conocimientos a simples mitos o *doxas* (opiniones). Para la interculturalidad crítica, los extremos dogmáticos son barreras para el diálogo entre la diversidad.

Desde finales del siglo pasado, María Bertely (1998) encontraba una dicotomía cerrada para la interculturalidad en las propuestas teóricas que invierten el eurocentrismo colonialista por un etnocentrismo indígena. En términos educativos, este etnocentrismo parece ver en la

⁶⁴ Esta perspectiva puede llegar a cruzarse con los discursos coloniales cuyo argumento se fundamenta en sostener que fuera de occidente no hay ningún tipo de cambio o progreso, los pueblos no occidentales están en falta y en pausa y, por ello, es fácil deducir que lo que necesitan estos pueblos es ser sacados del atraso, civilizarlos y desarrollarlos e incluso deben agradecer por ello.

escuela sólo un medio de reproducción de las desigualdades sociales y culturales que fomenta la “violencia simbólica” hacia los pueblos indígenas, por ello se busca retomar lo étnico de manera profunda y a veces de manera idílica y acrítica, lo cual suele complicar la interrelación cultural. Al respecto, Sergio Hernández Loeza, encuentra un “indianismo” (en oposición al indigenismo) que propone negar todo lo occidental y regresar a las formas propias del indio; sólo de estas formas auténticas puede venir la liberación, se argumenta desde esta perspectiva (2017). Como puede verse estas posiciones esencialistas parecen caer en el extremo contrario del racismo colonial.

No obstante, es necesario subrayar que, como en la mayoría de las universidades, en la Unitierra, Oaxaca la diversidad de ideas convive en los diferentes espacios de reflexión y acción. Si bien es cierto que existen posiciones cercanas a la romantización del indígena, también hay quienes recuperan esta diferencia cultural como una estrategia política para resistir a imposiciones sociales y culturales que encuentra en la diferencia étnica una oportunidad de agencia social y vida digna en contra de los intereses del mercado, haciendo de la diversidad cultural una recuperación de conocimientos múltiples que proponen valores sociales y comunitarios antes que valores mercantiles, así como de solidaridad y dignidad, fundamentales para la autodeterminación de las comunidades. La diferencia cultural, la relación con la naturaleza, los modos de organización y producción de la vida, más que una esencia natural incuestionable, se retoman como una estrategia de resistencia a la imposición hegemónica del desarrollismo capitalista en sus versiones neoliberal y posneoliberal.

A partir de esto se argumenta que el tipo de interculturalidad que es hegemónica en la Unitierra, Oaxaca, se puede denominar como una “interculturalidad radical”, la cual tiene propuestas críticas e interesantes en términos interculturales, ya que se recupera el conocimiento de las comunidades y sus modos de vida y se crea un diálogo de saberes y haceres. Se da una vinculación directa con las comunidades y se busca un tipo de desarrollo social o comunitario basado en la diversidad cultural y en las cosmopercepciones de los propios pueblos.

CONCLUSIONES

En esta investigación se estudiaron dos universidades interculturales (UI) surgidas en el suroeste mexicano a principios del presente siglo; una germinada desde el Estado mexicano y otra construida por la sociedad civil. Se buscó conocer cómo entienden y trabajan la interculturalidad. Al estudiarlas se encontró que las propuestas interculturales de estas dos universidades son significativamente diferentes entre sí, además, hacia el interior la interculturalidad difícilmente es homogénea, más bien existen interacciones entre diferentes tipos de interculturalidad.

Lo que tienen en común estas dos UI es el contexto sociopolítico en el que surgieron: un momento de empoderamiento de los pueblos indígenas y de surgimiento de propuestas educativas y políticas con una perspectiva diferente. Estas nuevas universidades han tenido diferentes denominaciones: indígenas, comunitarias, interculturales, comunales, descolonizadoras; y sus propósitos han oscilado entre la gestión indígena o comunitaria, la búsqueda del diálogo de saberes, la interrelación entre sujetos culturalmente diversos, el empoderamiento y la participación social de pueblos históricamente segregados.

A partir del estudio de estas dos experiencias universitarias se pudieron pensar algunas ideas y perspectivas para generar una interculturalidad crítica donde la participación social y el diálogo intercultural sea más efectivo. En la literatura y las entrevistas realizadas, se encontró que el modo de entender y trabajar la interculturalidad es distinto, incluso entre aquellas UI que han sido gestadas desde el gobierno y que siguen ciertos lineamientos generales.

En el caso de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) el tipo de interculturalidad que es hegemónico es el funcional; aunque algunos docentes y alumnos se posicionan desde una perspectiva más crítica. En el caso de la Universidad de la Tierra, Oaxaca (Unitierra, Oaxaca) existe una interculturalidad crítica que, sin embargo, se denomina “radical” porque suele desplazarse hacia una posición extrema que ocasionalmente impide el diálogo con occidente y que romantiza a las comunidades y pueblos originarios.

A partir de la pesquisa que se hizo sobre la UNICH se pudieron observar algunos de los problemas con los que se ha enfrentado (y que también se encuentran en otras UI oficiales gestadas desde el gobierno):

a) La falta de autonomía universitaria. En estos dieciocho años de existencia –desde que surgió la primera universidad intercultural en el estado de México– diversas UI, entre ellas la UNICH, han tenido diferentes problemas de gobernabilidad al interior, debido al oportunismo de ciertos grupos políticos, tanto externos como internos, que han hecho de estos espacios educativos trincheras de poder para conseguir beneficios alejados de los intereses educativos y sociales que persigue la interculturalidad. Por ello, se plantea la necesidad de buscar su autonomía institucional para que sean gestionadas por sus propias comunidades académicas, así como estudiantes, trabajadores administrativos, la sociedad civil y los pueblos indígenas.

