



**UNIVERSIDAD DE GRANADA**  
**DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGÍA SOCIAL**

---

**LAS POLÍTICAS INTERCULTURALES EN EDUCACIÓN**  
**SUPERIOR:**  
**CONTINUIDAD O INNOVACIÓN EN LA FORMACIÓN DE CUADROS**  
**INDÍGENAS**

**T E S I S**

que para optar al grado de Doctora  
en el programa Sociedades Multiculturales y Estudios Interculturales

**P R E S E N T A**

**PATRICIA ESTHER MENA LEDESMA**

**DIRECTOR DE TESIS: GUNTHER DIETZ**

**Granada, Septiembre de 2011**

Editor: Editorial de la Universidad de Granada  
Autor: Patricia Esther Mena Ledesma  
D.L.: GR 1149-2012  
ISBN: 978-84-695-1043-8



## **AGRADECIMIENTOS**

El trabajo que a continuación expongo es fruto de un camino recorrido desde hace ya varios años. En esa travesía he acumulado afectos, imágenes, encuentros y despedidas con personas que me han dejado profundas experiencias.

Una primera dimensión la constituyen los escenarios institucionales y comunitarios transitados. De los primeros quiero agradecer a mis profesores que en el Programa del Doctorado de Sociedades Multiculturales y Estudios Interculturales me ofrecieron la oportunidad de volver a la Antropología después de haber estado inmersa en el terreno de lo educativo, gracias a todos mis asesores, especialmente a al Dr. Javier Castaño y al Dr. Antolín Granados por ofrecerme nuevas discusiones para entender un poco más los procesos globales de los fenómenos educativos. Otro gran asesor y amigo es el Dr. Gunther Dietz, de quien he recuperado una línea de investigación novedosa, gracias por la lectura, corrección, comentarios y acompañamiento sincero a este trabajo, una disculpa por lo accidentado de su elaboración, esa es mi responsabilidad.

Un segundo escenario por agradecer se refiere a los maestros, alumnos, mujeres, padres de familia, autoridades de las comunidades indígenas en México y otros países que me han dejado estar “ahí”, tratando de comprender e interpretar un asunto tan complejo y lleno de retos por atender.

En la elaboración de este trabajo ha sido fundamental el apoyo de amigos y colegas que con sus palabras y recomendaciones han ayudado a mejorar esta presentación. Gracias Robert por tus primeras lecturas, por la cálida compañía en tu paso por Oaxaca; Huayna Capac, aunque distante geográficamente siempre has estado cerca comentando y estimulando el trabajo, gracias por tu sincera ayuda y por el afecto contenidos en él. A Marcela, amiga y colega en

estos debates, gracias por el apoyo en momentos complicados de este proceso, me has llenado de fortaleza y afecto para continuar.

Gracias a toda mi familia, a pesar de estos años de distancia, su cariño incondicional de cada uno de ustedes me ha permitido soportar estas ausencias y cerrar este ciclo, gracias padre.

A Héctor por haber iniciado juntos el camino por estos temas, agradezco tu intervención última.

Cerrar este trabajo no hubiera sido posible sin un apoyo técnico invaluable, Claudia, muchas gracias por tu ayuda, desvelos y amable compañía.

# ÍNDICE

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Siglas y abreviaturas</b>   | <b>4</b>  |
| <b>Introducción</b>  | <b>6</b>  |
| <b>CAPÍTULO 2</b>  | <b>22</b> |
| <b>De políticas educativas y el estado</b>   | <b>22</b> |
| 2.1- <i>Educación intercultural y los organismos internacionales</i>                                 | 30        |
| 2.2. <i>Los movimientos sociales</i>   | 33        |
| 2.3. <i>Las ideologías educativas</i>  | 40        |
| 2.4. <i>De la etnicidad a la interculturalidad</i>   | 43        |
| 2.4.1. <i>Aciertos y desaciertos antropológicos: las concepciones de etnia y cultura en revisión</i> | 44        |
| 2.4.2. <i>Perspectivas de encuentro y desencuentro: los discursos académicos e institucionales</i>   | 50        |
| 2.4.3. <i>La implantación del discurso intercultural: de la etnicidad a las políticas educativas</i> | 55        |
| <b>CAPÍTULO 3</b>  | <b>62</b> |
| <b>Aspectos metodológicos</b>  | <b>62</b> |
| 3.1 <i>Mirando desde la experiencia</i>  | 62        |
| 3.2 <i>Los fenómenos por observar</i>  | 66        |
| 3.3 <i>Perspectiva metodológica y obtención de datos</i>   | 68        |
| 3.4. <i>Perspectiva de análisis</i>  | 73        |
| <b>CAPÍTULO 4</b>  | <b>77</b> |
| <b>Las plataformas oficiales</b>   | <b>77</b> |
| 4.1 <i>Marco jurídico: derechos humanos</i>  | 77        |
| 4.2. <i>Escenarios internacionales: las fuentes del debate de los derechos humanos</i>               | 84        |
| 4.3. <i>Políticas educativas: por el sendero de los valores de la interculturalidad</i>              | 91        |
| 4.4. <i>Políticas institucionales del lenguaje</i>   | 94        |

|  |            |
|--|------------|
| <b>CAPÍTULO 5</b>  | <b>102</b> |
| <b>La formación de maestros indígenas en México</b>  | <b>102</b> |
| 5.1. <i>Antecedentes</i>   | 102        |
| 5.2. <i>La universidad pedagógica nacional: formación de docentes indígenas</i>              | 113        |
| 5.3. <i>Las universidades interculturales</i>  | 122        |
| <b>CAPÍTULO 6</b>  | <b>131</b> |
| <b>Los contextos étnicos de las universidades interculturales</b>                            | <b>131</b> |
| 6.1. <i>San Felipe del Progreso</i>  | 131        |
| 6.1.1    Generalidades   | 132        |
| 6.1.2    Antecedentes históricos: fundación de San Felipe                                    | 133        |
| 6.1.3    San Felipe en años recientes  | 135        |
| 6.1.4    La demografía mazahua y la situación actual   | 136        |
| 6.1.5    Pinceladas periodísticas de San Felipe del Progreso                                 | 138        |
| 6.2. <i>San Cristóbal de las casas, Chiapas</i>  | 147        |
| 6.2.1    Chiapas en el contexto nacional   | 147        |
| 6.2.2    Antecedentes Históricos   | 148        |
| 6.2.3    San Cristóbal: etapa independiente y revolucionaria                                 | 150        |
| 6.2.4    El movimiento zapatista   | 153        |
| <b>CAPÍTULO 7</b>  | <b>157</b> |
| <b>Encuentros y desencuentros entre las políticas interculturales y los actores sociales</b> | <b>157</b> |
| 7.1 <i>Políticas interculturales desde el Estado</i>   | 158        |
| 7.2 <i>Movilización social y la esperanza en la interculturalidad</i>                        | 169        |
| 7.3 <i>¿De qué trata el modelo de universidades interculturales?</i>                         | 181        |
| 7.4 <i>El significado y racionalidad sobre la interculturalidad</i>                          | 197        |
| <b>8.    Conclusiones</b>  | <b>207</b> |
| <b>Anexo 1</b>   | <b>222</b> |
| <i>Formato de entrevista para directivos y asesores</i>                                      | 222        |

---

|   |            |
|---|------------|
| <i>Formato de entrevista para alumnos</i>           | 223        |
| <i>Formato de entrevista para padres de familia</i> | 224        |
| <i>población en general</i>                         | 224        |
| <b>Anexo 2</b>                                      | <b>225</b> |
| <i>Lista de abreviaturas para entrevistados</i>     | 225        |
| <b>Bibliografía</b>                                 | <b>226</b> |

## SIGLAS Y ABREVIATURAS

|             |  |
|-------------|--|
| ANUIES      | Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior       |
| ANUIES-Ford | Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior |
| CDI         | Comisión Nacional Para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas                    |
| CEDELIO     | Centro de Estudios y Desarrollo de las Lenguas Indígenas                         |
| CENEVAL     | Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior A. C.                   |
| CGEIB       | Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe                       |
| CIESAS      | Centro De Investigación y Estudios Superiores en Antropología                    |
| CCI         | Centro Coordinador Indigenista   |
| CMPIO       | Coalición de Maestros Bilingües de Oaxaca  |
| CNC         | Confederación Nacional Campesina   |
| COCOPA      | Comisión de Concordia y Pacificación   |
| COEPES      | Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior                     |
| CONACULTA   | Consejo Nacional para la Cultura y las Artes                                     |
| CREFAL      | Centros Regionales de Educación Fundamental para América Latina                  |
| DGEI        | Dirección General de Educación Indígena  |
| DGEIB       | Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe                            |
| EIB         | Educación Intercultural y Bilingüe   |
| ENAH        | Escuela Nacional de Antropología E Historia                                      |
| EZLN        | Ejercito Zapatista de Liberación Nacional  |
| GTZ         | GesellschaftFürTechnischeZusammenarbit (Cooperación Técnica Alemana)             |
| IEEPO       | Instituto Estatal de Educación Publica de Oaxaca                                 |
| IISEO       | Instituto de Investigación para la Integración Social del Estado de Oaxaca       |
| INAH        | Instituto Nacional de Antropología e Historia                                    |
| INALI       | Instituto Nacional de Lenguas Indígenas  |
| INDESOL     | Instituto Nacional de Desarrollo Social  |
| INEA        | Instituto Nacional para la Educación de los Adultos                              |
| INEGI       | Instituto Nacional De Estadística y Geografía                                    |
| INI         | Instituto Nacional Indigenista   |
| OEA         | Organización De Los Estados Americanos   |
| OIT         | Organización Internacional del Trabajo   |
| ONG'S       | Organizaciones no Gubernamentales  |
| ONU         | Organización de las Naciones Unidas  |
| PEMEX       | Petróleos Mexicanos  |
| PND         | Plan Nacional de Desarrollo  |
| PRI         | Partido Revolucionario Institucional   |
| PROEIB      | Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para Países Andinos    |
| PRODESCH    | Programa de Desarrollo Socioeconómico de los Altos de Chiapas                    |
| PRONABES    | Programa Nacional de Becas para Estudios Superiores                              |
| PRONAE      | Programa Nacional de Educación   |
| REDUI       | Red de Universidades Interculturales   |
| SAGARPA     | Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación     |
| SEDESOL     | Secretaría de Desarrollo Social  |
| SEMARNAT    | Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales                                |

---

|        |  |
|--------|--|
| SEP    | Secretaría de Educación Pública  |
| SNTE   | Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación                             |
| UABJO  | Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca                                   |
| UIA    | Universidad Iberoamericana   |
| UIEM   | Universidad Intercultural del Estado de México                                 |
| UNAM   | Universidad Nacional Autónoma de México  |
| UNESCO | Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura |
| UNICH  | Universidad Intercultural De Chiapas   |
| UPN    | Universidad Pedagógica Nacional  |
| UV     | Universidad Veracruzana  |
| UVI    | Universidad Veracruzana Intercultural  |

## INTRODUCCIÓN

¿Cómo hacemos para que converjan diferentes perspectivas, ya se trate de la realidad y la ficción, la comprensión formal y la acción práctica, o un problema y su cura? (Keeney, 1994:18).

Hoy en día, asistimos a múltiples encrucijadas y dilemas que se nos presentan en el mundo contemporáneo para comprender e intervenir en los problemas educativos de las sociedades en transformación. Las comunidades indígenas mexicanas –espacio sociocultural de esta investigación- no escapan a esta circunstancia de los tiempos actuales. Entre otros factores que dinamizan el clima educativo de las escuelas indígenas, se encuentra la filosofía y la política de la educación intercultural, cuyo origen es materia de permanente discusión, pero que ha logrado extenderse en los diferentes escenarios globales y latinoamericanos.

Con el tiempo, la educación intercultural ha sido íntimamente vinculada a modelos de las instituciones educativas para materializar el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural y también a una potente corriente social que la establece como una de las concreciones de los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos indígenas.

En México, las llamadas universidades interculturales (UI) representan nuevos escenarios en construcción y en cierta forma, de experimentación. Ante ello, los desafíos no son menores, si pensamos en las grandes distancias que hay entre el diseño de las políticas educativas y su implementación real en los contextos concretos. Aunque debemos reconocer que esta brecha no es un fenómeno exclusivo de estas nuevas instituciones. Como se sabe, la historia mexicana de la educación diseñada para atender a las poblaciones indígenas nos muestra numerosas coyunturas en las que los diversos niveles del desarrollo educativo que no logran coincidir ni consolidar una salida oportuna ante demandas tan legítimas. No obstante, cabe distinguir como innovación de la existencia de las UI, el que el derecho de los pueblos indígenas a la educación haya ido consolidándose como política pública sea considerada

dentro de la gestión de las instituciones educacionales y sociales del Estado. En efecto, el acceso a la educación superior de los estudiantes de origen indígena consolidan la tendencia al aumento de la cobertura escolar. Algunas estadísticas muestran lo siguiente:

Existen 13.7 millones de indígenas en México;

Se identifican 62 grupos etnolingüísticos,

El 90% de la población indígena vive en zonas marginales;

Las condiciones de pobreza muestran correlaciones de minorización lingüística.

Aunque se atiende a más de 5000 estudiantes en las diez UI, la demanda es mayor a las posibilidades de atención<sup>1</sup>.

Sobre estas cifras se han tomado decisiones para atender y administrar la diversidad de los jóvenes indígenas mexicanos. Las numerosas iniciativas a favor de la educación indígena en la década pasada, apuntaron simultánea o alternativamente a la remediación de los sesgos en la distribución de las oportunidades y a la formación de líderes comunitarios. Estuvieron orientadas a propiciar la consolidación del movimiento indígena, el reconocimiento de la identidad étnica y, en forma más circunscrita, la participación directa de las organizaciones indígenas (Didou & Remedi, 2006: 92).

A pesar de las múltiples políticas emanadas desde el Estado para dar respuesta a las condiciones socioeconómicas de estas poblaciones, a través de numerosos programas, el escenario étnico en México mantiene una constante situación de marginación en las que estas poblaciones subsisten. Veamos algunas características al respecto:

Los municipios con mayor concentración de población indígena, coinciden en su mayoría con los municipios de mayor incidencia de pobreza alimentaria...A partir de 1990 se conoce que las zonas de expulsión indígena son Oaxaca, Guerrero, Veracruz, Yucatán,...Chiapas...Michoacán...los procesos migratorios reflejan y reproducen la falta de equidad, llevándola de un sitio de origen pobre a uno de destino incierto...las condiciones de movilidad constante han coadyuvado a un alto índice de analfabetismo de esta población 27.9% de la población masculina de 15 años y más no saben leer y escribir, es decir, son analfabetos; entre las mujeres, esta proporción se eleva a 33.9 por ciento (Morales, 2010: 47).

---

<sup>1</sup> Datos revelados en el Tercer encuentro regional de educación superior intercultural de América Latina y el Caribe, 2009, Pátzcuaro, Michoacán.

En una reciente declaración a propósito del Día Internacional de los Pueblos Indígenas, el Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural denunció lo siguiente: “La educación que se ofrece a los Pueblos Originarios es discriminatoria y excluyente”.

Al menos cinco indicadores reflejan la discriminación en la educación que se ofrece a los Pueblos Originarios en México: la discriminación en la infraestructura, las niñas, niños y adolescentes indígenas asisten a las escuelas que se encuentran en situaciones lamentables, con la falta de mobiliario, materiales didácticos pertinentes y útiles adecuados; la discriminación en capacitación, significa que al profesorado que trabaja en este sector educativo no se le capacita para una educación con pertinencia lingüística y cultural; discriminación en inversión, se calcula que se invierte menos de dos terceras partes en la educación de un niño indígena con relación a un niño del sistema normal urbano; la discriminación en los contenidos curriculares y la aplicación de formas de evaluación como la prueba Enlace<sup>2</sup>; y la discriminación institucional que excluye, invisibiliza, niega o margina a los pueblos originarios en cuanto a la atención que las instituciones están obligadas a ofrecerles<sup>3</sup>.

Datos y enunciados como los anteriores deben obligarnos a repensar la complejidad que representa interpretar, comprender y atender educativamente a esta parte de la población de la sociedad mexicana como lo es la indígena. Por desgracia, el asunto se empaña cuando intervienen una diversidad de actores, con historias y experiencias tan disímiles como enrevesadas, sobre todo cuando se apela a la interculturalidad como la salida a las viejas demandas de las comunidades indígenas y percibimos que nos enfrentamos a realidades complejas.

En estos contextos marcados por la pobreza y la exclusión política y social, los estudios interculturales y la educación intercultural se mueven en la siguiente disyuntiva: contribuir al diseño de políticas interculturales preventivas y compensatorias o instalarse en el centro del conflicto intercultural para incidir en la construcción activa, solidaria y participativa de una democracia distinta que lleve a una acción ciudadana mucho más activa de parte de las comunidades indígenas y rurales, con derecho al desarrollo, al disfrute y al uso de sus territorios originales (Bertely & Schmelkes, 2009).

---

<sup>2</sup>ENLACE: Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares, es una prueba del sistema educativo nacional que se aplica a planteles públicos y privados del país.

<sup>3</sup> Miembros del Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural, 9 de agosto 2011.

Al menos desde el plano de la enunciación legislativa, la creación de iniciativas tendientes a darle salida a las necesidades educativas de las comunidades indígenas en México, se han visto muy fortalecidas por la intervención de organismos internacionales que a su vez han asumido y respaldado una serie de recomendaciones que en materia de derechos humanos, derechos culturales y lingüísticos han enfatizado en consecuencia los derechos identitarios, la diversidad etnolingüística y el reconocimiento de las lenguas de las poblaciones indígenas.

Cada vez con mayor frecuencia, los Estados actuales permiten-incluso garantizan-derechos individuales para usar lenguas minoritarias en ciertas situaciones. Los derechos son inalienables y pertenecen a las personas en cualquier interacción con instituciones del Estado (Muñoz, 2010: 214).

Sin duda alguna, a partir del discurso institucional la perspectiva de educación intercultural resulta ahora la propuesta más recurrente y sobre la que se sostienen muchas de las gestiones para atender la educación de las comunidades indígenas en México. Instituciones gubernamentales como la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe (DGEI), la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), la Comisión Nacional Para El Desarrollo De Los Pueblos Indígenas (CDI), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), entre otros, comulgan con las ideas y sugerencias emanadas de la perspectiva intercultural. Pero miremos la trayectoria histórica que esta tendencia ha tenido en nuestros escenarios Latinoamericanos.

Si nos ubicamos en sus orígenes mundiales, particularmente en Europa la perspectiva intercultural está asociada a los fenómenos migratorios, mismos que condujeron a intelectuales, académicos e instancias gubernamentales a discutir asuntos derivados de la presencia e integración, de la población migrante. No se trata sólo de abordarlo como fenómeno social sino como problema por atender, dados los conflictos que generó la gran inmigración en los contextos multiculturales europeos. En cierto sentido, la interculturalidad fue entendida como el espacio de gestión, negociación y resolución de conflictos, ya que los

estados no han tenido mucho éxito en resolver los conflictos interculturales ya que básicamente pretendían persuadir a los otros que vieran la realidad tal como la veían ellos [...] (es) necesario un modelo de la comunicación intercultural interpersonal cooperativo e interactivo (Alsina, 1999:193).

Desde estos entornos se irradian ciertas concepciones, problemáticas y debates que, como afirma Mateos (2009), migraron hacia el campo de la educación para las poblaciones indígenas. Los variados contextos Latinoamericanos ( Brasil, Perú, Bolivia, Ecuador, México, Guatemala, etc.) fueron definiendo la vinculación de la propuesta intercultural con movimientos sociales indígenas, con los movimientos magisteriales, con la educación popular, con grupos religiosos, con agencias internacionales, con ONG'S, que dieron el impulso a instalar la propuesta intercultural como la nueva filosofía sobre la que se atendería el problema de la diversidad y la educación, aunque detrás de estas iniciativas se condensaba una intención descolonizadora y de liberación nacional vinculada a lo subalterno (Pérez & Paré, 2009).

En el continente Americano, la propuesta intercultural también se nutrió de influencias y movilizaciones multiculturalistas norteamericanas, como por ejemplo, los movimientos afrodescendientes y las acciones afirmativas hacia poblaciones discriminadas, que fueron determinantes para fortalecer la argumentación a favor de los derechos humanos.

Si bien es cierto que estas dos grandes trayectorias han marcado el rumbo en lo que hoy reconocemos como educación intercultural en México, habría que considerar algunas diferencias de énfasis también, pues

(colocados en un extremo) la vertiente anglosajona reivindica el valor de la diferencia mientras que la latinoamericana reivindica la descolonización[...] el movimiento anglosajón la identidad como proyecto de llegada[...] para los movimientos indígenas es motor de arranque pero también punto de llegada...es una utopía que se proyecta hacia el futuro...en el caso anglosajón, se dice no a la lucha revolucionaria[...]en el otro caso si hay un importante vínculo del problema de la desigualdad con el problema de la diferencia ...con el origen de la pobreza, la marginación y la exclusión(Pérez & Paré, 2009: 179).

Independientemente de éstos énfasis que en México no aparecen tan nítidamente diferenciados, lo lamentable del caso mexicano, es haber establecido que la educación

intercultural era diseñada y destinada para las comunidades indígenas lo que marcó un precedente que hoy en día difícilmente podemos derrumbar pues comúnmente y de manera cotidiana en México, la educación intercultural es definida, tipificada y asignada solo para las poblaciones indígenas, cuando hemos llegado a reconocer la importancia de que a toda la sociedad en general se le imparta.

En los países latinoamericanos, en estas propuestas subyace una dosis de esperanza por replantear y reorganizar nuevos escenarios de convivencia social, de relaciones interculturales equitativas y de valoración recíproca, una vez que las concepciones de Estado-nación, el de ciudadanía, el de identidades estáticas, entre otras, han sido cuestionadas. En el propósito por construir nuevas formas de relación confluyen diversos actores, con frecuencia con intereses y perspectivas antagónicos, lo que ha generado discrepancias que impiden un entendimiento adecuado sobre las posibilidades de desarrollo de las comunidades indígenas en el marco actual de la globalización. Estas discrepancias se derivan de los discursos oficiales, institucionales, académicos y de profesores, lo que genera no sólo heterogeneidad sino dificultades para su desarrollo (García&Schimpf, 2009). Este es un asunto que nos interpela, pues las transformaciones alcanzadas hasta hoy, en materia de política intercultural, nos hacen ver los grandes esfuerzos y recursos invertidos en ello y el poco éxito obtenido.

Una premisa inicial es que la interculturalidad como opción educativa todavía es un campo en construcción, en discusión, donde se disputan finalidades, contenidos, formas de relación con el entorno y se requieren otras investigaciones que aporten información sobre lo que está sucediendo en torno este fenómeno y sus actores; sin olvidar que también la interculturalidad es entendida como proyecto político...y hay quienes la plantean como un modelo utópico de sociedad (Pérez&Paré, 2009).

Uno de los retos que tenemos por delante, cuando nos acercamos a estas nuevas instituciones, es analizar en estas políticas la fuerza y concreción que toman las decisiones emanadas de actores diversos, las significaciones y resignificaciones en las que se van transformando por ejemplo las decisiones y disposiciones educativas y políticas en materia de

lengua y cultura. Una arena nada sencilla de cruzar sin apasionamientos, pues aquí subyacen algunas de las disyuntivas y los debates que nos obligan a explicar el papel que éstos juegan en los aprendizajes, en el empoderamiento de los sujetos, en el replanteamiento de la política educativa, en las pedagogías interculturales y; en su vinculación con el desarrollo comunitario. Por lo breve de la experiencia de las universidades interculturales y por la gama de concreciones en cada una de ellas, son asuntos que tienen desarrollos desiguales y que están en la agenda de las investigaciones en materia de educación intercultural.

No obstante, podemos advertir que en este debate inacabado en torno a las definiciones de la interculturalidad, el tema de la cultura ocupa un papel central y no por ello se ha abordado de manera desapasionada. Una de las mayores críticas a la propuesta intercultural, es su énfasis por atender los aspectos culturales de los grupos indígenas, y que en este afán, se ha caído en situaciones de esencialización de los aspectos culturales, pues“...Significa poner el acento en la cultura como el factor determinante del comportamiento o del aprendizaje del alumnado...haciendo pasar por culturales problemas que en realidad son sociales, políticos, legales o económicos” (García & Schimpf, 2009: 277).

En el caso del magisterio indígena mexicano, colocar en primer lugar el dominio y conocimiento de los temas culturales ha generado un abandono de otros aspectos centrales, lo que se ha revertido sobre la atención de las poblaciones indígenas “...por muchos años en la educación rural se privilegió a quien tuviera conocimientos sobre la región y su cultura, por encima de quién contaba con la escolaridad mínima requerida [...] (Carnoy & Maldonado, 2002: 19).

Hace algunos años, trabajando en el tema de la educación básica indígena, en un intento por ordenar las discusiones y enfocar de manera más sistemática procesos y dimensiones implicados en esta necesaria tarea, Muñoz(1998) propuso un esquema ordenador denominado “Desarrollo Educativo de las poblaciones indígenas”. Este cuadro se divide en cuatro niveles clasificados de la siguiente manera:

**Nivel de las políticas educativas:** objetivos y categorías para definir la naturaleza social y el papel de la educación en el desarrollo de la sociedad indígena

**Nivel de la constitución del sistema:** organización y estrategias del gobierno para ejecutar e institucionalizar las doctrinas educativas.

**Nivel de los modelos educativos:** diseños curriculares, propuestas metodológicas, técnicas didácticas, constitución de la enseñanza y del aprendizaje conforme a características sociolingüísticas y socioculturales de alumnos indígenas.

**Nivel de las prácticas escolares:** acciones e ideologías educativas de maestros, padres y autoridades comunitarias que constituyen las diferentes realidades escolares.

Dicho esquema permitió analizar en su momento las condiciones y posibilidades de éxito y fracaso de algunos escenarios educativos indígenas, llegando a la conclusión de que deberíamos concentrar las energías por trabajar y escudriñar de manera más sistemática los procesos implicados en el cuarto nivel, pues por atender los dos primeros, habíamos descuidado los dos últimos, donde se concentraban las auténticas posibilidades de cambio y transformación educativa de estas poblaciones.

Aún sin tener la misma historia de institucionalización de la educación básica, en el trabajo que a continuación presento recupero este esquema pues considero de gran utilidad ubicar los objetivos de la investigación bajo esta perspectiva.

En el caso de la educación superior, el trabajo se centra en escudriñar el primer nivel, es decir, el de las políticas pues fue ahí desde donde se inició la gestión que ha derivado en la creación de instituciones para atender a los jóvenes indígenas universitarios, Digamos que el alcance de este trabajo solo cubre el primer nivel y parcialmente aspectos de los otros tres niveles, en un intento por "...desenmascarar las interrelaciones entre lo más macro (las instituciones y políticas) y lo más micro (las percepciones y simbologías)...en el desarrollo de mecanismos de integración o exclusión"(García & Schimpf, 2009: 255).

Un resultado del trabajo pretende analizar los vínculos estratégicos sobre los que se sostiene una política educativa y en ese camino, observar cómo diferentes actores construyen y resignifican las nociones de interculturalidad.

En el campo de las ciencias sociales se ha generado un debate productivo e interesante en torno a la propuesta educativa intercultural, algunos de ellos mencionados líneas atrás. Este trabajo pretende aprovechar algunos de ellos con el propósito de analizar la experiencia de institucionalización de la política intercultural tomando dos casos específicos en México, la Universidad intercultural del Estado de México y la Universidad intercultural de Chiapas. La perspectiva analítica en esta investigación se nutre de cuestiones que se han tejido a lo largo de la experiencia de trabajar y colaborar en el campo de la educación indígena mexicana, una fortaleza que permite trazar los ejes principales sobre los que se abordarán los siguientes aspectos:

- 1) Los procesos de institucionalización de la EIB a través del Estado-nación en México
- 2) El papel de los movimientos sociales en la consolidación de las UI
- 3) La apropiación de la propuesta intercultural por parte de diversos actores

Así, el trabajo en cuestión se compone de siete capítulos después de la introducción. En el segundo de ellos, procuro entretejer un soporte conceptual que atienda a los principales vínculos de la interculturalidad y algunos conceptos básicos que dan origen a las políticas educativas y la propuesta de educación intercultural diseñada para las poblaciones indígenas en México. Por ese motivo, inicio conceptualizando aquellas discusiones relevantes que enlazan temas íntimamente conectados como los del Estado, el poder, el discurso, la identidad, entre otros.

El acercamiento que propongo proviene de la antropología y la sociología de la educación, elección que me permite delimitar las discusiones y su alcance. Un ejemplo palpable es precisamente el concepto de las políticas, definidas como:

un instrumento del poder útil en la formación de individuos, así como una herramienta para regular a la población, el argumento central es que la política se ha vuelto una importante institución occidental y de gobierno internacional al mismo nivel que otros conceptos organizadores claves como la familia y la sociedad (Shore & Wright, 1997: 6).

El análisis del Estado y su rol en la educación cobra sentido porque asume un papel crucial en la construcción de la sociedad civil, regulando voluntades, deseos y valores. Escudriñando la lógica del Estado, encontramos mediaciones centrales como los discursos, y descubrimos que a través de éstos, se devela cómo rigen en la formación de políticas, su intervención en la producción y regulación de los discursos educativos, mismos que trascienden en la construcción de significados. Por lo tanto, la funcionalidad del discurso en nuestras sociedades, permite mirar cómo éste circula y se difumina de manera eficiente en los contextos cotidianos. Apelar a la identidad, a la diversidad, a las lenguas indígenas, a los grupos minoritarios, a la equidad, entre otros aspectos de la cultura indígena, conforman una constelación de categorías emanadas de las políticas y sobre las que se centrará el trabajo educativo en estas comunidades.

En la institucionalización de la política intercultural aparecen también otras coyunturas nodales y estratégicas, como la participación y el apoyo de organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Mundial (BM), entre otros, pero también la emergencia de movimientos sociales en los escenarios mexicanos. Aunque son instancias de naturaleza distinta, constituyen plataformas sobre las que se legitima la creación de las universidades interculturales.

En el tercer capítulo explicito la ruta metodológica con la que me acerco al análisis de éstas dos universidades interculturales: la Universidad Intercultural del Estado de México, ubicada en San Felipe del Progreso y la Universidad Intercultural de Chiapas, localizada en San Cristóbal de las Casas, Chiapas. Asumo mi posicionamiento no desinteresado respecto al tema de la educación indígena mexicana, a partir de la experiencia de trabajar en ella durante varios años. Inevitablemente, esta condición marca el rumbo en la mirada y los énfasis temáticos que presento.

Entender el proceso de institucionalización de la política intercultural, materializada en la creación de las universidades interculturales implicaba mirar y desmenuzar acciones de diferente orden y en distintos escenarios. Así, este trabajo mantiene una perspectiva cualitativa desde la cual se interpretan los fenómenos sociales con el propósito de lograr una mejor comprensión de éstos. Las posibilidades de un mejor entendimiento de la gestación de las universidades interculturales implica explorar momentos históricos y coyunturales de la educación dirigida a las poblaciones indígenas en México, revisar la perspectiva conceptual en algunos textos normativos de organismos internacionales y legales de las instituciones abocadas a reorganizar y fomentar el respeto a la diversidad, acercarnos a los contextos sociales donde se han instalado estas instituciones y, desde luego, adentrarnos y explorar los discursos de los actores que participan en éstas.

La tarea de producir y recuperar representaciones a través de los discursos que se construyen alrededor de la interculturalidad como producto de la política educativa, incluye la revisión de documentos normativos, la asistencia a eventos organizados a propósito de la temática, el acercamiento a los actores mismos que concurren a estas dos universidades interculturales en el Estado de México y Chiapas.

También revisé fuentes de diferente naturaleza, de tipo histórico y normativo, lo cual permitió establecer el marco institucional de referencia, desde donde se gesta y elabora una propuesta educativa intercultural. Se expresa así el esfuerzo del Estado mexicano por reorganizar la formación y educación superior indígena a través de estas universidades interculturales.

Desde luego que abordar el tema de los significados es un gran reto en los estudios cualitativos, ya que se requiere explicar y describir los mecanismos por los cuales son seleccionadas determinadas representaciones culturales y cómo éstas se comparten y negocian entre el grupo social que transita por diferentes situaciones en las que los sujetos establecen sus relaciones. En este sentido, el análisis del discurso de los actores que asisten a estas instituciones, ofrece posibilidades de interpretación de los fenómenos de construcción y reproducción de identidades étnicas. El discurso, visto como interacción de las funciones sociales y culturales de lo escrito y lo hablado, nos permite ver la fuerza modeladora de los

entornos culturales y descubrir así el poder a través del cual se hace inteligible la experiencia de seres humanos particulares como moldeados por el grupo social.

A través del análisis del discurso se puede trazar la tipología sobre los temas expresados, donde podemos develar la intencionalidad y orientación de las representaciones, mismas que aportan diversas categorías.

El capítulo cuatro conforma el espacio de la prescripción normativa al exponer una serie de planteamientos y debates en torno a los derechos de las minorías. Tal vertiente constituye una columna vertebral muy importante, ya que en ella se ven legitimadas las políticas y disposiciones internacionales en la atención a los países en vías de desarrollo, como México. Es decir, se trata de las acciones, temas y explicaciones en torno al futuro y desarrollo de estas sociedades. Entre estas acciones de apoyo, aparecen iniciativas del Banco Mundial, del Banco interamericano de Desarrollo, y de la Fundación Ford para afrontar diversas necesidades sociales y educativas.

Desde esta plataforma se derivan y retoman una serie de recomendaciones, de ahí el valor de presentarlas y vincularlas con el establecimiento de las universidades interculturales en México, en la perspectiva de garantizar el derecho a la educación de los pueblos y comunidades indígenas, atendiendo a un objetivo central de las recomendaciones internacionales: la igualdad de oportunidades.

La política intercultural cobra gran relevancia en el marco de una discusión mucho más amplia, que se refiere a los derechos humanos, un ámbito en el que la intervención de los organismos internacionales también ha sido nodal. Si no revisamos este planteamiento, difícilmente podremos entender su inserción en los escenarios de los estados nacionales y su inclusión dentro de las luchas de los movimientos étnicos en Latinoamérica. Es decir, una fortaleza de los movimientos indígenas ha sido la visibilidad que han tenido sus demandas a nivel internacional, lo que ha permitido integrar la discusión en la agenda de los derechos humanos a nivel nacional.

En efecto, durante la segunda mitad del siglo pasado, el reconocimiento de los derechos de las sociedades indígenas en el área de los derechos humanos sucede gracias a que se visibilizan nuevos interlocutores, ubicados sobre todo en el Tercer Mundo. La Declaración Universal de los Derechos Humanos y los documentos posteriores perfilan un orden social que permite la realización de lo que se considera vida humana como tal (Krotz, 2004: 153) y un impacto decisivo ha sido la incorporación de estos derechos a las constituciones políticas de muchos Estado-nación latinoamericanos.

El capítulo cinco muestra las experiencias educativas, dirigidas por el Estado mexicano, hacia los profesores indígenas, enmarcadas dentro de políticas etiquetadas por el modelo que corresponde a su momento histórico; me refiero a la “educación bilingüe”, la “educación bilingüe bicultural” y a la actual “educación intercultural”. Esta recapitulación nos permite observar aquellos objetivos, conceptos y soluciones que han permanecido constantes a lo largo de los años de aplicación de las políticas educativas para atender a las poblaciones indígenas en México.

Recupero la dimensión histórica porque las políticas van dejando sus huellas en las acciones de este quehacer, donde algunas discusiones académicas de las que se nutrieron estas propuestas educativas, emanaron principalmente de corrientes antropológicas y lingüísticas. Al final, detrás de todas estas políticas, subyacen y permanecen estas concepciones, mismas que han originado acciones muy particulares para atender la educación indígena en México. Veremos cómo, desde las instituciones indigenistas, se establecieron proyectos educativos con la intención de buscar el desarrollo de las comunidades indígenas, sobresaliendo acciones en torno a la salud y la educación. En éstas, el maestro siempre ha sido visualizado como un agente central de cambio y en el que se han depositado todos los esfuerzos para resolver problemáticas comunitarias; mediando situaciones que lo colocan en un ir y venir de identidades desgarradas, divididas, atendiendo diversas lealtades institucionales y comunitarias.

Volver la mirada a la historia de la educación indígena en México; nos muestra los momentos en que los intelectuales mexicanos de los años ochenta; del pasado siglo, en un intento por derribar las construcciones imaginarias nacionalistas emanadas de la Revolución,

apelaron a la recuperación de las raíces indígenas como una tarea central. Un sello significativo de esta época muestra el excesivo énfasis en los aspectos lingüísticos, una dimensión que ha prevalecido en el ejercicio como profesionales indígenas. De ahí que preferentemente observamos, por un lado, instituciones indigenistas erigidas para tales fines y, por el otro, una producción literaria de textos en lenguas indígenas.

Este capítulo también integra una experiencia significativa en torno a la formación de cuadros indígenas. Me refiero a la Licenciatura en Educación Indígena, iniciada en 1982 en la Universidad Pedagógica Nacional, utilizando experiencias anteriores; y con el propósito de dar a los maestros una formación adecuada para atender la educación indígena en México. La formación de maestros indígenas desde la UPN es uno de los antecedentes y parámetros más significativos para las universidades interculturales. Revisar este camino recorrido de esfuerzos, propuestas y desaciertos, dirigido hacia la formación de recursos humanos indígenas en el nivel superior, ayuda a comprender el estado actual en el que se insertan las “nuevas” políticas de formación docente.