Se plantea la necesidad de elegir democráticamente a las autoridades y representantes de las universidades interculturales. El ejemplo más claro es el nombramiento de los rectores, éstos son designados por los gobernadores estatales donde se encuentran las UI lo que, en términos concretos, se ha convertido más en un puesto político que educativo. Esta situación pone en evidencia la fuerte dependencia gubernamental de las UI oficiales que limita su proyecto educativo y social intercultural; además, muchos de los rectores y otras autoridades universitarias impuestas han mostrado tener fuertes carencias de conocimiento respecto a las perspectivas teóricas y prácticas del proyecto educativo intercultural.

b) La falta de capacitación docente con una perspectiva intercultural. Se ve necesaria la formación rigurosa del profesorado para trabajar con y en la diversidad cultural, además de la construcción y aplicación de metodologías interdisciplinarias para fortalecer el diálogo de saberes y la generación de conocimiento multicultural, se ha planteado la necesidad de enriquecer a la planta docente y administrativa con personas pertenecientes a los pueblos indígenas, para ello se considera necesario modificar ciertos candados que tiene el sistema universitario intercultural como la exigencia de títulos universitarios para la gente de los pueblos originarios, ignorando a los “sabios” o conocedores ancestrales de la medicina tradicional o con experiencia en organización comunitaria. Esto se ha hecho en otras universidades de Colombia y Nicaragua como la Universidad Autónoma Indígena Intercultural y la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, permitiendo una mayor integración de las comunidades en los proyectos educativos.

c) La escasa recuperación y aprendizaje de los idiomas originarios. Esto dificulta el diálogo intercultural, pues la mayoría de las clases se siguen dando en español. Las distintas lenguas

mayas de la región no han conseguido tomar fuerza y la lengua que sigue dominando la investigación y la docencia es el castellano. Los diferentes idiomas de los pueblos indígenas deben convertirse en lenguas de comunicación académica para comenzar a incorporar, de manera seria, las diversas filosofías de Chiapas. De este modo las clases, tesis, artículos, proyectos de investigación, serían plasmados en lenguas indígenas, lo que permitiría vincularse con su entorno de manera más profunda.

d) Las acciones afirmativas y las becas para estudiantes indígenas. Muchos de los estudiantes de la UNICH, al no ser de una comunidad o no hablar alguna lengua indígena, son excluidos de la diversidad de becas y apoyos que diferentes instituciones otorgan a la población originaria. Esto puede transformarse en un obstáculo para la interculturalidad y la equidad al fomentar conflictos entre la diversidad estudiantil por la exclusividad de unos y la segregación de otros. Las becas para población indígena suelen traer nuevos problemas en asuntos interculturales pues crea una especie de inversión en la discriminación dejando fuera a la población no indígena lo que genera un nivel de conflicto entre los estudiantes. Además, las acciones afirmativas para los indígenas suelen generar distinciones al interior de las propias comunidades originarias al beneficiar sólo a ciertos individuos o pequeños grupos, excluyendo a la gran mayoría que no alcanza los parámetros establecidos para adquirir esos beneficios. Se da así lo que se ha denominado como el “indio permitido” que cumple con los lineamientos impuestos desde arriba sin modificar las estructuras de fondo.

Es necesario aclarar que las acciones afirmativas son importantes siempre que se trabajen a la par de cambios estructurales más profundos para no crear maquillajes sociales que, al intentar disminuir las desigualdades, provoquen nuevas exclusiones. Desde hace varios años diversos estudiosos han advertido que el problema de México es la desigualdad social, más que la variedad cultural (como lo planteó el indigenismo), por ello se recomienda trabajar en los problemas del reconocimiento de la diversidad cultural de la mano de los problemas en la distribución de poder político y económico a través de nuevas formas de participación social y alternativas al desarrollo como el buen vivir, el comercio justo, la agroecología, el posdesarrollo, la comunalidad, entre otras opciones que ya están siendo ensayadas por diferentes comunidades y colectividades en México y América Latina. Se recomienda que

las UI trabajen de la mano con estas alternativas para construir una educación intercultural crítica y conformar proyectos sociales de transformación profunda.

Se puede concluir que la UNICH pretendió ser parte de un proceso de interculturalización y democratización de la sociedad, sin embargo, su papel se ha reducido más a un espacio de convivencia y tolerancia con una incidencia funcional al neoliberalismo en los procesos políticos y sociales de la región. El papel crítico y humanista con que surgió ha sido cooptado por intereses políticos y económicos de los gobiernos en turno. De este modo, se sostiene que reproduce una interculturalidad funcional. Mientras no se trabaje por cambios estructurales significativos esta desigualdad tan fuerte seguirá persistiendo y, las instituciones como esta universidad, sólo seguirán siendo parte de las retóricas de Estado por el supuesto interés por la diferencia cultural del país. Aunque en los últimos años ha predominado una posición funcional de la interculturalidad y la vinculación, esto no cierra la posibilidad de poder hacer de ésta un espacio más crítico y vinculado de forma más horizontal con la comunidad chiapaneca.

Por su parte, la Unitierra, Oaxaca es un espacio muy particular que no sólo critica la educación y la política hegemónica, sino también las posiciones de izquierda respecto a la educación y la interculturalidad y la manera en que la sociedad se relaciona con las instituciones. Universidades como la Unitierra, Oaxaca frecuentemente son cuestionadas por:

a) El corto alcance social que suelen conseguir por su permanente trabajo hacia el interior creando una especie de burbuja con poco o nulo alcance intercultural más allá de sus lugares de origen. Además, se ha señalado críticamente que las perspectivas teóricas y políticas que dan fundamento a estos espacios suelen tener una posición localista que deja de lado problemas relevantes a nivel nacional y la exigencia de cambios estructurales para el beneficio de los pueblos originarios y las clases subalternas.

b) La Universidad de la Tierra se desvincula de los problemas de la educación pública y de las instituciones gubernamentales. Buscar el completo manejo de la educación y apartarse totalmente de las instituciones educativas del Estado mexicano puede encausar a dejar de lado el trabajo por una educación pública con compromiso social cuya responsabilidad de ser impartida recae en el Estado. Más aún, alejarse de la escuela de manera tajante puede dar paso a que sectores empresariales, (denominados eufemísticamente como sociedad civil) se

apropien de las riendas de la escuela pública e impongan una agenda empresarial formadora de capital humano o fuerza de trabajo totalmente alejada de las necesidades sociales.

Esta interculturalidad radical suele cerrarse al diálogo con la educación pública, proponiendo construir alternativas alejadas del Estado, lo cual puede decantar en descuidar la educación y las escuelas como un lugar en donde se disputan diferentes proyectos sociales y donde la interculturalidad también está en construcción y querrela por diversas ideologías e intereses de los actores participantes. Si bien la crítica a la educación en la Unitierra, Oaxaca suele proponer una desescolarización que vaya más allá del simple abandono de la escuela oficial, también suelen soslayar problemas importantes en torno a las disputas por la educación superior intercultural. Las universidades independientes deben tener un diálogo más cercano con universidades públicas para crear una retroalimentación constante.

Esta posición radical de un gran número de participantes, constantemente suele desplazarse a posiciones románticas y esencialistas poco críticas de los problemas al interior de las comunidades y suelen cerrarse al diálogo con las nociones occidentales de conocimiento. Entonces, hay una recuperación del conocimiento comunitario, pero poco diálogo con el conocimiento occidental. Esto en términos de la interculturalidad crítica, suele ser dogmático y, habitualmente, un impedimento para el diálogo intercultural.

Se considera que el papel de las universidades interculturales debería ser el de mediadoras críticas entre la diversidad cultural, entre los diversos mundos indígenas, afrodescendientes, campesinos y la cultura occidental o mestiza. Es necesario poner atención en no convertir las UI en escuelas transmisoras del modelo educativo y epistemológico hegemónico, pero tampoco en espacios cerrados donde sólo se practique el saber indígena o campesino.

Difícilmente se puede tener una única propuesta de educación intercultural, sino que es normal, e incluso necesario, que existan varias propuestas de educación superior intercultural siempre y cuando estén enraizadas en sus contextos de trabajo, que haya una participación y construcción desde abajo y que ésta sea inductiva. Es necesario poner en diálogo las cosmo percepciones de los pueblos indígenas, esto se ha realizado en universidades interculturales como la Amawtay wasi (Ecuador) con resultados interesantes para el diálogo intercultural y la vinculación comunitaria.

La interculturalidad difícilmente se podrá diseminar en la sociedad mexicana sólo a través de la educación superior intercultural, es necesario trabajar también en las universidades convencionales y, más aún, ocuparse de esto en todos los niveles educativos, como lo propuso en su momento la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. Vivir la interculturalidad y sus relaciones en la cotidianidad, sin dejar de observar desigualdades históricas y estructurales, implica decodificar a la sociedad acerca de cómo interrelacionarse transformando la normalización de prácticas racistas.

Por el lado de la vinculación comunitaria, que es uno de los ejes de trabajo de las universidades interculturales oficiales e independientes, es necesario su fortalecimiento, debido a la importancia que tiene para la reconstrucción del tejido social y la búsqueda de soberanía alimentaria y política en los pueblos. Por eso, se insiste en la necesidad de construir procesos de diálogo intercultural, respetando las diferentes visiones del mundo, costumbres y tradiciones, poniendo atención en el cuidado y conocimiento de la diversidad cultural y biocultural.

Es necesario que la vinculación comunitaria vaya más allá del superfluo acercamiento de los estudiantes a las comunidades con su proyecto integrador y el trabajo de campo con distancia. Se necesita una vinculación más profunda con disposición e inspiración local y regional y con proyectos a largo plazo. En universidades interculturales sudamericanas se hacen planes de vida entre las universidades y las comunidades, dónde se recupera las prioridades y perspectivas de desarrollo de las diferentes comunidades y cómo la universidad puede contribuir en esto.

Pensar la educación intercultural en México presenta dificultades teóricas y políticas complejas. La demanda de igualdad en la diversidad no se limita al nivel institucional de reconocimiento de la diferencia, sino que implica dimensiones sociales que pocas veces se han tocado desde el discurso de la interculturalidad funcional. Dimensiones que atraviesan la crítica al liberalismo político y sus formas de organización institucional (como la democracia representativa), así como al liberalismo económico y las ideologías que lo sustentan (como la auto-regulación del mercado); además de incidir críticamente en las pretensiones de interrelación cultural que no apelan a la interrelación práctica de la interculturalidad, sino que sólo enuncian lo multicultural como un significante vacío, sin

trabajar con las diversas construcciones de sentido en la esfera social y política de los diversos pueblos.

Considero que si a los gobiernos realmente les interesa impulsar la educación superior intercultural deberían, antes que centralizar e imponer propuestas educativas, permitir la autonomía tanto de las universidades interculturales como de los pueblos originarios, con la finalidad de que las universidades y los pueblos puedan tomar sus propias decisiones en torno a lo que les atañe y conviene. El diálogo intercultural, para ser efectivo, necesita hacer valer los derechos de los pueblos originarios en términos de autodeterminación y participación en las decisiones políticas, sociales y culturales del país.

REFERENCIAS

- ABOITES, Hugo (2012), *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder, resistencia y alternativa (1982-2012)*, México, CLACSO-UAM-ITACA.
- ACEVEDO, María Luisa (1988), “Panorama histórico de la educación y la cultura”, en *Política cultural para un país multiétnico*”, Stavenhagen y Nolasco (coord.), México, SEP-DGC.
- AGUIRRE, Beltrán Gonzalo (1992) [1973], *Teoría y práctica de la educación indígena*, México, FCE.
- ALCÁNTARA, Armando (2008), “Políticas educativas y neoliberalismo en México: 1982-2006”, *Revista iberoamericana de educación*, n. 48, p. 147-165.
- AQUINO, Alejandra (2013), “La comunalidad como epistemología del sur. Aportes y retos” en *Cuadernos del Sur, Revista de Ciencias Sociales*, año 18, núm. 34, enero-junio, Oaxaca, México.
- ARCHIVAL, Mandy, Rachel C. Ambagtsheer, Mavourneen G. Casey, and Michael Lawless (2019), “Using Zoom Videoconferencing for Qualitative Data Collection: Perceptions and Experiences of Researchers and Participants”, *International Journal of Qualitative Methods*, Volume 18: 1–8.
- ÁVILA, Agustín y Pohlenz, Juan (2012), “Interculturalidad crítica y buen vivir desde una perspectiva latinoamericana”, *Patrimonio biocultural saberes y derechos de los pueblos originarios*, 63-79, CLACSO, INALI.
- ÁVILA Romero, León Enrique; Ávila Romero, Agustín (2016), «Las universidades interculturales de México en la encrucijada», *Nósis, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, vol. 25, núm. 50, julio-diciembre, pp. 199-215 Instituto de Ciencias Sociales y Administración, Ciudad Juárez.
- ÁVILA, León Enrique (2019), *Alternativas al colapso socioambiental desde América Latina*, Alemania, CALAS.