En términos ideales, la esencia novedosa de estas instituciones consiste en el enfoque intercultural, combinado con la formación pertinente a los contextos étnicos donde se instalan. Así, las ciencias sociales y humanidades, las ciencias naturales y el desarrollo sustentable son los ejes formativos en estas universidades. El capítulo seis contiene información panorámica y etnográfica de los escenarios donde se han instalado dos de las UI de México: San Felipe del Progreso y San Cristóbal de las Casas, en los estados de México y Chiapas, respectivamente. El primero de ellos cuenta con la población indígena mazahua, entre otros grupos indígenas, quienes presentan la mayor migración a la ciudad de México, por su cercanía con ésta. La de San Cristóbal de las Casas está ubicada en un circuito con una densidad y diversidad étnica y donde la manifestación del movimiento zapatista tiene su máxima expresión. Tener una visión de estos espacios nos permite entender las coyunturas políticas, las oportunidades sociales y las orientaciones que cada una de estas instituciones ha tomado, a partir de la presencia étnica y sus procesos históricos en las regiones. Esta “imagen fotográfica” ayuda a entender la diversidad de sectores y las circunstancias históricas sobre las que se instala la política de

educación intercultural en el nivel superior, una legítima oportunidad de acceso a la educación de los jóvenes indígenas. A partir de los procesos históricos por los que han atravesado los grupos sociales que ahí habitan y su contacto con los mestizos, se develan la discriminación, las tensiones y los abusos cometidos. Sin lugar a dudas, estas pinceladas históricas permitirán descubrir cómo en los discursos de los sujetos involucrados en estas instituciones subyacen muchos de los argumentos que sustenta la instalación de dichas universidades.

En el capítulo siete se analizan los datos testimoniales que dan cuenta de las diversas articulaciones en torno a las políticas interculturales y el proceso de institucionalización que argumento a lo largo del trabajo. Una primera articulación se refiere al Estado como rector y orientador en una serie de acciones e intencionalidades tendientes a la creación de estas universidades interculturales. Básicamente este apoyo se expresa en la instalación de la infraestructura de las instituciones. Una segunda correlación está dada por la presencia de movimientos sociales que, a través de sus demandas, han vinculado sus expectativas de justicia social con la creación y la consolidación de estas universidades. No cabe duda que esta coyuntura aporta un impulso central al fortalecimiento y consolidación de las mismas, a pesar de que desde los actores que participan en estos contextos; aparecen discursos críticos hacia el proceso de institucionalización educativa del Estado. La tercera articulación se expresa a través del “modelo pedagógico” que estas instituciones han desarrollado desde sus propuestas formales y que, en la práctica, adoptan formas regionales. Finalmente, arribamos a la cuarta articulación, que consiste en una dimensión donde las políticas de interculturalidad han tenido una resonancia discursiva. Me refiero a la racionalidad de los sujetos, aquellos participantes que desde sus espacios y a través de sus testimonios se han apropiado, adoptado, resignificado, y cuestionado esta propuesta educativa.

El capítulo ocho cierra con las conclusiones a las que llego después de mostrar el camino que la política intercultural, dirigida a los jóvenes indígenas, ha seguido para institucionalizarse en México. Teniendo en cuenta que el trabajo sólo refiere a algunas coyunturas de oportunidad, los resultados vuelven a demostrar la gran distancia entre el nivel de las políticas y los procesos educativos reales que se agudizan cuando sólo se trabaja en la atención de la normatividad, la legitimación y la creación de la infraestructura mostrando la cara propositiva de la interculturalidad; postergando la consideración de los niveles

ideológicos y de las prácticas sociales. Los testimonios analizados muestran las huellas que las políticas y sus retóricas, van dejando en los discursos de los actores que participan en esta propuesta educativa, pero también revelan las dificultades para coincidir en el entendimiento, comprensión e implicaciones contenidas en la propuesta educativa intercultural. Indudablemente, las transformaciones socioculturales de las comunidades indígenas en el mundo contemporáneo nos plantean nuevas discusiones, nuevos debates, nuevas preguntas para las cuales hace falta seguir investigando en los contextos locales a través de otras metodologías; aprovechando las aportaciones de otras disciplinas que se han sumado y han abierto nuevos senderos en el camino para construir sociedades más incluyentes y democráticas

## **CAPÍTULO 2**

### **DE POLÍTICAS EDUCATIVAS Y EL ESTADO**

En este capítulo muestro la vinculación establecida entre las políticas educativas y la propuesta de educación intercultural diseñada para las poblaciones indígenas en México. Por ese motivo, inicio conceptualizando aquellas discusiones relevantes que enlazan temas íntimamente ligados como los del Estado, el poder, el diseño de políticas educativas, el discurso, la identidad, entre otros.

Primero habré de plantear una discusión teórica en torno a la política, perspectiva nada sencilla, pero necesaria para el análisis. El acercamiento que propongo proviene de la antropología y la sociología de la educación, elección que me permite delimitar las discusiones y su alcance. La antropología, por su parte, abre un nuevo campo de comprensión de la política, pues la visualiza como un instrumento del poder útil, en la formación de individuos, así como una herramienta para regular a la población (Shore & Wright, 1997: 5). La discusión es nueva, en el sentido de que esta disciplina que antes se había concentrado en analizar y describir los sistemas y la organización política de las sociedades generalmente llamadas “tradicionales”, ahora dirige su atención hacia las sociedades complejas y los procesos generados por la globalización. Por lo tanto, planteo analizar de qué manera para las instituciones, como las llamadas universidades, agencias, escuelas, y corporaciones, la política está siendo la directriz que legitima las orientaciones y acciones a realizar sobre diversos ámbitos. “Nuestro argumento es que la política se ha vuelto una importante institución occidental y de gobierno internacional al mismo nivel que otros conceptos organizadores claves como la familia y la sociedad” Shore & Wright, 1997: 6).

Respecto al caso mexicano, si atendemos a la política educativa, dirigida hacia los indígenas, podemos encontrar matices y visiones sobre el desarrollo educativo de estas sociedades. No sólo es el caso de la llamada educación intercultural, que ahora me ocupa, sino en todas las diferentes propuestas educativas del México contemporáneo, mismas que datan de hace más de 30 años. No obstante, la labor educativa la inició la iglesia católica durante la conquista española mediante la orden religiosa de los Franciscanos, quienes tradujeron “las santas escrituras” a los indios de América, con los fines religiosos ya conocidos. Los variados modelos educativos se han ido configurando a la par de la historia nacional y también han obedecido a proyectos específicos, cada uno observa y caracteriza a los sujetos de la educación de manera particular. Para ahondar en el problema retomaré algunos ejemplos de la historia.

En México, durante los años de 1920, la imagen del indio y sus contextos aparecían como realidades idealizadas, donde el matiz central era la armonía, no las desigualdades, sólo se trataba de integrarlo a la sociedad “occidental”. Después, durante la gestión presidencial de Lázaro Cárdenas (1935-1940), esta mirada romántica se torna más crítica para concebir a las poblaciones indígenas:

[...] la identidad indígena se construye, por un lado, como la cultura tradicionalmente marginada y dominada, explotada y casi exterminada por las tradiciones occidentales; y por otro lado, como aquella cultura que será incorporada a la vida nacional en tanto que es igualmente rica y merece el mismo respeto que se le tiene a la cultura occidental (Buenfil, 1990: 5).

Los casos mencionados muestran cómo la política genera modelos de sociedad, a través de las disposiciones expresadas en sus discursos, de sus leyes, de la normatividad implantada, de sus visiones sobre las sociedades. De tal forma, Shore & Wright (1997) asegura que las políticas pueden ser leídas como textos culturales, recursos clasificatorios con varios significados, narrativas para justificar o condenar el presente o como recursos retóricos y formaciones discursivas para otorgar poder a ciertas personas y silenciar a otras, entre otras cosas. En esto radica la clave del poder moderno de las políticas (Shore & Wright, 1997: 8).

En la actualidad, la política de educación intercultural (PEI) emplea un discurso persuasivo, porque sus metas se vinculan directamente con objetivos democratizadores, de igualdad, de una sociedad multicultural en el marco de los derechos culturales. Se trata de ideales que desde las sociedades indígenas, grupos marginados, partidos políticos e instancias gubernamentales también son enunciados en sus discursos. Sin embargo, las políticas no se explican en sí mismas; es preciso agregar el concepto de Estado como generador de éstas. Desde una perspectiva similar, Popkewitz (1994) también considera que el Estado asume un papel crucial en la formación de la sociedad civil, regulando voluntades, deseos y valores.

De manera complementaria, la sociología de la educación, por su lado, aprovecha la dimensión política de las reformas educativas y empieza a recuperarla para explicar las transformaciones en materia de educación; es decir, no sólo mostrar la forma, sino el porqué de los cambios en la educación:

[...] Las teorías dominantes en sociología de la educación o bien han prescindido del hecho de que la educación es parte del Estado o bien han incluido un análisis del Estado como si se tratara de un macroactor con intereses homogéneos, normalmente al servicio del capital y la reproducción del modo de producción [...] la superación de esta limitación exige profundizar sobre [...] el análisis del papel del Estado en Educación a partir del estudio de la lógica que rige la formación de políticas y de los condicionantes que contextualizan sus procesos de aplicación. (Bonal, 1998:186).

Al tratar de escudriñar la operatividad de los cambios, es sugerente dar cuenta, en primer lugar, del papel del Estado y su intervención en la producción y regulación de los discursos educativos, mismos que trascienden en la construcción de significados para legitimar y estructurar acciones; en segundo, analizar a los diferentes grupos y actores que participan en el interior del aparato del Estado, generando y negociando las políticas educativas (Bonal, 1998: 199).

Los planteamientos aquí expuestos requieren vincular, además, dos temas centrales en este apartado: el concepto de Estado y el de discurso. Desde una visión menos estática de la funcionalidad del Estado, concebida sobre la base de una perspectiva más compleja y dinámica, entiendo a éste como un actor que legitima actividades y acciones, trascendiendo los imperativos de la clase dominante (como lo explicaban en sus inicios los marxistas

clásicos), es decir, se expresa de formas variables. Inclusive llega a favorecer a la clase dominante, pero no necesariamente obedece a sus órdenes precisas (Levy, 2000: 55).

En este sentido, puede vislumbrarse la dificultad de analizar al Estado como una cosa, como un objeto que se señala concretamente (Joseph & Nugent, 1994). Al respecto, Coronado invita a considerar al Estado en situación relacional y cotidiana con los sujetos; esto permite dimensionar el ejercicio de su poder a través de los rituales, las formas organizativas y burocráticas y otras estrategias materiales de opresión (Coronado, 2004: 50).

Este enfoque resulta más apropiado para mi estudio, pues contribuye a comprender la dimensión del Estado desde su vertiente operativa. Si hablamos de políticas educativas, el asunto es transparente al sumar los procesos de institucionalización, la escolarización, y las pedagogías: “Introduzco el Estado, no como el concepto weberiano de poder legal-administrativo de gobierno, sino como concepto que dirige la atención hacia las cambiantes relaciones de gobierno, de las que la escolarización constituye un elemento importante” (Popkewitz, 1994: 54).

Sin que pretenda realizar un estudio histórico de la aparición del Estado en las cuestiones educativas y sociales, es importante marcar un punto de inicio de esta interrelación. Desde las reformas protestantes en la Alemania del siglo XVI, las escuelas habían jugado un papel central como instrumento de control moral y de la disciplina individual; la alfabetización se institucionalizó como estrategia masiva para contrarrestar el desorden social. Paulatinamente, la funcionalidad del Estado se extendió, no sólo para asegurar y mantener un *statu quo* de los ciudadanos, sino también con el propósito de trazar una identidad de los individuos con las pautas administrativas de la sociedad en general. A esto contribuyó la cultura protestante: “La escolarización estatal fue surgiendo como una institución fundamental para la transmisión de las orientaciones, valores y estilos culturales de los enfoques cognitivos asociados con la modernidad” (Popkewitz, 1994: 65).

Hoy en día es impensable separar Estado, gobierno y educación en cualquier sociedad. Los escenarios, las necesidades y los discursos han cambiado; por ejemplo, ahora se han

integrado y vinculado nuevos valores a la educación, al menos de manera discursiva, como el desarrollo democrático de la sociedad, el desarrollo sustentable, la equidad de género, entre otros. No obstante, las ideas de progreso y desarrollo permanecen como una constante, en tanto constituyen un valor central en los objetivos de muchas de las políticas educativas.

Las realidades latinoamericanas muestran claramente la función legitimadora que desempeñó el Estado al implementar políticas públicas de construcción nacional, perfilando las identidades nacionales, en aras de la modernización:

Es cierto que la modernización implica la difusión en toda la sociedad de una cultura común, incluyendo la lengua normativizada que se expresa en las instituciones económicas, políticas y educativas comunes. Es cierto también que la construcción de una cultura común es una exigencia funcional de la economía moderna. Pero es cierto también que la cultura común no es sino la cultura hegemónica extendiéndose al todo social. (Tubino, 2004: 86).

Sin embargo, es preciso continuar indagando acerca de la manera en la que el Estado a través del gobierno, le da legitimidad a las políticas educativas. Para ello, es necesario integrar a la discusión el concepto de *discurso*. En la educación tenemos acceso a éste desde diferentes fuentes: la normatividad, los reglamentos, los decretos, las declaraciones de los funcionarios públicos y organismos internacionales, entre otros. El discurso se vislumbra así como una herramienta que permite que las formas, acciones y contenidos educativos planeados se institucionalicen y legitimen, pues todos ellos responden a valores de bienestar social. En este sentido, el discurso debe ser entendido no sólo como estructura lingüística generadora de significados, sino también como un fenómeno práctico, social y cultural: “El discurso no se reduce al lenguaje hablado y escrito, sino que involucra toda una suerte de acciones, objetos, relaciones y otros medios a través de los cuales un concepto o sistema de conceptos es evocado o representado” (Buenfil, 1990: 23).

De las políticas educativas emana una serie de objetivos y significados que circulan y son difundidos socialmente. Esta condición de producción social permite la generación y exhibición de papeles e identidades colectivas (Van Dijk, 1997: 22), mediante los cuales los sujetos somos interpelados:

La interpelación es una acción a través de la que se propone un modelo de identificación; el acto de presentar una imagen que un hablante espera que los escuchas identifiquen consigo mismos [...] la interpelación es crucial en las coyunturas donde el orden social ha sido desarticulado [...] es así una condición para la construcción de hegemonía y consenso en torno a un proyecto nacional. (Buenfil, 1990: 25).

Siguiendo con este intento de mostrar cómo opera y funciona el discurso generado por el Estado a través de las políticas educativas, debemos considerar que las políticas antes de llegar a los sujetos sufren un proceso complejo. Ello conduce a evitar una actitud determinista de las políticas. En México, en la actualidad, se ha reconocido el gran abismo que existe entre las políticas educativas y las prácticas pedagógicas reales; sin embargo, aun así se ha identificado lo que Buenfil (2000) llama huellas de lo que la política nacional intenta promover. Estas marcas se van trazando en cada uno de los niveles y estructuras educativas, desde las secretarías o ministerios de educación, pasando por los sindicatos y consejos técnico-pedagógicos hasta los profesores mismos:

Como quiera que sea, lo que me interesa enfatizar [...] es la circulación de los significantes que enmarcan estas políticas y su desplazamiento a través de diferentes niveles o escalas sociales [...] a través de diferentes planos que varían de la recomendación internacional, a la política de reforma nacional, a los programas escolares [...] a las mentalidades del gremio y finalmente a las aulas. (Buenfil, 2000: 68).

La historia de México muestra en qué medida la mayoría de las políticas implementadas por el Estado han dejado su sello particular; es decir, características específicas de los debates y temas del momento. Además, en cada nivel de las estructuras educativas hay filtros y depuraciones asentados en los diversos planos institucionales, proceso que se combina con los avances disciplinarios, la micropolítica regional, los movimientos sociales y otros factores externos (Buenfil, 2000: 69). Por ejemplo, cuando hablamos de la aplicación de las políticas educativas para las poblaciones indígenas hace falta contextualizar: ubicar el proceso histórico que se vivía en el país, los grupos de apoyo y de impugnación, los académicos que la impulsaron a partir de una determinada perspectiva teórica, por qué ésta no generó los mismos resultados en estados como Oaxaca, Michoacán, Guerrero o Chiapas,

entidades mexicanas donde las poblaciones indígenas cobran gran relevancia, dada la alta tasa demográfica que representan.

Asimismo, deberíamos de tomar en cuenta que en el proceso de instalación de las políticas puede suceder que los significados de los discursos sean cambiados o tergiversados por completo. Respecto a la educación indígena mexicana, recuérdese el caso del concepto de ‘muerte de las lenguas’. Los investigadores académicos y concedores aún debaten sobre el tema; por su parte, los organismos internacionales emiten recomendaciones; en cambio, algunas instituciones educativas y los propios maestros toman decisiones sin considerar que hace falta conocer bien las implicaciones que tienen estas decisiones, si no hay un conocimiento claro de las condiciones sociolingüísticas de las poblaciones por atender. Resulta muy difícil recuperar aquellas lenguas en peligro de extinción. Sin embargo, para los sujetos implicados basta con las definiciones oficiales para emprender acciones de reproducción y mantenimiento lingüístico, en casos donde no es viable esta tarea.

Desde las instituciones, en este caso la CGEIB, y sus funcionarios públicos, se generan políticas que proponen y tematizan discusiones o debates sobre determinada realidad. Éstas pueden plasmarse en los objetivos institucionales, incluso en las tareas escolares debido a que su fuerza radica en que estas definiciones cobran significado para cualquier ciudadano debido a que se instalan dentro de la psicología popular (Bruner), el sistema mediante el cual la gente organiza su experiencia y conocimiento relativos al mundo social, donde se describe el funcionamiento de los seres humanos y donde las instituciones culturales reflejan las creencias de sentido común sobre la conducta humana (Bruner, 1990:53, 55). En principio, esta psicología popular constituye un instrumento cultural poderoso que funciona como sistema cognitivo, a través de las narrativas.

Los trabajos científicos sobre política del lenguaje constituyen una oportunidad de aprender acerca del diseño y ejecución de las políticas, así como de la preparación de investigadores, hablantes y funcionarios. Sin embargo, considerando que los investigadores operan con la percepción de que los resultados de los estudios tienen un carácter *objetivo* y

debido a que también los funcionarios operan con la lógica de la *legitimidad*, la conexión errática de las conceptualizaciones técnicas con las representaciones institucionales ponen en duda la eficacia de las políticas públicas, porque omiten las raíces sociales de los significados y las conductas de los hablantes. A estas miradas paralelas se agregan otras más:

[...] la comprensión de los fenómenos lingüísticos e identitarios por parte de los sujetos tiene raíces socioculturales que operan de un modo independiente al conocimiento científico e institucional. Esta estructura de desentendimiento motiva la adopción de premisas ambiguas-y a veces, erróneas- sobre el lenguaje el bilingüismo y las metodologías propositivas del cambio plurilingüístico, a partir de las cuales pueden establecerse normas y discursos [...] (Muñoz, 2010: 170).

Este intento por entender el rumbo que va tomando la implementación de las políticas no puede dejar de lado a los actores a quienes se dirigen, porque precisamente también esos “otros” son sujetos diversos y activos. Con esto quiero subrayar que la interacción entre las políticas y el gobierno no siempre es una acción pasiva, más bien está llena de intermediaciones, fragmentaciones y sobre todo de negociaciones:

La política, en el momento que se echa a andar, desata muchas oportunidades y expectativas, poderes e intereses en juego [...] la implementación se vuelve entonces un proceso muy complejo y elusivo, también conflictivo, y es imposible encontrar una fórmula de coordinación que integre las diferencias [...] (Aguilar, 2003: 17).

Puede ser que se reafirme el poder que ejerce el Estado mediante sus instancias gubernamentales y sus políticas dedicadas a atender a las poblaciones y los sujetos. Sin embargo, este dominio no es directo ni automático. Para el caso de las “clases subordinadas”, historiadores, antropólogos y sociólogos han analizado la formación del Estado, la cultura, la resistencia y la conciencia popular. Estos estudios han permitido adentrarse en el análisis de casos específicos para demostrar lo difícil que es trazar una línea directa entre el Estado y su dominio hacia las clases populares:

Pero si la cultura popular no es un dominio por completo autónomo, tampoco los significados y símbolos producidos y diseminados por el estado (son) simplemente

reproducidos por los grupos subordinados (y consumidos de una manera inmediata y acrítica). La cultura popular es contradictoria puesto que incorpora y elabora símbolos y significados dominantes, pero también debates, críticas, rechazos, revaloraciones, (Joseph & Nugent, 1994: 50).

Esta explicación sólo podemos apreciarla de manera más nítida si analizamos casos concretos de la realidad nacional mexicana. Para esta investigación resulta relevante la educación intercultural, un tema central de la política educativa mexicana.

## **2.1- EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES**

Al hablar de la función orientadora de las políticas públicas en materia de educación, es importante señalar el papel central que han tenido los organismos internacionales y, sobre todo, el apoyo económico destinado a la implantación de la política intercultural hacia las poblaciones indígenas en América Latina. Las nociones de interculturalidad y educación intercultural aparecen en la educación pública de la mayoría de las naciones latinoamericanas en el último cuarto del siglo XX. Específicamente, forman parte de la retórica innovadora de los pioneros proyectos experimentales de educación bilingüe (Puno, Perú andino, Cuenca y Ecuador) y de los primeros sistemas escolares subordinados en la década de 1980 (México). Pero esta corriente innovadora fluye sólo dentro de las nacientes formas escolarizadas de la educación indígena. Sintomáticamente, dicha particularidad prevalece hasta el presente, pues de esta época provienen los primeros y ambiguos intentos de pedagogizar el multiculturalismo (Muñoz H., 2002: 1).

La doctrina del interculturalismo aparece en estos últimos años en el horizonte de los países latinoamericanos. Su presencia cobró notoria visibilidad debido a las reformas constitucionales y el respaldo de los organismos financieros y culturales internacionales. El

empuje procedente del Banco Mundial, agencias europeas de cooperación, UNESCO, OIT, UNICEF, entre otras, ha sido definitivo para implementar la doctrina del interculturalismo en las reformas educativas a niveles continental y global.

En México, en la coyuntura del movimiento zapatista (1994) y la descentralización del sistema educativo nacional (1991), el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), aparecen como las instancias que apoyan programas compensatorios en las áreas de mayor rezago educativo; para el caso mexicano son cuatro estados: Hidalgo, Chiapas, Guerrero y Oaxaca. Un buen ejemplo lo fue el elaborado por el programa para abatir el rezago educativo (PARE). Consistió en una estrategia que instauró cambios parciales con los objetivos de consolidar una eficiencia sobre los mínimos educativos y transferir lentamente la conducción de la gestión educativa a los gobiernos regionales, no a las comunidades (Muñoz, 2000: 22).

De forma tal que enfrentamos un contexto donde la UNESCO, la OCDE, el BID y el Banco Mundial son los organismos internacionales quienes ejercen una influencia relevante en las políticas educativas de los países subdesarrollados. Aunque cada uno de esos organismos posee características y funciones diferentes, en algunos casos su intencionalidad ha sido objeto de debate. Por ejemplo, el BM, que desde su creación cuenta con el apoyo del gobierno de los Estados Unidos de Norteamérica como mayor accionista, y, en consecuencia, mantiene el control político del organismo, realiza su primera intervención en el sector educativo en 1968. Desde entonces ha sido una de las fuentes externas de financiamiento más importantes para el desarrollo educativo, otorgando cerca de 15% de toda la ayuda externa a la educación (Maldonado, 2005: 2). Este organismo, además de ser uno de los principales productores de documentos y estudios sobre políticas educativas, tiene el propósito de: “ayudar a los tomadores de decisiones a redefinir las estrategias y a seleccionar entre las posibles opciones para la reestructuración del sistema” (Maldonado, 2005: 2).

En los organismos internacionales también suelen tomarse las decisiones que determinan hacia dónde canalizar los recursos económicos. Para ello, en el ámbito educativo

han sido establecidos algunos criterios que comprenden desde la educación primaria hasta la educación superior, a su vez se aplican a la educación de *mujeres y grupos indígenas minoritario*. Me refiero a los siguientes factores: 1) acceso, 2) equidad, 3) eficiencia interna, 4) calidad, 5) financiamiento, 6) administración, 7) resultados e internacionalización.

La misma autora —Maldonado (2005) — plantea que en el caso de la UNESCO, este organismo participa haciendo recomendaciones a sus países miembros con el propósito de contribuir a la paz y la seguridad, promoviendo la colaboración entre las naciones a través de la educación, la ciencia y la cultura. Con una perspectiva más social y humanista de la educación, desde el nivel básico hasta el nivel superior, considera *a las mujeres y a los grupos minoritario*, destacando los ejes de atención tales como: 1) igualdad de género, 2) promoción e integración, 3) diversificación y mejoramiento de la enseñanza, 4) pertinencia, 5) calidad e internacionalización.

Sin duda, en México, estas recomendaciones han sido recuperadas e integradas en los programas de desarrollo educativo. No es coincidencia que las orientaciones de organismos internacionales (UNESCO y BM) se vean reflejadas en los programas gubernamentales que enfatizan metas como la equidad, la calidad y la pertinencia en la educación (SEP, 1995: 10).

El apoyo financiero ha permitido instituir y difundir el paradigma de la interculturalidad en las políticas públicas del país. La creación de Universidades Interculturales es prueba de ello. Por desgracia, la afluencia de recursos económicos en apoyo a la educación de los indígenas también exige manejarse en sus propios términos, lo que supone otorgar financiamiento y dar continuidad a los mismos:

De tal forma, el organismo propone (BM) [...] que el financiamiento otorgado a las instituciones de educación superior debe corresponder con resultados en su calidad, eficiencia y productividad, los cuales a su vez serán determinados por diversos mecanismos de evaluación... (Maldonado, 2005: 14).

Estos datos sólo confirman el grado de intervención que tienen las agencias y los organismos internacionales como los principales gestores difusores de nuevas perspectivas, orientaciones y valores que regirán dentro de las políticas educativas de los países

auspiciados. Por tanto, se convierten en los referentes e interlocutores de algunas organizaciones indígenas, subordinan el papel de los gobiernos y los actores sociales de los contextos específicos.

## **2.2. LOS MOVIMIENTOS SOCIALES**

De manera significativa, en esta perspectiva de educación intercultural coexisten, por un lado, las propuestas definidas desde los organismos internacionales y gobiernos estatales, pero también tendríamos que considerar otra gran fuerza derivada de lo que llamaré los movimientos sociales. En sentido estricto, debería reconocer la diversidad de casos del conjunto de movimientos sociales que han emergido actualmente en los contextos latinoamericanos, donde es preciso identificar aspectos tales como la naturaleza y origen del movimiento, los procesos de formación y los sujetos involucrados.

Ampliar la mirada hacia las políticas educativas en Latinoamérica, como la de la interculturalidad que, entre otras cosas, acoge la idea de fundar una escuela por y para indígenas; desde una visión más sociológica permite integrar otras perspectivas de análisis. Tiene que tomarse en cuenta la importancia que han tenido los financiamientos y las políticas internacionales y, al mismo tiempo, puntualizar cómo se han logrado contemplar algunas exigencias o reivindicaciones emanadas de los sectores sociales, en particular de los grupos indígenas. Para mi estudio, la creación de una Universidad Intercultural es una propuesta generada por un grupo de actores que, de manera oportuna, aprovecha todas las coyunturas y se instala como una fuerza social capaz de legitimar e institucionalizar una propuesta educativa.

En síntesis, el surgimiento de los movimientos sociales en Latinoamérica es producto de la convergencia entre demandas sociales y políticas, aunado a las historias y composiciones

diversas que obligan a elaborar caracterizaciones específicas. Entonces, tendría que analizar cada uno de los casos, labor imposible para esta investigación. Por el momento, sólo me limito a reconocer que no son movimientos iguales, más bien constituyen una red con infinidad de *nudos*, de valores diversos, con tensiones y fortalezas que permiten pronosticar sus rupturas y continuidades, pues hemos visto que:

Las organizaciones de base conservan su carácter territorial y fundamentalmente productivo, las organizaciones nacionales se vuelven ubicuas, se politizan, tiene dificultades para promover proyectos de fomento productivo y enfatizan más las rupturas y las alianzas que definen sus fronteras. (Iturralde Guerrero, 1997: 84).

En este sentido, vale la pena integrar algunas discusiones que recuperan aspectos tales como los movimientos sociales, el uso político de lo cultural y el funcionamiento de los intermediarios, que en el caso de la Universidad Intercultural lo representan los líderes y maestros indígenas. A continuación, retomo una definición sintetizada por Dietz (2003) en torno a la conceptualización de los movimientos sociales:

[...] entendemos por movimiento social a todo aquel actor colectivo que despliega con cierta permanencia en el tiempo y en el espacio una capacidad de movilización que se basa en la elaboración de una identidad propia y en formas de organización muy flexibles y escasamente especializadas, con el objetivo de impactar en el desarrollo de la sociedad contemporánea y de sus instituciones (Dietz, 2003:14).

La característica de actores indígenas que ha logrado instalar la educación intercultural como propuesta formativa pretende establecer un diálogo en dos direcciones: con el Estado y con la sociedad. Es conocido el intento de institucionalizar y legitimar una propuesta educativa por y para los indígenas, desde el Estado; en consecuencia, se han generado avances en la creación de instancias que coordinan estos esfuerzos, tal es el caso de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe. Además, estos mismos actores pugnan por infundir las discusiones emanadas de esta perspectiva intercultural en los ámbitos más inmediatos, generalmente los espacios educativos, intentando establecer un diálogo con las comunidades y sus pobladores.

Algunos autores limitan el ámbito de los movimientos sociales a aquellos dirigidos exclusivamente al Estado como interlocutor; por consiguiente, son reducidos a movimientos políticos (Alonso, 1988). En cambio, mi propuesta teórica contempla movimientos que no se dirigen abiertamente al Estado, sino que buscan un diálogo con otros sectores de la sociedad. En su giro pedagógico, sobre todo son los movimientos multiculturalistas quienes explícitamente desarrollan una doble estrategia, enfocada al Estado, por un lado, y a la sociedad y a la opinión pública en general, por el otro (Cohen y Arato, 1992, en Dietz, 2003: 15).

Otro rasgo que caracteriza a los movimientos de reivindicación multicultural es su composición plural, que genera una tematización sobre la identidad. El gran tema de los nuevos movimientos sociales es el de la identidad sociocultural. Éste los distingue de los problemas relativos a la economía y al Estado en torno a las cuales giraban sin cesar los principales movimientos de la burguesía y de la clase obrera. Los objetivos primordiales de los nuevos movimientos sociales están dirigidos hacia una reorientación de la esfera sociocultural, no de la economía y del Estado (Raschke, 1988: 420, en Dietz, 2003). A diferencia de los movimientos clásicos (burgueses, obreros y campesinos), los movimientos contemporáneos:

[...] toman la forma de redes de solidaridad, con poderosos significados culturales, y son precisamente estos últimos los que los distinguen de manera tan rotunda de los actores políticos y de las organizaciones formales [...] Los movimientos no son entidades que avancen con esa unidad de metas que le atribuyen los ideólogos. Son sistemas de acción, redes complejas entre los distintos niveles y significados de la acción social. Su identidad ni es un dato o una esencia, sino el resultado de intercambio, negociaciones, decisiones y conflictos entre diversos actores. Los procesos de movilización, los tipos de organización, los modelos de liderazgo, las ideologías y las formas de comunicación, son todos ellos niveles significativos de análisis para reconstruir desde el interior el sistema de acción que constituye el actor colectivo. Pero también las relaciones con el exterior, con los competidores, con los aliados o adversarios y, especialmente, la reacción del sistema político y del aparato de control social, determinan un campo de oportunidades y limitaciones dentro del cual el actor colectivo adopta una forma, se perpetúa o cambia (Melucci, 1999: 11-12).

Este tipo de movimientos apela también a temas que en la actualidad cobran gran relevancia, como los derechos humanos, el derecho a la ciudadanía, la libertad individual, el derecho de las culturas a preservar y desarrollar sus raíces autónomas, la distribución equitativa de los recursos y la relación sostenible con la naturaleza interna y externa.

Paradójicamente, si bien es cierto que las organizaciones indígenas han cuestionado el modelo de desarrollo económico impuesto, es importante señalar que para éstas sigue siendo muy difícil formular con claridad cuál es el desarrollo autónomo deseable; muchas veces sólo insisten en asumir el control de las decisiones y los recursos (Iturralde, 1997: 87).

Hoy en día, el problema del manejo del poder cultural y las diferencias culturales son temas incluidos en toda reflexión acerca de los movimientos sociales contemporáneos, especialmente porque la acción colectiva está ahora muy relacionada con las formas en que nombramos al mundo (Melucci, 1999: 17).

Por consiguiente, constituye un reto analizar la dinámica con la que funcionan los actores en este escenario de movimientos sociales; si los enmarcamos en las relaciones de poder, contribuye a la comprensión de los procesos. Hablar de los entornos institucionales, en particular la escuela, permite también descubrir la generación de ideologías legitimadoras que median entre los intereses de las diversas élites y de los grupos nacionales de poder.

La dialéctica entre la hegemonía y las relaciones del poder puede observarse en dos procesos diferentes: en la manipulación de una mitología dominante, y en el desarrollo de lenguajes de interacción entre grupos culturales (Lomnitz, 1995: 45).

En un trabajo de análisis institucional sobre un bachillerato indígena, en la sierra mixe de Oaxaca, E. González intentar descubrir las dinámicas que se generan a través de las mediaciones entre diferentes actores, observando este espacio no sólo a la manera clásica, como vehículo de significados oficiales y hegemónicos, sino como transformador de significados prominentes de otros marcos culturales, generando procesos múltiples de confrontación, adaptación y yuxtaposición significativa (González Apodaca, 2000: 41).

En los contextos mencionados convergen diferentes actores cuya actuación responde a intereses diversos, sobre todo cuando el tema de la interculturalidad adquiere una dimensión política y se vuelve un imperativo para la educación de los pueblos indígenas. Esta actuación me motivó a integrar un concepto central en el análisis: al término de intermediario. El tema de la mediación remite al análisis del poder y su ejercicio entre los diferentes actores sociales. Los maestros indígenas, y gestores culturales, pueden ser considerados como intermediarios en el sentido de establecer mediaciones entre las comunidades y el Estado:

En la mayoría de los casos, estos maestros bilingües son intelectuales-provisionales que responden principalmente a las necesidades de sintetizadores culturales por parte del estado [...] existe una necesidad social por parte del estado, y en menor grado, por las comunidades, para constituir una intelectualidad interno-articuladora indígena (Lomnitz, 1995: 305).

Así, los maestros se configuran como mediadores entre los niveles nacionales y los locales comunitarios. De acuerdo con González Apodaca (2000), los docentes tienen la capacidad de desenvolverse en diferentes niveles; por lo que son capaces de mediar entre los proyectos hegemónicos y los proyectos e intereses subalternos, efectuando los ajustes y adaptaciones necesarias a partir del conflicto que emerge de intereses y visiones diferentes. Dicha posición les permite generar un puente de tipo cultural, centrado en disminuir la brecha cultural existente entre los niveles de integración en juego; es decir, entre los aparatos y agentes del Estado, y la población de las comunidades locales. En este marco conceptual general, la mediación se presenta como una necesidad política para un Estado que en sus esfuerzos por considerarse como tal, requiere difundir los significados hegemónicos a los niveles locales, valiéndose para ello de intermediarios. En el contexto mexicano, el aparato educativo estatal también ha sido una herramienta histórica, por excelencia, para la difusión del proyecto nacional, bajo los presupuestos de uniformidad lingüística y cultural (González Apodaca, 2000: 47-48).

Hablar con detenimiento respecto al caso de los maestros indígenas en México es muy ilustrativo, pues la participación de estos actores en la esfera de la política educativa, adquiere

diversos matices a partir de contextos históricos y coyunturas políticas específicas. En un trabajo reciente sobre los maestros indígenas chiapanecos (Lomelí González, 2009) fue realizado el recuento histórico de sus procesos de participación; el estudio nos van mostrando las diversas caras que aquellos fueron adquiriendo. Dicho trabajo recupera el periodo en que se institucionaliza el indigenismo desde el Estado. Durante esa época se organiza el sistema educativo hasta consolidar una burocracia administrativa de maestros que, vinculada a los grupos políticos del momento, establece comunicación y contacto entre el Estado y las comunidades. Los profesores son los primeros en transformarse y en generar los procesos de “aculturación”, por eso se les acusó en muchos casos de desestabilizar la “tranquila vida indígena”.

En las diferentes regiones del estado de Chiapas se han dado distintas disputas por el poder regional. Las políticas populistas de la década de 1980 permitieron a los maestros participar directamente en la política regional, sobre todo de educación indígena, situación de alguna manera influenciada por la intervención de partidos políticos de oposición, organizaciones y movimientos sociales, en particular el movimiento magisterial de 1980. Por último, como una reacción al alzamiento zapatista de 1994, se ampliaron los espacios en disputa, extendiéndose a los maestros ya no sólo de los cargos de representación popular, como diputaciones locales y federales de los distritos de las regiones indígenas, sino también de altos puestos públicos; en otras palabras, recayeron en quienes ya sabían cómo son las prácticas del sistema político (Lomelí, 2009: 45).

Ante este panorama ejemplar de la experiencia chiapaneca, puedo sostener que también el papel de los maestros indígenas ha sido fundamental para la consolidación de un sistema destinado a la atención de la educación de los pueblos indígenas. En los últimos años, hemos atestiguado la creación de instituciones formadoras de recursos humanos orientados a estas poblaciones, hasta llegar a la creación de las Universidades Interculturales. Por ejemplo, los maestros han participado en la elaboración y reproducción de un discurso ideológico que ha venido resaltando la importancia de rescatar la etnicidad, esfuerzo que debería determinar la planeación curricular de estas instituciones y responder a la nueva política de interculturalidad, orientada desde el Estado. Como lo explicaré en otro capítulo (*cfr.* capítulo

cinco) estas acciones no son nuevas, tampoco las discusiones sobre el rescate cultural, éstas ya se habían propuesto desde la década de 1970.

Lo que sucede en la actualidad es que frente a dichos planteamientos existe un reacomodo, es decir, un reposicionamiento por parte de los protagonistas involucrados en esta dinámica en la que están inmersos los actores de las políticas educativas. Y en esta dinámica de influencias mutuas, de propuestas y contrapropuesta, el discurso emitido para defender los derechos indígenas y otros componentes que ya he mencionado, son utilizados para lograr otros objetivos, con frecuencia asociados con aspectos políticos o incluso de índole laboral. Un análisis minucioso permite vislumbrar el avance que ha tenido el nivel de desarrollo ideológico y político. En este sentido, considero que en su origen estos movimientos multiculturales expresan una auténtica intención de obtener el bienestar de las comunidades indígenas, pero en el camino corren el riesgo de terminar desvirtuándose.

Un destacado político indígena boliviano opina al respecto:

(Los movimientos) [...] muestran aún ciertas limitaciones importantes: dificultad para actuar en el escenario democrático; ausencia de propuestas para el debate de cuestiones nacionales; debilidad en su política de alianzas [...] (la) inserción creciente en las formas posibles de la democracia enfrenta a los movimientos indígenas a la paradoja de que mientras más se acerquen al sistema establecido para conquistar los espacios de poder y autonomía [...] más se alejan de la identidad y las dinámicas organizativas particulares construidas [...] Finalmente, hay un aspecto en el cual el avance de los movimientos indígenas es todavía muy incipiente: el de la procuración de mecanismos que contribuyan a resolver las necesidades de desarrollo material de los pueblos y comunidades (Iturralde, 1997: 85-86).

En efecto, lejos de profundizar en los problemas que ayudarían a entender los procesos de cambio e hibridación cultural, tiende a concentrarse en los aspectos culturales tradicionales, muchas veces sólo los folklorizan. Ahora expondré cómo las ideologías educativas funcionan en la reproducción, mantenimiento y resignificación de las luchas sociales que abanderan muchos de los movimientos, en pro de las reivindicaciones indígenas.

### **2.3. LAS IDEOLOGÍAS EDUCATIVAS**

En el campo de la educación, el concepto de ideología es central y con frecuencia lo encontramos vinculado a los de interculturalidad, etnicidad y movimientos sociales. Las posibilidades de estabilización, adaptación o destrucción de una cultura tienen sustento en la base objetiva de las estructuras políticas y económicas. Sin embargo, también son determinantes, para el futuro de una cultura, las orientaciones de las actividades reflexivas (el horizonte ideológico y ético), pues constituyen un auténtico código para interpretar las funciones y valores de la comunicación y de las relaciones sociales dentro del marco actual de plurilingüismo y de la interculturalidad, en el cual están de por medio las expectativas de democracia, justicia, desarrollo y modernización. Si aspiramos a un acercamiento a los escenarios educativos, concretamente los indígenas, de facto no es recomendable analizar las diversas prácticas sociales de los sujetos (sean o no discursivas), sin establecer conexiones significativas entre el uso lingüístico, el cambio histórico y la conciencia social, ya que siempre son procesos que deberían analizarse en conjunto.

En Estados Unidos las investigaciones desarrolladas en el campo de la antropología cultural generaron líneas centradas en torno a la función de la lengua y la explicación de los fenómenos sociales. El desarrollo de estas disciplinas aunado a la continua labor evangelizadora de la Iglesia dirigida a las poblaciones indígenas, a través del Instituto Lingüístico de Verano, que realizaba estudios y descripciones de las lenguas indígenas, logró ubicar en el núcleo de la discusión, el tema del rescate de las lenguas indígenas como una condición para la reproducción y la continuidad de sus culturas.

En los siguientes párrafos señalo el papel central que se le ha otorgado a las lenguas autóctonas en los procesos educativos de las poblaciones indígenas. Por ello es indispensable considerar las ideologías lingüísticas de los actores mismos, expresadas en diversos géneros discursivos tales como juicios narrativos y argumentaciones, sobre temas como el uso y la función de las lenguas (indígenas/español) en los contextos educativos. Este acercamiento

permitirá evidenciar dimensiones ideológicas tan esquematizadas e inmóviles que han llegado a arraigarse a través del tiempo:

Desde un punto de vista pragmático, se genera una ideología cada vez que un individuo o un grupo selecciona un aspecto de una cultura para ejercer poder. Las ideologías apelan a un conjunto de principios culturales sobre otros que se podrían aplicar a la misma situación [...] La ideología es un ordenamiento de uno o más sistemas en una cultura, que afirma (por omisión, muchas veces) la centralidad de un principio cultural sobre otro. La ideología es aceptada solamente cuando el invocar tal principio le presta sentido a las experiencias del sujeto. La ideología siempre apela a experiencias pasadas y reconstruye sistemas significantes y coherentes ( Lomnitz, 1995: 52-53).

En las políticas educativas dirigidas a las poblaciones indígenas, la dimensión lingüística es una cuestión a la que hacemos referencia repetidamente en la búsqueda de consolidar un sistema educativo, en el cual las lenguas minoritarias ocupen un lugar de prestigio. Cabe preguntarse: ¿las creencias lingüísticas y el sistema de valoraciones pueden provocar un cambio de estatus de las lenguas e impactar en el sistema educativo? Según Hamers & Da Silveira, (1993), mientras más tiende un grupo a la vitalidad y a la valoración, más oportunidad tiene de sobrevivir como un grupo diferente con una lengua distinta. Sobre este argumento, muchas de las acciones educativas han encaminado sus esfuerzos a rescatar, revitalizar y estandarizar las lenguas minoritarias, estableciéndose como un principio rector – sobre el cual debiera construirse cualquier propuesta educativa. Sin olvidar que en México, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) establece que el dominio de una lengua indígena constituye un marcador de adscripción a un grupo étnico Esta centralidad en los aspectos lingüísticos, si bien apela a los beneficios que se pueden lograr en materia de aprendizajes significativos, también es cierto que (como política educativa) minimiza las diferencias históricas y sociales que han generado desigualdades lingüísticas en estas sociedades.

En el marco de la discusión sobre el significado de la diversidad cultural en el umbral del siglo XXI es preciso explicar que los significados de la diversidad lingüística y cultural provienen de las construcciones simbólicas individuales y colectivas de los grupos en

cuestión. En este caso necesitaríamos detectar las posiciones emanadas de frentes diversos, pues aunque muchos abogan por la defensa de las lenguas y la identidad en los escenarios educativos, naturalmente no todos le otorgan el mismo sentido ni tampoco coinciden en los caminos para atender de manera eficiente estos aspectos, en términos de lo educativo (Mena & Ruiz, 1996:342).

Además, la identidad étnica representa un caso particular de las múltiples identidades disponibles y utilizables por los sujetos sociales. Como tal, es desarrollada, exhibida, impuesta, manipulada o ignorada de acuerdo con ciertas demandas en ciertos contextos particulares. Desde el acto de nominación, las relaciones de poder desempeñan un papel central en la conformación, lucha y defensa de las identidades étnicas.

Las organizaciones indígenas empezaron a luchar en dirección de un nuevo proyecto y lo hicieron reclamando al Estado –y a la sociedad– el reconocimiento de una diferencia asentada en una historia que justifica el reconocimiento de derechos colectivos. Así que son, para mí, organizaciones modernas en el sentido weberiano (otros dicen posmodernas) que combinan expresividad e instrumentalidad (emoción y razón), construyendo e instrumentalizando una identidad étnica (Gros, 2000: 67).

La identidad étnica no es sólo un imperativo forjado por las relaciones de poder en contextos específicos. Son constitutivas de éstas las percepciones o representaciones que los sujetos producen y transforman en torno a estas relaciones intrínsecamente conflictivas con el “otro”. Las representaciones adquieren habitualmente su concreción en símbolos y estereotipos estructuradores de acciones que exhiben, manipulan o niegan la identidad.

Ante estas consideraciones surgen más preguntas que respuestas. Sin embargo, desde el campo de la educación, es importante dimensionar sobre las potencialidades de la interculturalidad como salida y tratamiento a la diversidad, en el sentido de que deberíamos reflexionar seriamente acerca de la historia y las desigualdades prevalecientes en las poblaciones indígenas, asuntos que no quedarán resueltos si enfocamos los esfuerzos sólo en los aspectos culturales o en la producción literaria. Las políticas educativas se han apropiado

de un nuevo discurso que circula y que se ha institucionalizado; el trabajo ahora se concentra en traducir la propuesta intercultural en un modelo pedagógico, un proceso en construcción.

Esta constante e intensa búsqueda por sustentar las demandas de los grupos indígenas en México, ha convertido el tema de la etnicidad en una herramienta de lucha, muchas veces con un fuerte sesgo ideológico. Sobre esa base ha sido erigida la defensa de aspectos que conforman las identidades étnicas, es decir, lengua, costumbres, formas de vida, de pensamiento, de aprendizaje.

Desde la década de 1970 esta fue una tradición de la política educativa en México, en algunos momentos enfatizando aspectos lingüísticos; en otros, los llamados aspectos culturales. Con la irrupción del discurso de la interculturalidad, no fue difícil continuar esta trayectoria por la defensa de las identidades étnicas como una bandera de lucha, ahora desde las instituciones creadas para dichos fines. Veamos a continuación en qué medida son apropiadas y utilizadas dichas argumentaciones.

#### **2.4. DE LA ETNICIDAD A LA INTERCULTURALIDAD**

En este apartado presentaré algunas reflexiones sobre la influencia que los estudios antropológicos y lingüísticos han ejercido de manera permanente en la explicación de las sociedades indígenas. Tradicionalmente, desde estas disciplinas se explicaron durante mucho tiempo la naturaleza, dinámica y organización de las sociedades indígenas. Sin embargo, ante las transformaciones sociales y culturales que de manera vertiginosa han venido sucediéndose en el ámbito mundial, es preciso replantearnos dichas concepciones. En específico, al identificar que la propuesta de educación intercultural ha sido colocada como una estrategia

educativa para enfrentar e incidir en los cambios sociales y culturales generados por fenómenos como el de la migración, en el marco de los derechos culturales y lingüísticos.

En México, una revisión de las políticas educativas dirigidas a las poblaciones indígenas de hoy indica la llegada e implantación de la interculturalidad como el nuevo modelo a seguir. Empero, la realidad plantea una serie de confusiones y vacíos conceptuales que impiden comprender la complejidad del fenómeno.

Este apartado pretende rastrear el origen de las discusiones que dieron sustento a muchas de las fundamentaciones explicativas de las sociedades indígenas. Para ello recorro a ciertas conceptualizaciones antropológicas y sus enfoques interpretativos; registro y analizo distintos conceptos de etnia y cultura. De esto hablaré en primer lugar. Después muestro cómo esas definiciones fueron acogidas por diferentes instancias que han respondido con políticas y acciones dirigidas a las sociedades indígenas, quienes también reproducen en sus demandas estos ideales. Finalmente, en el tercer apartado, muestro el traslado superficial del concepto de interculturalidad al campo de la educación y las dificultades que han pasado inadvertidas en esta nueva perspectiva.

#### **2.4.1. ACIERTOS Y DESACIERTOS ANTROPOLÓGICOS: LAS CONCEPCIONES DE ETNIA Y CULTURA EN REVISIÓN**

Hacer una revisión del manejo conceptual de estas dos categorías, emanadas principalmente de un tipo de antropología, permite reconocer todas las implicaciones y desaciertos generados en la comprensión de los fenómenos del multiculturalismo.

Dietz llama la atención sobre la pobreza de nuestros análisis teórico-conceptuales respecto a la cultura y la etnicidad, los que han llevado a simplificaciones y confusiones para explicar el tema de la diversidad. Además, esta falta de claridad ha sido generada desde las mismas ciencias sociales, específicamente de un tipo de estudios antropológicos, los cuales presentan una serie de lagunas y contradicciones (Dietz, 1999: 1):

1. Desde los primeros estudios antropológicos, antes de Malinowski, el énfasis por las descripciones etnográficas, por clasificar las prácticas culturales de las sociedades estudiadas, marcó la forma de entender e interpretar esas realidades. Se entiende que esto fuera así, en un primer momento en que esta disciplina buscaba legitimar el tipo de estudios y a través de estos demostrar ante el mundo el valor de las sociedades tradicionales. Lamentablemente esto marcó el camino de estudios interpretativos de estas realidades. Y qué decir del concepto Boasiano de cultura, tan atractivo por su apego al relativismo cultural, donde ésta es asumida como un sistema perfectamente integrado, con organización compacta, coherente, una esencia que debe protegerse de cualquier posibilidad de cambio que no provenga más que de su lógica interior, luego entonces, ¿en qué momento se planteaba la posibilidad del cambio? (Díaz, 2009: 81).

Una de las perspectivas más comunes y simplistas la cual ha dejado huella hasta nuestros días es la corriente primordialista, que explica la existencia de los grupos indígenas como un conglomerado aditivo de rasgos culturales compartidos y con una identidad igualmente compartida (Dietz, 1999: 2). Cuando no esencializamos, se recurre a otro camino simplista que trata de manera unitaria a las culturas populares, unificando caprichosamente las diferencias étnicas, regionales y hasta de género (Monsiváis en Joseph & Nugent, 1994).

Aun cuando estas explicaciones en la actualidad parecen cuestionables y limitadas, han sido convertidas en banderas de lucha incluso de aquellos actores indígenas que han tenido acceso a niveles superiores de educación. Veamos algunos ejemplos para el caso oaxaqueño, en México:

Zapotecos, mixtecos, huaves [...] nos sentimos herederos de una cultura y una civilización, la mesoamericana [...] como pueblo zapoteco compartimos mitos cosmogónicos [...] La vida se percibe como una concesión sagrada en total interacción con la naturaleza [...] el espacio y el tiempo [...] adquieren diversas representaciones simbólicas en la percepción zapoteca [...]

Lo cierto es que cada comunidad ayuuk (mixe) ejerce su propia autonomía fundado en los elementos descritos en el eje del esquema, en torno al cual se articulan los diversos elementos que lo componen como son organización, [...] economía, [...] la cosmovisión [...] y la cultura que es la que sustenta los valores humanos allí se

encuentra la educación [...] y la lengua que es el elemento esencial de comunicación y de la vida misma, ya que es a través de ella como se explica el mundo ayuuk.<sup>4</sup>

Estas definiciones manifiestan lo arraigado de las clásicas explicaciones antropológicas respecto de la cultura, como algo determinado, estático e inamovible, algo que antecede a la organización social. De igual forma, recurren de manera indiferenciada a la asociación de cultura igual a etnia, por ejemplo: zapotecos igual a cultura zapoteca; cuando es sabido que son definiciones abstractas con dos dimensiones vinculadas, pero que aluden a delimitaciones de diferente orden. Mientras la etnia apela más bien a una definición basada en la organización de grupos sociales que comparten una conciencia étnica a partir del territorio y la ascendencia frente a otros grupos, en cambio, la cultura hace referencia a las dimensiones de producción, reproducción de formas y rasgos que los propios miembros del grupo definen.

El trabajo de Barth, inspirado en la propuesta original de K. Pike de 1954, proporciona elementos sumamente rescatables para analizar el fenómeno de la etnicidad, al introducir los usos de adscripción e identificación desde los propios sujetos, distinguiendo entre las descripciones que definen a los grupos, generadas por los actores pertenecientes a éste, y aquellas que se hacen de agentes externos al grupo; es decir, los niveles *emic* y *etic*. Esta diferenciación ha permitido comprender el carácter instrumentalista del enfoque constructivista de la antropología, para explicar los fenómenos culturales e identitarios, desde donde se afirma que al ser una construcción que se genera a partir de la interacción con los otros, es arbitraria, flexible y manipulable. Desafortunadamente, los fenómenos étnicos en la actualidad continúan siendo tratados siempre confundiendo las dos perspectivas (*emic-etic*), o en algunos de los casos ofreciendo sólo la voz de una de ellas, pero lo más peligroso es que prevalece la idea de que la etnicidad y la cultura son algo estático, que permanece sin cambios a lo largo de la historia (Dietz, 2003).

Así, el acercamiento y entendimiento de los fenómenos étnicos sigue enfrentando serios problemas al agregarse otra dimensión, sumamente importante; me refiero a que en este intento por interpretarse y autodefinirse, construyen imaginarios. Desde esta lógica, los miembros de un grupo crean una serie de argumentaciones y explicaciones en torno a los

---

<sup>4</sup> Los testimonios de autores indígenas aparecen en Barabas & Bartolomé (1998).

orígenes del mismo, fortaleciendo la idea de “las comunidades imaginarias”, a partir de la recuperación de los orígenes y el pasado mítico (Anderson, 1983). En esta singular exposición de identidad son exaltadas la historia, las narrativas y las imágenes que el grupo ha hecho de sí; o bien, que un fragmento del grupo ha hecho por y para la colectividad en su conjunto. Las identidades son construidas también a partir de este material: narrativas falsas, imágenes monstruosas, usurpaciones, historias sustentadas en creencias equivocadas. Basta recordar, por ahora, la identidad nazi (Díaz, 1993: 63).

Para el caso de las narrativas étnicas mexicanas, el pasado indígena cobra gran relevancia, pues siguen enfatizando que la esencia de estas sociedades radica en su origen prehispánico, mostrando así la imagen de una cultura homogénea, estática, donde los valores ancestrales se repiten cíclicamente, cohesionando a los pueblos que los identifican como suyos. Pocas veces reconocen las fracturas, las desigualdades y las relaciones de poder generadas en el interior de estas sociedades:

No sólo las naciones y etnicidades son comunidades imaginadas; todas las comunidades son imaginadas en el sentido de que sus formas y normas están construidas creativamente y no son reflejos mecánicos de circunstancias y condiciones locales (Salzman, 1997: 349).

Estas imágenes extraen una parte de la realidad y son reproducidas socialmente por los sujetos: de esa manera construyen puentes de significación entre el pasado y el presente; por eso se convierten en arquetipos referenciales del grupo, sobre todo cuando apelan a su historia. Sin ir más lejos, estableciendo una similitud con el concepto de etnicidad, nuestros constructos sobre las naciones que habitamos también están nutridas de estos ideales transmitidos a través de las narrativas históricas:

El nacionalismo no puede vivir sin el historicismo. Por ello, sus mayores amigos son los historiadores que fabulan y sus mayores enemigos los historiadores que desnudan. Todos los nacionalismos responden a un recetario muy limitado de posibilidades, pero el nacionalismo considera sus imágenes únicas (Perceval, 1995: 105).

Esta recuperación de la historia es un componente esencial para la constitución de los nacionalismos y, desde luego, de las identidades comunales, ya que la fuerza de la memoria colectiva radica en la posibilidad de compartir la historia y los proyectos políticos (Castells, 1997). Para el caso mexicano y, en general, para el latinoamericano, también los medios masivos de comunicación han contribuido en la construcción de imágenes sobre lo que son y deberían ser estas sociedades, es decir, exaltar y mantener los valores dominantes que las hacen reconocerse y ser reconocidas. Por ello, hay quienes afirmamos que la prensa, la radio y la TV son los más interesados en diferenciar las culturas por regiones (Martin Barbero, 1993: 63).

Otra crítica profunda a estas construcciones en torno a las identidades es que en la defensa de éstas se comete una omisión primordial, que se refiere al desconocimiento de la autonomía de los individuos en defensa de la “voluntad colectiva”, lo que en otro trabajo hemos llamado “la falacia del consenso” (Díaz & Mena, 1991). Cuando apelan y defienden la identidad de un grupo, asumen que hay un consenso por parte de todos, sin considerar que puede haber quien no la comparte, difiere o desconoce. En esta propuesta deseo sugerir que para el esclarecimiento de los procesos constitutivos de la identidad étnica es fundamental reconocer las evaluaciones, los juicios, las calificaciones valorativas que entre sí continuamente realizan los miembros de un grupo étnico.

También quiero plantear otro reduccionismo peligroso para explicar los fenómenos étnicos, me refiero al de equiparar el concepto de cultura e identidad al de lengua. Esta concepción proviene de una fuerte tradición de la escuela antropológica norteamericana, concretamente del relativismo lingüístico y cultural promovido por E. Sapir y B. Worf, a principios del siglo XX, quienes intentan mostrar el papel central que juega el lenguaje en el nivel cognitivo de los sujetos, ya que el mundo lo conocemos a partir de los esquemas conceptuales. Así, cada esquema conceptual construye un mundo con sus propios valores de verdad, lo que plantea problemas para reconocer otros esquemas; las lenguas se presentan como prisiones construidas con conceptos (Díaz, 2009: 80). Considero que la discusión no ha sido comprendida en su justa dimensión; está vinculada con la correlación y función del lenguaje en la conformación e interpretación de las realidades, es decir ¿cómo nombramos nuestra realidad si no tenemos conceptos para ello? Entonces, no todos vivimos y aprendemos

de la misma forma esa realidad; los conceptos construidos socialmente ayudan a hacerlo, de ahí la importancia que tiene el lenguaje en la construcción e interpretación del mundo. En un texto de McLaren (1998), es reconocida finalmente (después de que la sociolingüística ya lo había hecho hace años) la vinculación del discurso y los significados en la generación de identidades individuales y sociales en condiciones de desigualdad. La importancia del lenguaje radica en que mediante él se nombra la experiencia y se actúa como resultado de la forma en que interpretemos (McLaren, 1998: 27).

¿Acaso no era ésta una de las conclusiones de Sapir y Whorf? Básicamente, el malentendido se debió al haber subordinado todos los procesos de construcción de la realidad al aspecto meramente estructural del lenguaje y, en consecuencia, a haber correlacionado niveles estructurales de la lengua con niveles cognitivos de los sujetos. Desgraciadamente, en la actualidad, estas concepciones difícilmente pueden ser removidas y cuestionadas a partir de los discursos expresados en muchos de los movimientos sociales en defensa por la autonomía y el respeto a las identidades indígenas. De hecho, su papel en el diseño y aplicación de políticas educativas ha sido central (*cfr.* Capítulo 6).

De la misma forma, la antropología ha generado explicaciones de las dinámicas sociales respecto a la etnicidad, mismas que han tenido que ser reconsideradas por su carácter esencialista. En esa corriente de nuevas aportaciones, también han sido desarrolladas otras perspectivas de acercamiento a y explicación de estos fenómenos, lo que ha contribuido a observar a las sociedades en su dimensión transformadora y en constante cambio.

Retomando la idea de construcción de imaginarios, Dietz propone analizar la construcción de lo “tradicional” desde un enfoque dialéctico, sincrónico y diacrónico, es decir, contrastar entre lo que aconteció realmente en el pasado y qué usos actuales tienen los mitos sobre el pasado, en la intención de descubrir la importancia que, para un grupo determinado, representa la “invención de la tradición”. Desde luego, es necesario incluir el marco contextual de esta identificación étnica, lo que implica asumir la estructura de las

desigualdades económicas y sociales, pues desde ahí se eligen e inventan las tradiciones (Dietz, 1999: 4-5).

Utilizando el concepto de “habitus” (Bourdieu) y la teoría de la estructuración (Giddens), Dietz propone un camino más útil para analizar la etnicidad: a través de la rutinización como mecanismo de reproducción y transmisión cultural. A partir de ésta, podemos diferenciar los procesos de reproducción cultural (acciones y prácticas simbólicas) de los procesos de identificación étnica con actores sociales (lo que implica comparaciones que generan discursos sobre las prácticas y representaciones culturales), en un escenario de interculturalidad (Dietz, 1999: 8).

Lamentablemente, estas discusiones –que dan pauta a reconsiderar obsoletos y esquemáticos conceptos sobre la cultura y la etnicidad– aún no tienen cabida en actores que participan en los movimientos indígenas actuales. Por el momento sólo he analizado las nociones más básicas e inmediatas. De manera oportunista y estratégica, las instituciones gubernamentales también se han apropiado de estas visiones, lo que ha conducido a trasladar y apropiarse de “nuevos” conceptos sin comprender realmente sus implicaciones.

#### **2.4.2. PERSPECTIVAS DE ENCUENTRO Y DESENCUENTRO: LOS DISCURSOS ACADÉMICOS E INSTITUCIONALES**

El caso mexicano es un ejemplo muy valioso, debido a su diversidad étnica, la cual ha sido analizada por especialistas nacionales y extranjeros. Por tal motivo, lo abordaré en la siguiente sección. Desde las explicaciones disciplinarias, la construcción de imaginarios respecto a la etnicidad ha pasado por diferentes momentos a lo largo de la historia (como toda construcción social). En ellas, los intelectuales académicos han desempeñado un papel fundamental. En sus inicios, el encuentro entre los mesoamericanos y los españoles fue sumamente violento; además, en el subsecuente proceso de convivencia los indios fueron catalogados como salvajes y bárbaros. Nótese que el imaginario sobre el bárbaro colonial

muestra que a los indios no se les reconocía plenamente el estatuto de humano (Barabas, 2000: 13).

Es conocida la influencia de la antropología evolucionista del siglo XIX, sobre todo sus explicaciones respecto al desarrollo progresivo de las civilizaciones, donde el bárbaro es considerado como el estado inicial de la humanidad. La tarea de los pensadores mexicanos desde ese siglo consistirá en civilizarlo, en el sentido más etnocentrista y esencialista. Esta perspectiva sería recuperada más adelante por Bonfil en su clásica obra de *México Profundo*, donde el concepto de civilización adquiere otro significado, con fines más estratégicos, destinado a reconocer y a recuperar a la civilización mesoamericana, negada durante muchos siglos. Desde luego, su concepción erudita conservó algunos esencialismos y también desarrolló imaginarios sobre los comportamientos y tradiciones de las culturas indias, pero ese es otro asunto.

Al analizar periodos más contemporáneos, como consecuencia de los acontecimientos de enero de 1994 en Chiapas y del descubrimiento de sociedades indígenas en conflictos sociales y políticos que han cuestionado el actual proyecto de país, algunos sectores de la sociedad mexicana han desviado su atención hacia lo étnico. Haciendo a un lado la radicalización del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), reflejada en sus propósitos autonómicos respecto al Estado mexicano, una de sus más importantes victorias fue darles visibilidad a los pueblos indígenas en los ámbitos nacional e internacional (Barabas, 2000: 17).

En México, el tema de la etnicidad ha sido una constante en los últimos años, para los académicos, pero también para las instancias gubernamentales, desde luego para los propios indígenas y otros sectores. Empero, de cada uno de estos frentes emanan explicaciones y perspectivas diversas sobre el significado de la etnicidad y su atención.

En la sección anterior mencioné el papel de la antropología en la definición y explicación de los fenómenos étnicos. Estados como Oaxaca no han sido la excepción. Desde el discurso académico (de indígenas y no indígenas), algunas posiciones anuncian el peligro

de desaparición de las comunidades étnicas. En cualquier acto académico, es frecuente escuchar denuncias que expresan este temor. Sin la pretensión de demeritar el valioso trabajo antropológico, quiero citar el propio texto de Bartolomé y Barabas denominado “La pluralidad en peligro”, donde queda evidenciado el posible futuro de las comunidades indígenas:

Es necesario insistir en que cuando hablamos de los procesos que determinan la extinción de un grupo, no nos referimos a la desaparición física, sino a la tendencia hacia la sustitución de su especificidad lingüística y cultural [...]. Esta es una situación de crisis colectiva, en la cual algunos o la totalidad de los miembros de una formación sociocultural determinada, deciden renunciar activamente a su herencia lingüística, cultural e incluso a su filiación étnica [...] por considerarlas ineficientes para desarrollar una vida colectiva exitosa (Barabas & Bartolomé, 1996: 36).

Los autores mencionados aclaran que no se trata de un fenómeno de aculturación, sino de las dinámicas actuales de transfiguración cultural en Oaxaca; aunque desde una perspectiva antropológica esta explicación evita la posibilidad de imitar acciones compulsivas, sí permite comprender mejor los fenómenos sociales. Lo que intento enfatizar de este enfoque es que, desgraciadamente, los postulados son leídos y tomados superficialmente y trasladados de manera directa hacia ámbitos diversos, principalmente al educativo, ya que sobre esa base han sido desarrolladas políticas públicas. Es decir, la mirada del antropólogo conduce a conclusiones y discusiones para una comunidad académica, no obstante las instancias institucionales receptoras las asumen automáticamente, sin propiciar una discusión seria acerca de las implicaciones que tiene el hecho de adoptarlas, en este caso, en el diseño de una política pública educativa.

En este torrente de interpretaciones de lo étnico, las organizaciones indígenas también se han pronunciado. Castells (1997) advierte que una reacción en contra de estos discursos llamados dominantes (identidades legitimadoras) ha sido el surgimiento de identidades de resistencia y de proyecto. Por mi parte, pienso que, al final, todas las identidades se convierten en legitimadoras, aunque en su origen sean planteadas como de resistencia o de proyecto, Bentley (1987) explica que estas identidades, impugnadoras ante el Estado, funcionan en dos niveles: para orientar los valores a través de los símbolos y las emociones.

Por todo el continente latinoamericano observamos la proliferación de un gran número de movimientos étnico-identitarios que reaccionan frente a los resultados negativos de la modernización. Una estrategia de resistencia de dichos colectivos se traduce muchas veces en una posición que los lleva a encerrarse en sí mismos, en torno a un pasado idealizado que de hecho nunca existió. Sin embargo, ocupa un lugar importante y se manifiesta con mucha fuerza en su imaginario colectivo: “Emergen así cada vez con más fuerza posiciones fundamentalistas que no están dispuestas a pactar con una modernidad que, en nombre de grandes ideales, avasalló a los pueblos originarios desde el inicio del contacto” (Tubino, 2004: 87).

Parfraseando a Vila (1994), en un estudio sobre la construcción de la identidad en la frontera norte de México, destaca el papel fundamental de las narrativas entendidas como discursos repletos de categorías, como esquemas cognitivos en donde los eventos (acciones) cobran sentido cuando se articulan en una historia, donde el personaje que narra es el protagonista; él impone coherencia para hacer inteligibles sus propias narrativas. Digamos que estas narrativas generan las opiniones desde las cuales se toman decisiones para llevar a cabo una acción.

En un entramado tan abigarrado, los autores de estas narrativas identitarias enfrentan dificultades para entender la complejidad de interacciones transculturales y la gama de multiplicidad de puntos de vista en los que en la actualidad se constituye el mundo (García Canclini, 1999: 101). La defensa de la identidad implica comprender las prácticas simbólicas que la conforman no sólo como rasgos descriptivos inmóviles, sino como elementos relativos de una red de relaciones sociales en movimiento. Estas prácticas le dan sentido a la vida e influyen en la conducta. La cuestión más importante es cómo estos discursos pueden contravenir al racismo, reforzando identidades contestatarias. Castells señala que así se construyen refugios, pero no paraísos (Castells, 1997: 88).

Por su parte, Van Dijk asegura que los complejos procesos sociales, económicos y culturales requieren de una base ideológica, producida y reproducida por medio de textos

donde intervienen los medios de comunicación, quienes –señala– tienen poco de inocentes, en la medida en que transmiten valores informativos dominantes, titulares, temas, metáforas, descripciones, etc., los cuales son utilizados para legitimar la desigualdad técnica y social en el ámbito local y global (Van Dijk, 1997: 227-230). En este sentido, hace un llamado a descubrir los procesos cognitivos y las representaciones implícitas en los discursos de los mensajes; es decir, a elaborar un análisis explícito y sistemático del texto para determinar qué significados se están movilizand, en vez de establecer juicios superficiales de contenido (Van Dijk, 1997: 249).

Mediante esta metodología es posible realizar estudios sobre la construcción de imaginarios sociales, que intentan explicar nuestros orígenes y los significados vinculados a personajes, hechos y coyunturas históricas. Tal es el caso de los nacionalismos en el contexto de la modernidad, modelos de sociedad construidos sobre imaginarios colectivos (Perceval, 1995).

No sólo las naciones y las etnias son comunidades imaginadas: más bien todas las comunidades son imaginadas en tanto que sus formas y normas fueron construidas creativamente: por ello distan de ser reflejos mecánicos de circunstancias locales (Salzman, 1997: 349).

Debido a que el marco desde donde interpreto estos fenómenos se inscribe en las relaciones de poder, surge otro elemento que ayuda a comprender el origen de los discursos identitarios:

[...] en términos generales, quién construye la identidad colectiva, y para qué, determina en buena medida su contenido simbólico y su sentido para quienes se identifican con ella o se colocan fuera de ella. Puesto que la construcción social de la identidad siempre tiene lugar en un contexto marcado por las relaciones de poder (Castells, 1997: 29).

Considérese que la presencia étnica en México, desde distintas instancias y diferentes interpretaciones de su existencia, ha generado respuestas de instituciones, a veces disimiles, sin embargo “aparentemente” convergen. En la actualidad, lo mismo los académicos que las organizaciones independientes y el indigenismo de Estado, asumen la defensa de la etnicidad

y los valores culturales de los numerosos grupos existentes en el país. No obstante, desde un ámbito estrictamente educativo, la atención a esta diversidad aún está pendiente.

#### **2.4.3. LA IMPLANTACIÓN DEL DISCURSO INTERCULTURAL: DE LA ETNICIDAD A LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS**

A propósito de la visita del entonces presidente Vicente . Fox a la ciudad de Oaxaca, y de la inauguración de los Bachilleratos Integrales y Comunitarios, el representante de la Secretaria de Educación del Estado expresó:

A través de los BIC (Bachillerato, Integral y Comunitario) busca impulsarse un modelo que recupere los valores comunitarios, generando una información más amplia e incluyente de la cultura propia, ya que en la entidad oaxaqueña, cerca del 32 por ciento de la población es hablante de una lengua indígena y en ella prevalecen la cultura, tradiciones y conocimientos autóctonos.<sup>5</sup>

La educación indígena es uno de los ámbitos más recurrentes donde se apela a la etnicidad como un valor en sí mismo. Lamentablemente, no implica que desde lo educativo se haya trazado un plan de acción efectivo. Aquí no hace falta recapitular los fracasos de la educación dirigida a las poblaciones indígenas (*Véase* Guevara Niebla 1992; Mena& Muñoz& Ruíz 1999).

Los indigenismos institucionales de la época, a partir de sus vertientes en la antropología social y en la lingüística antropológica, se ocuparon de implementar, desde el más viejo modelo intercultural de asimilación, bilingüismo y biculturalismo, estrategias y programas, casi siempre tutelados y de orientación paternalistas, destinados a brindarle un mejor futuro a las comunidades y culturas indígenas. Con esta perspectiva multicultural se fundaron las políticas y prácticas educativas en contextos indígenas.

---

Cf. Diario *Noticias de Oaxaca*, el 25 de septiembre de 2002.

Un momento histórico que marca el inicio de las políticas indigenistas, se ubica después de la Revolución Mexicana, cuando el Estado nacional se erige como una directriz del nacionalismo, y el camino para conseguirlo requería la integración de las poblaciones indígenas. Gracias al indigenismo estatal, la educación se convierte en un instrumento que alberga un sinnúmero de propuestas.

Sin duda, la etnicidad sigue siendo materia de atención para las instituciones educativas. Desgraciadamente, el carácter de éstas no siempre les permite generar investigaciones que expliquen y profundicen las gestiones y acciones en torno al tratamiento de la diversidad. Aun así, son las principales importadoras y exportadoras de políticas educativas. Su mayor aportación radica en haber concentrado sus esfuerzos en atender la etnicidad como un problema; incluso ha sido descubierto que los grupos indígenas son quienes en realidad requieren educación intercultural y no la sociedad en general.

Ahora somos partícipes de un proceso inverso al que permitió la constitución moderna del Estado-nación. En efecto, constatamos la etnicización de lo nacional, sobre la base de una reconstitución o, al menos, de una búsqueda renovada de las raíces étnicas (Muñoz, 2002: 31).

En esta corriente de interculturalidad vuelven a enfatizarse y esencializarse las identidades. Dietz señala que, en oposición al éxito del multiculturalismo en la praxis social, profundizamos una idea estática de la cultura: hemos llegado al grado de asemejarnos cada vez más a la noción que la antropología había generado en el siglo XIX, a la cual pretendió superar a finales del siglo XX (Dietz, 2001: 33).

Una revisión a los planes y programas educativos en México, diseñados para las poblaciones indígenas, aporta una muestra de ello. Asimismo las acciones realizadas por grupos “independientes” en favor del “rescate y revaloración” de las culturas vuelven a corroborar los errores cometidos por la antropología y la lingüística como disciplinas que explicaron las dinámicas sociales de las poblaciones indígenas.

El análisis de la evolución del multiculturalismo desde sus orígenes, en tanto que un conjunto de movimientos sociales, hasta su institucionalización, como una política de reconocimiento de la diferencia y de acción afirmativa, ha demostrado la funcionalidad del

concepto o, por lo menos, la imagen de lo cultural y lo identitario convertidos en armas del debate intelectual y político. En el campo de la educación es muy evidente cuando tratamos de explicar el sentido que cobran los elementos culturales en la enseñanza de las comunidades indígenas. Lamentablemente, la discusión teórica acerca de la interculturalidad, así como de los “problemas” que ésta desencadena en la práctica educativa, a menudo ha girado en torno al carácter esencializante del concepto de cultura. Entonces, cabe preguntarse si las distintas culturas humanas, cuyas características e interrelaciones buscan definir y conocer para intervenir pedagógicamente, existen como entidades inmutables en su esencia, o son constructos humanos, históricos y por tanto sujetos a cambio.

Desde mi experiencia personal, en el campo de la formación indígena, las posibilidades de lograr erradicar y transformar estas concepciones son difíciles, ya que se han arraigado en las prácticas cotidianas de los maestros. En consecuencia, sólo son atendidas mediante acciones superficiales donde la folklorización de la cultura es lo central.

La cultura en su nivel más emblemático –lengua, vestimenta, danzas, artesanías– guía una noción de etnicidad (entre los maestros), usando la lengua indígena sólo como un puente para abordar los contenidos de los planes y programas o alfabetizar en lengua indígena en el sentido más estructural, el levantamiento de altares en las escuelas el día de muertos (Coronado, 2002: 4).

A pesar de todos estos señalamientos, las reformas educativas siguen su camino, incursionado en varios niveles de la atención a la educación indígena: diseño curricular, elaboración de materiales didácticos, cursos, entre otros, incluyendo la formación de profesionales que atiendan esta demanda específica del quehacer educativo del país, que ha sido una reivindicación en México con una larga historia de varios años y experiencias diversas, no siempre exitosas.