- ÁVILA Romero, León Enrique, Alberto Betancourt Posada, Gabriela Arias Hernández y Agustín Ávila Romero (2016). “Vinculación comunitaria y diálogo de saberes en la educación superior en México”, *Investigación Educativa*, vol. 21, núm. 70. pp. 759-783.
- BAUTISTA, Eduardo y Briseño, Leticia, (2010), “La educación indígena en Oaxaca, entre la Pedagogía y la Política”, México, unam, *Matices*, revista de posgrado, vol. 5, n. 11.
- BELTRÁN, Sergio (2012), *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, número 7, año 4, febrero.
- BERTELY María (2011), “Educación Superior Intercultural en México” en *Perfiles Educativos* vol. XXXIII, n 66 número especial, 2011, IISUE-UNAM, Ciudad de México.
- BERTELY, María (1998), “Educación indígena del siglo XX en México”, en Latapi Pablo (coord.), *Un siglo de educación en México*, México, Conaculta-FCE.
- BOLAÑOS, Luis Fernando (2019), “Una mirada al enfoque intercultural como respuesta a las demandas sociales al nivel superior: el caso de la UNICH”, *Ra Ximhai*, Volumen 15, Número 4, Edición Especial, Julio-diciembre, p. 95-106.
- BRUCKMANN, Mónica (2020), “estudio preliminar” en *Theotônio Dos Santos. Construir soberanía. Una interpretación económica de y para América Latina. Antología esencial volumen 1*, edición de Mónica Bruckmann y López Francisco, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CLACSO.
- BRUNNO, Baronet y Medardo tapia Uribe (Coordinadores) (2013), *Educación e interculturalidad. Política y políticas*, UNAM/CRIM, Cuernavaca.
- CAMACHO, Zósimo (2020), “Desprecia la 4T proyectos de educación alternativa”, *Contralínea* 712, tomado de: https://www.contralinea.com.mx/archivo-revista/2020/09/24/desprecia-la-4t-proyectos-de-educacion-alternativa/?fbclid=IwAR2RN-KT7dRzD98NOGsENTJTKQiyvFWIY3Ibvv5IEGTFUCd2_7Eg5bJJABE (consultado 24/09/20).
- CATER, Janet (2011), “SKYPE A Cost-effective Method for Qualitative Research”, Published in *Rehabilitation Counselors & Educators Journal*, Volume 4, Issue 2 page 3. Tomado

de:https://www.academia.edu/540705/Skype_A_cost_effective_method_for_qualitative_research#:~:text=With%20software%20available%20to%20record,have%20Internet%20or%20telephone%20access. (Consultado el 15 de marzo del 2021).

-CASILLAS M. y Laura Santini (2006), *Universidad Intercultural. Modelo Educativo*, México D.F. SEP-CGEIB.

-CERRUTO A. Leonel (2009), “La experiencia de la Universidad Indígena Intercultural Kawsay (UNIK)”, en Daniel Mato (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 123-154.

-COLLER, Xavier (2005), “Estudios de casos”, *Cuadernos Metodológicos*, num. 30, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.

-COMAROFF, Jean y Comaroff, John (2011), *Etnicidad Sociedad Anónima*, Buenos Aires, Katz.

-CORDERO Ponce, Sofia (2012), “Estados Plurinacionales en Bolivia y Ecuador. Nuevas ciudadanías, ¿más democracia?”, *Nueva Sociedad*, n° 240 / julio – agosto. Tomado de: <https://nuso.org/articulo/estados-plurinacionales-en-bolivia-y-ecuador-nuevas-ciudadanias-mas-democracia/#footnote-13> (Consultado el 18 de junio de 2020)

-COMITÉ CLANDESTINO INDÍGENA- Comandancia general del EZLN (2006), “Los Zapatistas y la otra: Los peatones de la historia”.

-CUMES, Aura (2014), “Esencialismos estratégicos y discursos de descolonización” en *Más allá del feminismo: caminos para andar*, Margara Millán (coordinadora), México D. F., Red de Feminismos Decoloniales.

-CHOQUE Quispe, María Eugenia (2012), “Políticas de Educación para Pueblos Indígenas, Originarios, Campesinos y Afrodescendientes en Bolivia”, en Daniel Mato (Coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC UNESCO), págs.: 135-172.

- CGEIB (2018), *Universidades Interculturales. Innovación con pertinencia cultural*. (folleto)
- DAVIS, Sandra y Marcos Williamson (2012) “Políticas Interculturales en Instituciones de Educación Superior de Nicaragua.” En Daniel Mato (Coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), págs.: 303-320.
- DEL CID LUCERO, Víctor Manuel (2013) “Trascendiendo las teorías hegemónicas...” en *Educación intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas*, Sergio E. Hernández, María I. Ramírez, Yunuen Manjarrez, Aarón Flores (coord.), 1 era, Ed. México, UIEP/ UCIRED/UPEL.
- DIETZ, Gunther (2020), “La interculturalidad en la educación superior: algunos logros y muchos retos” conferencia presentada en el marco de las celebraciones del XV aniversario de la Universidad Intercultural de Chiapas.
- DIETZ, Gunther (publicado en marzo de 2014) *Conferencia: Debates Enfoques y Modelos en educación intercultural*, conferencia en youtube, tomado de: <https://www.youtube.com/watch?v=ApWQ4Mxmb5E> (consultado el 10 de diciembre de 2018)
- DIETZ, Gunther (2012), *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*, México, FCE.
- DIETZ, Gunther y Laura Mateos (2011), *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*, México, SEP-CGEIB.
- DOMÍNGUEZ, Andrés (2018) “El Tren Maya destruirá el último pulmón del sureste mexicano: Especialista de la UNICH”, en *Somos el medio*, tomado de: <https://www.somoselmedio.com/2018/12/03/el-tren-maya-destruira-el-ultimo-pulmon-del-sureste-mexicano-especialista-de-la-unich/?fbclid=IwAR16Q7ShAx4RfLhopPA8zfOXs18vU4UAaodFBYN9KAwKQonruXkUveZT4uE> consultado el 19/12/2018.