En el momento que inicié el trabajo de investigación en 2003 en Toluca, Estado de México, fue autorizada la creación y funcionamiento de la primera Universidad Intercultural en México. Su fundación se debió a las frecuentes desigualdades educativas y a la búsqueda

de equidad en atención a las poblaciones indígenas. Además, después del reconocimiento constitucional de la riqueza de la diversidad cultural de este país, se refuerza la perspectiva de preservar esta diversidad desde el ámbito escolar, “eliminando” la perspectiva de políticas homogeneizantes. En consecuencia, prevalece la idea de formar estudiantes para que intervengan en el desarrollo de los pueblos y sus regiones, reforzándose la idea de fomentar la investigación sobre la lengua y cultura indígena. La meta fundamental es que la universidad se vincule con el servicio a las comunidades: “Desde la Universidad se difunda lo que es el conocimiento indígena y los valores indígenas, que la cosmovisión indígena entre en el concierto del diálogo entre culturas.” (Schmelkes, 2004: 387).

También han tomado en cuenta las opiniones de los indígenas participantes en este proyecto; ellos han expresado su beneplácito por tan significativa institución. Un profesor opina lo que:

La creación de la primera Universidad Intercultural en el Estado de México, a finales de 2003, es un hito en la historia de la educación superior en México. Este hecho se acompaña tanto por la permanente exigencia de acceder a una educación superior por parte de los pueblos como por la coyuntura política y el reconocimiento, aunque laxo, de los pueblos indígenas en la constitución (Mindahi, 2004: 1).

No cabe duda de que estas reformas educativas han tenido todo el apoyo y aval de organismos internacionales financieros y culturales como el Banco Mundial, UNESCO y UNICEF. He señalado antes que de ellas emanan las principales propuestas educativas, entre otras la de educación intercultural. La cuestión es cómo operativizamos, en procesos de aprendizaje, dimensiones culturales.

Si las culturas no las definimos ni distinguimos por diferencias de contenido, sino por sus respectivas formas de organización de las diferencias internas (García Castaño, 1999), al estudiar fenómenos de interculturalidad es indispensable analizar la relación que en estas situaciones se establece entre las diferencias intraculturales –existentes en el interior de un grupo– y las diferencias interculturales –las que separan e identifican un grupo de otro. Requerimos, por tanto, de un análisis de los discursos y las “políticas de identidad” que

interculturalizan, a la vez que intraculturalizan, las prácticas de los miembros de cada uno de los grupos que componen la sociedad contemporánea (Dietz, 2003).

Este reconocimiento obliga, a los implicados en el proceso, a cuidar el tratamiento de los aspectos culturales como objetivos de trabajo pedagógico en los procesos escolares. Además, no podemos soslayar las dimensiones sociales que exponen, por un lado, el rezago en el funcionamiento de la educación indígena escolarizada respecto a otros sectores y, por otro, las inequidades y hegemonías predominantes en las relaciones sociales de México. Hay quienes han sostenido con insistencia que las prácticas educativas y de socialización reflejan y refuerzan las desigualdades propias del sistema de clases. Esta afirmación adquiere tonos más graves cuando es atribuido a las prácticas educativas, dentro y fuera de la escuela, una profundización de la distribución desigual no sólo del conocimiento, sino también de la capacidad de obtener un mejor provecho del mismo (Bruner, 1995). De lo anterior se deriva que los procesos de identificación étnica implican tanto la estructura de las desigualdades económicas como el tipo de estratificación social vigentes que se desenvuelven en un entorno dinámico y heterogéneo. De ello dependerá el estatus que posee el grupo étnico en la sociedad mayoritaria y su capacidad de competir por los recursos: la etnicidad actúa como un mecanismo de exclusión-inclusión de grupos sociales (Muñoz, 2002: 48).

En México, la defensa de los derechos culturales y el mantenimiento de las identidades étnicas abanderó muchos de los esfuerzos y recursos canalizados a las actuales políticas interculturales. Una consecuencia que han generado las llamadas acciones afirmativas es que, entre otras cosas, se han obtenido becas, subsidios, cuotas hacia los sectores indígenas. (Didou & Remedi, 2009) No obstante, por lo general son unos cuantos quienes pueden aprovechar los beneficios de estas concesiones, sin que tales “oportunidades” impacten en las poblaciones indígenas; hasta ahora no han elevado los niveles educativos, ni mucho menos han conseguido fomentar actitudes de igualdad, respeto y tolerancia del resto de la sociedad.

A manera de conclusión de este capítulo, observamos al Estado como un instrumento de poder que configura modelos de sociedad a través de las instituciones, en este caso

educativas. Así, resulta evidente su poder para regular voluntades y valores, legitimando significados mediante discursos emanados desde lo institucional y la normatividad. El tema de la modernización, el desarrollo y la educación intercultural son ejemplos de ello.

Ahora bien, es importante subrayar que no existe una aplicación lineal de dichas políticas; por el contrario, éstas toman un camino donde van filtrándose los significados a partir de las diferentes estructuras educativas. Un nivel definitorio lo constituyen los organismos internacionales, como el Banco Mundial, quienes han propuesto tratar pedagógicamente el multiculturalismo aportando recursos económicos a los gobiernos y atendiendo a los sectores vulnerables, como las mujeres y los grupos indígenas.

Si bien es cierto que los discursos educativos siguen rutas distintas, también es verdad que los grupos a quienes van dirigidas estas políticas son diversos. En el caso mexicano, la intersección con otros sectores –llamémosles movimientos sociales– genera el surgimiento y consolidación de instituciones educativas, por ejemplo, la Universidad Intercultural del Estado de México, donde actores indígenas logran implementar la Educación Intercultural a nivel superior. Esta propuesta educativa busca interlocutores no sólo hacia el Estado, sino hacia la sociedad en general, concretamente hacia las comunidades indígenas. Uno de sus principales objetivos aspira a rescatar la identidad sociocultural, misión que se convierte en un estandarte con el cual pretenden posicionar a los grupos indígenas en una situación de igualdad frente a la sociedad nacional.

Los maestros indígenas han sido también una pieza clave en este engranaje, pues poseen, generan y reproducen ideologías e identidades en torno a la preservación de la cultura –centrada básicamente en los aspectos lingüísticos–, de tal forma que la identidad étnica la han convertido en un instrumento de lucha. Así, en esta propuesta de educación intercultural, ha sido puntualizada la defensa de la identidad étnica como un valor central, pero sin mucho análisis ni profundización de los conceptos de etnia y cultura, mismos que se ven reducidos en su dimensión descriptiva, esencialista, inmutable y estática. De ello se deriva la motivación de construir imaginarios colectivos de sociedades idealizadas. En cierto sentido, esta tendencia fue reforzada, de manera indirecta, por estudios antropológicos que trataron de explicar el desarrollo y la evolución de las sociedades tradicionales. Por desgracia, dichas

interpretaciones han sido adoptadas por el ámbito educativo, fortaleciendo así los indigenismos institucionales bajo la idea de crear instituciones exclusivas para la atención de la población indígena a nivel de educación superior.

Una vez revisado el engranaje conceptual que nos permite comprender los mecanismos, y estrategias a través de los cuales las políticas orientan modelos de sociedad, pasaré a explicar cuál ha sido la ruta metodológica para entender el proceso de institucionalización de la política intercultural. Ese es el contenido del siguiente capítulo.

# CAPÍTULO 3

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

Sostengo que cualquier posición, perspectiva, marco conceptual de referencia o idea es la corporización parcial de una totalidad que jamás podemos captar por entero (Keeney, 1994:17).

### 3.1 MIRANDO DESDE LA EXPERIENCIA

George Devereux (1977) señala —en un texto primordial— que los investigadores de las ciencias sociales nos acercamos a los fenómenos movidos por varios sentimientos; así, tomamos veredas que nos acercan a la realidad por temas que nos apasionan, que nos causan disgusto, o simplemente nos inquieta descubrir más sobre la naturaleza de dichos fenómenos. En este caso, debo reconocer abiertamente que todas estas sensaciones las he vivido combinadas, en un ir y venir a lo largo de mi trayectoria por estos caminos de la investigación en torno a la educación indígena de la comunidades latinoamericanas.

De un modo complementario, podemos sumarnos a la perspectiva de la biología de la cognición, que establece que nuestros procesos cognitivos, como seres orgánicos, juegan un papel central en las observaciones y formas en que experimentamos el mundo (Maturana, 1990). De tal forma, esta realidad es afectada y mediada por nuestros propios sentidos, quienes también suelen jugarlos malas pasadas porque desde nuestra piel y sentimientos aprehendemos “esa realidad”:

No puede el entendimiento entrar con paso seguro al recinto de las ciencias sociales si pretende hacerlo bajo la concepción que el conocer es un conocer “objetivamente” el mundo, y por lo tanto, independiente de aquel (aquellos) que hace la descripción de tal actividad. No es posible conocer “objetivamente” fenómenos (sociales) en los que el propio observador investigador que describe el fenómeno está involucrado. Ha sido precisamente esta noción del “conocer” la que ha bloqueado firmemente el paso del conocimiento humano a la comprensión de sus propios fenómenos sociales, mentales y culturales (Maturana, 1990: XXI).

En esta travesía, nuestra mirada, nuestra visión sobre los hechos también tiende a transitar, desde una actitud comprometida por intervenir en la solución de sus problemas, hasta la agudeza más sutil y crítica sobre el realismo ingenuo de los procesos sociales y educativos. Esto no significa que los fenómenos adquieran más simpleza y transparencia; al contrario, su complejidad aumenta; lo que logramos –en cierta medida– es comprender en una dimensión más integral dichos fenómeno. Sin embargo,

Nuestro mundo de la experiencia está (al menos parcialmente) construido en forma social, pero ninguno de ellos nos ha suministrado un mapa o lenguaje formal para enunciar con claridad esa posición (Keeney, 1994: 19).

Con esta salvedad, presento brevemente las tinturas con las que se ha ido tiñendo la mirada del observador. Este trayecto investigativo comienza precisamente en San Felipe del Progreso, Estado de México, a fines de los años ochenta, al terminar la formación antropológica e iniciar la formación en investigación educativa. Integrada a un equipo de investigación del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), la encomienda era diseñar materiales de alfabetización para mujeres mazahuas. La investigación combinaba trabajo etnográfico y lingüístico con mujeres indígenas, quiénes se comprometieron a aprender a leer y escribir su lengua (Muñoz 1997). Una experiencia por demás novedosa para ellas y para el propio Instituto, pues por primera vez integraba poblaciones indígenas; para los propios mazahuas, uno de los grupos étnicos más integrados a la Ciudad de México por su cercanía a la misma y con el mayor grado de desplazamiento lingüístico. La experiencia duró mientras el equipo y nuestro entusiasmo se mantuvo ahí. Hubo logros como el de que las propias mujeres señalaran los temas que les interesaba incluir en su libro; o comprender las

complejidades de documentar e intentar mantener una lengua indígena a través de la escritura. Infelizmente, el trabajo de recuperar una de las lenguas con mayor grado de desplazamiento no se logró.

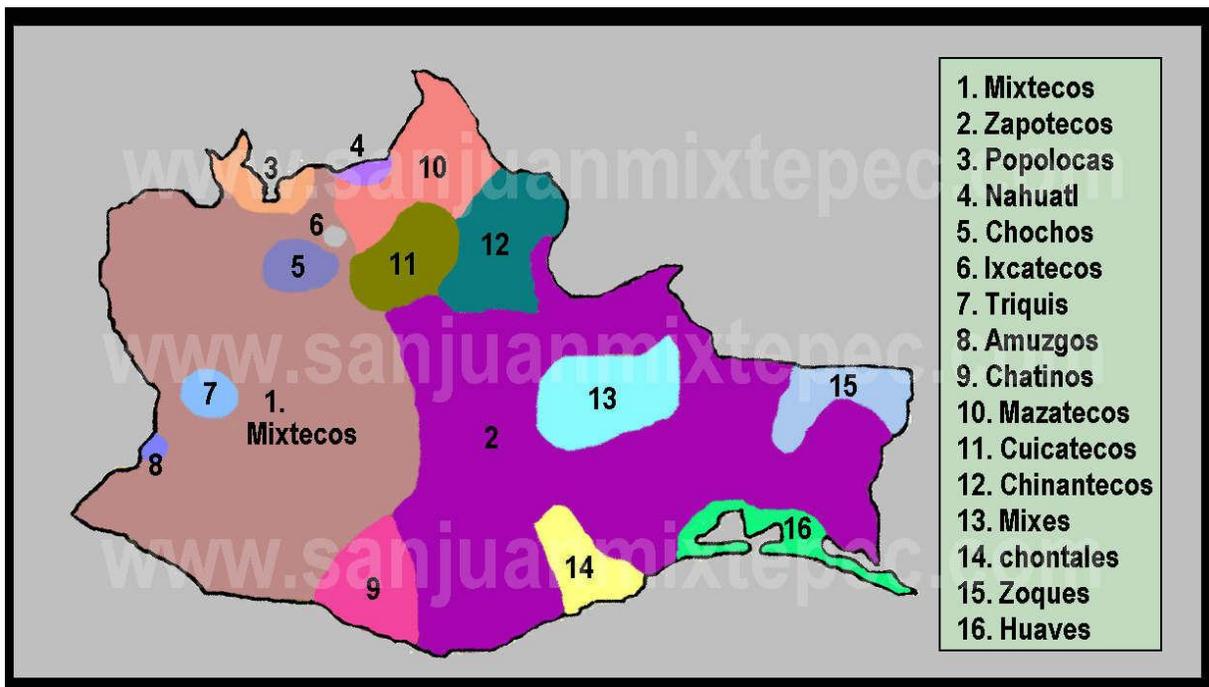
En los inicios de los años noventa una nueva experiencia y escenario lo constituyó el acercamiento a las comunidades indígenas oaxaqueñas. Ahora intentábamos descubrir los procesos de adquisición y mantenimiento de la lengua indígena materna, los procesos de lectoescritura en niños mixes (comparado con totonacas y nahuas de Veracruz y Puebla respectivamente). Era otra oportunidad de conocer contextos con gran vitalidad y diversidad lingüística, de trabajar ahora con niños. La labor etnográfica de las comunidades permitió entender las lógicas comunitarias, el papel de la escuela y su nexos con los procesos culturales indígenas. También abrió los primeros contactos con el sector magisterial y permitió adentrarnos a su labor educativa, política, gremial y social. Una manera de acceder a estas dimensiones combinaba la tradicional observación participante, con las encuestas en profundidad sobre su quehacer docente.

Las entrevistas de reflexividad lingüística a los padres de familia, autoridades y maestros me permitió sumergirme en la racionalidad de los sujetos, abordando cuestiones que en ese entonces definíamos como “ideologías lingüísticas”, una dimensión difícil de abordar y de explicar en su naturaleza. Sin embargo, concluí que no era posible analizar las diversas prácticas sociales de los sujetos (discursivas o no) sin establecer conexiones significativas entre el uso lingüístico, el cambio histórico y la conciencia social, y que las ideologías lingüísticas constituyen un código determinante para interpretar el futuro de una cultura (Mena, 1999).

Esta experiencia de conocer los vínculos entre lo educativo, la dimensión cultural, las identidades, la migración, los cambios culturales y lingüísticos, se extendió a otros escenarios indígenas oaxaqueños: zapotecas, triquis y mazatecos. A veces tratando de incidir y colaborar desde los profesores, los directivos, las ONG, o los líderes indígenas. Esta travesía se enriqueció al iniciar el trabajo de formar profesores indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional-Oaxaca, una noble y enriquecedora experiencia de más de diez años. Adentrarme a las prácticas pedagógicas de las aulas indígenas me permitió el desarrollo y la agudeza para

analizar situaciones educativas que muchas veces no lográbamos ver dentro de marcos puramente sociológicos y antropológicos. Este ejercicio de práctica microetnográfica, basado en la etnografía de la comunicación, me ofreció herramientas y mejores elementos para aportar comentarios sobre el quehacer docente que algunas veces potenciaban u obstaculizaban el desarrollo educativo de las poblaciones indígenas.

**Figura. 1 Mapa de los idiomas de Oaxaca, México.**



Fuente:

[http://www.google.com.mx/imgres?q=oaxaca+mapa&um=1&hl=es&tbn=isch&tbnid=WydMhQ5rO1KpAM:&imgrefurl=http://sanjuanmixtepec.com/Mapas-Lenguas.htm&docid=vGod4\\_EcmzvKrM&w=1238&h=702&ei=JqCTrDKINH9sOKx8vTqDg&zoom=1&biw=1024&bih=558&iact=rc&dur=235&page=6&tbnh=122&tbnw=216&start=40&ndsp=9&ved=1t:429,r:2,s:40&tx=182&ty=81](http://www.google.com.mx/imgres?q=oaxaca+mapa&um=1&hl=es&tbn=isch&tbnid=WydMhQ5rO1KpAM:&imgrefurl=http://sanjuanmixtepec.com/Mapas-Lenguas.htm&docid=vGod4_EcmzvKrM&w=1238&h=702&ei=JqCTrDKINH9sOKx8vTqDg&zoom=1&biw=1024&bih=558&iact=rc&dur=235&page=6&tbnh=122&tbnw=216&start=40&ndsp=9&ved=1t:429,r:2,s:40&tx=182&ty=81)

La formación de profesores me abrió coyunturas para visitar, conocer y adentrarme a otros escenarios indígenas latinoamericanos como Brasil, Bolivia, Perú y Nicaragua. Mi mirada se agudizaba al comparar contextos con mayor presencia indígena respecto a la sociedad mestiza; mirando comunidades donde el comité de padres mantenía un control sobre el maestro y sus procesos educativos; visitando comunidades donde sus profesores son elegidos y enviados desde la comunidad con la esperanza de integrarlos en calidad de

maestros de la misma, inmersos en procesos formativos etnoculturales y etnoeducativos, o ser testigo de la gestación de un modelo de formación de maestros desde la incipiente y frágil autonomía de las regiones indígenas nicaragüenses. Este acercamiento a nuevos escenarios me generaba más preguntas que respuestas.

Finalmente, el arribo al programa de Doctorado en Sociedades Multiculturales y Estudios Interculturales –después de esta inmersión a través de la mirada sociolingüística y pedagógica–, representó para mí una vuelta a la antropología, retorno que me amplió con nuevas discusiones y nuevos paradigmas el entendimiento y la complejidad de los fenómenos educativos para las comunidades indígenas. También la realidad se estaba transformando y habían sucedido nuevos acontecimientos en México, a pesar de más de treinta años de experiencia educativa dirigida a estas poblaciones, sin muchos resultados optimistas, y después de que el movimiento zapatista había logrado visibilizar, al menos en ese momento, la existencia y condiciones de las poblaciones indígenas. Por ese entonces se anunciaba ya la propuesta, instalación e inauguración a lo largo de varios estados de la República de instituciones de nivel superior para atender la educación de jóvenes indígenas: las escuelas normales indígenas y las universidades interculturales. El camino recorrido con anterioridad me impulsó a mirar, conocer, entender y describir estas nuevas instituciones de reciente creación.

### **3.2 LOS FENÓMENOS POR OBSERVAR**

En el primer capítulo he presentado las principales vinculaciones y discusiones conceptuales para entender el diseño, creación e implementación de las políticas educativas dirigidas a las poblaciones indígenas, materializadas en instituciones de nueva creación como las universidades interculturales.

Una de las primeras correlaciones centrales la constituye la vinculación de las políticas educativas con el Estado, pues desde tal instancia éstas se convierten en instrumentos que actúan construyendo modelos de sociedad sobre la identidad nacional, estructurando y legitimando acciones para diferentes sectores como las comunidades indígenas mexicanas, desde luego, generando y regulando los diferentes discursos educativos a través de sus instituciones, los lugares donde se diseñan y aplican pedagogías. Visto así, pareciera que esta relación entre políticas y Estado es lineal y directa; sin embargo, ésta no está determinada de manera directa. De hecho, encontramos abismos, rupturas, ambigüedades en torno al entendimiento y aplicación de las mismas. Lo que no podemos dejar de percibir son precisamente las huellas y marcas que se plasman y reproducen en el momento en que nos acercamos a mirar esas realidades. Es decir, si revisamos desde la normatividad internacional hasta las políticas públicas locales, encontraremos las argumentaciones, las intencionalidades, las conceptualizaciones y orientaciones sobre los grupos por atender, los modos para hacerlo, las estrategias, entre otros asuntos.

Una segunda correlación de las universidades interculturales tiene que ver con la presencia de los movimientos sociales y de las comunidades indígenas como sectores cuyo núcleo condensa demandas históricas de justicia social. Si bien es cierto que los movimientos sociales tienen origen, estructuras y demandas diversas, en muchos de ellos se reiteran temas como los derechos humanos, derecho a la ciudadanía, a la identidad, a una educación propia. Esta convergencia de ideales con las políticas educativas ha coadyuvado a la instalación de las universidades interculturales.

Bajo estas dos correlaciones se han conformado condiciones y oportunidades para instalar universidades interculturales a lo largo del país, las cuales constituyen un eslabón institucional que condensa muchas de las demandas y temas enunciados desde las plataformas internacionales hasta las políticas educativas locales. No obstante, en este nivel los temas de la interculturalidad, el nacionalismo, la etnicidad, la cultura, la lengua, comienzan a sufrir las naturales reinterpretaciones y resignificaciones que le darán especificidad y contenido a cada uno de los temas en torno a la interculturalidad. Es decir, en cada institución se generará una

cierta metamorfosis respecto a la visión-misión de las universidades interculturales, y los contextos históricos de cada región marcarán su sello particular a dichos procesos.

Ahora bien, uno de los últimos niveles que reciben, resignifican y se apropian de las políticas interculturales lo constituyen los sujetos involucrados directamente en estas instituciones; directivos, profesores, estudiantes. El acceso a y la comprensión de la resignificación de las políticas interculturales puede tomar varios caminos. En este caso, pretendo acceder a la racionalidad de los sujetos que participan y comparten los propósitos de estas universidades.

Con base en estos planteamientos desarrollados, es posible establecer los objetivos y tareas de análisis que guían este trabajo:

- 1) Identificar las principales orientaciones para los pueblos indígenas que desde el Estado se plasman en la normatividad educativa.
- 2) Explorar los contenidos en torno a la diversidad y la educación intercultural que las comunidades y actores indígenas demandan.
- 3) Identificar las concepciones en torno a los fines y objetivos de la interculturalidad en las propuestas curriculares de las universidades interculturales.
- 4) Identificar y explorar los diversos significados en torno a la interculturalidad que construyen los diferentes actores involucrados en estas instituciones, a través de sus discursos.

### **3.3 PERSPECTIVA METODOLÓGICA Y OBTENCIÓN DE DATOS**

Este trabajo mantiene una perspectiva cualitativa, un acercamiento de corte etnográfico que interprete los fenómenos sociales con el propósito de lograr una mejor comprensión de éstos; me refiero a la institucionalización de la política intercultural, materializada en la creación de las universidades interculturales:

En la etnografía todos los aspectos del pensamiento y del comportamiento humano son interpretados [...] Las interpretaciones son herramientas de los etnógrafos para transmitir su entendimiento de una cultura, lo cual bastaría para justificar su uso (Sperber, 1991: 114).

El proceso de institucionalización que autores como Berger & Luckmann (1972) explican como el fenómeno de la cristalización de las representaciones, conlleva a mirar y desmenuzar procesos de diferente orden y en distintos escenarios. Así, las posibilidades de entender la institucionalización de la política intercultural a través de la gestación de las universidades interculturales consiste en explorar momentos históricos y coyunturales de la educación dirigida a las poblaciones indígenas en México; revisar la perspectiva conceptual en algunos textos normativos de organismos internacionales y legales de las instituciones abocadas a reorganizar y fomentar el respeto a la diversidad; acercarnos a los contextos sociales donde se han instalado estas instituciones y, desde luego, adentrarnos a explorar los discursos de los actores que participan en éstas.

El entramado de relaciones normativas, conceptuales y empíricas que se establecen entre “interculturalidad” y “educación”, no es dominio exclusivo del quehacer pedagógico, sino requiere de un análisis contrastivo e interdisciplinar (Dietz, 2009).

El presente trabajo consistió en coleccionar y producir representaciones a través de los discursos que se construyen alrededor de la interculturalidad como producto de la política educativa, desde los documentos, desde los eventos, desde los actores mismos. Concretamente en dos Universidades Interculturales en México: San Felipe del Progreso, Estado de México por ser la primera universidad intercultural que se inaugura en este país, atendiendo a una de las comunidades indígenas más integradas a la Ciudad de México y la de San Cristóbal de las Casas, Chiapas. ubicada en una de las zonas con más tradición indígena y enclave del movimiento zapatista.

De entrada, esta manera de entender los significados y la acción humana que se genera en las instituciones atiende a una elección teórica muy personal; me refiero a la perspectiva del interaccionismo simbólico, que implica reconocer que vivimos inmersos en un entorno

simbólico y físico al mismo tiempo; somos nosotros los que construimos los significados del mundo, con la ayuda de símbolos. Compartimos así un conjunto elaborado de significados y valores que guía la mayoría de nuestras acciones y nos permite predecir el comportamiento de los otros. Esto no impide ubicar los fenómenos microsociales en un marco social global:

Si la investigación basada en marcos microsociales hace referencia tácita a marcos sociales más amplios, no es menos cierto que el estudio macrosocial de organizaciones, o de movimientos históricos, refiere indirectamente a las microactividades de la vida social que los componen (Coulon, 1995: 47).

La información que presento en este trabajo fue obtenida de la siguiente manera: he iniciado con la consulta de las fuentes bibliográficas de diferentes tipos: aquellas de orden conceptual, las que se refieren a la historia de la formación docente, las que exponen la normatividad establecida desde las instancias estatales y aquella de naturaleza metodológica. Esta tarea implicó la búsqueda de los textos pertinentes y, desde luego el recuperar información personal que he adquirido en este campo durante mi experiencia en investigaciones anteriores. También me permitió establecer pláticas informales con personas conectadas con los temas y con las políticas de formación docente, tal fue el caso de las maestras Victoria Avilés y Gisela Salinas, quienes han trabajado directamente en los procesos de formación docente y en el diseño de la Licenciatura en Educación Indígena (LEPEPMI 90) en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, México.

Concretamente, mi primer acercamiento con la Universidad Intercultural de San Felipe del Progreso fue en noviembre del 2004, cuando el rector de ésta me hizo una invitación para asistir a un seminario sobre investigación con la participación de las autoridades políticas de la misma. Hasta ese momento mi presencia no les incomodaba, pues se trataba de un acto público.

Sin embargo, al cambiar mi rol de simple observadora, el acercamiento a los escenarios institucionales no fue muy fácil, dado que es un espacio donde mi presencia representó una situación poco cómoda para los que participan en estas universidades: San Felipe del Progreso y San Cristóbal de las Casas. Aunque la mayoría de ellos me conocen por el tipo de trabajo que desempeño (también en la formación de maestros indígenas) y por las

relaciones de colaboración académica que he desarrollado fue un factor interviniente puesto que la presencia del investigador altera los contextos.

Decidí establecer comunicación con el Patronato que apoyó la Universidad Intercultural del Estado de México, además de conversar de manera informal con los maestros amigos de esta institución. Con el primer grupo del patronato hablé con algunos de sus miembros; esta instancia está formada por políticos y académicos. Así, en mi encuentro con ellos, me expusieron las razones para apoyar un proyecto de esta índole: origen y destino de los fondos económicos. Con los profesores mis conversaciones giraron en torno a varios temas: composición de los alumnos, relaciones de liderazgo en el interior de los grupos (por semestres, por grupos étnicos), relaciones entre asesores (indígenas y no indígenas), contenidos de aprendizaje, infraestructura de la institución, entre otros temas. Tuve oportunidad de observar una sesión de enseñanza de la lengua mazahua. Incluso pude asistir al primer Coloquio Internacional de Lenguas y educación intercultural, un encuentro que organizó la misma institución en 2008.

De la misma forma, mi acercamiento a la Universidad Intercultural de San Cristóbal, Chiapas, fue en 2008. Realicé varias visitas en las que inicié las pláticas con los docentes y autoridades de la misma, tuve acceso a los documentos de normatividad y creación de esta institución. Desde luego que pude entrevistar a estudiantes, asesores, al rector y algunos padres de familia, que han participado en la creación de estas instituciones. Además, me permitió escudriñar su nivel de organización.

En este documento también he incluido información que proviene de un evento donde fueron abordados temas pertinentes al objetivo de investigación: el Encuentro de Universidades Interculturales, celebrado en Pátzcuaro, Michoacán (2009), del cual seleccioné los testimonios más significativos. En este encuentro participé sólo como observadora, grabando las discusiones e intervenciones de los participantes en las sesiones. Los trabajos se desarrollaron durante dos días (mañana y tarde), y acudieron los rectores de las diversas

universidades indígenas que hay en el país. La idea era mostrar los programas, problemas y posibilidades de estas instituciones.

Por el material que este documento contiene, considero que he recopilado datos de diferente naturaleza: de tipo histórico y normativo que permite tener el marco institucional de referencia, desde donde se gesta y elabora una propuesta educativa intercultural, que posibilita mirar las acciones afirmativas que el estado realiza con el fin de reorganizar la formación superior indígena.

El horizonte teórico sólo ha trazado los posibles hilos conductores que pueden permitir explicar cómo se institucionaliza una política educativa, pero estoy segura de que aún queda una búsqueda que permita enriquecer ese proceso. Los datos empíricos ofrecen una mejor comprensión entre acciones y discursos, pero, sobre todo, descubrir cómo, en este camino de institucionalización de la interculturalidad, se ha dado paso al empoderamiento de algunos sectores indígenas en el nivel de la educación superior.

Fue así que el trabajo que presento a continuación contiene básicamente el contexto histórico por el que se explican los procesos de institucionalización, en este caso de la formación de los maestros indígenas; es decir, mostrar cómo la política indigenista constituye un antecedente sobre el que se instala la propuesta de educación intercultural. Indagar el contexto también implica mostrar los discursos institucionales que circulan y legitiman las actuales acciones, dirigidas a las poblaciones indígenas; mi tarea analítica consiste en develar las diversas interpretaciones que le dan sentido al discurso de la interculturalidad. Éstos se obtuvieron a través de entrevistas formales e informales, algunas veces complementadas con diálogos informales. La observación directa de situaciones e interacciones durante el trabajo de campo en las instituciones y ciudades regionales, complementó los datos de las entrevistas.

Abordar el tema de los significados, en este nivel, representa un gran reto de los estudios etnográficos, ya que se requiere explicar las representaciones culturales, describir los mecanismos por los cuales son seleccionadas determinadas representaciones particulares y compartidas entre el grupo. Poder hacer inteligible la experiencia de seres humanos particulares como moldeados por el grupo social, por la historia, por las experiencias

biográficas, no es tarea fácil. Aún así, tomé información de actores comprometidos en el proyecto educativo de las universidades culturales.

### **Actores participantes**

#### ***En San Felipe del Progreso Estado de México:***

Se realizaron entrevistas a 6 estudiantes de la UIEM (3 hombres-3 mujeres); 2 integrantes del patronato de apoyo a la universidad; 2 profesores; 2 autoridades de educación; una madre de familia y el rector de UIEM. Además, tuve la oportunidad de filmar una clase del curso: Enseñanza de la lengua indígena.

#### ***En San Cristóbal de las Casas, Chiapas***

En esta institución también se realizaron entrevistas a 7 estudiantes de la UNICH (4 mujeres-3 hombres); 6 profesores; 1 autoridad educativa, 2 padres de familia y el rector. La filmación de una clase de enseñanza de lengua indígena.

### **3.4. PERSPECTIVA DE ANÁLISIS**

El ejercicio interpretativo es una tarea a realizar en torno a los significados que va adoptando la interculturalidad en los diferentes sectores y actores que participan en el proyecto de creación e institucionalización de la interculturalidad en las universidades. La perspectiva de escudriñar los significados tiene su origen en las corrientes de la

Etnometodología (Cicourel 1973;Garfinkel 1967)y los teóricos del interaccionismo simbólico que abrieron una tradición en el análisis de las subjetividades humanas. Es así que “ciertos investigadores buscaron desarrollar una perspectiva más acorde con el carácter complejo y sutil de la actividad y el pensamiento humanos. Interesados en la manera en la que los individuos crean y atribuyen significaciones”(Armony, 1997: 6) .Por ello, este trabajo se propone realizar un análisis del discurso sociocultural, mismo que no pretende buscar correlaciones con aspectos de la estructura lingüística sino comprender aquellas pautas que subyacen a las acciones y percepciones de los sujetos:

Esta tarea plantea un reto de entrada pues entender la manera en que los sujetos construyen sentido a sus acciones no es nada sencillo. Por más que el investigador se proponga establecer un diálogo lo más horizontal con los entrevistados dándoles la voz y la autoridad etnográfica, siempre corremos el riesgo de aparecer como intermediarios mediatizando la construcción de sentido. No obstante, esta perspectiva dialógica entre lo “emic” y lo “etic” posibilita que el poder del autor sea compartido con los entrevistados (Vila, 2004: 262).

En este tipo de enfoques, las percepciones subjetivas de los participantes en los procesos sociales, el significado de sus comportamientos y su contexto sociocultural, cobran gran relevancia. Indagar las representaciones de lo étnico y su vinculación con la institucionalización de lo intercultural, conlleva a adentrarse en las representaciones culturales.

En sentido amplio, todas las representaciones mentales [...] son hasta cierto punto culturales; son concebidas y procesadas en el contexto de un conocimiento parcialmente compartido; son en algunos aspectos, versiones periféricas [...] de representaciones comunes (Sperber, 1991: 124).

El reto en estos acercamientos al fenómeno interpretativo radica en descubrir los significados negociados en las diferentes situaciones en las que los sujetos establecen sus relaciones porque éstos constantemente están interpretando su realidad en la mediada que viven diferentes circunstancias En este sentido, el análisis del discurso de los estudiantes, los maestros, las autoridades ofrece posibilidades de interpretación de los fenómenos de construcción de identidades étnica. Los discursos y las narraciones nos permiten ver la fuerza modeladora de los entornos culturales:

[...] para comprender al hombre, es preciso comprender cómo sus experiencias y sus actos están moldeados por sus estados intencionales [...] la forma de esos estados intencionales sólo pueden plasmarse mediante la participación en los sistemas simbólicos de la cultura (Bruner, 2006: 52).

A través del análisis del discurso puede trazarse la tipología de los temas expresados, donde podemos develar la intencionalidad y orientación de las representaciones, mismas que aportan diversas categorías:

En nuestra vida cotidiana estamos inmersos en múltiples sistemas clasificatorios cuya credibilidad y conexión con la realidad nunca cuestionamos [...] el conocimiento que circula en los distintos discursos es empleado en nuestras interacciones cotidianas dentro de relaciones de sumisión y dominación, queda claro que los sistemas clasificatorios no son identificaciones naturales o neutrales. Por el contrario, tales clasificaciones están cargadas de sentido y tal sentido usualmente está ligado a la construcción de la hegemonía en una sociedad y un tiempo determinados (Vila, 2004: 312).

Desde los diferentes actores que participan en y transitan por las universidades interculturales encontraremos opiniones individuales, pero también colectivas, que se expresan a través de formatos explicativos de uso público, que presentan afirmaciones que tienen la pretensión de explicar o definir la naturaleza de los fenómenos (Muñoz, 2008: 172). Además, en estas deliberaciones públicas los participantes no son simples receptores, sino que se muestran como actores deliberantes y no sólo como objetos de políticas (Martínez, 2008: 81); los temas aparecerán vinculados a las experiencias y expectativas de los diferentes actores:

[...] la concatenación de diversos discursos en torno a la interculturalidad con la inclusión de muy heterogéneos actores académicos y extra-académicos, gubernamentales y no-gubernamentales, locales tanto como nacionales e incluso globales, está generando nuevas y fructíferas combinaciones de nociones, que van más allá de una supuesta disyuntiva entre empoderamiento exclusivamente indígena, por un lado, y transversalización de la educación intercultural para todos, por otro (Dietz, 2009: 18).

Estos fenómenos en nuevos escenarios requerían de “estar ahí”, en los lugares concretos. Como mencioné líneas arriba, el trabajo de campo se realizó en dos momentos diferentes: en 2005 visité en varias ocasiones la Universidad Intercultural de San Felipe de Progreso, en el Estado de México. En año 2009 estuve en diversas ocasiones asistiendo a la Universidad Intercultural de San Cristóbal de las Casas, Chiapas. En estos escenarios realicé las entrevistas con los diferentes actores involucrados en estas instituciones, las observaciones y las filmaciones de clase.

A través del trabajo de transcripción y elicitación de los materiales se obtuvieron los principales temas que los actores vinculan y conectan con la interculturalidad y los procesos de institucionalización. Sin olvidar que dichas tematizaciones fueron orientadas a partir de las preguntas derivadas de los propósitos del trabajo, entre ellos, la apropiación de la propuesta intercultural. Así, los testimonios analizados destacan las categorías vinculadas a la interculturalidad como: la justicia social, la vinculación con la comunidad, el rescate cultural y de la identidad. Sobre estas tematizaciones los sujetos elaboran sus argumentaciones para justificar la validez de sus razonamientos.

Con este ejercicio pretendo ofrecer una muestra de lo complejo que es establecer definiciones que nos lleven a encontrar puntos de entendimiento y de acuerdo para arribar a espacios que nos permitan implementar políticas educativas, en este caso el de la interculturalidad. En este camino jugarán un papel central las mediaciones históricas, ideológicas y políticas, pasemos a revisar algunas.

# **CAPÍTULO 4**

## **LAS PLATAFORMAS OFICIALES**

### **4.1 MARCO JURÍDICO: DERECHOS HUMANOS**

Este capítulo presenta una serie de planteamientos y debates en torno a los derechos de las minorías. Tal vertiente constituye una columna vertebral muy importante, ya que en ella se ven legitimadas las políticas y disposiciones internacionales, acciones, temas y explicaciones en torno al futuro y desarrollo de estas sociedades. Aunque los propósitos aparecen como un “deber ser”, y podríamos pensar en su fracasada aplicación, lo cierto es que desde esta plataforma se derivan y retoman una serie de recomendaciones –aunque sea sólo parcialmente, no obstante que representan un horizonte deseable. Es ahí donde radica el valor de presentarlas y vincularlas con el establecimiento de las universidades interculturales en México, pues desde ahí se ubica a la educación en la perspectiva de garantizar el derecho a la educación de los pueblos y comunidades indígenas, generando una meta central de las recomendaciones internacionales: la igualdad de oportunidades:

Una de las aportaciones más acertadas de la antropología ha sido el descubrir la existencia de las sociedades multiculturales y diversas, no sólo entre las naciones, sino en el interior de ellas mismas. Ello obligó a discutir en este sentido las diversas estrategias para asegurar el respeto efectivo de los derechos humanos. Las voces de las sociedades indígenas también se han hecho presentes en esta dirección.

El tema de la política intercultural cobra gran relevancia en el marco de una discusión mucho más amplia y es ésta la que se refiere a los derechos humanos, un ámbito en el que la intervención de los organismos internacionales también ha sido nodal. Si no revisamos este planteamiento, difícilmente podremos entender su inserción en los escenarios de los estados nacionales y su inclusión dentro de las luchas de los movimientos étnicos en Latinoamérica. Es decir, una fortaleza de los movimientos indígenas ha sido la visibilidad que han tenido sus demandas a nivel internacional, lo que ha permitido considerar a fondo la discusión en la agenda de los derechos humanos:

[...] la diversidad, hoy en día sus reivindicaciones se formulan en términos de los derechos modernos, tanto en países industrializados como periféricos; y los movimientos de los subordinados se apropian cada vez más de los temas nacionales y globales [...]. En la medida en que la discusión y las definiciones se movían de los derechos universales individuales hacia el terreno de los derechos sociales y colectivos, que apuntan a crear las condiciones para que los miembros de las minorías subordinadas puedan realmente gozar de los derechos humanos básicos, se tornaban más complejos y controvertidos los debates mismos, ya que se ponían cada vez más en entredicho el concepto tradicional de Estado y las relaciones de poder existentes (Hamel, 1995: 11-13).

Durante la segunda mitad del siglo pasado, el reconocimiento de los derechos de las sociedades indígenas en el área de los derechos humanos sucede gracias a que se visibilizan nuevos interlocutores, ubicados sobre todo en el Tercer Mundo. La Declaración Universal de los Derechos Humanos y los documentos posteriores perfilan un orden social que permite la realización de lo que se considera vida humana como tal y los momentos culminantes han sido la incorporación de estos derechos a las constituciones políticas de muchos Estado-nación (Krotz, 2004: 153).

Con ello lograron que se abriera el campo jurídico al pluralismo legal:

El desarrollo de una plataforma cada vez más sintética de demandas indígenas que lleva los reclamos específicos de las comunidades hacia expresiones más altas en el orden jurídico y en el orden político. Estas expresiones incluyen demandas de territorios como espacios de reproducción social y política, derecho al desarrollo étnico y cultural, condiciones de desarrollo económico autogestionario y plena participación en la economía nacional, establecimiento de un orden jurídico y político plural que garantice el cumplimiento y mantenimiento de las reivindicaciones anteriores (Iturralde, 1997: 82).

Veamos a continuación los señalamientos que en materia de derechos y reconocimiento de los pueblos indígenas se han agregado a las constituciones de los diversos países latinoamericanos:

**Tabla 1. Artículos constitucionales que reconocen la diversidad cultural de los países de América latina**

|            |   |
|------------|---|
| Bolivia    | <p><b>Art. 1.</b> (Constitución Política Nacional) Bolivia, libre, independiente, soberana, multiétnica y pluricultural, constituida en República, adopta para su gobierno la forma democrática representativa, fundamental en la unión y la solidaridad de todos los bolivianos.</p> <p><b>Art. 1.</b> (Reforma Educativa) Para la transformación constante del sistema educativo nacional, en función de los intereses del país como un proceso planificado, continuo y de largo alcance, la educación boliviana se estructura sobre las siguientes bases fundamentales</p> <p>[...]</p> <p>5. es intercultural y bilingüe, porque asume la heterogeneidad sociocultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres.</p>  |
| Brasil     | <p><b>Art. 210.</b> Serán respetados los contenidos para la enseñanza fundamental de manera que se asegure la formación básica común y el respeto a los valores culturales, artísticos, nacionales y regionales.</p>  |
| Chile      | <p><b>Art. 1.</b> El Estado reconoce que los indígenas de Chile son los descendientes de las agrupaciones humanas que existen en el territorio nacional desde tiempos precolombinos, que conservan manifestaciones étnicas y culturales propios siendo para ellos la tierra el fundamento principal de su existencia y cultura.</p>   |
| Colombia   | <p><b>Art. 7.</b> El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación Colombiana.</p>   |
| Costa Rica | <p><b>Art. 3.</b> Incluso en programas educativos. Los programas de estudio de primer y segundo ciclos deberán incluir todos los componentes culturales y étnicos, acordes con el carácter pluricultural y multiétnico del pueblo costarricense.</p>  |
| Ecuador    | <p><b>Art. 1.</b> El Ecuador es un Estado social de derecho, soberano, unitario, independiente, democrático, pluricultural y multiétnico. El Estado respeta y estimula el desarrollo de todas las lenguas de los ecuatorianos.</p>  |
| Guatemala  | <p><b>Art. 58.</b> Se reconoce el derecho de las personas y de las comunidades a su identidad cultural de acuerdo a sus valores, su lengua y sus costumbres.</p> <p><b>Art. 66.</b> Protección a grupos étnicos. Guatemala está formada por diversos grupos étnicos entre los que figuran los grupos indígenas de ascendencia maya. El Estado reconoce, respeta y promueve sus formas de vida, costumbres, tradiciones, formas de organización social, el uso del traje indígena en hombres y mujeres, idiomas y dialectos.</p> <p><b>Art. 76.</b> Sistema educativo y enseñanza bilingüe. La administración del sistema educativo deberá ser descentralizado y regionalizado.</p> <p>En las escuelas establecidas en zonas de predominante población indígena, la enseñanza deberá impartirse preferentemente en forma bilingüe.</p> |

|        |   |
|--------|---|
| México | <p><b>Art. 4.</b> La Nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada en sus pueblos indígenas. La ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social, y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción de Estado. En los juicios y procedimientos agrarios en que aquellos sean parte, se tomarán en cuenta sus prácticas y costumbres jurídicas en los términos que establezca la ley.</p> <p><b>Art. 38.</b> La Educación básica, en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como la población rural dispersa y grupos migratorios.</p> |
| Perú   | <p><b>Art. 4.</b> La Educación se sujeta a las siguientes normas básicas:</p> <p>e) La exclusión bajo pena de sanción, de toda forma de discriminación por razones de sexo, raza, creencia religiosa, filiación política, idioma, ocupación, estado civil o condición social o económica del alumno o de sus padres.</p>  |

*Fuente: Deducidos del Banco Interamericano de Desarrollo: Legislación Indígena.  
[http://www.iadb.org/sds/ind/ley/mexico\\_menu.htm](http://www.iadb.org/sds/ind/ley/mexico_menu.htm)*

Bajo este panorama, es necesario detenernos en algunas consecuencias inesperadas y paradójicas que surgieron a raíz de la integración de los derechos indígenas en el escenario de los derechos humanos. Por un lado, se generó una especie de compulsión por intensificar los procesos de aculturación, recurriendo a campañas mediáticas y educativas, presiones diplomáticas, condicionamientos de apoyos económicos a los estados en aras de defender estos derechos, que en cierta forma prometen mejores relaciones entre los pueblos y comunidades indígenas y la sociedad mayoritaria del territorio mexicano (Krotz, 2008: 7).

Otra crítica a los derechos humanos alude a su génesis y fundamentación, puesto que el origen occidental de la declaración de los derechos humanos marca los límites de una pretendida universalidad de derechos que en la práctica no existe. Además, si éstos surgen en el seno de tradiciones filosóficas, religiosas y políticas esencialmente occidentales, donde otras perspectivas no tuvieron cabida, ¿hasta dónde estaríamos respetando el principio de multiculturalismo?

Krotz (2004) muestra las salidas que han tenido estas paradojas. Gracias a los estudios antropológicos se reconocen valores universales que subyacen en toda sociedad humana, por ejemplo, el respeto a la vida de las personas, a la verdad, a la vida matrimonial. Otra salida

estratégica ha sido la promoción de los derechos humanos a escala mundial semejante a un proceso de traducción:

La difusión de un código universal de derechos humanos sería, por consiguiente, algo así como un proceso de traducción cultural [...] la realidad institucional de los derechos humanos de la civilización noratlántica moderna, tendrían que encontrar sus equivalentes aproximados en cada una de las demás culturas [...] Lo atrayente de esta estrategia de difusión de los derechos humanos es su extraordinaria disposición a aprender de la interacción con otras culturas sobre su propia concepción original de los derechos humanos y su no menos extraordinaria apertura hacia la diversidad cultural (Krotz, 2004: 161).

El mismo autor no pierde de vista el legado de historia de colonización, discriminación, racismo e imperialismo que han marcado a las sociedades humanas y, en ese sentido, propone considerar el diálogo intercultural sobre los derechos humanos como una invitación a los diferentes relatos culturales, y no la promoción de un esquema de derechos humanos terminado y con validez universal (Krotz, 2004: 167).

Así como el nivel legislativo ha sido otra plataforma muy importante sobre el que se sostienen hoy en día políticas educativas interculturales en México, también los actores provenientes de las minorías representaron un escenario que canalizó una serie de demandas que hacía mucho tiempo habían permanecido silenciadas. Lamentable e inevitablemente, desde este frente se han fortalecido ideologías esencialistas sobre lo étnico. Estas perspectivas se han gestado histórica y culturalmente por el propio grupo y por los “otros”, quienes definen y representan a esos grupos. Ello los lleva a plantear las relaciones con los otros en términos de inclusión y exclusión, donde los sujetos, productores de formas simbólicas, construyen una cadena de razonamientos que buscan defender o justificar un conjunto de acciones. Castells las llamaría trincheras en defensa de la identidad. En una segunda dimensión (instrumental), para lograr propósitos específicos, las identidades pueden ser manipuladas por intereses políticos y económicos, producto de los contextos enmarcados por las relaciones de poder. El siguiente testimonio de Margarito Ruíz, miembro del pueblo indígena maya-tojolaba'l lo muestra:

En los últimos meses del año 1993 las organizaciones del Consejo Mexicano 500 Años realizábamos diversas reuniones en torno a este propósito. En Yalalag Oaxaca, bajo el auspicio de sus autoridades tradicionales, nos reunimos para elaborar una propuesta que fuera entregada a los distintos partidos representados en el Congreso de la Unión. Fue en ese momento cuando llegó el trueno del primero de enero de 1994, que anunció la nueva lluvia que alimentaría el nuevo maíz, el nuevo sol, la nueva vida. La mayoría de las organizaciones indígenas salimos a la calle a sumarnos al llamado de la rebeldía zapatista [...] Fue hasta 1995 que el movimiento indígena comenzó a tener presencia en la agenda zapatista, pero no fue gratuito. El movimiento indígena nacional tuvo que ganarse su lugar con base en sus propuestas y su organización (Ruiz, 1999: 27)

Este ejemplo del discurso indígena muestra cómo ellos intentan cuestionar su posición en la sociedad,<sup>6</sup> Gros afirma que antiguos y nuevos derechos (colectivos) de la tierra, la educación, formas de autogobierno, protección al medio ambiente y sus recursos naturales de ninguna manera plantean una ruptura del conjunto de la sociedad, ni tampoco proponen una desvinculación que vuelva a las condiciones del pasado; más bien demandan la participación, integración y acceso a la modernidad (Gros, 2001: 3).

De hecho, las peticiones de los grupos indígenas en México han cobrado una presencia significativa en los últimos treinta años. Destacan organizaciones por la defensa de la tierra, la política, la cultura, recursos naturales, los derechos humanos, entre otros. En este ambiente se ha generado el surgimiento de nuevos sujetos, nuevas formas de organización y liderazgo y, sobre todo, “nuevos discursos” (con añejos contenidos) que podrían tener impacto en el futuro (Martínez, 2002: 8):

Las organizaciones etnopolíticas que propugnaban por el reconocimiento jurídico de la pluralidad cultural se vieron compensadas cuando México se hizo asignatario del Convenio 169 de la OIT [...] este reconocimiento se ha generalizado para América Latina, pero en México la reforma constitucional no ha sido mucho más que una “ley de cartón” [...]. En Oaxaca [...] en 1995 se legisló para el autogobierno municipal (usos y costumbres) [...] (Barabas y Bartolomé, 1996: 36).

Una consecuencia inesperada fue que este reconocimiento legal favoreció y estimuló la emergencia de discursos etnicistas, los cuales en sus grados más extremos fomentan la discriminación y el desprecio por lo que no es indígena. A raíz de estas transformaciones

---

<sup>6</sup> Sin ir más lejos, el movimiento zapatista en Chiapas condensa estos ideales.

legislativas hacia los pueblos indígenas, emanan y se insertan nuevas discusiones como el tema de la autonomía, que cobra vigencia desde las estrategias políticas de las dirigencias de estas poblaciones: “Sin lugar a dudas la autonomía se ha convertido en la madre de las organizaciones, como referencia indiscutible al que apunta el movimiento zapatista” (Sierra, 1997: 132).

Al menos desde el movimiento zapatista, la autonomía ha sido una bandera política que tuvo su expresión en los Acuerdos de San Andrés (1996). Sin embargo, sabemos que el cumplimiento de éstos es un asunto sin resolver pues representa necesariamente “cuestionar conceptos y principios que están en la base de nuestra cultura constitucional dominante [...] implica otorgarles (a los pueblos indígenas) un estatus de derecho público como entidades políticas, con derechos colectivos diferentes” (Gómez, 2005: .224).

Estos asuntos sin atender hacen recordar viejas demandas de los pueblos indígenas que colocan a la humanidad frente a retos para afrontar las diversas y variadas acciones de resistencia y luchas en diferentes países. Por otro lado, algunos acontecimientos violentos mundiales han cuestionado y evidenciado la incapacidad de las organizaciones internacionales para sostener y defender los derechos humanos:

Manifestaciones igualmente significativas de esta tendencia negativa son reproches asiáticos y árabes que descalifican la idea de los derechos humanos como una concepción estrictamente local, que las grandes potencias han estado imponiendo al resto del mundo como universal; resistencias semejantes, que se nutren del mismo rechazo de la monoculturalidad noratlántica imperialista, se manifiestan en el seno de diversos sistemas religiosos y sociedades indígenas (Krotz, 2004: 154).

En América Latina, la inclusión del orden legal indígena en el derecho positivo no se produjo desde una posición de igualdad y reconocimiento mutuo, sino a partir del sometimiento. Apenas algunas constituciones (Guatemala, Ecuador y Paraguay) asumen retroactivamente la preexistencia de las sociedades indias respecto del Estado moderno, rescatando las normas y costumbres indígenas. Con todo, después de medio milenio de imposición jurídica, la realización plena de un pluralismo legal en América continúa siendo

una utopía. Ni los modelos teóricos que existen en el pensamiento liberal, ni la práctica de la administración legal de los asuntos relacionados con las minorías han dado respuestas satisfactorias a la problemática del estado multinacional:

La creciente cantidad de instrumentos jurídicos y estándares internacionales-nacionales y regionales-en relación con los asuntos lingüísticos, educativos y culturales reflejan la naturaleza reticular de la circulación global de concepciones, de valores y responsabilidades que las instituciones de políticas públicas adoptan legalmente para remediar la situación de las lenguas de las minorías y poblaciones originarias y para promover la reorganización multicultural y plurilingüe de la humanidad (Muñoz, 2010, 192)

#### **4.2. ESCENARIOS INTERNACIONALES: LAS FUENTES DEL DEBATE DE LOS DERECHOS HUMANOS**

He seleccionado los siguientes debates en torno a los derechos humanos de la educación por considerar que desde estas instancias se discuten los marcos de acción sobre los que se sugiere canalizar acciones, recursos, proyectos hacia las poblaciones indígenas, las minorías y las personas con capacidades diferentes. Para ello, sólo tomo como ejemplo documentos de las Naciones Unidas, del Consejo Económico y Social, Comisión de Derechos Humanos, de diciembre 2004. El ejercicio muestra los temas y las predicaciones sobre las que se sustentan las políticas.

##### ***Recapitulación del mandato realizado por la predecesora del Relator Especial***

La predecesora del Relator Especial defendió la incorporación de los derechos humanos a todas las estrategias internacionales, y también procuró mejorar la comprensión del contenido normativo del derecho a la Educación y los derechos conexos. El Relator Especial considerada de gran interés el debate y el diálogo que su predecesora entabló con el Banco

Mundial para fomentar la integración de los derechos humanos en las políticas del Banco Mundial. (E/CN.4/2005/50: 4).

Atendiendo, sin embargo, la preocupación del presidente del Banco Mundial respecto del contenido y la calidad de la educación, el Relator Especial desearía encontrar ahora una oportunidad para reforzar de manera más efectiva la incorporación de la perspectiva del derecho humano a la educación en las políticas del Banco Mundial. (E/CN.4/2005/50: 11).

El documento continúa exponiendo las razones de por qué ubicar a la educación como un derecho:

La consigna que motiva el trabajo del Relator Especial es la necesidad de “mover la educación hacia los derechos humanos”, considerando la educación como un derecho humano del cual el Estado tiene la obligación de asegurar la promoción y protección; es decir, trascender la concepción de la educación como negocio o mecanismo patriarcal uniformado para restituir su sentido substancial destinado a la construcción del conocimiento en el marco de convergencia y aprendizaje de todos los derechos humanos. La educación posee una ontología propia, la cual se inserta en todas las manifestaciones de la vida y que las alimenta. La interrelación de los derechos humanos nunca es más evidente que en los procesos educativos, de modo que el derecho a la educación es además una garantía individual y un derecho social cuya máxima expresión es la persona en el ejercicio de su ciudadanía. Hoy más que nunca queda en evidencia la necesidad de reformular las políticas públicas y los procesos de desarrollo para vincularlos con los verdaderos propósitos educativos, de modo que cada día estén más y mejor conectados con la generación de oportunidades y derechos para todas las personas y con el disfrute pleno de los frutos y de la condición de la humanidad.

La disociación del derecho a la educación del derecho a un contenido específico de la educación ha causado problemas serios, por ejemplo:

- a) se ha entendido la educación como un servicio negociable y no como un derecho;

b) ese servicio queda al margen de la organización de sociedades justas y equitativas, al no tener un contenido explícitamente conectado con los derechos enunciados en los instrumentos de derechos humanos;

c) los servicios pueden ser diferidos, renunciados, pospuestos, superados y hasta negados, especialmente (aunque no sólo) a las culturas y personas discriminadas (E/CN.4/2005/50: 5).

El problema de la educación universitaria lo ampliaré posteriormente, en torno a los problemas de calidad, marginación, costo, privatización y relación con las políticas nacionales de desarrollo (E/CN.4/2005/50: 7).

### ***El desarrollo de indicadores basados en derechos humanos***

La elaboración de un marco operacional para la realización del derecho a la educación está relacionada también con la creación de indicadores y métodos para supervisar y medir el proceso de desarrollo desde la perspectiva de los derechos. La necesidad de crear esos indicadores y herramientas de supervisión se ha hecho patente a raíz de consenso mundial sobre la importancia de lograr los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Aunque en éstos no se contemplan explícitamente las cuestiones de los derechos humanos, la creación de indicadores basados en los derechos y de herramientas de supervisión podría contribuir tanto a su aplicación efectiva como al desarrollo de los derechos humanos pertinentes. Además, contribuiría a que los miembros de la comunidad internacional determinen cuándo es necesario modificar las políticas nacionales e internacionales. Algunos de los indicadores educativos más usados son la tasa de alfabetización, la tasa de matriculación, la tasa de abandono escolar y el número de alumnos por profesor.

Si nos detenemos a analizar estas recomendaciones, hay señales que nos anuncian vinculaciones derivadas de un proceso de institucionalización de una política que para mirar sus impactos en las poblaciones por atender, debe construir indicadores para evaluar el éxito o fracaso de las mismas. Indudablemente, esta perspectiva conduce a la generación de sistemas generales de evaluación para todos, lo que llamamos pruebas estandarizadas. Un asunto que

hoy en día se cuestiona pensando en que atenta precisamente contra un respeto tan mencionado hoy en día, como lo es la diversidad.

El Relator Especial es consciente de que los educadores y los encargados de la elaboración de políticas utilizan diversos indicadores para la vigilancia de los logros educativos en los planos nacional y subnacional. Teniendo esto presente, el Relator Especial quisiera estudiar y analizar las posibles diferencias entre los indicadores educativos tradicionales y los indicadores para supervisar la realización del derecho a la educación, el cual es la clave para el disfrute de todos los derechos. Así, el disfrute de esta garantía refuerza el derecho a la libertad de opinión y expresión y el derecho a la participación. Por lo tanto, el derecho a la educación debería hacerse efectivo sin discriminación. No obstante, para que un indicador guarde una relación estrecha con la norma pertinente, también debe analizarse en un contexto normativo amplio (E/CN.4/2005/50: 13-14).

### ***La educación como derecho humano***

Ésta ha sido una de las principales premisas que ha impulsado el acceso a la educación como un derecho de todos los seres humanos, pero también como un deber que el Estado estaría en la obligación de cumplir. De ahí han derivado las demandas de los pueblos indígenas por una educación pertinente.

### ***El derecho de las poblaciones indígenas a la educación***

El derecho de las comunidades y personas indígenas a la educación no sólo se asienta en la posibilidad de construir una ciudadanía proactiva y sensible desde su propia experiencia, sino que también implica la necesidad de que otros grupos respeten sus autonomías. El Relator Especial concuerda con el derecho de los pueblos indígenas en elaborar sus propias propuestas educativas (especialmente ahora que el tema indígena empieza a ser una cuestión urbana),<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Debido a las grandes migraciones que hoy se generan entre el campo y la ciudad.

con atención a los derechos humanos, la experiencia ancestral de su dignidad y en el plano de la más profunda práctica de la equidad e igualdad.

El Relator Especial se opone a la tendencia a tratar la educación únicamente como una herramienta. Esta visión utilitarista, si no se equilibra con la de la educación como derecho, con un valor intrínseco, puede convertirse a la educación en presa fácil para quienes quieren despojarla de su contenido superior. (E/CN.4/2005/50: 10).

Esta particularidad obliga a los Estados, según el apartado d), del párrafo 1, del artículo 29 y el artículo 30 de la Convención sobre los Derechos del Niño y lo dispuesto en el Convenio sobre pueblos indígenas y tribales (Nº 169) de la Organización Internacional del Trabajo, a profundizar las acciones educativas acerca del respeto a la diversidad cultural, procurando el empoderamiento de las poblaciones discriminadas y extendiendo la labor educativa entre las personas y los grupos sociales que perpetran los actos de discriminación, de modo que no se diluyan las responsabilidades ni los derechos. Sin lugar a dudas, la marginación por razones étnicas proyecta y alimenta los sistemas educativos. Así se dan casos de disparidad: mientras una proporción de alumnos de determinados grupos étnicos culminan con éxito la educación secundaria, en promedio 70%, otra proporción de alumnos pertenecientes a grupos étnicos desfavorecidos, en el mismo país, apenas comprende 50%. La diferencia puede ser igualmente clara entre estudiantes considerados aptos para ingresar en los estudios superiores, donde la proporción oscila entre más de 30%, para unos grupos étnicos, y menos de 20%, para otros (E/CN.4/2005/50: 21-22).

### ***La diversidad como derecho y como contexto de aprendizaje***

La diversidad constituye un fundamento esencial de la educación; se plasma en la convivencia intercultural y en el respeto a las diferencias entre las personas; por ello el Relator Especial concibe al desarrollo como un proceso colectivo de aprendizaje necesario para encontrar en los procesos de democratización y en la lucha contra la discriminación las condiciones necesarias para una vida digna.

Puesto que uno de los propósitos de la educación es fomentar el respeto hacia una gran variedad de civilizaciones distintas a la del estudiante, el Relator Especial estima que la consideración de la interculturalidad debería incorporarse, con pleno derecho, en todos los sistemas educativos.

La homogeneidad es una empresa imposible en la educación. La presión dirigida hacia la consolidación de un único idioma para todos los pueblos, por ejemplo, es una muestra de intolerancia. Tal es el caso de escuelas en las que, pese a las normas de derechos humanos, se prohíbe a los niños y niñas indígenas o miembros de otras minorías expresarse en sus lenguas maternas (E/CN.4/2005/50: 15).

### *Conclusiones y recomendaciones de las instancias internacionales*

La consigna de “mover la educación hacia los derechos humanos” pretende reforzar el lugar de la educación dentro de los derechos humanos y devolverle su naturaleza de espacio de convergencia y aprendizaje de todos los derechos humanos.

El tema del financiamiento de la educación sigue siendo apremiante, motivo por el cual los estados-nación deben avanzar en la fijación de prioridades nacionales para que la educación gane preponderancia. Además, es de reconocerse y apreciarse la preocupación del Presidente del Banco Mundial respecto del contenido y la calidad de la educación, tema en el que la perspectiva de los derechos humanos puede aportar claridad y consistencia.

El Relator Especial recomienda al Banco Mundial que realice una investigación que tenga como fin determinar si la falta de incorporación de la perspectiva de los derechos humanos, y específicamente del **derecho humano a la educación** en sus políticas y lineamientos, constituye un factor retardado del impacto social y económico que buscan sus acciones y empréstitos.

Para impulsar y apoyar las iniciativas destinadas a dirigir la educación hacia los propósitos señalados en los instrumentos del derecho internacional de derechos humanos, resulta necesario analizar el impacto de las políticas educativas, la administración, el currículo y la comunidad de padres, madres y estudiantes (E/CN.4/2005/50: 24).

La consideración de la diversidad como fundamento esencial de la educación se entiende como una consecuencia del derecho a la no discriminación y a un contenido apropiado de la educación, que va más allá de cualquier mandato instrumental y que supone abogar cada vez con mayor fuerza a favor de la inclusión de los grupos y personas discriminadas, especialmente de las niñas y adolescentes.

El Relator Especial se ha propuesto impulsar y apoyar las iniciativas destinadas a dirigir la educación hacia los propósitos señalados por los instrumentos del derecho internacional de los derechos humanos y, por este motivo, buscará analizar el impacto de las políticas educativas en la realidad del aula (E/CN.4/2005/50: 26-27).

Con esta información he querido mostrar las líneas e intencionalidades inherentes en los debates que libran los organismos internacionales. Instancias de legitimidad institucional de donde se derivan orientaciones hacia otros niveles de dirección, de ahí emanan los fundamentos sobre los que se construyen las estrategias o metodologías de cambio para afrontar los conflictos y las discriminaciones (Muñoz 2010:170). Desde luego estas instancias no tienen la capacidad de transformar la realidad por el hecho de exponer estas consideraciones, pero sí trazan senderos. De hecho sé que muchas de estas disposiciones están lejos de alcanzarse; sin embargo, es importante precisar desde dónde se generan los fundamentos y las argumentaciones.

### **4.3. POLÍTICAS EDUCATIVAS: POR EL SENDERO DE LOS VALORES DE LA INTERCULTURALIDAD**

En el capítulo anterior, he presentado cómo han intervenido los organismos internacionales en la atención a los países en vías de desarrollo, como México. Entre estas acciones de apoyo aparecen iniciativas del Banco Mundial, del BID, y de la Fundación Ford para afrontar diversas necesidades sociales y educativas.

En esta sección presento las acciones educativas implementadas –desde el Estado mexicano– para atender la educación de las poblaciones indígenas. En ellas subyacen valores y principios generalmente infundidos por instancias internacionales (Muñoz 2002, Mateos 2010). Una estrategia recurrente se refiere a los programas compensatorios en las áreas de mayor rezago educativo, estrategia que tiende a generalizarse en el continente.

En lo que respecta al sistema nacional de educación indígena mexicana, durante la década de 1990 se establecieron dichos programas en estados de mayor rezago, entre los cuales se encuentran Oaxaca, Chiapas y Guerrero. Se trataba de una estrategia de cambios parciales que tenían el fin de consolidar una eficiencia sobre mínimos educativos y, a la vez, de transferir lentamente la conducción de la gestión educativa a los gobiernos regionales, no a las comunidades. Existe la esperanza de que los beneficios de estos programas compensatorios se multipliquen en las demás áreas. Aunque no hay información suficiente para emitir un juicio de esa naturaleza, estimamos que no es seguro que esto genere un cambio sustancial en el sistema de educación indígena, ya que las condiciones “excepcionales” no se darán en el conjunto de las escuelas.

Este programa educativo del gobierno de México obedece al concepto de “desarrollo humano”, que es una ampliación de la doctrina de la modernización educativa, el cual tiene componentes de equidad, sustentabilidad y de productividad. Dicha noción resulta poco clara

desde el punto de vista teórico; su fundamentación procede de gestiones destacadas de gobiernos mexicanos anteriores. Es conocida la gran influencia de la educación popular y de la acción de los maestros misioneros, propuesta por José Vasconcelos (1914; 1921-1924). También se reconoce la doctrina del impacto de la educación en la unidad nacional (a través de la dotación de libros de texto gratuito) desarrollada por Jaime Torres Bodet (1952 y 1964-1970). De igual forma, se suscriben a modo de compromisos el mejoramiento de la preparación de los maestros, con una especial atención a la población indígena y la diversidad étnica y cultural del país, lo cual ha dado origen a la “educación bilingüe e intercultural” (SEP, 1996: 10).

Los propósitos fundamentales que animan al programa de desarrollo educativo son la equidad, la calidad y la pertinencia de la educación (SEP, 1996: 12-13). Una de las ofertas principales de este programa institucional fue la educación básica, definida así en los siguientes términos:

En los linderos del fin de siglo conserva plena vigencia la necesidad de mejorar la calidad de la educación básica y de extenderla a los grupos sociales que aún la reciben en forma insuficiente. En la educación básica han de adquirirse valores esenciales, conocimientos fundamentales y competencias intelectuales que permitan aprender permanentemente; en ella se despiertan la curiosidad y el gusto por el saber y se forman hábitos de trabajos individuales y de grupo. El valor de una buena educación básica habrá de reflejarse en la calidad de vida personal y comunitaria, en la capacidad de adquirir destreza para la actividad productiva y en el aprovechamiento pleno de las oportunidades de estudio en los niveles medio superior y superior (SEP, 1996: 19).

Este programa educativo mexicano consideraba la diversidad lingüística como un problema central y complejo. Con base en el censo de 1990, reconoce por una parte, una demanda educativa potencial de 1.2 millones de personas hablantes de alguna de las más de cincuenta lenguas indígenas del país, sin que se pudiera establecer con aceptable aproximación desde entonces cuántos eran monolingües y cuántos poseían algún grado de apreciable bilingüismo. Por otra, admite las enormes fallas del servicio debidas a la discontinuidad lingüística entre escuela y comunidad (SEP, 1996: 78).

Sin embargo, una novedad del programa es el postulado de bidireccionalidad de la acción educativa del Estado hacia los pueblos indios. A modo de dirección principal, declara

que la educación destinada específicamente a los grupos indígenas se adaptará a sus necesidades, demandas y condiciones de cultura y lengua, poblamiento, organización social y formas de producción y trabajo. La segunda se refiere a la población no indígena, con el fin de combatir las formas manifiestas y encubiertas de racismo y promover una justa valoración de la contribución de los pueblos indios a la construcción histórica de la nación, el conocimiento de su situación y sus problemas y el reconocimiento de los aportes que realizan en todos los ámbitos de la vida del país (SEP, 1996: 75-76).

Para la oferta de educación indígena, otra novedad fue la flexibilidad del concepto de territorialidad, puesto que admite la inequidad sobre los migrantes que se trasladan de las zonas rurales hacia las ciudades en grupos de familias de diversas etnias que demandan servicios de educación básica: “El hecho de que los servicios para indígenas se hayan concentrado en las regiones de origen [...] hace prácticamente inexistente la experiencia institucional de ese tipo de servicios educativos en zonas urbanas” (SEP, 1996: 79).

Así, la descentralización educativa, programas compensatorios, atención a la diversidad, leyes para la defensa de los derechos indígenas, entre otros, son temas que han circulado en los diversos niveles y contextos educativos e institucionales, en los que participan sujetos e instituciones de naturaleza diferente, como hemos visto, desde el Banco Mundial hasta los propios indígenas. De tal forma, en materia de legislación educativa, concurren actores que, aparentemente, miran hacia un mismo objetivo. En la actualidad, por ejemplo, han logrado implementar la política de interculturalidad. Sin lugar a dudas, en estos espacios se han trazado las líneas sobre las que se pretende dar sentido a este propósito. Desgraciadamente, vemos que no hay mucha claridad al respecto, entre otras cosas porque se trata de encuentros donde los diferentes actores participan y toman las decisiones que más convienen a los momentos históricos. El resultado es que son estas acciones las que van fortaleciendo, con el apoyo del Estado, las posibilidades de institucionalizar y darle sentido a las políticas educativas, como la de la interculturalidad.

A continuación me detendré a revisar algunas de las disposiciones que han emanado de discusiones en el interior de los organismos internacionales; desde ahí se fundamenta y orienta el entendimiento respecto a temas y problemáticas que atañen a la educación de las poblaciones indígenas como es la dimensión lingüística.

#### **4.4. POLÍTICAS INSTITUCIONALES DEL LENGUAJE**

Seguramente este ámbito es uno de los más atendidos desde las agendas internacionales y las legislaciones e instituciones nacionales. Ya en capítulos anteriores he mencionado la relevancia que ha tenido el lenguaje en las políticas educativas. En México, en 2003 se promulgó la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, cuyo objetivo central es reconocer y proteger los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los pueblos y comunidades indígenas; a continuación transcribo lo que se establece en dicho documento:

Para la población indígena la garantía de acceder a la educación obligatoria,<sup>8</sup> en la modalidad intercultural y bilingüe, así como el fomento de la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos en los niveles medio y superior. En el mismo artículo se asienta el compromiso de asegurar el respeto a la dignidad e identidad de las personas independientemente de su lengua. Por otra parte, el artículo 13 señala el compromiso del Estado a:

- I. Incluir dentro de los planes y programas, nacionales, estatales y municipales en materia de educación y cultura indígena las políticas y acciones tendientes a la protección, preservación, promoción y desarrollo de las diversas lenguas indígenas nacionales, contando con la participación de los pueblos y comunidades indígenas; [...]
- II. Incluir en los programas de estudio de la educación básica y normal, el origen y evolución de las lenguas indígenas nacionales, así como de sus aportaciones a la cultura nacional;

---

<sup>8</sup> Cabe recordar que la educación obligatoria en México abarca los niveles de preescolar, primaria y secundaria.

- III. Supervisar que en la educación pública y privada se fomente o implemente la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad lingüística para contribuir a la preservación, estudio y desarrollo de las lenguas indígenas nacionales y su literatura;
- IV. Garantizar que los profesores que atiendan la educación básica bilingüe en comunidades indígenas hablen y escriban la lengua del lugar y conozcan la cultura del pueblo indígena de que se trate.

Asimismo, esta ley reformó la fracción IV del artículo 7° de la Ley General de Educación, que a continuación refiero:

La Ley General de Educación es la que rige los ordenamientos establecidos en el artículo 3° constitucional. En ella se garantiza el derecho a la educación para todos los habitantes del país, y se reconoce la educación bilingüe y culturalmente pertinente para la población indígena.<sup>9</sup>

La fracción IV de su artículo 7° estipula el acceso a la educación obligatoria, lo mismo en lengua materna que en español para los grupos indígena; y en el artículo 38 establece que: “la educación básica, en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como la población rural dispersa y grupos migratorios”. Para toda la población, la Ley General de Educación declara los fines de la educación mexicana, entre los cuales destaco dos:

- III. Fortalecer la conciencia de las naciones y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones, así como la valoración de las tradiciones y particularidades de las diversas regiones del país.
- IV. Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas (CGEIB, 2009:18-20).

Estas disposiciones enfatizan los temas y acciones que deben atenderse; algunos de ellos ya han sido expresados en distintos momentos históricos; otros se establecen por primera vez, por ejemplo, que a las poblaciones indígenas les corresponde obligatoriamente un tipo de

---

<sup>9</sup> Es importante reconocer que esta ley requiere de nuevas modificaciones, con el fin de que se corresponda tanto a los avances legislativos logrados en la última década en materia de derechos indígenas, como a las demandas sociales de inclusión y respeto a la diversidad.

educación pertinente e intercultural. Se reiteran las acciones de participación, protección, preservación y promoción de las lenguas indígenas, asunto que pasa por la lectoescritura de las lenguas indígenas, una habilidad que deberán desarrollar los maestros que atienden estas poblaciones y una reiterada recomendación en este país. A la sociedad en general se le hace un llamado a fomentar y respetar la diversidad, la interculturalidad y el multilingüismo, como un compromiso que el Estado mexicano deberá vigilar.

De igual forma, siendo congruentes con el proceso de institucionalización de la política intercultural, con el fin de garantizar el respeto y reconocimiento de la diversidad (desde las instituciones), se crea en México el Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (INALI) en el año 2004, he seleccionado algunas de sus disposiciones en ésta materia:

Con base en el Artículo 14 de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas tiene las características y atribuciones siguientes:

- a) Diseñar estrategias e instrumentos para el desarrollo de las lenguas indígenas nacionales, en coordinación con los tres órdenes de gobierno y los pueblos y comunidades indígenas.
- b) Ampliar el ámbito social de uso de las lenguas indígenas nacionales y promover el acceso a su conocimiento; estimular la preservación, conocimiento y aprecio de las lenguas indígenas en los espacios públicos y los medios de comunicación, de acuerdo a la normatividad en la materia.
- c) Establecer la normatividad y formular programas para certificar y acreditar a técnicos y profesionales bilingües. Impulsar la formación de especialistas en la materia, que asimismo sean conocedores de la cultura de que se trate, vinculando sus actividades y programas de licenciatura y postgrado, así como a diplomados y cursos de especialización, actualización y capacitación.
- d) Formular y realizar proyectos de desarrollo lingüístico, literario y educativo.
- e) Elaborar y promover la producción de gramáticas, la estandarización de escrituras y la promoción de la lectoescritura en lenguas indígenas nacionales.
- f) Realizar y promover investigación básica y aplicada para mayor conocimiento de las lenguas indígenas nacionales y promover su difusión.
- g) Actuar como órgano de consulta y asesoría de las dependencias y entidades de la Administración Pública Federal, así como de las instancias de los Poderes Legislativo y Judicial, de los gobiernos de los Estados y de los municipios, y de las instituciones y organizaciones sociales y privadas en la materia.
- h) Informar sobre la aplicación de lo que dispone la Constitución, los tratados internacionales ratificados por México y esta Ley, en materia de lenguas indígenas, y expedir a los tres órdenes de gobierno las recomendaciones y medidas pertinentes para garantizar su preservación y desarrollo.
- i) Promover y apoyar la creación y funcionamiento de institutos en los Estados y municipios, conforme a las leyes aplicables de las entidades federativas, según la

presencia de las lenguas indígenas nacionales en los territorios respectivos (INALI , 2003: 4).