- ENRIQUE, Ana (2018) “Guía para implementar el método de estudio de caso en proyectos de investigación”, Barcelona, tomado de: https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2018/196118/proinvare_a2018p159.pdf (consultado el 2 de abril del 2021).
- ESTRADA, Paola (2020), “Descolonizar la ciencia: ¿qué es ‘parachute science’?” en *Observatorio de Innovación Alternativa*, Tecnológico de Monterrey, recuperado de: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/ciencia-colonialismo?fbclid=IwAR36q-33YMn-V6QY0-6MzMd1KP5Pnywxlqh1z9ICE0C-H4elePlbPsxyyyw> (Consultado el 24 de julio del 2020).
- FÁBREGAS, Andrés (2020) Mesa redonda “Interculturalidad crítica: experiencias y retos en México” en el marco de las celebraciones por el XV aniversario de la Universidad Intercultural de Chiapas, 27 de noviembre.
- FÁBREGAS, Andrés (2008), «La experiencia de la Universidad Intercultural de Chiapas», En *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*, Daniel Mato (Coord.) Caracas: IESALC-UNESCO
- FARÍAS, Itzel (2020), “Fundamentos teóricos de la desescolarización” en *Más allá de la escuela: historias de aprendizaje libre*, México, El Rebozo Palapa Editorial.
- FAVRE, Henri (1998), *El indigenismo*, México, FCE.
- FERRÃO Candau, Vera Maria (2013), “Educación intercultural crítica: construyendo caminos” en *Pedagogías decoloniales. Practicas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir, Tomo I*, Katherine Walsh (editora), Quito, Ediciones Abya-yala, p. 145-161.
- FOUCAULT, Michel (1975), “Acercas de la enseñanza. Conversación entre Michel Foucault y Jacques Chancel acerca de la enseñanza, el saber, el poder, la relación de los padres con el aprendizaje de sus hijos, el diploma.” Tomado de: <https://www.youtube.com/watch?v=DAe0wpX2xQc&t=179s> (Consultado el 8 de agosto del 2021).

-FRASER, Nancy (1997), “¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas en torno a la justicia en una época ‘postsocialista’”, Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales, tomado de www.cholonautas.edu.pe (consultado 03/12/2020).

-FREIRE, Paulo (2005), *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.

-GABRIEL Hernández, Franco (1981), “De la educación indígena tradicional a la educación indígena bilingüe bicultural”, en *Utopía y revolución: el pensamiento político contemporáneo de los indios en América Latina*, Guillermo Bonfil Batalla (compilador), México, Nueva Imagen, p. 173-184.

-GANDARILLA, José (2015), conferencia "Educación superior en México: esperanzas liquidadas y saberes encubiertos del futuro por construir", en el marco del seminario internacional *Educación Superior Latinoamericana y la geopolítica del conocimiento. Universidad democrática y autónoma vs universidad colonial*, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=sCIUeO7UeBA> (consultado el 30 de noviembre de 2020).

-GARCÍA, María, Miguel Sánchez y Miguel Sámano (2020), “Percepciones de la interculturalidad en universitarios del 7º semestre de la licenciatura en desarrollo sustentable de la universidad intercultural de Chiapas” en *Ra Ximhai*, Vol. 16 Núm. 5, Especial jul – dic 2020, Universidad Autónoma Indígena de México.

-GARCÍA Segura, Sonia (2004), “De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad purépecha, Michoacán”, México Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 9, núm. 20, p. 61-81, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.

-GINER Espín, A., Saldívar Moreno, A., Duarte Cruz, J. M., & Keck, C. (2018), Re-pensando la colonialidad y decolonialidad en el espacio de la educación no formal desde la interculturalidad crítica en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México. *Sinéctica*, (50), 0-0.

-GOROSTIAGA Jorge y Cesar Tello (2011), “Globalización y reforma educativa en América Latina: Un análisis intertextual”, Revista Brasileira de educação, v. 16 n. 47, recuperado de:

-GUDYNAS, Eduardo (2016), “Alternativas al desarrollo y buen vivir”, en *El Buen Vivir como paradigma societal alternativo*, Madrid, Economistas Sin Fronteras, Dossier EsF, num. 23, otoño.

-GUARDIÁN-Fernández, Alicia (2007), *El paradigma cualitativo en la investigación socioeducativa*, San José Costa rica, CECC-AECl.

-GUERRERO, Arturo (2019), “Comunalidad” en *Pluriverso. Un diccionario del posdesarrollo*, Barcelona, Icaria editorial.

-GUERRERO Arturo y Gustavo Esteva (2021) “diálogo sobre eso que llaman amistad: lo que se entiende por paz entre los zapotecos” en el marco del círculo de estudios sobre la transformación de conflictos de la Universidad de la Tierra, tomado de:
<https://www.facebook.com/unitierraoaxaca/videos/475658400450742> (consultado el 8 de noviembre del 2021).

-HALE, Charles R. (2004), *El protagonismo indígena, las políticas estatales y el nuevo racismo en la época del “indio permitido”*, Ponencia para la conferencia, “Construyendo la paz: Guatemala desde un enfoque comparado,” organizado por la Misión de Verificación de las Naciones Unidas en Guatemala (MINUGUA), 27-29 de octubre.

-HALL, Stuart (2010), “La cuestión multicultural” en *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en los estudios culturales*, Restrepo, Eduardo, Catherine Walsh y Víctor Vich (Editores), Colombia, Perú y Ecuador, Enviñón Editores, Instituto de Estudios Peruanos, Instituto de estudios Culturales y Sociales Pensar y Universidad Andina Simón Bolívar.

-HARVEY, Neil (2000), *La rebelión de Chiapas. La lucha por la tierra y la democracia*, México, Era.

-HERNÁNDEZ, Roberto, Carlos Fernández y María del Pilar Baptista (2014), *Metodología de la investigación*, México, D.F., Mc Graw Hill Education, sexta edición.

-HERNÁNDEZ Loeza, Sergio (2016), “Limitadas por decreto. Las restricciones normativas de las universidades interculturales oficiales en México”, *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4 (2), 95-119

-HERNÁNDEZ Loeza, Sergio (2017), *Proyectos políticos, educación superior intercultural y modernización educativa en Ecuador y México*, Tesis de doctorado, Ciudad de México, UNAM.

-HOOKER, Alta Suzzane (2009) “La Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN): logros, innovaciones y desafíos”. En Daniel Mato (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 279-302.