Desde la perspectiva de Muñoz (2008), los documentos institucionales contienen principios organizadores en torno a la funcionalidad pública y formal de las lenguas indígenas en la diversidad lingüística del contexto; la documentación y equipamiento ortográfico para funciones formales. Concluye que en estos organismos autorizados y reconocidos se genera una especie de estrategia para la convivencia y fomento de la comunicación intercultural y multilingüe. Por el contrario, desde los movimientos sociales indígenas se tematiza y argumenta sobre la base de la autodeterminación y el control de los recursos culturales (Muñoz, 2008: 170). Sólo por citar un ejemplo, presento los objetivos específicos de una organización indígena oaxaqueña;<sup>10</sup> para comparar el posicionamiento que se asume como grupo, frente a las disposiciones establecidas por instituciones del Estado:

#### Objetivos específicos

- Fortalecer la capacidad de resistencia y propuesta de las organizaciones, los pueblos y comunidades frente a los grandes megaproyectos de inversión del capitalismo neoliberal.
- Luchar contra el proyecto neoliberal que tiene múltiples rostros y manifestaciones; como el BM, el BID, la OMC, las trasnacionales, la complicidad de los gobiernos en los megaproyectos, y tratados comerciales.
- Promover la utilización de los instrumentos internacionales para hacer justiciables y exigibles de los derechos humanos, económicos, sociales, culturales y ambientales de las comunidades rurales y pueblos indígenas.
- Promover la equidad de género en los procesos sociales que impulsamos.
- Promover y fortalecer la autodeterminación de los pueblos.
- Construir alternativas de vida como defensa de la soberanía alimentaria y elaborar estrategias económicas y sociales que conlleven a la autodeterminación.
- Generar conciencia social y participación ciudadana que conlleve alternativas e intercambio de experiencias.
- Impulsar la construcción del movimiento social político mesoamericano(AMAP, 2002).

---

<sup>10</sup> La Alianza Mexicana por la Autodeterminación de los Pueblos (AMAP), funciona como una red de organizaciones sociales y civiles. Nace en marzo del año 2002 en la ciudad de Oaxaca como resultado de un proceso que se gesta en la lucha contra el libre comercio y los megaproyectos como el Plan Puebla Panamá.

Las tensiones que se vislumbran entre diferentes actores pueden comprenderse considerando la naturaleza, fines, estrategias de éstos. Es muy importante recordar que tienen orígenes, trayectorias y rumbos diferentes; de cualquier manera, muchas de estas discusiones han podido ser interpeladas por las nuevas instituciones creadas para atender al sector indígena en México.

De hecho, muchas de estas disposiciones han sido trasladadas a los principios y normatividades de las universidades interculturales. Pero, precisamente, pasar del nivel ideal a las concreciones nos muestra lo difícil que ha sido transitar e implementar, en las propias comunidades y en la sociedad en general, estas políticas basadas en los derechos humanos y el reconocimiento a las minorías. Al respecto, Héctor Muñoz (2008) señala que lamentablemente no se conoce mucho sobre la imposibilidad de materializar los buenos propósitos en relación con los patrimonios lingüísticos y culturales de las minorías y pueblos indígenas:

Por el contrario, en la actualidad abundan las evidencias de que los miembros de los grupos sociales minoritarios no están ejerciendo en plenitud los derechos individuales y libertades que les permitan alcanzar su realización dentro de sus culturas diferentes [...] el amplísimo proceso de asimilación y pérdida de la diversidad cultural e intelectual constatable en todas las latitudes del planeta ha contribuido enormemente a movilizar organizaciones, liderazgos sociales y científicos, a fin de valorar adecuadamente el fenómeno y detener su avance. Una de las dimensiones más visibles es el agobio y el desplazamiento que producen las lenguas y culturas políticamente dominantes sobre las lenguas y culturas indígenas locales (Muñoz, 2008: 126,130).

Sobre estos señalamientos, las políticas han integrado y extendido su ámbito de intervención en nuevas y contemporáneas discusiones como el tema de la discriminación o la ciudadanía.

Algunos planteamientos de la Ley General de Educación, promulgada en junio de 2003 para reglamentar el mandato del artículo 1º constitucional, se refieren a la prevención y eliminación de la discriminación. Esta ley prohíbe toda práctica discriminatoria que impida, o anule, el reconocimiento o ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades de las personas. Además, este documento reconoce el papel de la educación en el establecimiento de condiciones que garanticen la igualdad de oportunidades; para cumplir su cometido plantea como una medida positiva la educación en el respeto a los derechos humanos. Y

concretamente, en el caso particular de los indígenas, sugiere como medidas positivas y compensatorias: establecer programas educativos bilingües que promuevan el intercambio cultural, garantizar el derecho a ser asistidos por intérpretes y defensores con conocimiento de sus lenguas, creación de programas permanentes de capacitación y actualización para funcionarios públicos sobre la diversidad cultural, y puesta en marcha de campañas permanentes de información en los medios de comunicación para promover el respeto a las culturas indígenas (CGEIB, 2009: 21-22).

En la actualidad, se mantiene la confianza en que los procesos de discriminación pueden ser contenidos y reencauzados desde el sector educativo, tema que antes no era considerado de esta manera. Sin embargo, hoy se intenta asegurar que la sociedad y las instituciones oficiales asuman responsabilidades eficaces para superar las dificultades administrativas, las prácticas discriminatorias y las condiciones de vulnerabilidad de lenguas y culturas indígenas (Muñoz, 2008: 118).

Por otra parte, en el ámbito de las políticas públicas, el marco general de acción es el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, el cual constituye el instrumento base de planeación del Gobierno federal y presenta sus principios, objetivos y estrategias. Este documento estipula, entre otros principios, que:

En la actualidad, uno de los factores que determinan la riqueza de los recursos culturales de un país es su diversidad. Si bien todas o casi todas las poblaciones en el mundo son hoy multiculturales, el grado y la variedad de sus expresiones materiales e inmateriales varían considerablemente de una nación a otra. La existencia de la diversidad cultural en un país se considera tan positiva para su desarrollo como lo es para el mundo en su conjunto. México está considerado como uno de los países con mayor diversidad cultural, y en consecuencia con un recurso de extraordinario potencial. El reconocimiento y el aprecio de la diversidad cultural son un imperativo de convivencia, de identidad y de historia. Las especificidades de los pueblos indígenas, de las regiones que habitan y las tradiciones que animan y conservan, forman parte del todo que nos identifica como nación. La cultura es origen y destino de los procesos sociales, de tejidos comunitarios, de los esquemas de convivencia y diálogo (Programa Nacional de Desarrollo, 2007: 38).

El Programa Nacional de Educación 2007-2012 (PRONAE) propone incidir, desde el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), en el fortalecimiento de la educación indígena, impartida en la lengua de la población indígena y en español, con los enfoques intercultural y multilingüe, para que se caracterice por su calidad y altos índices de aprovechamiento; así como en el sistema educativo nacional para avanzar en el reconocimiento de los pueblos indígenas con todas sus características (Plan Nacional de Educación, 2007: 23).

A la educación corresponde fortalecer el conocimiento y el orgullo de la cultura a la que se pertenece, para poder entablar relaciones interculturales que tengan posibilidades de simetría; le compete enseñar la lengua propia, la que le permite nombrar el mundo y fortalecer su cultura, así como enseñar y enriquecer el lenguaje que nos permite comunicarnos como mexicanos; le toca hacer que conozcamos y valoremos los aportes culturales de los pueblos que comparten nuestro territorio; le atañe lograr que los integrantes de diversas culturas convivan de manera respetuosa y mutuamente enriquecedora; le corresponde, por último, desarrollar una conciencia ciudadana que se preocupe por la injusticia, y ofrecer herramientas para combatirla en la vida cotidiana. En este Plan se afirma que la educación debe contribuir a eliminar todo tipo de discriminación, prejuicio y racismo contra los miembros de culturas diferentes y minoritarias. Así, establece también que los mexicanos nos debemos reconocer como diversos y valorar que vivir en un país multicultural nos enriquece como personas y como colectividad (CGEIB, 2009: 25).

Este conjunto de ideales, ahora depositados en las instituciones educativas, desde donde tendría que promoverse y respetarse la diversidad, tiene su base en los derechos humanos universales y en las nociones derivadas de la perspectiva multiculturalista que, en principio, debieran impactar y trascender en nuestras concepciones de Estado, de sociedad, de democracia, de ciudadanía. No obstante, persisten las voces críticas que establecen que:

[...] el puro formalismo jurídico y la internacionalización [...] de los derechos humanos no es suficiente para comprender la heterogeneidad de las fuerzas políticas convergentes en el equilibrio inestable del Estado social de derecho, actualmente anulado por el modelo “neoliberal” (Nieto, 2005: 107).

Quiero cerrar este capítulo, moderando este último señalamiento, al reconocer que –en materia de legislación jurídica en torno a las poblaciones indígenas en México– existe un sendero andado, una lucha ganada, sí, desde las instituciones, desde los organismos internacionales, fortalecidos a partir de un conjunto de leyes, decretos y planteamientos que permiten recuperar voces y demandas de las comunidades indígenas. Así, estos debates, si bien aún no han logrado resolver este conjunto de injusticias históricas, sí representan escenarios esperanzadores que permiten observar aquellos temas y direcciones sobre los que se centran las discusiones de las políticas culturales y educativas. Además, se espera que la creación de nuevas instituciones que atiendan aspectos culturales y lingüísticos que ayuden a eliminar las grandes inequidades históricas de las poblaciones indígenas son una muestra de la resonancia de estas políticas.

## CAPÍTULO 5

### LA FORMACIÓN DE MAESTROS INDÍGENAS EN MÉXICO



#### 5.1. ANTECEDENTES

Recuperar las experiencias vividas en México para atender la necesidad de ofrecer una educación a las poblaciones indígenas, es mirar un largo camino de ensayos en los que se repiten propuestas, a veces con ciertas variaciones, pero siempre asumiendo y apostando por el cambio a través de la formación de recursos humanos, donde los profesores indígenas han sido los principales protagonistas, y donde muchos de los esfuerzos han hecho énfasis en la recuperación de las lenguas y culturas comunitarias. En este apartado pretendo analizar aquellas experiencias educativas, dirigidas por el Estado mexicano hacia los profesores indígenas, las cuales se enmarcan dentro de políticas etiquetadas por el modelo que corresponde a su momento histórico; me refiero a la “educación bilingüe”, la “educación bilingüe bicultural” y a la actual “educación intercultural”. Digamos que lo que hoy llamamos

educación superior indígena, estuvo concentrada en la formación de profesores para atender las poblaciones indígenas. Esta recapitulación nos permite observar aquellos objetivos, conceptos y soluciones que han permanecido constantes a lo largo de los años de aplicación de las políticas educativas para atender a las poblaciones indígenas en México.

Recupero la dimensión histórica e intento presentar aquellas discusiones académicas de las que se nutrieron estas propuestas educativas, principalmente de corrientes antropológicas y lingüísticas. Al final, detrás de todas las políticas subyacen y permanecen estas concepciones, mismas que han originado acciones muy particulares para atender la educación indígena en México.

En la búsqueda por consolidar el Estado nacional, una intención más general en toda Latinoamérica, a principio de los años veinte del siglo XX, la Escuela Rural Mexicana persiguió dos propósitos fundamentales: integrar a los grupos indígenas y “darle a México una lengua franca”. Esta iniciativa planteó necesidades educativas que, entre otras cosas, derivaron en la propuesta del llamado método directo: enseñar a la población indígena el castellano sin usar su lengua materna. De esta forma aparece la primera corriente ideológica que orienta la educación de los indígenas, conocida como incorporativista (Brice Heath 1986). Evidentemente, esta metodología no ofreció solución a los problemas que se había propuesto resolver; se trataba de una condición histórica mucho más compleja que difícilmente se atendería a partir de una metodología para enseñar idiomas.

Aun sin descubrir y reconocer estas limitaciones, se optó por otro camino, una modalidad que implicaba utilizar las lenguas indígenas como puente para alcanzar un dominio del español y, en “consecuencia”, automáticamente, iniciar el camino de la integración del indio a la sociedad nacional. Así, con la creación del Instituto Nacional Indigenista (INI) en 1948 y la implantación del Centro Coordinador Nacional Indigenista, en 1951, fue convocado al primer grupo de indígenas tzotziles y tzeltales (en Chiapas), con la idea de formarlos como promotores culturales, haciéndose cargo de las cuestiones educativas, utilizando la lengua materna (indígena) para castellanizar y alfabetizar. La selección de los candidatos se realizó a

partir de su participación en las instancias políticas y religiosas de sus comunidades, lo cual garantizaba su estatus y apoyo en el interior de las mismas (IEEPO, 1998: 5).

El contenido formativo se dividía en tres categorías principales: 1) el destinado a que los promotores culturales asimilen o afirmen lo que van a transmitir durante el periodo inmediatamente posterior a la reunión específica, y los métodos y técnicas de la realización; 2) el que tiene por finalidad la adquisición de conocimientos de orden práctico; por ejemplo, técnicas de vacunación, inyecciones hipodérmicas, curaciones de emergencia, injerto de frutales, cuidado de animales, fabricación de ladrillo, teja, etc., y 3) el que pretende el incremento del “bagaje cultural” de los promotores. Cada fin de año tiene lugar un curso de capacitación de contenido mayor que el de los anteriores cursillos de preparación (Aguirre, Beltrán, 1973: 228).

Vemos cómo, desde las instituciones indigenistas, se establecieron proyectos con la intención de buscar el desarrollo de las comunidades indígenas, sobresaliendo acciones en torno a la salud y la educación. A través de éstos se intentaba demostrar que con personas “adiestradas” como maestros, procedentes de las propias comunidades indígenas, se podía llevar a cabo una educación bilingüe, pues la condición de la diversidad lingüística era concebida como un obstáculo comunicativo para la integración educativa de los pueblos indígenas a la sociedad nacional. De tal forma, lograr que las poblaciones alcanzaran a desarrollar un bilingüismo significaba una meta primordial. Sin embargo, fue hasta 1963 cuando se aprueba la política educativa nacional para regiones indígenas con métodos bilingües, creándose para ello el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües (SNPCMB). Los requisitos para formar parte de esta experiencia se flexibilizaron, en la idea de reclutar al mayor número posible para dar clases a los niños de los primeros grados (en lengua materna), de tal forma que su historia académica comprendía primaria y secundaria.

El curso de inducción contemplaba:

- Lectura y escritura del idioma respectivo.
- Manejo de los materiales de enseñanza.
- Elaboración y uso del franelógrafo, preparación y aplicación de las sílabas.
- Práctica de elementos sencillos de dibujo y la escritura *script*.

- Enseñanza de cantos y juegos organizados.
- Ejercicios aritméticos en las cuatro operaciones.
- Lectura en silencio y oral en español.
- Ejercicio de orden alfabético.
- Prácticas de civismo.
- Cómo conducir una junta con los padres de familia, levantando el acta respectiva; cómo conducir una junta con los vecinos para tratar asuntos de beneficio social; sugerencias para conmemorar fiestas cívicas.
- Prácticas elementales de primeros auxilios.
- Orientaciones generales sobre la acción indigenista que desarrolla el gobierno y sobre la función del promotor cultural y la cooperación que se debe aportar a toda labor de beneficio social.
- Uso de los datos estadísticos para rendir la información sobre el trabajo desarrollado (IEEPO, 1998: 6).

Este listado de actividades revela la gran responsabilidad que se delegaba a los maestros indígenas. Más allá de los retos académicos, se trataba de transformar una realidad y evidentemente lograr una integración del indígena a la vida nacional. Comparativamente, hay quienes evaluaban en positivo su desempeño, respecto a los otros profesores no indígenas, por ser hablantes de las lenguas autóctonas y lograr establecer mejor comunicación con los niños, asunto por demás dudoso, pues hoy en día las investigaciones etnográficas del aula indígena<sup>11</sup> revelan que eso no necesariamente se traduce en una mejor comunicación. De hecho, en las pocas investigaciones realizadas durante esa época, se reportan resultados nada satisfactorios respecto al trabajo desarrollado por los profesores. Al visitar 26 escuelas, se descubre que:

Las 26 escuelas poseían y usaban libros de texto federales gratuitos. Todos los maestros entrevistados, menos uno, afirmaron seguir los manuales publicados por el gobierno federal o por los particulares, que recomiendan un programa altamente nacionalista con énfasis en la mexicanización de los escolares. Todos ellos daban sus clases en español, y muchos de los que eran bilingües abandonaban el uso de la lengua indígena en sus clases después del primer año (Modiano, 1974: 179).

El análisis de Nancy Modiano muestra verdaderamente los primeros fracasos en esta empresa por “formar” a los profesores indígenas, en el afán de resolver problemáticas históricas de los grupos indígenas, en este caso del estado de Chiapas. Lo importante de esta

---

<sup>11</sup> Véase el trabajo de Mena, Muñoz, Ruiz (1999).

experiencia fue que se reconocía y legitimaba la diferencia cultural como un problema a resolver. Era generada así la idea de instruir docentes con una formación específica para atender las necesidades educativas de estos grupos y se consolidaba el indigenismo de participación, que reflejaba las concepciones de dependencia y marginalidad desde la perspectiva de la CEPAL (Muñoz, 2000: 11).

El INI, a la cabeza de estos ideales, crea en 1972 la Escuela de Desarrollo Regional de los Altos de Chiapas, cuyas bases indigenistas consideraban que:

- El indio estaba sujeto a una relación de dependencia y explotación.
- La praxis indigenista carecía de programas con resultados concretos, falta en la definición la participación del indio.

Estos señalamientos generaron reacciones en el ámbito antropológico, desde donde se gestó una lucha que intentó cambios en la estructura de las instituciones para reforzar el desarrollo de la identidad étnica y lograr la autogestión, formando cuadros académicos y técnicos indios de nivel medio superior, con una función etnoconcientizadora y formuladora de programas en relación a los intereses de las comunidades indígenas (IEEPO, 1998: 7).

La creación en 1973, de la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena, constituye otra instancia que continuará con la tarea de formar maestros para las poblaciones indígenas con una finalidad muy clara: castellanizar y alfabetizar. Como se observa, hay cambios muy pequeños.

A pesar de la vasta información que se ha producido desde diferentes disciplinas, en torno a la complejidad conceptual de las identidades, en donde se reconoce que la lengua es uno de los elementos constitutivos de la misma –pero no el único–, al mirar este camino de esfuerzos institucionales, centrados en la enseñanza de las lenguas indígenas mexicanas, es inevitable preguntarse por qué se ha hecho tanto énfasis en las cuestiones lingüísticas, al considerar que el simple hecho de enseñar una lengua originaria podría cambiar las realidades

histórico-estructurales de las comunidades indígenas<sup>12</sup>. Desde luego que esto sólo se entiende cuando se recupera la historia de discriminación y exclusión hacia estas poblaciones. Ello ha generado una visión donde la marginación socioeconómica fue y sigue siendo el parámetro para autodefinirse y definir a los otros, si a esto le agregamos la condición de dominar una lengua indígena, a través de la cual el grupo es visualizado ante los otros y para sí mismo. De esta forma se comprende el énfasis puesto, durante las últimas décadas, en el fenómeno lingüístico como signo de la identidad de grupo y abanderar demandas en búsqueda de autonomía dentro de las naciones, utilizando a la lengua como un referente simbólico con fines políticos (Durham, 1983: 56). Con estas acciones, centradas en el mantenimiento y desarrollo de las lenguas indígenas, se consolidaba el modelo de educación bilingüe para las poblaciones indígenas, sin que se haya conformado un modelo educativo consecuente con los orígenes reivindicativos de la educación indígena, y hasta hoy sin conseguir todavía un impacto significativo sobre la práctica docente del magisterio indígena.

Para 1978, la institución mencionada anteriormente se convierte en la actual Dirección General de Educación Indígena (DGEI), una plataforma que promovió el trabajo educativo indigenista en varias dimensiones, sin olvidar al maestro. Esta instancia se encargaría de llevar a cabo el proyecto de Educación Indígena Bilingüe Bicultural, orientado hacia dos objetivos básicos: *a)* utilizar la lengua indígena como lengua de instrucción y, *b)* recuperar los “contenidos étnicos”<sup>13</sup> en el proceso escolar.

El camino para lograrlo no difería en mucho a los anteriores y consistía en:

- Desarrollar métodos y técnicas pedagógicas adecuadas a las condiciones y problemas que enfrenta la educación en las regiones indígenas.
- Capacitar maestros de acuerdo con la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del magisterio, extraídos entre el personal docente

---

<sup>12</sup>Sin ir más lejos; en la presentación del libro: Estudio de las lenguas originarias de Oaxaca(17 mayo 2011), el director del CEDELIO, Andrés Hernández Cortés, además de agradecer la presencia del público, señaló que la institución a su cargo tiene la firme convicción de coordinar esfuerzos para abatir la pobreza, la desigualdad social que se da en las comunidades indígenas...muestra de ello, fue la realización de un libro que busca fortalecer las lenguas. (Periódico NOTICIAS, Oaxaca, 18 de mayo 2011).

<sup>13</sup> Se refieren a integrar en los planes y programas de estudio (de la educación básica) los contenidos y formas culturales de transmisión de conocimientos de cada etnia (DGEI, 1981: 9).

- bilingüe en servicio, sobre corrientes pedagógicas activas, para que sirvan de factores multiplicadores de las innovaciones metodológicas educativas.
- Reclutar y capacitar a promotores y castellanizadores para apoyar los programas complementarios, en particular los de desarrollo social, de salud y de producción (IEEPO, 1988: 9).

Se inicia así la carrera de Profesor de Educación Primaria Bilingüe Bicultural, pero como propuesta educativa habría que salvar otros obstáculos. Uno de ellos se refería al estigma social que afloró en la inconformidad que los maestros expresaron al considerar en su documento de titulación el agregado de Bilingüe Bicultural, pues parecía más bien una marca de inferioridad ante otros títulos académicos que no utilizaban calificativos, asunto que no a todos agradaba. Se empezaba a vislumbrar de manera más nítida la ruptura entre las políticas educativas y las posibilidades reales de aplicación.

Dicha política tuvo vigencia hasta mediados de los años ochenta, aunque –al igual que cualquier otro plan sexenal– los documentos de normatividad fueron poco conocidos y sobre todo poco comprendidos y aplicados por los maestros. En las escuelas en donde se utilizaron, no se conocieron sus resultados o su funcionalidad, porque no se les dio seguimiento y no fueron evaluados (Mena, Muñoz & Ruiz, 1999: 29).

Los esfuerzos por profesionalizar a maestros indígenas seguían buscando nuevos caminos y metodologías. Paralelamente a esta política de Educación Bilingüe Bicultural se comienza a formar licenciados en Etnolingüística en Pátzcuaro, Michoacán, un proyecto inspirado por las discusiones antropológicas en México, cuyo principal representante fue el antropólogo Guillermo Bonfil. Esta perspectiva cobró auge dentro de las ciencias sociales, dado que en su afán por explicar las relaciones entre el Estado nacional y los grupos indígenas se proponía sustituir el concepto de clase social, propio de los marxistas, por el concepto de etnia, mismo que se expresaba en las culturas mesoamericanas del “México profundo”:

El problema central sigue siendo el mismo: la incapacidad para reconocer y aceptar al otro, que en este caso es la civilización mesoamericana [...] el problema de base [...] es: cómo crear las condiciones para la liberación de las culturas oprimidas, requisito indispensable para que, quienes participan de ellas puedan participar también en condiciones de igualdad, pero sin renunciar a su diferencia, en el diseño y construcción de la nueva sociedad (Bonfil, 1987: 232-237).

Las acciones para la revitalización cultural de las comunidades implicaba dotarlas de un contenido político. Para ello se propone el esquema de “control cultural” como modelo de acción política, con la idea de contrarrestar el “etnocidio” de las culturas mesoamericanas y de promover un proyecto “indianizador” del país. La estrategia consistía en generar iniciativas locales que impactarían en los espacios culturales bajo su control:

Sería necesario revisar a fondo la política educativa a fin de dejar en manos de las comunidades una cantidad cada vez mayor de decisiones sobre los contenidos, los métodos, y, en general la organización y el funcionamiento del sistema escolar (Bonfil, 1987: 241).

Volver la mirada a las raíces indígenas albergó la nostalgia de los intelectuales mexicanos de los años ochenta del siglo pasado, quienes en un intento por derribar las construcciones imaginarias nacionalistas, terminaron por elaborar otras más idílicas. Su crítica enjuiciaba la política indigenista del Estado, pero proponían una política de indianización:

A Bonfil le indigna el hecho de que los proyectos nacionales dominantes han impuesto una visión falsa (imaginaria) del país, disminuyendo, marginalizando y discriminando la cultura de la mayoría nacional. México, en vez de mirar hacia fuera [...] debe mirar hacia adentro, hacia las raíces de su civilización, y reconstruir una nacionalidad a partir de este asidero (Lomnitz, 1995: 320).

El programa de etnolingüistas sólo formó a dos generaciones, 1980 y 1985, en Michoacán y Tlaxcala respectivamente, y tuvo el respaldo del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CISINAH), hoy CIESAS, con un marcado énfasis en la formación lingüística y con la esperanza de que los egresados buscaran alternativas que permitieran el desarrollo de especialistas indígenas en los diversos campos del conocimiento y la superación del personal docente (ya en servicio educativo) de las comunidades indígenas. Esta misma institución impulsó la licenciatura en Integración Social en 1980, la cual, a diferencia del programa de etnolingüistas, no pretendía indianizar, sino que, de manera contraria, muy sutilmente manejaba la idea de integración del indígena a la vida nacional, vía la castellanización. Desgraciadamente, el impacto de estos programas no correspondió con

todas las expectativas que se plantearon. Aun cuando el contenido de estos tenía relación con el perfil del personal bilingüe que se requería, los egresados poco contribuyen al fortalecimiento de las expresiones culturales y lingüísticas de sus pueblos. La mayoría prefiere desempeñar otras comisiones que no tienen nada que ver con su formación. Es más, algunos de ellos, a pesar de que tienen esa formación especializada, se oponen a la preservación, el fomento y el desarrollo de las expresiones culturales y lingüísticas de sus pueblos de procedencia (Caballero, 2000: 231).<sup>14</sup>

Algunos estudios sobre actitudes lingüísticas en poblaciones indígenas a través de discursos autobiográficos (Muñoz, 2008; Cruz, 2009), nos dan pistas de lo complejo que es entender estas racionalidades, cuyas argumentaciones apelan a una historia conflictiva y sin resolver. El mismo J.J. Caballero agrega que esta actitud es producto no sólo de una formación deficiente, sino de una falta de compromiso con las comunidades indígenas (Caballero, 2000: 233).

Aunque hoy en día las instituciones indigenistas albergan a muchos de estos especialistas, los objetivos de transformar las realidades educativas de estas poblaciones no se han logrado claramente. Desgraciadamente, el excesivo énfasis en los aspectos lingüísticos es lo único que ha prevalecido en su ejercicio como profesionales indígenas. De ahí que preferentemente observamos, por un lado, instituciones indigenistas erigidas para tales fines y, por el otro, una producción literaria de textos en lenguas indígenas sin mucho consumo por parte de las propias poblaciones indígenas.

Estas experiencias indigenistas tuvieron su resonancia en otras regiones de México en ese mismo periodo. Para el caso oaxaqueño, no puedo dejar de mencionar la experiencia del Instituto de Investigación para la Integración Social del Estado de Oaxaca (IISEO)<sup>15</sup>. Revisando uno de sus trípticos promocionales, de fines de los setenta, éste presentaba inicialmente un panorama hasta cierto punto alarmista de la situación lingüística del estado:

---

<sup>14</sup> Los estudios sobre actitudes lingüísticas han explicado la constante contradicción entre el discurso socialmente aceptado y las acciones correspondientes (por ejemplo para mantener la lengua indígena).

<sup>15</sup> Tríptico informativo 1978.

El 46% de su población, es de cultura indígena, y más del 20% de sus habitantes no hablan español; es decir 400 000 son monolingües indígenas [...] La fragmentación lingüística es muy grave ya que se hablan aproximadamente 65 lenguas [...] agrupadas en 16 familias [...] Esta diversidad de lenguas no es suficiente para dar una idea concreta de la magnitud del problema, ya que se suma el hecho de que los dialectos abarcan cada uno un área muy reducida [...]. Para modificar las estructuras que han auspiciado la marginación, el subdesarrollo y el colonialismo interno [...] se hizo indispensable que el proceso educativo fuera un factor determinante y la investigación como parte de éste. Es así como el IISEO tiene los objetivos bien definidos: investigar, educar, coordinar, preservar, concienciar, difundir, asesorar (IISEO, 1978: 2).

Por el interés que reviste para este trabajo, a partir de este mismo documento, mostraré en qué tareas se traducían los objetivos de preservar y concienciar: para el primero se tienen grabadas gran número de lenguas que se hablan en el estado; actividad que continuará hasta lograr el total registro de la gran variedad dialectal; por otra parte, a los egresados se les responsabiliza en la conservación de sus costumbres y lengua [...] (para el segundo) “a través de nuestras promotorías se realizan actividades que tienden a reafirmar valores culturales, diseñar estrategias para lograr un desarrollo compartido e incorporar a grupos marginados a planos sociales, económicos, culturales [...] actuales” (IISEO, 1978: 3).

En estas acciones saltan a la vista algunas cosas que, afortunadamente, hoy en día se han transformado: por un lado, la definición de las lenguas indígenas como dialectos y, por el otro, el asumir la diversidad lingüística como un problema. Al menos estas dos perspectivas han sido modificadas. Empero, no deja de sorprender la gran pasión, en toda la amplitud de la palabra, por registrar y conservar las lenguas indígenas, responsabilizando a los profesores por alcanzar estas metas. Para esas fechas, el Instituto se enorgullecía de sus 465 promotores comunales bilingües, 27 técnicos en Integración Social, 40 profesores en Educación Básica y 31 Licenciados en Integración Social. Lamentablemente, los esfuerzos por estudiar e investigar aspectos lingüísticos para ayudar a resolver los problemas metodológicos y pedagógicos que se les presentaba a los maestros indígenas, sólo favorecieron la tendencia castellanizadora, pues el llegar a acuerdos consensuados sobre la normalización estructural de las lenguas indígenas sigue representando un problema central:

Los pueblos minoritarios e indígenas encuentran diversas dificultades para gozar efectivamente del derecho de promover sus propias culturas[...]y mantener la funcionalidad de sus lenguas[...]tampoco la inclusión de la lengua materna de estas poblaciones en los currículos escolares ha sido suficiente para cerrar la brecha existente entre el aprendizaje escolar de los alumnos procedentes de culturas minoritarias e indígenas y el de alumnos no pertenecientes a ellas[...].Aún existen dificultades significativas en la normalización ortográfica de estas lenguas...(Muñoz, 2010:176)

Así, los sujetos formados sí se integraron; para el caso oaxaqueño vale la pena reconocer este logro, ya que ahora se les puede encontrar como funcionarios públicos, líderes magisteriales, académicos, investigadores, entre otros. Por lo menos algún objetivo se vio cristalizado, asunto por demás válido; lo que hoy algunos autores denominan el proceso de empoderamiento de ciertos grupos sociales (Dietz, 2009). Cabe agregar que muchos de ellos actualmente conforman una instancia muy importante en términos de formación docente, como es la Coalición de Maestros Bilingües de Oaxaca (CMPIO).

Todas estas experiencias le dieron sustento a otra propuesta para formar maestros indígenas. Al inicio de la década de los ochenta, se genera la idea de colaboración entre la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). La alianza de estas dos instituciones:

[...] tenía por objeto legitimar y consolidar cuadros profesionales indígenas, para que, desde el interior de los pueblos indios generara el cambio político-educativo de acuerdo a la EIBB (Educación intercultural bilingüe- bicultural). Fue en este sentido que también se pensó en la licenciatura de los etnolingüistas y la licenciatura en ciencias sociales [...] (Herrera, 2002: 35).

Desgraciadamente, los programas mencionados no habían tenido éxito debido a que desde las instituciones formadoras se evidenciaban posiciones político-ideológicas muy diferentes, por ejemplo:

Los etnolingüistas tenían una posición radical entre lo indio y el no indio, posición que se reflejó en la selección de los docentes que participaban en la licenciatura, los cuales tenían que ser indios, esta visión hablaba de una autogestión de los pueblos indios [...]. En ciencias sociales tenían otra orientación sobre la profesionalización, si bien los estudiantes eran indígenas, no se asumían como tales; sin embargo, vivían como

indígenas colonizados atrapados con teorías sociopolíticas indigenistas (Herrera, 2002: 36).

## **5.2. LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL: FORMACIÓN DE DOCENTES INDÍGENAS**

En 1982 se inaugura la Licenciatura en Educación Indígena, utilizando las dos experiencias anteriores, y con la novedad de dar a los maestros una formación desde la Universidad Pedagógica Nacional. El objetivo central era formar profesionales especialistas en la planeación y administración educativa, en el diseño y la elaboración de materiales para la educación indígena y en la capacitación y actualización de los maestros en servicio. Es decir, se trataba de capacitar a los sujetos que finalmente dirigirían y tomarían decisiones en el campo de la educación indígena en sus zonas y comunidades de origen. Desafortunadamente, el plan de estudios tuvo que ajustarse al modelo curricular de formación general existente en la universidad central, en la ciudad de México. Este hecho generó contradicciones en el camino, pues aparecieron circunstancias que no fueron consideradas, a pesar de las experiencias aplicadas anteriormente (Herrera, 2002: 36).

Uno de los primeros asuntos consistió en el hecho de que los alumnos indígenas poseían lenguas y culturas diferenciadas, lo que obstaculizaba la homogeneización de los contenidos y de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Como experiencia formadora era la primera de su tipo, en una universidad también de reciente creación, lo que representaba un reto para los diseñadores. Además, no había especialistas en el campo del currículum en la especificidad de la educación indígena. Aunado a esto, casi todos los estudiantes se enfrentaban a una nueva experiencia que implicaba vivir durante cuatro años en la ciudad (Distrito Federal), dejar a la familia y su comunidad, asumir gastos económicos, el desgaste

físico, depresiones, ritmos de trabajo académico a los que nunca habían estado expuestos, es decir, no eran las mejores condiciones para desarrollar una nueva propuesta. A todo ello, se concluía que:

[Las propuestas] a pesar de ser pensadas en momentos diferentes, se pensaron desde afuera del indio a través de pautas culturales, procesos históricos, luchas políticas, problemas lingüísticos, contradicciones sociales, etc., pero donde el sujeto indio no ha podido articularse con una exigencia como sujeto potencial para recuperar sus espacios (Herrera, 2002: 37).

Las experiencias hasta aquí expuestas nos revelan la poca participación directa de los propios indígenas en la toma de decisiones sobre los asuntos que les atañen. Sin embargo, si continuamos asumiendo que las dificultades y fracasos en este tipo de procesos educativos son el resultado de la ausencia de participación indígena en la creación y el diseño curricular, sólo estamos mirando una parte del problema. Este parcial reconocimiento ha marcado su influencia en las políticas educativas, en el sentido de que en la creación de nuevas instituciones, dirigidas a la formación de jóvenes indígenas en el nivel superior (como las Escuelas Normales, las universidades interculturales), una condición indiscutible es que se debe incluir un amplio espectro de los aspectos étnico-culturales de los grupos, incluyendo la presencia y dirección por parte de los propios actores. Estas acciones han nutrido la visión esencialista del mundo indígena, alejándose de una perspectiva de la educación intercultural que plantea, entre otras cosas, una apertura y un reconocimiento del mundo diverso, más que de encierro en sus localidades. Además, la participación de los propios indígenas por sí sola no garantiza propuestas educativas más novedosas para estas poblaciones.

Actualmente, la experiencia de formar estudiantes indígenas en la UPN de la ciudad de México se mantiene, sobre todo porque responde a las políticas públicas diseñadas para atender la formación de los jóvenes indígenas en el nivel superior. De hecho, este programa se sigue ofreciendo actualmente en esta universidad, con un cupo de 20 y 30 estudiantes cada año; pero, ante los resultados poco alentadores y la demanda creciente de formación de maestros indígenas se propuso otra modalidad.

Desde 1990, la misma DGEI volvió a pedir que se diseñara un programa semiescolarizado que pudiera impartirse en las Unidades y Subsedes de la UPN, ubicadas en las regiones indígenas de México, mismo que se denominó: Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena 1990 (LEPEPMI'90). Para ello se reunió a un equipo multidisciplinario e interinstitucional de profesionales, lo que no aseguraba el diseño de un programa sin problemas. Gisela Salinas, participante y autora de esta innovadora propuesta, reconoce que:

[...] el diseño del plan de estudios y la elaboración de materiales presentaron problemas desde su inicio: no había un grupo de docentes que reuniera todas las condiciones académicas básicas para desarrollar esta oferta. El grupo colegiado que se integró en su mayoría tenía poca experiencia en el diseño curricular y desconocía el subsistema de educación indígena (Salinas, 2000: 184).

Esta dificultad, comprensible en cierta medida, no impide reconocer el gran esfuerzo realizado en este proyecto, pues representa el más avanzado de su tipo, por formar docentes en Latinoamérica, que atendería la educación intercultural bilingüe. Éste era el nuevo modelo hacia el que se dirigiría la formación de estos profesores.

Para la década de los noventa, en el horizonte de los países latinoamericanos, empezaba a circular en los sectores educativos el discurso de la educación intercultural.<sup>16</sup>

Una de las razones por las que cobró presencia como política educativa se debió a las reformas constitucionales de algunos de los Estados y el respaldo de los organismos financieros y culturales internacionales, tales como: el empuje procedente del Banco Mundial, las agencias europeas de cooperación, UNESCO, OIT, UNICEF, entre otras (Muñoz, 2002: 30). Dicho apoyo ha sido definitivo para instalar la “doctrina” del interculturalismo en las reformas educativas a nivel continental y global, lo que a su vez se ha visto reflejado en los contenidos curriculares de las propuestas institucionales (véase capítulo cuatro).

---

<sup>16</sup>La interculturalidad es una alternativa que implica repensar y reorganizar el orden social, porque insiste en la interacción justa entre las culturas y las lenguas; en la interculturalidad se reconoce al otro como diverso, sin borrar los sino comprendiéndolo y respetándolo. La interculturalidad propugna por un proceso de conocimiento, reconocimiento, valoración y aprecio de la diversidad cultural, étnica y lingüística que caracteriza a México (CGEIB, 2009: 22).

Así, la nueva licenciatura para capacitar a maestros indígenas –cuya principal característica es que éstos ya trabajan frente a grupo, por lo que no es una formación inicial para maestros–, integró en su propuesta curricular el discurso de la interculturalidad. Esto se tradujo<sup>17</sup>, entre otras cosas, en partir del análisis de la práctica docente del maestro, convirtiéndola en objeto de reflexión, para que al final del programa los profesores formularan una propuesta pedagógica (en los campos del lenguaje, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales) que considerara la revaloración de los elementos culturales y lingüísticos de sus comunidades, como parte de la propuesta intercultural. Aún con el sabio reconocimiento de las debilidades y limitaciones que presenta en las distintas entidades del país, la propuesta de capacitar maestros para el medio indígena ha tenido una buena cobertura, pues funciona en 74 unidades regionales, atendiendo a unos 16 mil maestros en 23 estados del país, con el enfoque intercultural.

A más de 10 años de operar esta licenciatura, la universidad ha dado seguimiento al mismo en casi todas las unidades del país, en diferentes líneas: perfil de ingreso, perfil de egreso, uso de materiales, desempeño docente, entre otros. Lamentablemente, el rubro que se refiere a la revisión de los productos de titulación de los estudiantes revela lo difícil que ha sido construir propuestas pedagógicas con una perspectiva intercultural, la manera tan superficial en que se ha tratado ésta y la desvinculación entre las discusiones teóricas y la propuesta pedagógica de los espacios escolares indígenas. Cabe reconocer que esta limitación radica, entre otras cosas, en que los propios asesores que atienden el programa no han sabido dirigir de manera coherente el componente intercultural:

[...] no se trata de añadir simplemente elementos aislados de la cultura indígena en el currículum, por ejemplo, algunos cuentos o tradiciones, o la biografía de algún personaje relevante, sino todo el rango de aspectos culturales: los materiales y los espirituales, los sociales, los cognitivos, los estéticos, los lingüísticos, la misma percepción y el enfoque de los hechos [...] (Herrera, 1995: 30).

A estas condiciones se agregan otras de orden pedagógico, como resultado de la masificación del programa, la exigencia de calidad no se puede garantizar, sobre todo pensar que el autoestudio es una práctica sencilla que puede garantizar la comprensión y producción de textos, sobre la base de antologías (Rebolledo, 2005: 207).

---

<sup>17</sup>El trabajo de Laura Mateos (2010) da cuenta de los procesos de traducción y migración de los discursos en torno a la interculturalidad.

No profundizaré en el diseño y la validación de este proceso de evaluación y seguimiento de la licenciatura; más bien me gustaría destacar aquellos resultados que nos indican dónde se hallan los principales problemas y, en consecuencia, nos dotan de una mejor comprensión de la complejidad que representa operar este tipo de instituciones formadoras.

Para enfatizar estos señalamientos, recuperaré las propias reflexiones de Gisela Salinas, quien reconoce que como diseñadores en algunos momentos perdieron los propósitos fundamentales de la formación de los estudiantes y cayeron en el enciclopedismo de los cursos, descuidando la experiencia del maestro en las escuelas indígenas y, sobre todo, a los niños indígenas, como expresión de sus culturas indígenas:

Antes de finalizar el diseño curricular (1993) la federalización educativa incorporó nuevos actores en el desarrollo y operación de la LEPEPMI'90 y por si fuera poco, transitamos –sin ninguna explicitación ni explicación de las instancias respectivas– de un planteamiento de educación bilingüe bicultural a otro de educación intercultural bilingüe (Salinas, 2000: 185).

Además, operar un programa de esta magnitud implicaba considerar a los propios formadores, quienes en 1997 eran aproximadamente 570, a lo largo de la República. Desde luego que el papel de este sector constituye un criterio significativo en los resultados obtenidos. En primer lugar, estos recursos humanos fueron formados paralelamente al inicio del programa. Eso quiere decir que muchos de ellos ni siquiera sabían de la existencia ni de los retos educativos que representaba atender estas poblaciones; otros recién empezaban a conocer la presencia de la población indígena en cada uno de los estados. Es más, hubo quienes se resistían a trabajar con estos maestros. Los perfiles de los asesores no han sido los más indicados para atender esta oferta educativa:

Después de once reuniones de intercambio académico [...] aún se expresan en algunas sesiones comentarios y silencios que dan cuenta del desconocimiento que muchos asesores tienen de la educación indígena. Más graves son las actitudes discriminatorias o paternalistas con las que algunos asesores tratan a los maestros indígenas, o incluso las disfrazan de consideraciones académicas (Salinas, 2000: 185).

Por otro lado, el diseño del mapa curricular consideró trabajar con un maestro indígena en servicio con cierta formación docente. Sin embargo, éste era sólo un supuesto, pues muchos de ellos no contaban con este requisito, asunto que obligó a reconocer que el programa no coincidía con la realidad ni con las necesidades de formación. A esto se agrega una condición dolorosa, pero cierta: el maestro indígena provenía de una historia de represiones y del ocultamiento respecto a su lengua indígena, lo que había producido un efecto de distanciamiento de lo étnico y una sobrevaloración de lo nacional y de la lengua española. Así, el perfil de ingreso de los alumnos y el de los formadores siguen siendo dos cuestiones fundamentales a considerar.

Otro factor importante se refiere a las expectativas generadas desde los estudiantes y desde los asesores. Los primeros esperaban que este programa ofreciera métodos y técnicas pedagógicas para aplicar en sus aulas. Por su parte, los asesores debían conducir al estudiante a recuperar y reconocer sus saberes, como docentes indígenas, a través de la reflexión, para producir una mejor comprensión de la realidad. Además, un reto más lo planteaba el modelo semiescolarizado, que implicaba asistir quincenalmente durante el fin de semana (sábado y domingo), lo que suponía condiciones materiales para el desarrollo de un autodidactismo acompañado de estrategias cognitivas y de estudio, competencias y habilidades que se desarrollan en las instituciones universitarias:

Razones culturales asociadas a entornos con escasa funcionalidad de la lengua escrita en los respectivos contextos indígenas, podrían explicar la adopción muy lenta de las estrategias cognitivas y de estudio previstas, de modo tal que estos maestros asisten a sus aulas universitarias sin el necesario proceso autogestionario de estudio y se limitan al alcance y la calidad del trabajo en el aula (Muñoz, 2000: 30).

Un componente dentro de la formación curricular se refiere a la necesidad de considerar su práctica docente como un objeto de análisis, en el supuesto de que el maestro puede hacer un extrañamiento ante su realidad y conectarla con la formación teórica de los cursos. Sin embargo, esta conversión no siempre es posible. Desgraciadamente, este ejercicio no va acompañado de una verdadera capacitación para sistematizar la información. A lo más que se llega es a una descripción de los procesos educativos, con intentos de reivindicación cultural. Por otro lado, lo más grave ha sido reconocer que los principales referentes de su

trabajo docente provenían de su historia de negación de las lenguas y culturas indígenas, circunstancias que marcaron y dejaron un sello difícil de transformar mediante un programa formativo.

Si la evaluación ha permitido mirar las debilidades y reorientar el trabajo con estos profesores, también ha revelado los aciertos del mismo. Evidentemente, los datos cuantitativos son de considerar en primer lugar, pues cada año se incorporan al nuevo ciclo aproximadamente 2,000 maestros a nivel nacional. Desde lo cualitativo, cabe destacar que:

[...] algunos logros [...] se expresan en la revaloración de lo indígena y el impulso de las lenguas indígenas en el espacio escolar como lenguas de instrucción y como contenidos de aprendizaje. Con el paso de los semestres, algunos estudiantes-maestros/as empezaron a reconstruir su imagen como docentes y como indígenas y a reivindicar la especificidad de su trabajo. Lo mismo ocurrió con algunos formadores que empezaron a aprender de sus propios alumnos en relación a los saberes indígenas y a su trabajo docente en contextos interculturales (Salinas, 2000: 188).

Desde luego, no se puede generalizar respecto a estos resultados, sobre todo porque se refieren a testimonios obtenidos a través de encuestas y entrevistas. Es decir, los datos revelan que los maestros se apropian, al menos, de un nuevo discurso que le da sentido a la política de educación intercultural. Sin embargo, el verdadero impacto en la transformación de las prácticas pedagógicas difícilmente podremos registrarlo:

[...] logramos formar maestros/as que son capaces de defenderse discursivamente ante sus compañeros en relación con cuestiones pedagógicas. Sin embargo, la apropiación de esos discursos comprometidos e innovadores no siempre coincide con las prácticas que los mismos maestros desarrollan en sus centros de trabajo (Salinas, 2000: 191).

A pesar del desaliento que pudieran generar estos resultados, lo más importante es que la evaluación de este programa también ha dejado lecciones que debieran ser consideradas para futuros proyectos. Una de ellas se refiere a que desgraciadamente no existe un ambiente de colaboración interinstitucional. En el caso del estado de Oaxaca, por ejemplo, las instituciones formadoras de los maestros compiten de manera constante por posicionarse ante

la instancia de mayor jerarquía en el ámbito educativo estatal, el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) y obtener un mayor presupuesto, lo que impide escuchar experiencias como la de la Universidad Pedagógica, de formar maestros para las necesidades indígenas. En este sentido, habría que considerar las recomendaciones de G. Salinas:

Con la evaluación aprendimos que la permanencia y la conclusión de estudios en la lepe<sup>90</sup>, no necesariamente contribuyen a que los docentes indígenas revaloren su lengua, su culturas y su identidad como indígenas [...] hemos recibido diferentes solicitudes de comités estudiantiles que piden que su título profesional no tenga la palabra indígena para no ser objeto de discriminación personal o laboral [...] A veces, los maestros/ as en lugar de acercarse se han distanciado de sus comunidades de trabajo y de sus propios compañeros, ante los cuales asumen actitudes prepotentes [...] en algunos casos, el proceso de formación docente ha conducido a una ideologización, la cual ha permitido-incluso- generar actitudes discriminatorias hacia los asesores y maestros/ as no indígenas [...] No podemos afirmar que todos los maestros que han egresado puedan reconocer las lenguas indígenas como lenguas de comunicación, de instrucción y como contenidos de aprendizaje [...] consideramos que esto es algo que no sólo puede impulsarse desde el proceso de formación docente. Tal vez sea necesario repensar los objetivos de las diferentes instancias e instituciones que confluyen en la educación de los pueblos indígenas y de la formación de los docentes encargados de ella (Salinas, 2000: 191).

Revisar este camino andado de esfuerzos, propuestas y desaciertos, dirigido hacia la formación de recursos humanos indígenas en el nivel superior, ayuda a comprender el estado actual en el que se insertan las “nuevas” políticas de formación docente. Desde luego, acercarnos a estas experiencias también permite mirar en varias dimensiones la traducción de esas políticas, por ejemplo, la concepción de sujeto a formar, las representaciones que los asesores se forman de estos sujetos y, en consecuencia, las metas que se plantean desde los contenidos de los programas. Al recuperar la perspectiva histórica de estas propuestas de formación de jóvenes indígenas, es imposible no pensar en las nuevas universidades interculturales, pues no cabe duda que muchas de estas discusiones y estos desafíos aún se están vislumbrando.

Otra ventaja de mirar la operación de estos programas es que permite visibilizar las dificultades que representa vincular teoría y práctica, sobre todo para aprovechar las nuevas discusiones que se van generando desde las ciencias sociales en la comprensión y los retos que plantea el tema de la interculturalidad en el campo de la educación, como una estrategia para

atender la diversidad. Es muy desconcertante descubrir que aparentemente las políticas educativas debieran aprovechar las nuevas discusiones emanadas de las ciencias sociales, y en algunos casos ha sido así. No obstante, es un hecho que la comunicación y comprensión de las diversas aportaciones de las ciencias sociales no llega a entenderse de manera inmediata por parte de los funcionarios públicos, quienes al final de cuentas las interpretan y toman las decisiones que mejor convienen para el momento histórico y político. Para ello, es más fácil y práctico apropiarse de los conceptos que se emiten y definen desde los organismos internacionales, pues son marcos institucionales que garantizan y legitiman su apropiación social.

En México, un tema central que ha orientado las decisiones educativas para las poblaciones indígenas es el que se refiere a la diversidad cultural, el desafío de cómo entenderla y en consecuencia, cómo “administrarla”. Desde la política de educación bilingüe, a principios del siglo XX, es claro que ésta se concebía como un problema educativo y de desarrollo. Por ello, lengua y cultura eran vistas como obstáculos a resolver en aras de la integración nacional. A esto obedeció la castellanización a nivel nacional.

La política de educación bilingüe bicultural puede caracterizarse como el paradigma de “la diversidad como recurso” (Muñoz, 2000), para lo cual se planteaba recuperar la identidad étnica y los valores culturales en los procesos educativos. Lastimosamente, este objetivo continúa centrándose en la perspectiva lingüística. Lo paradójico es que la realidad nos presenta un escenario con resultados de castellanización y homogeneización de los currículos para estas poblaciones, incluyendo los libros de texto.

Sin embargo, quiero señalar que la perspectiva de percibir la diversidad como un recurso ha sido la perspectiva más permanente durante los últimos diez años; lo veremos en la propuesta de creación de instituciones de educación superior para poblaciones indígenas tales como la Universidad Intercultural del Estado de México, la de San Cristóbal de las Casas, entre otras y el caso de las escuelas normales interculturales (en Chiapas y Oaxaca). Una orientación que se combina y fortalece en el marco de los derechos indígenas, sobre la que se

erige la propuesta de educación intercultural bilingüe, constituye una utopía, algo por construirse, donde la diversidad cultural se asuma como un derecho (Muñoz, 2000: 15).

### **5.3. LAS UNIVERSIDADES INTERCULTURALES**

En México, en los últimos años, hemos sido testigos de acciones específicas dirigidas a la formación superior de las poblaciones indígenas; éstas se han traducido en la creación de nuevas instituciones. No por ello se aseguran planteamientos innovadores, más bien se mantienen ciertas constantes e ideales culturales y educativos de lo que se esperarían de los estudiantes a su paso por estas instituciones. Nos referimos a las universidades interculturales, cuya proyección fue consolidar diez a nivel nacional, ubicadas en zonas de alta densidad indígena, aunque el perfil de ingreso no se cierra exclusivamente a esta población, sino a toda persona interesada en trabajar por los pueblos indígenas (Schmelkes, 2004: 386).

Aceptada como política pública, la educación indígena en México hoy se vincula con la reforma educativa nacional. Durante el sexenio de V. Fox (2000-2006) se reforzó la idea de la participación de las comunidades indígenas, asunto que derivó, entre otras cosas, en generar y otorgar más poder a los actores regionales. Después de años de políticas educativas dirigidas a las poblaciones indígenas, sobre todo en el nivel básico y sin mucho éxito, dado que hasta casi no hay experiencias reportadas donde se mantenga un modelo de educación bilingüe durante todos los años de este nivel primario, se volvió la mirada hacia la educación superior, no a la formación de maestros, sino a la formación de jóvenes universitarios.

La atención educativa hacia las poblaciones indígenas, en el nivel de educación superior, no es un acontecimiento novedoso en México, pues recordemos las experiencias mencionadas en el capítulo anterior. Además, en la década de los años noventa la Universidad

Pedagógica Nacional inauguró la formación de maestros en servicio para el medio indígena; sin embargo, se considera que por las condiciones y modalidades en que se ha desarrollado este programa, los resultados no han sido los deseados, como lo vimos en páginas anteriores.

Aún con todos estos antecedentes, se inaugura la primera de estas universidades interculturales en San Felipe del Progreso, Estado de México, en septiembre 2004, atendiendo en principio a jóvenes mazahuas, otomís, nahuas, tlahuicas y matlazincas. Muchas de estas universidades interculturales todavía se encuentran en proceso de consolidación; es decir, negociando con el Estado plazas para los docentes, instalaciones, infraestructura, planes y programas. El financiamiento de dichas instituciones combina recursos del gobierno federal, estatal y municipal; esta última aportación intenta asegurar la participación de las comunidades.

Vale la pena señalar que son varias las circunstancias que se entrelazan para la creación de estas instituciones, de las cuales quiero señalar sólo algunas. Una de las más determinantes se refiere a las reformas constitucionales que han realizado casi todos los países en Latinoamérica. En dichas reformas el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas cobra un papel central. Acuerdos internacionales como el convenio 169 de la OIT (1989) y la emergencia de movimientos indígenas a lo largo del continente, entre ellos el movimiento zapatista de Chiapas (1994), reflejan este proceso. La coyuntura política del país con el tránsito del partido en el poder del PRI al PAN, gestó en 2001 la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, una instancia gubernamental que se plantea, entre otros, el reto de gestionar la formación superior de los estudiantes indígenas, atendiendo sectores con alto grado de marginación. A continuación esbozo algunos de los fundamentos en los que sostiene sus acciones.

Los jóvenes que provienen de grupos en situación de marginación se enfrentan a serios obstáculos para tener **acceso** a la educación superior, permanecer en ella y graduarse oportunamente. Mientras que 45% del grupo de edad entre 19 y 23 años, que vive en zonas urbanas y pertenece a familias con ingresos medios o altos recibe educación superior,

únicamente 11% de quienes habitan en sectores urbanos pobres y 3% de los que viven en sectores rurales pobres cursan este tipo de estudios. Por su parte, la participación de los estudiantes indígenas es mínima.

No sabemos cuántos campesinos e indígenas hay en las universidades. El dato sobre condición de hablante de lengua indígena nunca se pregunta en forma directa, y deja de preguntarse a nivel de la institución educativa después de la secundaria. Pero, por la información anterior, estimamos que éstos no llegan al 1%, y en su mayoría son indígenas cuyos padres migraron a zonas urbanas y que obtuvieron su educación en escuelas públicas de las ciudades, cuya eficiencia y calidad es significativamente superior a la de las escuelas rurales o indígenas<sup>18</sup>.

Sin embargo, y a pesar de contar con estas condiciones en contra, se considera esencial que los indígenas accedan a la educación superior. Ha sido un error de la política educativa en el pasado suponer que la educación debía proceder linealmente: primero la primaria, después el preescolar y la secundaria, y así hasta poder llegar a plantear la posibilidad de la educación superior. En el caso de los indígenas, la ausencia de profesionales e intelectuales bien formados ha impedido incluso que su educación básica mejore (Schmelkes, 2004a: 54-56). Precisamente, el reto planteado desde la CGEIB es atender la formación de los jóvenes indígenas, pues se considera que formando estos cuadros se podrán atender los niveles más básicos.

Para lograr un acceso equitativo a la educación superior, una primera estrategia implementada por la Coordinación General de Educación Intercultural, consistió en la promoción de Becas (PRONABES) a los estudiantes indígenas, como una acción afirmativa. Aunque por sí sola, esta medida no garantizó el acceso, fue necesario sugerir el establecimiento de las universidades interculturales, localizadas preferentemente en zonas con población indígena.

Desde una perspectiva oficial, por parte de los funcionarios públicos que dirigen la CGEIB, la continuidad de las desigualdades educativas y la búsqueda de la equidad hacia las

---

<sup>18</sup> Como lo demuestran las pruebas ENLACE.

poblaciones indígenas, son las principales razones para la creación de estas nuevas instituciones. Además, después del reconocimiento constitucional de la riqueza de la diversidad cultural de este país, se refuerza la necesidad de mantener esta diversidad desde el ámbito escolar, “eliminando” la idea de políticas homogeneizantes.

No obstante, desde la simple declaración de las políticas educativas es muy difícil establecer que el sólo acceso a la escuela puede resolver la historia de desigualdades y marginación históricamente experimentada por estas poblaciones:

Debemos reconocer que el éxito o fracaso escolar es un fenómeno sistémico, que depende de múltiples variables. Todos los trabajos de investigación comparativos muestran que 80% de los resultados se explican por variables de tipo socio-familiar y 20% por variables relacionadas con el desempeño de las escuelas. Esto significa que la escuela no rompe el determinismo social y que tiene muy pocas posibilidades de alterar el papel de factores fundamentales tales como el nivel de ingreso socioeconómico, los patrones culturales, la escolaridad de los padres, etcétera (Porter, 2006: 5).

Aunque esta experiencia de Universidades interculturales es nueva en México, y por ello debemos considerarla como un proceso de reciente construcción, se pueden vislumbrar énfasis que reflejan políticas indigenistas anteriores. A pesar de que ahora se agregue el tema de la competitividad de los recursos humanos calificados para el mundo globalizado, se mantiene la idea de formar estudiantes que intervendrán en el desarrollo de los pueblos y sus regiones, fomentarán la investigación sobre la lengua, la cultura indígena y se vincularán con el servicio a las comunidades.

La segunda estrategia, en el que he estado involucrada de manera intensa en épocas recientes, es llevar la educación superior a las zonas densamente indígenas mediante el establecimiento de universidades interculturales porque:

- Las universidades son un espacio privilegiado para el diálogo entre culturas. En estas universidades, la presencia de las culturas indígenas en el diálogo intercultural tendrá una importancia mucho mayor de la que ésta usualmente tiene en nuestras instituciones de educación superior.

- Son abiertas. Segregar a la población indígena en instituciones educativas sólo para ellos ha sido un error histórico. Las universidades interculturales estarán abiertas a todos, aunque predominantemente atenderán a indígenas por los lugares en los que se ubiquen.
- Las universidades son, quizás, el mejor lugar desde el cual proyectar la cultura al concierto de las culturas universales. (Schmelkes, 2003: 5).

También las universidades interculturales han definido algunos principios fundamentales:

Su misión: Formar profesionales e intelectuales comprometidos con el desarrollo de sus pueblos y sus regiones. Se trata de instituciones que ofrecen educación de alta calidad. Sus egresados podrán continuar estudiando u obtener empleo en cualquier sitio. Pero la orientación fundamental de las universidades es hacia la región, y lo que buscan es que sus egresados permanezcan o regresen a ella (CGEIB, 2006: 145).

En términos ideales, la esencia novedosa de estas instituciones consiste en el enfoque intercultural, combinado con la formación pertinente a los contextos étnicos donde se instalan. Así, las ciencias sociales y humanidades y el desarrollo sustentable son los ejes formativos de estas universidades.

Se reconoce que el perfil de ingreso de estos estudiantes está marcado por una historia académica poco sólida. Por ello, los criterios de selección no consideran el nivel académico como algo central; más bien cobra importancia la adscripción étnica y lingüística, la condición económica o el género. Partiendo de estas circunstancias, la universidad compensa estas carencias a través de una etapa inicial donde el estudiante desarrolla sus habilidades de expresión y comunicación en lengua escrita. Esta recomendación no es novedosa, más bien mantiene una continuidad con políticas anteriores, que por cierto no han tenido mucho éxito.

Otra fórmula declarada abiertamente se refiere al aprendizaje centrado en el estudiante, con carácter crítico, que impulse el desarrollo de habilidades del pensamiento. Estas situaciones conducen a concebir la idea de un currículo flexible y de un acompañamiento individual de los estudiantes. Desde la CGEIB se propone una concepción de aprendizaje para los estudiantes de universidades interculturales:

[...]el constructivismo sociocultural plantea que aprender no es un proceso de transmisión-recepción, sino de construcción mediada de significados que implica un proceso de elaboración en el que el estudiante selecciona, organiza y transforma la información, estableciendo relaciones entre la nueva información y sus conocimientos previos...el estudiante se acerca al conocimiento como sujeto activo y participativo...en una situación y contexto cultural particulares[...] (CGEIB, 2006: 156)

Las universidades interculturales han establecido principios básicos del modelo educativo, uno de ellos afirma que el motor vital de la nueva institución será el impulso a la actividad de investigación en lengua, cultura y desarrollo regional:

La Universidad Intercultural emprenderá una importante labor de recuperación y difusión de la cultura y tradiciones que involucren a la comunidad en la que se ubica, con el fin de que sus integrantes vean reflejados sus conocimientos, filosofía, y creencias en estas actividades: De esta forma, a partir del conocimiento de las manifestaciones culturales de los pueblos indígenas y su inserción en la dinámica de la cultura nacional y global, se propiciará un diálogo intercultural con el resto de la sociedad mexicana (CGEIB, 2006:151)

Después de presentar este panorama, quisiera cerrar este capítulo señalando que desde la creación de estas instituciones se proyectan visiones a futuro de lo que los egresados de éstas debieran generar en el interior de sus contextos de origen, transformaciones sociales y culturales de las comunidades indígenas, un asunto por demás difícil de corroborar por ahora.

Para el caso de las universidades interculturales, también se construye una visión del perfil de ingreso del sujeto al que se deberá atender a partir de ciertas particularidades que lo describen como alguien marginal, con trayectoria académica muy deficiente, con una historia de discriminación, entre otras, lo que conduce a otorgar facilidades tales como establecer un currículo flexible. A pesar de que son declaraciones que animan la esperanza de construir mejores escenarios para desarrollarse de manera más exitosa, estas propuestas presentan ambigüedades, ya que el concepto de flexibilización no aclara ni precisa nada respecto a los contenidos, a la evaluación, y a los procesos escolares. Estas nociones aparecen nuevamente como los pilares de los que se parte y sobre los que deberá trabajarse en estas universidades;

tampoco este horizonte es claro, pues se siguen manteniendo perspectivas poco actualizadas de lo que significa la dimensión lingüística y cultural de las comunidades indígenas.

Quisiera enfatizar aquellas razones que sostienen en gran medida el establecimiento de estas nuevas instituciones educativas para formar a los jóvenes indígenas. Una de las más significativas es precisamente la falta de acceso a estos niveles educativos:

Se puede estimar que tan sólo 4,52% de la población hablante de lengua indígena de 15 años y más, tiene estudios de educación media superior, concluidos o no [...] los aspirantes difieren, significativamente, de los no indígenas [...] proceden de familias más numerosas, son un poco mayores, viven en hogares con ingresos per cápita sensiblemente menores, conviven menos con sus padres y reciben de ellos menos apoyos en asuntos escolares [...] Especialmente notable es la diferencia en relación con la escolaridad de los padres. Son los sustentantes indígenas los que mayor movilidad escolar han experimentado (Schmelkes, 2008: 13).

El establecimiento de las mismas en las zonas de mayor concentración indígena<sup>19</sup> es la razón de acercar la universidad a los grupos sociales con menos posibilidades de acceso. Éste es uno de los argumentos más legítimos, pues se ha podido corroborar en el trabajo de campo. No obstante, aunque éste sea uno de los aciertos de dicha política, falta analizar si acaso se están atendiendo de manera satisfactoria los aspectos del desarrollo académico de los estudiantes indígenas, el impacto del desarrollo sustentable para las comunidades indígenas, así como las posibilidades y demandas de reivindicación social de éstas. No hay que olvidar que otro de sus propósitos ha consistido en trabajar en torno a la cuestión de la identidad indígena y su relación con la cultura de la sociedad nacional.

En la actualidad, estamos hablando ya de diez universidades interculturales públicas en todo el país que están atendiendo a aproximadamente 5000 estudiantes, de los cuales 80% es de origen indígena, y de este porcentaje 60% lo conforman las mujeres. Todos ellos se encuentran estudiando las carreras de Lengua y cultura, Desarrollo regional sustentable, Comunicación intercultural, Turismo alternativo y Animación intercultural. Desde el punto de vista cualitativo...constataciones y opiniones recurrentes de rectores y profesores de las

---

<sup>19</sup> Esta estrategia recuerda el concepto de regiones de refugio del antropólogo Aguirre Beltrán, un argumento para crear en los años setenta los Centros Coordinadores Indígenas en México.

diferentes universidades señalan la rapidez con la que se logra el florecimiento del sentimiento de orgullo de la identidad indígena entre los alumnos (Schmelkes, 2008: 14)

No obstante, en un artículo reciente, la propia S. Schmelkes reconoce que se han enfrentado a una serie de problemas, una vez que éstas han empezado a funcionar. Por un lado, debido a la precariedad económica de las familias de donde provienen los estudiantes, se registra una alta deserción escolar, por lo cual las becas no han sido suficientes. Otra situación que han enfrentado es la falta de profesores calificados y formados para este tipo de especificidades y que, además, quieran trabajar en estas universidades no siempre ubicadas en zonas urbanas. Recién con las primeras generaciones que han egresado, se ha presentado un problema previsible: ¿qué hacer después de egresar? Pues no se asegura su empleo y permanencia en la región (como se había planeado). El asunto de los recursos económicos sigue siendo una lucha continua, pero lo que más me interesa destacar es que las UI son fácil presa de intentos de manipulación política que, en ocasiones, no pueden ser repelidos con suficiencia (Schmelkes, 2008:40). Este último es un asunto central, del que hablaré en el siguiente capítulo, pues constituye una coyuntura estratégica que puede marcar las especificidades que desarrollan cada una de estas instituciones.

De la misma manera que podemos reconocer las limitaciones, con justeza también señalamos algunos resultados favorables que han empezado a registrarse; por ejemplo, el valor y el orgullo por su lengua indígena que los estudiantes de origen indígena han mostrado. Al mismo tiempo, se observa que los alumnos mestizos aprenden a valorar la cultura indígena y desarrollan vínculos más estrechos con las comunidades indígenas, entre algunas de las cuestiones ponderables de la experiencia.

Como puede observarse, estamos ante un horizonte apenas por conocer, ya que en algunas universidades recién ha egresado la primera generación y es difícil visibilizar la gama de resultados. No obstante, el recuento histórico nos permite recuperar aquellas disertaciones y discursos públicos que han generado posicionamientos respecto a fenómenos culturales, vinculados a las comunidades indígenas, los cuales nos señalan algunos desaciertos que

valdría la pena considerar. Ahora pasemos a analizar de cerca ciertos aspectos en dos ejemplos concretos de universidades interculturales: las de San Felipe del Progreso y San Cristóbal de las Casas.

## **CAPÍTULO 6**

### **LOS CONTEXTOS ÉTNICOS DE LAS UNIVERSIDADES INTERCULTURALES**

Este capítulo contiene información panorámica de los escenarios donde se han instalado dos de las universidades interculturales (UI) de México: San Felipe del Progreso y San Cristóbal de las Casas, en los estados de México y Chiapas, respectivamente. Aunque de manera parcial, tener una visión de estos espacios nos permite entender las coyunturas políticas, las oportunidades sociales y las orientaciones que cada una de estas instituciones ha tomado, a partir de la presencia étnica y sus procesos históricos en cada una de las regiones. Esta “imagen fotográfica” ayuda a entender la diversidad de sectores y las circunstancias históricas sobre las que arribará la política de la educación intercultural en el nivel superior. A partir de los procesos históricos por los que han atravesado los grupos sociales que ahí habitan y su contacto con los mestizos, se vislumbran las discriminaciones y los abusos cometidos. Sin lugar a dudas, estas pinceladas históricas permitirán descubrir cómo en los discursos de los sujetos involucrados en estas instituciones subyacen muchos de los argumentos que sostienen la instalación de tales universidades.

#### **6.1. SAN FELIPE DEL PROGRESO**

En esta sección muestro un panorama social del territorio del grupo étnico de los mazahuas, en el Estado de México. Se trata de un acercamiento al contexto donde se instala la

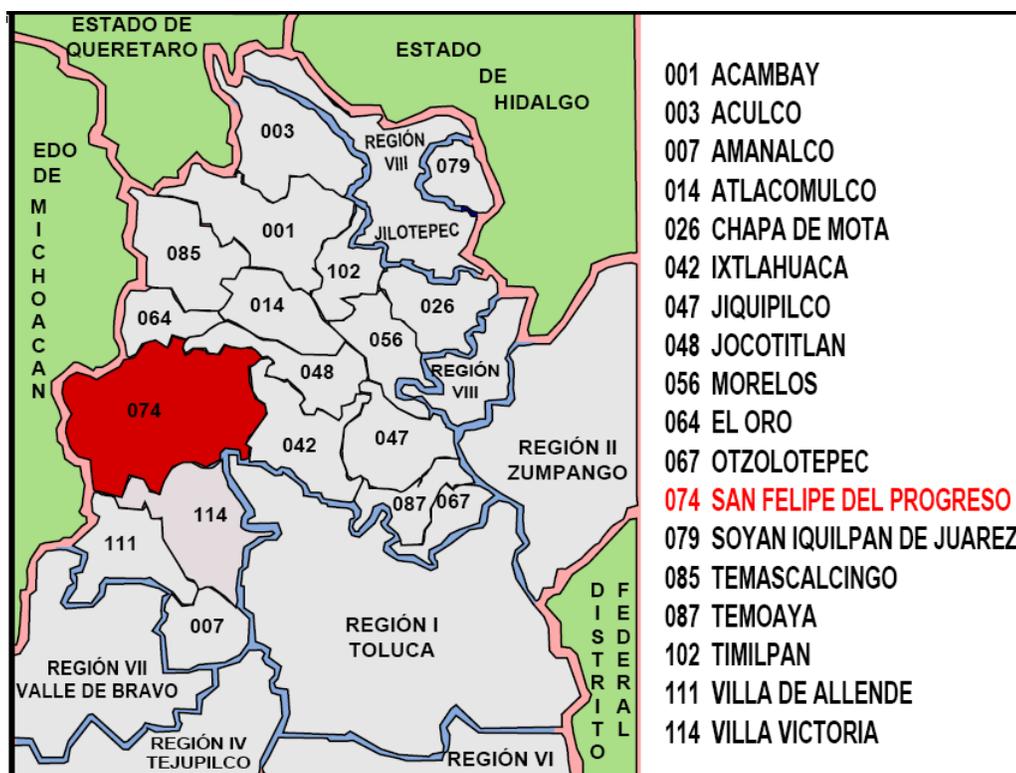
primera Universidad Intercultural Indígena en el año 2003. La idea es conocer un aspecto central del contexto donde se desarrollan los mazahuas: su territorio que, como sabemos, constituye un referente central y simbólico en la construcción de las identidades étnicas y a partir de las cuales cobran sentido las demandas, reclamos y disputas de los grupos étnicos en México y en la gran mayoría de los escenarios donde se hacen presentes las confrontaciones étnicas.

### **6.1.1 GENERALIDADES**

#### *Localización geográfica*

El actual Municipio de San Felipe del Progreso se localiza en la porción noroccidental del estado de México, cubriendo una extensión de 797.03 km<sup>2</sup>. Está conformado por 133 localidades con las siguientes categorías políticas: 1 villa, 9 pueblos, 3 haciendas y fincas, 80 ejidos, 17 ranchos, rancherías, 4 barrios, 2 estaciones de ferrocarriles, 1 colonia y un poblado (Panorámica socioeconómica del Estado de México, 1971:220).

El municipio limita hacia el norte con el municipio de El Oro; hacia el sur, con el de Villa Victoria; por el oriente, con los municipios de Jocotitlán (noreste) e Ixtlahuaca (sureste), todos ellos pertenecen también al estado de México; por el poniente limita con el estado Michoacán (municipios de Tlalpujahuá, Angangueo, Ocampo y Zitácuaro) (Ruíz, 1979: 36).

**Figura. 2 San Felipe de Progreso, ubicación geográfica.**

Fuente: <[http://www.joseacontreras.net/misviajes/mexico/estado\\_de\\_mexico/estadodemexico.htm](http://www.joseacontreras.net/misviajes/mexico/estado_de_mexico/estadodemexico.htm)>, se han modificado los colores para resaltar al municipio de interés y aumentar la calidad de la imagen.

### 6.1.2. ANTECEDENTES HISTÓRICOS: FUNDACIÓN DE SAN FELIPE

El origen de la localidad de San Felipe (hoy, del Progreso) parece haber sido la fundación de un pueblo de españoles que hiciera Don Juan de Cuevas. Este individuo obtuvo una merced de tierras realengas, por Real Cédula dada el 26 de octubre del año de 1536, la cual amparaba una legua (cuatro kilómetros) de tierra por todas partes (Ruíz, 1979:210).

Desde la formación de este territorio se creó la necesidad de contar con mano de obra suficiente para los diversos servicios agropecuarios, domésticos y artesanales. Esta urgencia resulta mayor al haber en las cercanías otras tierras que también requerían de fuerza de trabajo

humano. La mano de obra no especializada se obtuvo de los trabajadores indígenas, posiblemente proporcionados por los dueños de los antiguos pueblos prehispánicos aledaños. Así, los españoles fueron a radicarse a San Felipe y los indígenas fueron congregados en localidades cercanas, también convenientemente situadas para facilitar la explotación agropecuaria de la región, ya fuera respetando los pueblos prehispánicos o fundando nuevos. Los indígenas procedentes de Ixtlahuaca, Jocotitlán y posiblemente de Jiquipilco, así como de otros pueblos antiguos de la región, fueron congregados en las localidades aledañas o cercanas a San Felipe. Los mazahuas destinados a los servicios domésticos en las haciendas vivían en los alrededores de la casa principal (Ruíz, 1979:212-213).

Los mazahuas disfrutaron de una relativa soberanía, ya que siempre estuvieron dominados, primero por los mexicas, continuando en malas condiciones bajo la Corona Española en la época colonial y, hasta la fecha, explotados por los mestizos. Durante la época prehispánica fueron parte integral del área cultural mesoamericana y encontrándose como vecinos y tributarios de los mexicas, muchos rasgos culturales deben haber sido semejantes a los de estos últimos (Ruíz, 1979: 254).