-HOOKER, Alta Suzzane (2008), “Contribución de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) al proceso de construcción de un modelo de desarrollo intercultural, equitativo, autonómico e integrador” En Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, 2008.

-HUSSAIN, S. (2020) “¿Es seguro usar Zoom? Esto es lo que debes saber”, *Los Ángeles Times*. Tomado de: <https://www.latimes.com/espanol/eeuu/articulo/2020-04-15/is-zoom-safe-to-use-heres-what-you-need-to-know> (consultado 15 de marzo de 2021).

-ILLICH, Iván (2006), “Alternativas” en *Obras Reunidas I*, Ciudad de México, FCE.

-JABLONSKA, Aleksandra (2010), “La política educativa intercultural del gobierno mexicano en el marco de las recomendaciones de los organismos internacionales” en *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*, Saúl Velasco y Aleksandra Jablonska (coords.), México, UPN.

-JIMÉNEZ Naranjo, Yolanda (2009), *Cultura comunitaria y escuela intercultural. Más allá de un contenido escolar*, México, DGEIB-SEP.

-KYMLICKA, Will, (1996), *Ciudadanía multicultural*, Buenos Aires, Paidós, <http://unikoruro.blogspot.mx/2009/10/resumen.html> 10/08/2012

-LANDER, Edgardo (2019), *Crisis civilizatoria. Experiencias de los gobiernos progresistas y debates en la izquierda latinoamericana*, Alemania, Universidad de Guadalajara – CALAS.

-LAZOS, Elena (2013), “Interculturalidad: naturalezas dominadas, naturalezas vividas” En *Educación intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas*, Sergio E. Hernández, María I. Ramírez, Yunuen Manjarrez, Aarón Flores (coord.), 1 era, Ed. México, UIEP/ UCIRED/UPEL.

-LEBRATO, Matthew (2016), “Diversidad epistemológica y praxis indígena en la educación superior intercultural en México. Un caso de estudio en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol 21, num 70, p. 785-807.

-LEHMANN, David (2015), *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, Universidad Nacional Autónoma de México, Nueva Época, Año LX, núm. 223, enero-abril, p. 133-170.

-LOBE, Bojana, David Morgan, and Kim A. Hoffman (2020), “Qualitative Data Collection in an Era of Social Distancing”, *International Journal of Qualitative Methods*, Volume 19: 1-8.

-LÓPEZ, Luis y Wolfgang Küper (1999), “La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas”, en *Revista Iberoamericana de educación*, N. 20, Monográfico: OEI: 50 años de cooperación, mayo agosto.

-LÓPEZ, Francisco (2016) “Los pueblos indígenas en la constitución de México” en *Argumentos. Estudios críticos de la sociedad*, Número 82, septiembre-diciembre, México, UAM.

-MALDONADO, Benjamín (2021) “La vida Comunitaria de Oaxaca representa la posibilidad de un mundo diferente” entrevista por Mauricio del Villar, tomado de: https://masdemx.com/2021/02/comunidades-oaxaca-mexico-autonomia-resistencia-indigenas/?fbclid=IwAR1uN77Swewr2Ju5wZQ4guF0X9dQoSWiTV1K_AgDPI7m0PrAbkHTVoX28A (Consultado el 21 de marzo del 2021).

-MALDONADO Rivera, Claudio y Carlos del Valle Rojas (2016), “Episteme decolonial en dos obras del pensamiento mapuche: reescribiendo la interculturalidad”, *Chungara, Revista de*

Antropología Chilena, vol. 48, núm. 2, junio, pp. 319-329 Universidad de Tarapacá Arica, Chile.

-MARINI, Ruy Mauro (1973), *Dialéctica de la dependencia*, México, Era.

-MARTÍNEZ Buenabad, Elizabeth (2015), “La educación intercultural y bilingüe (EIB) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática?”, *Relaciones* 141, p. 103-131.

-MATÍAS, Pedro, Con 15 centros universitarios arranca en Oaxaca la primera Universidad Comunal del país 01 de septiembre, 2020, Tomado de: <https://pagina3.mx/2020/09/con-15-centros-universitarios-arranca-en-oaxaca-la-primera-universidad-comunal-del-pais/> (4 de septiembre del 2020)

-MATEOS, Laura (2010), *La migración transnacional del discurso intercultural: su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz México*, Granada, Universidad de Granada.

-MATEOS, Laura y Gunther Dietz (2013), “Universidades Interculturales en México” en *Estado del conocimiento área 12 multiculturalismo y educación*, María Bertely Busquets, Gunther Dietz, María Guadalupe Díaz Tepepa (coord.), Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

-MATO, Daniel (2016a), «Presentación» en *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina Experiencias, interpelaciones y desafíos*, Daniel Mato (coordinador), EDUNTREF-UNAM, México, D.F.

-MATO Daniel (2016b), “Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Interpelaciones, avances, problemas, conflictos y desafíos”, en *Educación Superior y pueblos indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*, Daniel Mato (coord.), México D.F., EDUNTREF-UNAM.

-MATO Daniel (2014), *Universidades Indígenas en América Latina. Experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos*, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO.

-MATO Daniel (coord.) (2012), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, Normas, políticas, y prácticas*, Caracas, UNESCO-IESALC.

-MATO, Daniel (2012a) “Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Constituciones, Leyes, Políticas Públicas y Prácticas Institucionales” en Daniel Mato (Coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*, Caracas, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), págs.: 13-98.

-MATO Daniel (coord.) (2009a), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos*, Caracas, UNESCO-IESALC.

-MATO Daniel (coord.) (2009b), *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/ buen vivir. Experiencias en América Latina*, Caracas, UNESCO-IESALC.

-MATO Daniel (coord.) (2008), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior, Experiencias en América Latina*, Caracas, UNESCO-IESALC.

-MENDOZA, Víctor (2003), “Nuevos Horizontes de Diálogo para el Modelo de Investigación Acción en el Campo de la Educación” en Revista electrónica *Razón y Palabra*, n. 31, febrero-marzo, Estado de México, tomado de: <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n31/vmartinez.html#25a> (consultado 25/03/2020).

-MUÑOZ, Héctor (1999), “Política pública y educación indígena escolarizada en México”, *Cadernos Cedes*, ano XIX, n. 49, dezembro.

-NAVA, Elena (2018), *Totopo al aire. Radio comunitaria y comunalidad en el istmo de Tehuantepec*, Ciudad de México, CIESAS.

-NAVARRO, Sergio (2016), *Discursos y prácticas de la educación intercultural. Análisis de la formación de jóvenes en el nivel superior en Chiapas*, Tesis de doctorado, San Cristóbal de las Casas, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH).

-OLIVERA, Inés (2014), “¿Desarrollo o bien vivir? Repensando la función social de la Universidad Intercultural desde el cuestionamiento al efecto educativo” en *Anthropológica*, año XXXII, n. 33, p. 179-207

-OPRINARI, Pablo, “Resistencia, Rebelión y Revolución: debates con el autonomismo” en *La izquierda diario*, Suplemento, 23/02/20, tomado de: <http://www.laizquierdadiario.com/Resistencia-Rebelion-y-Revolucion-debates-con-el-autonomismo> (consultado el 25 de febrero del 2020).

-OSORIO, Jaime (2001), *Fundamentos del análisis social. La realidad Social y su conocimiento*, México, UAM-I – FCE.

-PADILLA Arias, Alberto (2008), “Las universidades indígenas en México: inclusión o exclusión”. *Veredas. Revista de Pensamiento Sociológico número especial “Educación: problemas y tendencias”*, pp. 35-59.

-PÉREZ Ruiz, Maya Lorena (2009), “¿De qué hablamos cuando nos referimos a lo intercultural? Reflexiones sobre su origen, contenidos, aportaciones y limitaciones” en *Estados plurales. Los retos de la diversidad y la diferencia*, Valladares de la Cruz Laura R. Maya Lorena Pérez Ruíz, Margarita Zarate Vidal (Coompiladoras), México, UAM-I – Juan Pablo Editores.

-PÉREZ, Rosalva (2018), “Encuentros y desencuentros con la vinculación comunitaria en la región Tseltal-Ch’ol de Chiapas” en *Debates sobre la vinculación comunitaria*, Minerva Castañeda (coord.), San Cristóbal de las Casas, Chiapas, UNICH.

-QUECEDO, Rosario y Carlos Castaño (2002), “Introducción a la metodología de investigación cualitativa”, *Revista de Psicodidáctica, núm. 14*, pp. 5-39 Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea Vitoria-Gazteis, España.

-QUIJANO, Aníbal (2000), “Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina”, en Lander, E. (ed.), *La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.

- RESTREPO, Eduardo (2017). “Imaginar el fin del desarrollo sin las garantías de radicales otredades”, en *Convergencias y Divergencias. Hacia educaciones y desarrollos “otros”*. <http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/fin-dllo.pdf>
- RESTREPO, Eduardo (2012), “¿el multiculturalismo debe ser defendido?”, en *Autonomías territoriales: experiencias y desafíos*, Ferro, Juan Guillermo y Gabriel Tobón (coomps.), Bogotá, Universidad Javeriana, p. 19-40
- ROSSET, Peter (2019), *Apoyos individualizados: ¿contrainsurgencia o contención social?* Opinión, *La jornada*, consultado el 1/06/2019
- SACHS, W. (editor) (1996), *Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder*, Perú, PRATEC.
- SALMERÓN, Fernando Ignacio (2013), “Avances, retos y perspectivas de la educación intercultural a nivel superior” En *Educación intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas*, Sergio E. Hernández, María I. Ramírez, Yunuen Manjarrez, Aarón Flores (coord.), 1 era, Ed. México, UIEP/ UCIRED/UPEL, 2013.
- SANDEL, Michel (1996), “America’s search for a new public philosophy”, *The Atlantic Monthly*, tomado de: http://scholar.harvard.edu/files/sandel/files/americas_search_for_a_new_public_philosophy.pdf 10/12/2016
- SAAVEDRA, José Luis (2008) “Universidad Intercultural Indígena Originaria Kawsay”, en Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, Caracas, UNESCO IESALC.
- SÁNCHEZ, Raymundo, *Entrevista con Raymundo Sánchez Barraza. Una universidad sin zapatos*, Published in *In Motion Magazine December 18, 2005*. http://www.inmotionmagazine.com/global/rsb_int_esp.html Consultado 20/03/18
- SARANGO, Luis Fernando (2013), Pluriversidad Indígena Amawtay Wasi ¡PRESENTE!, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=uaTRLn8gVyl> (Consultado el 13 de julio de 2020).

- SARANGO, Luis Fernando (2009), “Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi”. Ecuador / Chinchaysuyu” en Daniel Mato (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos*, Caracas, UNESCO-IESALC.
- SARANGO, Luis Fernando (2008), “La experiencia de la Universidad Intercultural de las Naciones y Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi”, en Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior, Experiencias en América Latina*, Caracas, UNESCO-IESALC.
- SARTORELLO, Stefano (2016), “convivencia y conflicto intercultural Jóvenes universitarios indígenas y mestizos en la Universidad Intercultural de Chiapas” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 21, n. 70 p. 719-757
- SARTORELLO, Stefano (2009), “Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, volumen 3, n.2, pp. 77-90.
- SARTORELLO, Stefano (2007), “Conversaciones interculturales: L@s estudiantes de la primera generación de la UNICH hablan de su universidad”, *Gaceta UNICH*, número 9, Universidad Intercultural de Chiapas, México.
- SCHMELKES, Silvy (2020), “Educación intercultural, retrospectiva y prospectiva” conferencia presentada en el marco de las celebraciones del XV aniversario de la Universidad Intercultural de Chiapas.
- SCHMELKES, Sylvia (2013), “Las Universidades Interculturales en México: sus retos y necesidades actuales” En *Educación intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas*, Sergio E. Hernández, María I. Ramírez, Yunuen Manjarrez, Aarón Flores (coord.), 1 era, Ed. México, UIEP/ UCIREN/ UPEL.
- SCHMELKES, Sylvia (2008), “Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos.” En *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*, Daniel Mato (Coord.) Caracas: IESALC-UNESCO

- SCHMELKES, Sylvia (2006), *La interculturalidad en la educación básica*, Coordinadora General de Educación Intercultural Bilingüe, Secretaría de Educación Pública, México. Ponencia presentada en el contexto de la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) Santiago de Chile, 11 al 13 de mayo.
- SLEETER, Christine E. (2004) “El contexto político de la educación multicultural en los Estados Unidos” *Cuadernos Interculturales*, vol. 2, núm. 3, julio-diciembre, Universidad de Playa Ancha Viña del Mar, Chile, p. 9-22
- SORIANO, Silvia (2016), *El sentido de la disidencia. Indígenas y democracia en Ecuador*, Ciudad de México, CIALC-UNAM.
- SORIANO, Silvia (2009), “Nación, etnia y exclusión” en *Visiones latinoamericanas de la nación*, Silvia Soriano Hernández y Hernán G. H. Taboada (coords.), México, UNAM-CIALC.
- SRNICEK, N. (2018), *Capitalismo de plataformas*, Buenos Aires, Caja Negra.
- STAVENHAGEN, Rodolfo (2013), “La política indigenista del Estado mexicano y los pueblos indígenas en el siglo xx”, en BRUNNO, Baronet y Medardo tapia Uribe (Coordinadores) (2013), *Educación e interculturalidad. Política y políticas*, UNAM/CRIM, Cuernavaca.
- STAVENHAGEN, Rodolfo (1988), “Introducción”, en *Política cultural para un país multiétnico*, Stavenhagen y Nolasco (coord.), México, SEP-DGC.
- STRAUSS Anselm y Juliet Corbin (2002), *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Colombia, Universidad de Antioquia.
- SVAMPA, Maristella (2013), “Consenso de los Commodities y lenguajes de valoración en América Latina”, *Nueva sociedad*, n. 244, marzo-abril, tomado de: <https://nuso.org/articulo/consenso-de-los-commodities-y-lenguajes-de-valoracion-en-america-latina/> (consultado el 23 de junio de 2020)
- TAPIA, Luis Arturo (2016), “El subsistema de universidades interculturales en México. Entre la política social y la política educativa”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), vol. XLVI, núm. 1.

- TAYLOR, Charles, (2009) *El multiculturalismo y La política del reconocimiento*, México, FCE.
- TIPA, Juris (2017), «¿La interculturalidad es más que una palabra? La interculturalidad según estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas», *Antrópica. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*. Año 3, vol. 3, núm. 6, julio diciembre 2017, pp. 17-34. Universidad Autónoma de Yucatán. Mérida, Yucatán.
- TUBINO, Fidel (2005), “La interculturalidad crítica como proyecto ético-político”, Presentado en el Encuentro Continental de Educadores Agustinos, enero 24-28, Lima. Disponible en: <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/limapo-nen-02.html>.
- TUBINO, Fidel (2004) “Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico”, *Rostros y Fronteras de la Identidad*, núm. 151, pp. 1-9.
- UNITIERRA (2018), <http://unitierraoax.org/documentacion/articulos-sobre-unitierra/> Consultado 10/03/18
- UNICH (2008), Informe de la administración 2005-2008 tomado de: http://www.Unich.edu.mx/wp-content/uploads/2012/03/Informe_Rector_2008.pdf (3/07/2019)
- UNICH, Plan institucional de desarrollo 2008-2016 tomado de: <https://www.unich.edu.mx/wp-content/uploads/2012/04/pide.pdf> (3/07/2019)
- VARGAS, Paola (2020), *Más allá de la dicotomía “desde arriba” vs “desde abajo”: educación superior intercultural en México. Apuntes para la construcción de un campo*, Tesis de doctorado en Ciencias Políticas y Sociales-UNAM.
- VARGAS, Kupiji, (2021), “Las «bodas oaxaqueñas»: entre la gentrificación y la apropiación cultural”, tomado de: <https://malvestida.com/2021/11/bodas-oaxaqueñas-apropiacion-cultural/?fbclid=IwAR3wvXZMTjt0xmFuhvldM3aipHGkIFyMJYyk7cAy6E6tBYiMi9LgAeq1yjc> (consultado el 7 de enero de 2022).
- VILLORO, Luis (2009), *Tres retos de la sociedad por venir (Justicia, Democracia, Pluralidad)*, México, Siglo XXI.

-VILLORO, Luis (1996), *Los grandes momentos del indigenismo*, México, Colegio de México-Colegio Nacional-Fondo de Cultura Económica.

-WALSH, Catherine (2012), *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde Abya Yala*, Quito, Ediciones Abya Yala - Instituto Científico de Culturas Indígenas.

-WALSH, Catherine (2010), “Interculturalidad crítica y educación intercultural” en *Construyendo Interculturalidad Crítica*, Jorge Viaña, Luis Tapia, Catherine Walsh, III-CAB/2010.

-WALSH, Catherine (2009), “Hacia una comprensión de la interculturalidad”, Tukari, septiembre-octubre. Tomado de <http://catherine-walsh.blogspot.com/2010/11/hacia-una-comprension-de-la.html> (Consultado el 12/02/2009)

-WALSH, Catherine (2000), Propuesta para el tratamiento de la interculturalidad en la educación, Documento Base, Lima.

-ZALDIVAR, Jon Igelmo (2015), “La Universidad de la Tierra en México. Una Propuesta de aprendizaje convivencial”, temas y perspectivas sobre la educación y la infancia ayer y hoy, tomado de: https://www.academia.edu/4699834/La_Universidad_de_la_Tierra_en_M%C3%A9xico._Una_propuesta_de_aprendizaje_convivencia Consultado 16/12/2016

-ZUBOFF, Shoshana (2020) *La era del capitalismo de la vigilancia. La lucha por un futuro humano frente a las nuevas fronteras del poder*, Barcelona, PAIDOS Estado y Sociedad.

OTRAS FUENTES

-DGEI: <https://dgei.basica.sep.gob.mx/es/acerca/quienes-somos.html> (consultado 10/10/2019)

-*Autonomía y aprendizaje en el Cideci Uniterria*, tomado de: <https://silviadistopia.wordpress.com/2015/03/05/autonomia-y-aprendizaje-en-cideci-unitierra/> (18-08-20)

-<http://uniterra.cat/uniterra/projecte/> (consultado 13-08-20)

-<http://unitierraoax.org/nuestras-ideas/> (consultado 18-09-20)

-<https://www.facebook.com/ut.califas/> (consultado 1-09-20)

-<http://www.utupakkatari.edu.bo/contenido/Historia>

-Convenio número 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales (2014) (1989), publicado por la Organización Internacional del Trabajo, tomado de: www.oit.org.pe (3/06/2020).