Otro tipo de trabajo en el que estuvieron capacitados y sometidos los mazahuas durante la época colonial fue la industria de la minería (El Oro, Tlalpujahuá, Angangueo) y la agropecuaria, la cual incluía la explotación del maguey pulquero y la cría de ovejas en las grandes haciendas de españoles situadas en la región. Este trabajo, aunque menos peligroso para el indígena en cuanto a su vida y salud, no ofrecía para el mismo ningún beneficio económico, ya que por el endeudamiento que padecía con el terrateniente, quedaba prácticamente sujeto de por vida al amo, quien cometía con el trabajador y su familia toda clase de arbitrariedades.

En la época colonial los mazahuas siguieron tributando en especie, de manera semejante a como lo hacían a finales de la época prehispánica, pero gravados además con el trabajo personal en las haciendas, con pagos en efectivo, con lo cual se hizo mucho más difícil y penoso el cumplimiento tributario; la contribución semanal con medio real para el pago de los maestros de la escuela, aunque no tuvieran hijos en edad escolar. La evasión de pago de tributos fue frecuente y dio lugar a alzamientos entre los mazahuas por parte de los evasores

de dichos impuestos. Para fines de la Colonia, también debían pagar los diezmos y las primicias, so pena de graves vejaciones corporales así como de despojos materiales. Al mismo tiempo debían prestar un servicio anual en las iglesias, ya fuera reparándolas o construyendo lo necesario (Ruíz, 1979: 256- 257). De estas épocas se remontan las relaciones de desigualdad y subordinación de las comunidades indígenas mazahuas frente a los españoles y mestizos. Sin querer presentar toda la historia de relaciones conflictivas desarrollada en la región, veamos procesos más contemporáneos.

### **6.1.3. SAN FELIPE EN AÑOS RECIENTES**

Para 1970 la población de cinco años cumplidos y más en el municipio de San Felipe, fue de 70,710 personas, de las cuales 36,571 (51.7%), hablaba mazahua. De éstas, 4,473 (6.3%), eran monolingües de este idioma y 32,098 (45.4%), eran bilingües de mazahua y castellano.

El total de hablantes de lengua indígena en el municipio fue de 36,808 (52.0%); de éstos 4,565 (6.4%) eran monolingües y bilingües 32,243 (45.6%) (Ruíz, 1979:47-48).

Basado en otro estudio realizado por Urbina en el año 2001, recupero los siguientes datos: conforme al censo de 1990, el 48% de la población mazahua eran hombres y 52% mujeres. La estructura por edad es mayoritariamente joven; 45% son menores de 15 años, 53% tiene edad entre 15 y 64 años y solo 2% tiene más de 64 años. La gran mayoría de los mazahuas ha nacido en sus lugares de origen, es decir, San Felipe del Progreso, Ixtlahuaca, Temascalcingo y otros municipios.

Conforme a los resultados obtenidos de la unidad doméstica, el tamaño promedio de las familias mazahuas es de 6.3 miembros, lo que significa que la familia extensa se ha reducido, aunque sigue estando presente (Urbina, 2001: 29). Según el censo de 1990, en San Felipe del Progreso 28% de la población de 15 años y más es analfabeta; 21% de las personas

de 6 a 14 años no asiste a la escuela y 27% de las personas de 15 años y más no ha tenido instrucción formal. Por lo que toca a Temascalcingo, 34% de las personas que tienen 15 años y más son analfabetas, 30% de las personas de 6 a 14 años no asisten a la escuela y 36% de las personas que tienen 15 años y más no han tenido ningún tipo de instrucción (Urbina: 2001:29-30).

Por su cercanía con el DF, el fenómeno de la migración en los grupos mazahuas es de las más antiguas. De acuerdo con los resultados de Urbina (2001), alrededor de 2% de la población migró durante 1991 al menos tres meses. Los migrantes mazahuas se reparten por igual entre los dos sexos y la mayoría son jóvenes, ya que cuatro de cada cinco se encuentra entre los 10 y 29 años de edad.

La mayoría de los migrantes son hijos de jefes de familia, y el principal destino migratorio son otros municipios del Estado de México, en especial Toluca, y el Distrito Federal.

El principal motivo de la migración es de tipo económico, debido a la difícil situación en que se encuentran. 80% de la población adulta declara haber ido a trabajar o a buscar trabajo. La población migrante se dedica mayoritariamente a ser ayudantes y similares y trabajadoras domésticas; 70% del total de migrantes manda dinero a sus hogares, 12% no aporta nada (Urbina, 2001: 29-30).

#### **6.1.4. LA DEMOGRAFÍA MAZAHUA Y LA SITUACIÓN ACTUAL**

En 1992 los mazahuas en el Estado de México sumaban 282,807 personas, lo que los convierte en el grupo indígena más importante de la entidad. De hecho, cuatro de cada diez indígenas del estado son mazahuas y una de cada cuarenta personas del estado pertenece a esta etnia.

Las mujeres casadas y solteras, así como niños de ambos sexos, por lo regular se contratan como peones de campo, generando un bajo salario. También trabajan como pastores,

cuidando ganado. Cuando se agota el trabajo en el campo, emigran a la ciudad de México para ocuparse como comerciantes ambulantes. Los hombres en su gran mayoría trabajan como peones de albañiles; muy pocos laboran en las fábricas (Urbina, 2001: 35, 49).

Hacia 1990, la natalidad mazahua puede estimarse en alrededor de 30 nacimientos por cada mil personas –cifra probablemente subestimada–, y el número promedio de hijos por mujer es de 5.8, denotándose así niveles de reproducción mayores en el grupo indígena respecto a la situación estatal. En el caso de la mortalidad, los niveles son igualmente mayores en el grupo indígena, lo que se refleja en el hecho de que los mazahuas, en promedio, viven alrededor de siete años menos que los mexiquenses en su conjunto (Urbina, 2001:36).

Ocho de los trece municipios que conforman la región mazahua reportan un alto grado de marginalidad, San Felipe del Progreso es el de niveles más altos con .9188; el municipio con mayor cantidad de mazahuas –San Felipe del Progreso– ocupa dentro de los 121 municipios del estado, el sexto lugar en cuanto a niveles de pobreza (González R. , 2003).

La base económica de los mazahuas del municipio de San Felipe del Progreso es la agricultura, actividad que se realiza en parcelas no mayores de cuatro hectáreas o pequeñas propiedades, cuya extensión varía de  $\frac{1}{4}$  o  $\frac{3}{4}$  de hectárea. En esta región impera el minifundismo en grado sumo, ya que es un gran número de familias el que se reparte entre el padre y uno o más hijos casados la parcela ejidal (Urbina, 2001:36).

La lucha de los campesinos del municipio de San Felipe del Progreso, por ser dueños de tierras, se inició a partir de la publicación de la Ley de Ejidos del 28 de diciembre de 1920. Apoyándose en las autoridades de la Liga de Comunidades Agrarias y del Partido Nacional Agrarista, los campesinos iniciaron sus trámites legales ante el gobernador del estado, a fin de ser dotados de sus ejidos; para 1921 se publicó la primera Resolución presidencial que dotó al pueblo de San Antonio Mextepec con 286 hectáreas de las haciendas de Tepetitlán y Boncheté (Archivo Municipal: 1921). La lucha no fue fácil, porque al principio los grandes terratenientes se aferraron hasta lo último para conservar sus propiedades, presentándose

varios casos de agresión de los propietarios de las haciendas hacia los campesinos, al ocupar éstos los terrenos cedidos para conformar sus ejidos.

A pesar de los conflictos entre los propietarios y ejidatarios, el reparto de tierras siguió adelante, y para el año de 1938 en el municipio de San Felipe del Progreso había 52 ejidos, con una superficie de 24,797 hectáreas de tierra, algunas eran tierras de riego, otras de temporal, algunas eran usadas como pastizales, otras de bosque y unas más eran tierras improductivas (Urbina, 2001:48).

Tuve la oportunidad de revisar algunos periódicos de San Felipe del Progreso, un tipo de información pública que circula y construye opinión, por ello, a continuación presento algunas notas periodísticas del año 2000. Destaco esta información por su contenido descriptivo, sociológico y cultural, lo que nos permite entender el ambiente social y propicio que le dio fuerza a un proyecto, en principio político, pero que logra sumarse e integrarse a las demandas de los grupos mazahuas; me refiero, desde luego, a la primera Universidad Intercultural en México. Incluso, la autoría de muchas de estas notas periodísticas pertenece a uno de los docentes de esta universidad<sup>20</sup>.

#### **6.1.5. PINCELADAS PERIODÍSTICAS DE SAN FELIPE DEL PROGRESO<sup>21</sup>**

##### ***La descripción del territorio***

El vasto territorio de San Felipe del Progreso es el hábitat de más de 170 mil mazahuas y mestizos, repartidos en sus 206 comunidades, muchas de las cuales no cuentan con agua potable ni energía eléctrica. La casi totalidad de las viviendas están construidas de adobes y techos de teja. Las familias mazahuas siguen siendo numerosas y en promedio habitan 6 personas en cada casa (Panorama, 25 marzo de 2000). Son 12 los municipios del estado de México donde habitan los mazahuas, hablantes de la lengua, pero también los hay quienes ya no la hablan. La lengua es el criterio que han utilizado las instituciones públicas para determinar quién es mazahua,

---

<sup>20</sup>Cabe mencionar que conocí hace 15 años esta región, y en esa época nunca hubo un periódico que se dedicara a presentar y describir la problemática del grupo mazahua.

<sup>21</sup>Los subtemas corresponden a los títulos de las notas periodísticas.

por ser ésta el elemento más importante de identidad, no solamente de los mazahuas sino de cualquier otro grupo social (*Panorama*, 14 junio de 2000)

San Felipe del Progreso sigue igual que hace muchos años, por lo que resulta una paradoja que tenga el adjetivo ‘del Progreso’, ya que no ha mostrado un desarrollo económico, político y cultural con respecto a las necesidades de sus habitantes.

Aunque existen excepciones, pues están los comercios que se ubican en la avenida 5 de Febrero, la plaza Posada y Garduño, la avenida Iturbide -por esta última es por donde llegan los emigrantes mazahuas- (*Panorama*, 13 marzo de 2000).

### ***La diferenciación social***

En nuestra región, en casi todos los municipios de la zona norte del Estado de México hay mazahuas.

Ahora veamos la composición social del municipio de San Felipe del Progreso, que está dividida en dos regiones: la región alta y la región baja. La región alta muestra, con respecto a la baja, un desarrollo social, educativo y económico más lento por varias situaciones; por un lado, el desarrollo de los medios de comunicación, a raíz de la cercanía con los centros urbanos. El otro factor son sus tierras de cultivo; los de la zona baja en su mayoría son de riego, mientras que las tierras de la zona alta o de la montaña son de temporal, lo que ocasiona que el desarrollo económico sea más lento; estos hechos han contribuido para que la población tenga diferente nivel de instrucción escolar y de alguna manera esto repercute en su grado de conciencia social, es decir, entre más años de instrucción escolar más información se posee (*Panorama*, 7 junio de 2000).

Ahora bien, esta diferencia obedece a que los grupos sociales no son iguales, tienen diferentes formas de estructurar el mundo y organización social, de allí surgen los conceptos de multiculturalidad y heterogeneidad étnica. [...] En San Felipe del Progreso, más de 70% de la población es mazahua, y la restante es mestiza: los mazahuas se ubican en todo el territorio y los mestizos se ubican en varios puntos del municipio, pero donde más está concentrada es por la carretera El Oro-Villa Victoria, desde Carmona, pasando por San José, hasta providencia; muchos mestizos han emigrado a la cabecera municipal. También se ubican en los cascos que fueron haciendas o ranchos, como Tepetitlán, la Soledad, Santa Ana Nichi entre otros (*Panorama*, 5 junio de 2000).

A la entrada del nuevo milenio, el futuro de la etnia mazahua es cada vez más oscuro, atraviesan por una situación económica extrema, la tierra ya no reditúa, el producto de la misma no alcanza a cubrir ni siquiera las necesidades mínimas para subsistir en esta sociedad capitalista; en las últimas décadas el fenómeno del desplazamiento hacia las grandes ciudades se acentúa, en busca de un mejor nivel de vida, una fuente de empleo que les permita sobrevivir; dadas las actuales circunstancias, la mano de obra se abarata, mientras los grandes empresarios multiplican sus fortunas; sin dejar de mencionar que la identidad mazahua poco a poco se desfigura (*Panorama*, 12 febrero 2000)

En fin, los mazahuas de los alrededores de San Felipe de Progreso están cumpliendo con su papel histórico: es la fuerza de trabajo barata, por eso no necesitan de habilidades técnicas complejas, que constituyan un gasto para el Estado, además, una vez educados, se podrían revelar.

Los ‘naturalitos’, son los que contribuyen con la dinámica económica de los centros comerciales de la localidad, bueno no todos, porque hay otros grupos sociales que también tienen su dinero (*Panorama*, 25 marzo de 2000).

### ***Situación lingüística***

Por lo general los mazahuas son bilingües, éstos tienen diferentes grados de dominio de dos lenguas: el mazahua y el español; mientras los no mazahuas son monolingües en español, de allí la diferencia social (*Panorama*, 14 junio de 2000)

La palabra jñatjo es elemento de identidad social de los mazahuas; cuando uno interactúa con un nativo hablante del mazahua, éste dice que es un jñatjo y habla la lengua jñatjo. En ese sentido, la lengua es el elemento de identidad más importante de los grupos sociales, porque constituyen el instrumento mediante el cual se transmite toda la memoria histórica de los pueblos; además tiene la función para la comunicación cotidiana; es decir, es el instrumento que se utiliza para realizar todos los procesos de nuestra vida cotidiana.

Así los mazahuas o jñatjo constituyen uno de los grupos sociales más antiguos de Mesoamérica, el cual tiene parentesco con los grupos que hablan las lenguas otomangues de nuestro país (*Panorama*, 9 mayo de 2000).

Hoy, a raíz de la globalización cultural y lingüística, mediante la cual es posible la coexistencia de la diversidad bajo el principio de la tolerancia, en donde cada grupo social puede aportar al mundo sus experiencias como un aporte a la cultura universal y al humanismo en general, poco a poco se desfigura nuestra lengua, poco a poco se pierde (*Panorama*, 7 abril de 2000).

¿En qué lengua se comunican, en mazahua o en español?

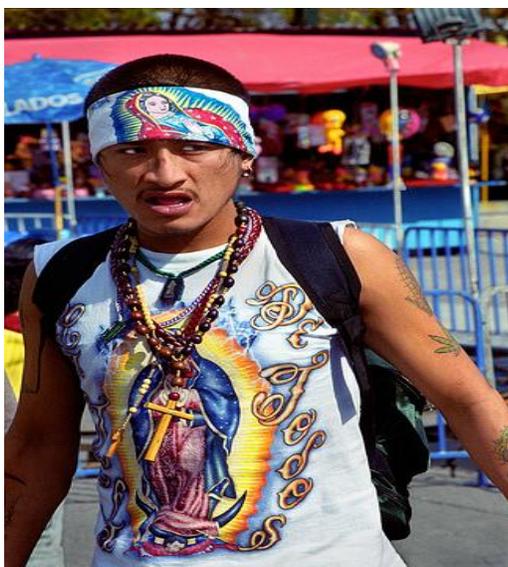
Con respecto a la última pregunta se puede decir que su español es cuatrapeado, por eso los mestizos les llaman los naturalitos, ya que comentan que éstos hablan un dialecto y no una lengua ¿será cierto? (*Panorama*, 13 marzo de 2000).

**Figura. 3** Mujeres Mazahuas



*Fuente:* < <http://hazitacuromich.org/ZitacuaroUrbanizacion.aspx>>.

**Figura. 4** mazahuacholoskatopunks



**Fuente:** <http://felipeno.blogspot.com/2006/12/mazahuacholoskatopunk.html>



### *Aspectos de la identidad*

Elemento de identidad étnica entre nosotros los *jñatrjo* o mazahuas, es la lengua. Que a través de la historia ha venido a definir que aún existimos, que estamos aquí, porque somos yo *jñatrjojña'a* (gente que habla).

El grupo étnico mazahua o *jñatrjo* ha sufrido procesos socioculturales, políticos y económicos con el paso del tiempo manifestado en diferentes formas: algunas veces violentas, y otras disfrazadas de incorporación social y cultural al Estado Nacional. Sin embargo, los sin voz, después de 500 años seguimos reproduciendo nuestra cultura y nos diferenciamos de otros grupos sociales o *jñangichas*: Contra todas las adversidades nuestras tradiciones culturales no han desaparecido y una de estas es nuestra lengua madre que aún permanece viva entre la población, que constituye el elemento cultural más importante para la transmisión de nuestras costumbres (*Panorama*, 8 abril de 2000).

He mostrado la información de estas notas periodísticas porque reflejan la opinión y visión, aunque sea muy personal, de cómo han sido considerados los mazahuas en estos últimos años en su propia región. Lo destaco porque parece que empezaron a mirar y descubrir una realidad que no se veía de manera tan significativa en años anteriores. Primero, reconocer que es uno de los grupos indígenas más antiguos, con más tradición de migrar hacia la ciudad de México, debido a las condiciones sociales y económicas en las que vivieron desde la época de la conquista española y en las que han podido desarrollarse. Llama mucho la atención el énfasis que se le da a la lengua mazahua como el principal elemento identitario, porque otros aspectos de la cultura material mazahua se han perdido. En los años noventa, cuando tuve la oportunidad de trabajar en la región mazahua, registrábamos que sólo los adultos hablaban y entendían el mazahua, no era la lengua materna de los niños, ésta era sólo un referente vinculado a las antiguas generaciones, de esa época nuestro testimonio que clasificamos como conciencia lingüística (CL):

Pos yo pos lo digo que aquí adelante pierden la mazahua, porque hay unos que lo entienden [...] y hay unos que no [...] ya ahora casi los niños no quieren hablar el mazahua (CL10: 7, Muñoz, 1997:191).

Pues tal vez este no desaparezca, pero con el tiempo sí va a desaparecer el mazahua...este por ya la gente que hablaba antes el mazahua pues ya se está muriendo [...] (CL4: 4, Muñoz, 1997: 191).

Finalmente, quiero integrar algunas reflexiones que hicimos junto con un grupo de investigadores en los años noventa, cuando tuvimos la oportunidad de trabajar en la región mazahua en un proyecto de alfabetización de mujeres indígenas. Si bien es cierto que se ha transformado la región, hay condiciones vigentes que podemos sostener.

La problemática fundamental de la población mazahua del Estado de México está determinada por los factores políticos y socioeconómicos que son característicos de la estructura de poder político y económico de esta entidad. Al respecto, pueden destacarse las siguientes situaciones:

Los mazahuas, al igual que otros grupos étnicos, constituyen un grupo cuya estructura comunal ha sido desintegrada por dos aspectos del desarrollo económico actual del Estado mexicano: *a)* la industrialización y *b)* la privatización de la agricultura, los cuales han propiciado una migración de tipo múltiple (permanente, cíclica, esporádica) hacia los principales centros regionales, con el fin de vender su fuerza de trabajo, generalmente poco remunerada y sin expectativas de ascenso, debido a la baja escolaridad y calificación, desventajas propias de un sector social y económicamente marginado.

Socioeconómicamente, los mazahuas comparten la dualidad laboral obrero/campesino, lo cual refleja un resultado reciente del proceso actual de recomposición económica y social. Sin embargo, cabe señalar que las principales relaciones sociales (parentesco, partidismo, pertenencia religiosa) todavía están muy determinadas por la organización agrícola.

Otra consecuencia de esta dualidad laboral es la transformación de la actividad productiva de la mujer mazahua, en el sentido de absorber obligatoriamente el poco trabajo agrícola básico del hombre, de organizar, administrar la faena en el campo y representar pasivamente al marido en las instancias comunitarias de participación. Todo esto se adiciona a los trabajos tradicionales de la mujer.

La subordinación de la economía comunitaria a la dinámica comercial e industrial de la economía regional genera problemas para la satisfacción de las necesidades de la población mazahua. Los más frecuentes en este sentido son: *a)* conflictos por la tenencia de la tierra, debido a la reducción de la dotación ejidal o situaciones de despojo; *b)* baja productividad del

suelo por la degradación del ambiente ecológico debido a la tala indiscriminada del bosque, falta de asesoría técnica, agotamiento de la tierra, c) problemas económicos y socioculturales que se derivan de la migración temporal, necesaria para complementar la economía familiar.

Las características culturales de la población mazahua, particularmente la lengua y su apariencia, están asociadas a una sociedad con un estatus étnico, lingüística, económica y políticamente inferior. Estos estereotipos favorecen una serie de conductas discriminatorias por parte de la población mestiza y de ellos mismos.

Estos patrones discriminatorios constituyen un constante ataque a la identidad y cohesión étnica, debilitando la posibilidad de constituirse como un grupo políticamente diferenciado y que atienda sus necesidades específicas (Muñoz, 1997: 97).

En este escenario mazahua se resuelve crear por decreto la primera universidad intercultural, en el año de 2003, y en el 2004 la UIEM inicio actividades. Fue hasta 2008 que este plantel inaugura sus primeras instalaciones, una vez consideradas las reglas generales de operación para su instalación, a partir de las recomendaciones establecidas por la CGEIB:

- Proximidad cultural y geográfica a una región indígena.
- Escuelas de nivel medio superior con demanda potencial.
- Carencia de instituciones de educación superior cercanas.
- Existencia de servicios de urbanización y de infraestructura, los más posibles, para brindar un apoyo adecuado al proceso formativo de los estudiantes.
- Construcción de acuerdo a la reglamentación del (CAPFCE) y criterios como: orografía e hidrología del terreno, clima, características del suelo, respeto a los principales ecosistemas, respeto y uso racional de los recursos naturales, estudios de impacto ambiental, usar materiales y sistemas constructivos de la región y desarrollar formas armónicas a la vista e integradas al paisaje o a la arquitectura local tradicional (CIESAS, 2008:22).

A pesar de estos señalamientos sobre las condiciones materiales para instalar la primera universidad intercultural, es importante mencionar que se trató de una gestión donde actores políticos y otros sectores participaron activamente, aprovechando momentos políticos, como las elecciones presidenciales:

[...] sí, aunque esto viene desde antes, las peticiones que se tienen de una institución de educación superior en la zona concretamente indígena tiene muchos años, no es reciente, efectivamente cuando el presidente Fox anda en campaña y pasa por San Felipe del Progreso promete una universidad indígena Mazahua, o sea con esos apellidos [...] se vienen a concretar de algún modo en esta promesa que hace Vicente Fox (E-GuiSF, 2005.).

**Figura. 5 Universidad Intercultural del Estado de México.**



*Fuente:* < <http://qacontent.edomex.gob.mx/uiem/index.htm> >.

## **6.2. SAN CRISTÓBAL DE LAS CASAS, CHIAPAS**

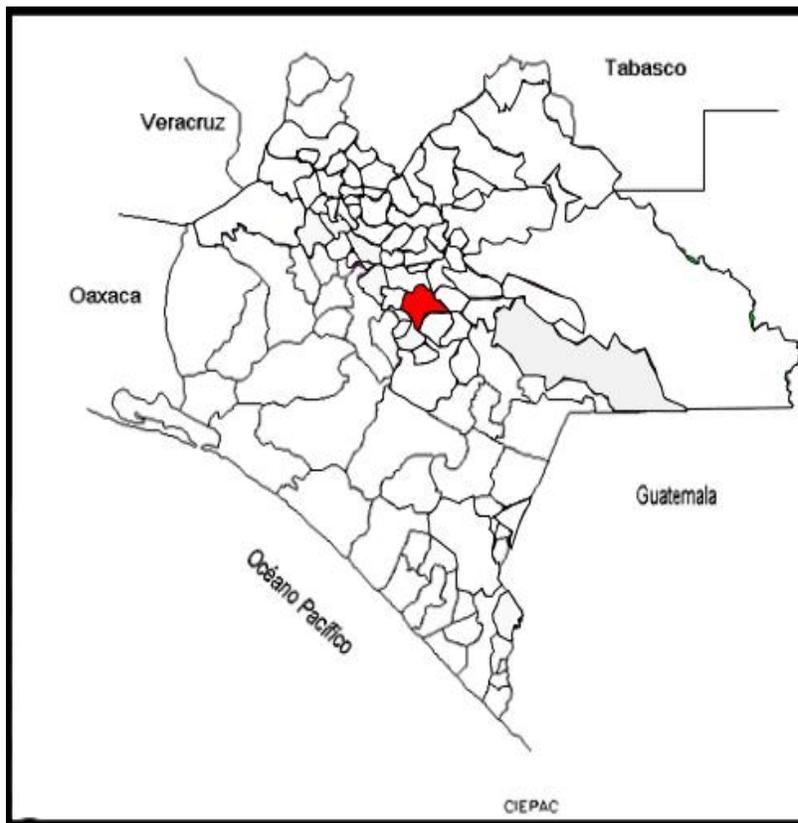
### **6.2.1. CHIAPAS EN EL CONTEXTO NACIONAL**

Hablar del caso chiapaneco como contexto étnico puede resultar demasiado ambicioso, pues la literatura histórica, sociológica y etnográfica al respecto es abundante. Trataré de mostrar sólo aquellos datos que ilustran las situaciones y relaciones significativas de las poblaciones indígenas con el Estado y la sociedad nacional.

El estado de Chiapas constituye uno de los más representativos en México, donde la presencia indígena es relevante, ya que ahí se concentra 13.5% de la población indígena del país; la cuarta parte de población estatal es de origen indígena, predominando los tzeltales, tzotziles, tojolabales, choles, zoques, entre otros. De acuerdo al censo de 2005, el estado cuenta con 4, 293,459 habitantes, de los cuales 957, 255 hablan alguna lengua indígena. Del total de la población indígena, 36.5% habla sólo su lengua; 61.2% habla además español (México, 2005).

Chiapas es un estado rico en recursos naturales y aporta recursos económicos, alimenticios y energéticos. La familia es la unidad de producción indígena, utilizando el tradicional método de tumba, roza y quema. Los principales cultivos son: maíz, frijol, café, algodón, cacao, plátano, entre otros productos. Sin embargo, Chiapas no recibe un trato justo a cambio de sus aportaciones, de tal forma que es considerado como uno de los estados con más bajo promedio de bienestar socioeconómico. Al no ser un estado homogéneo en cuanto a clima, población y recursos naturales, y dado el desequilibrado desarrollo económico y social, ha propiciado una diferenciación de zonas basada en criterios geográfico-económicos que establecen ocho zonas: Altos, Centro, Costa, Fronteriza, Istmo, Norte, Selva y Sierra Madre (Pineda 1993:31,33).

**Figura. 6 San Cristóbal de las Casas, ubicación geográfica**



Mapa extraído de

<http://www.google.com.mx/imgres?q=chiapas%2Bmapa&hl=es&gbv=2&tbn=isch&tbnid=4RnnCyvniCak0M:&imgrefurl=http://conocechiapas.blogspot.com/&docid=3CBoiXluEpnVHM&w=500&h=443&ei=kJZITtHMD8mOsAKguf2gCg&zoom=1&iact=hc&vpx=460&vpy=201&dur=1531&hovh=211&hovw=239&tx=160&ty=118&page=2&tbnh=119&tbnw=134&start=15&ndsp=15&ved=1t:429,r:2,s:15&biw=1024&bih=558>.

Actualmente, en el caso de la región de los Altos de Chiapas, por ser un territorio que concentra una diversidad de población, se establece una tipología de intercambio comercial a varios niveles: el que se realiza entre parajes; el semanal de las cabeceras municipales, el de San Cristóbal, y el más amplio regionalmente con Tuxtla, Simojovel, Ocosingo y Comitán (Pineda, 1993.:40).

## 6.2.2. ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Antes de la llegada de los españoles, el territorio chiapaneco era habitado por cinco grandes pueblos: Chiapas, Llanos, Tzeltales, Zoques y Soconusco. De éstos, el primero mantenía una posición superior, por ello ejerció sometimiento para con los demás, como lo

narró Bernal Díaz del Castillo. Estos enfrentamientos fueron aprovechados por los españoles para apropiarse del territorio, fundando así en 1528 el centro geopolítico de la zona : San Cristóbal de las Casas (denominada Villa Real), que jugó un papel central respecto a las comunidades indígenas, pues mediante el sistema de repartimientos y encomiendas se estableció una dinámica de dominio entre los conquistadores establecidos en dicha ciudad, que se repartieron las tierras y los hombres dominados para su beneficio, obligándolos a éstos a pagar tributos y prestar servicios, ocupando tierras que les fueron otorgadas con derecho de usufructo, pero no de propiedad. Así se mantuvieron durante tres siglos (Pineda, 1993: 46). De tal forma, esta ciudad se convirtió en un enclave de encuentro e intercambio mercantil, donde el control político siempre estuvo en manos de los españoles.

Las rebeliones indígenas en la región sureste, a diferencia de las de los mazahuas, fueron protagonizadas por grupos también mesoamericanos, pero con centros urbanos, y con formaciones políticas centralizadas y sistemas agrícolas extensivos (Warman, 2003: 253). En Chiapas también, desde la época de la conquista, los grupos étnicos se enfrentaron a los españoles resistiéndose al sometimiento, desde los lacandones hasta los tzeltales y tzotziles, quienes protagonizaron rebeliones, una en 1712 en la zona de Cancuc y la otra en 1867 (Soriano, 1994: 22). En ambas, los protagonistas fueron indígenas, quienes luchaban contra la opresión de los explotadores españoles. Incluso la rebelión de 1712 fue encabezada por un indígena, Jacinto Canek, educado por los propios franciscanos (Warman, 2003: 254). Los historiadores al respecto discrepan al interpretar y calificar a estas movilizaciones; algunos las señalan como guerras de castas, otros como guerras contra la civilización. Algunos señalan que se trató de guerras contra la pacificación de la conquista: “[...] aquí no hay revueltas ni sublevación sino batallas por la dignidad, que expresan que los mayas no dieron su brazo a torcer [...] sin embargo no pasaron de trágicos ataques que no consiguieron victoria alguna, ni siquiera un desbloqueo de su situación agobiadora” (Aubry, 1994: 46, 47).

Arturo Warman, por su parte, presenta las perspectivas que han intentado investigar y mostrar esta tensa y difícil relación entre los indígenas y españoles, de la siguiente manera:

La interpretación de la eficacia de la gobernabilidad en la etapa colonial es diversa y polarizada. En los extremos se postula la bondad, humanismo y eficacia de la conquista y colonización católica [...] frente a los dominios más brutales; pero también se propone la imposición de la muerte y la represión, de la violencia extrema y el terror como forma de gobierno (Warman, 2003: 255).

### **6.2.3. SAN CRISTÓBAL: ETAPA INDEPENDIENTE Y REVOLUCIONARIA**

El periodo que marca la Independencia nacional poco impactó en el estado de Chiapas. Más bien fue objeto de disputas entre México y Guatemala, hasta que en 1824 Chiapas es anexada definitivamente a México (Pineda, 2003: 48). Por otro lado, las reformas agrarias liberalizadoras de esa época (la Ley Lerdo) volvieron a darle un nuevo golpe a las condiciones materiales de los indígenas, afectando la posesión de sus territorios, pues lejos de mejorar las relaciones entre indígenas y mestizos, éstas se agudizaron dado que los indígenas se convirtieron en peones que se contrataban para trabajar en las fincas y haciendas.

Otro momento que marca las relaciones con los indígenas en México se refiere a la etapa posterior a la Revolución. Aunque la participación de estos grupos en la fase armada fue discreta y no abanderó reivindicaciones étnicas ni comunitarias, las demandas agrarias no fueron ajenas a los indígenas. Sin embargo, Arturo Warman (2003) señala que la reforma agraria, resultado de la Revolución, prestó poca atención a las demandas étnicas. Más bien la conformación de sindicatos y las instituciones gremiales, lograron establecer un sistema corporativo como la Confederación Nacional Campesina (CNC) que acogió las reivindicaciones de clase o sectoriales, pero no se buscó ni promovió la equidad étnica; de ahí la ausencia de rebeliones indígenas en casi todo el siglo XX, que no estuvo libre de violencia para los indios mexicanos.

Por otro lado, la visión y el tratamiento hacia estas poblaciones se transformaron en el sentido de mirarlas y valorarlas como la raíz de la nueva identidad emanada de la Revolución, y reconociéndolas a la vez como un sector en situación de marginación y pobreza (Lomelí, 2009: 22). Este es un momento coyuntural en México, pues se da inicio a la constitución de

instituciones creadas y dedicadas específicamente para atender las condiciones de desigualdad social y económica, como producto del movimiento revolucionario; entre ellas proporcionar educación a la masa campesina y restituir sus territorios. Ya en un capítulo anterior (Cf. capítulo cinco) he mencionado esta etapa de la historia del indigenismo en México, donde la integración de los grupos étnicos aparece como la meta a lograr. El INI y los CCI son las instituciones más emblemáticas de este periodo; Chiapas jugó un papel central como escenario indígena, ya que ahí se instala el primer CCI en 1951. Estas dos instituciones realizaron labores de enlace entre el gobierno federal y las comunidades, sin olvidar la fuerte crítica de que fueron objeto:

En esta etapa [...] la sola presencia del INI en las principales regiones indígenas del país siempre representó todo el poderío federal frente al cacique local, a la autoridad municipal e incluso el gobernador estatal [...] Por otro lado, el INI y sus cci se convirtieron en mecanismos de control y penetración [...] en las regiones indígenas, sobre todo en aquellas en las que los planes oficiales proponían cambios profundos como las obras hidráulicas de gran magnitud [...] el INI estuvo al servicio de los planes oficiales, contradiciendo sus propios principios integracionistas (Lomelí, 2009.:24).

Las sospechas sobre la dudosa actuación de estas instituciones derivaron en proponer que fueran los propios indígenas y sus organizaciones las protagonistas y gestoras de las políticas de desarrollo. Desde entonces, se estableció una forma de mediación para la atención de las problemáticas indígenas en México, entre las comunidades y el estado, mismas que se han arraigado hasta nuestros días en diversas instancias gubernamentales:

El indigenismo pasa de la integración a la participación, nueva tendencia que propone que todo tendrá que hacerse con la dirigencia, anuencia y acción propia indígena sobre los indios (Lomelí, 2009: 25).

La perspectiva de los indígenas reclamando derechos agrarios, étnicos y ciudadanos se fortalece al ocupar puestos de dirigencia en las instancias gubernamentales donde se abren espacios de atención para los propios indígenas. Pero, además, en Chiapas durante los años setenta, estos ideales se conjugaron con la presencia de nuevos organismos como UNICEF,

UNESCO, OMS, FAO, entre otros que apoyaron experiencias como el Programa de Desarrollo Socioeconómico de los Altos de Chiapas (PRODESCH), un antecedente a lo que sería después el Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados (COPLAMAR). Se perfila así una imagen del Estado solidario que gestiona recursos para desarrollar diversos ámbitos: tierra, vivienda, salud, educación, siempre en la idea del desarrollo comunitario de estas poblaciones indígenas. Sin embargo, un asunto cuestionable es que estos programas oficiales de apoyo rural quebraron las posibilidades de independencia de las organizaciones regionales campesinas a las que se premiaba su integración con los partidos políticos formales (Warman, 2003: 268).

En otro orden de ideas, cabe mencionar que en la implementación de estos proyectos y acciones, las mujeres empezaron a ser consideradas como sujetos de atención y participación, sobre todo porque los organismos internacionales han estipulado que, dentro de sus políticas, las mujeres constituyen uno de los sectores vulnerables, y que deberá ser considerado para acceder a los apoyos económicos de los programas a realizar.

Paralelamente a estas recomendaciones, ha sido hasta fines de la década de los ochenta cuando la presencia de las mujeres en los movimientos sociales va a irrumpir y volverse masiva, sobre todo entre el sector magisterial, en las organizaciones campesinas y finalmente en sus propias organizaciones o movimientos de mujeres, como sucede con las artesanas y los grupos de mujeres cristianas en la actualidad (Olivera, 1994: 66). Desde luego, la presencia de 30 % de mujeres en el movimiento zapatista no extrañó.

Hacemos patente nuestro apoyo a las propuestas del EZLN. Pero sabemos que sin las mujeres, la fuerza del pueblo no está completa; para construir la democracia verdadera tenemos que estar presentes, de ahí la preocupación al sentirnos poco representadas, hasta ahora, en las conclusiones de las cinco mesas de la Convención nacional Democrática (Olivera, 1994: 75)

He señalado las acciones promovidas por las diversas instancias gubernamentales y estatales durante varios periodos en la historia chiapaneca. Si a todo esto le agregamos un largo trayecto de conflictos religiosos (entre católicos y protestantes) que antecedieron y agudizaron las disputas territoriales entre las comunidades indígenas, Chiapas se convirtió en

1994 en el escenario de un movimiento donde las demandas indígenas, de años acumulados, se hicieron oír:

**Figura. 7** Mujeres zapatistas.



Fuente:

<http://www.google.com.mx/imgres?q=mujeres+zapatistas&hl=es&biw=1280&bih=618&gbv=2&tbn=isch&tbnid=w4JLjmV4IdSvM:&imgrefurl=http://solidaridadconchiapasvzla.blogspot.com/2010/08/zapatistas-exponen-su-modelo-educativo.html&docid=m9h09p65ox3TiM&w=400&h=266&ei=c2d5TuzeA-TpsQKItsAAw&zoom=1>

#### **6.2.4. EL MOVIMIENTO ZAPATISTA**

El movimiento armado de los indígenas de Chiapas expresa la crisis de las instituciones y sus políticas de desarrollo y propicia un punto de inflexión en el quehacer institucional [...] se debe recuperar la historia (de Los Altos de Chiapas) para una lectura actualizada de su problemática y de las formas en que se intentó resolverlas [...] (Villafuerte, 1994: 84).

Aunque no es el objetivo de este trabajo analizar el movimiento zapatista, lo importante de este suceso fue que abrió de nuevo el debate sobre las relaciones entre el Estado

y los grupos indígenas, adquiriendo prioridad nacional en su momento. Así, fueron seis cabeceras municipales las que el EZLN tomó, incluyendo San Cristóbal de las Casas en Chiapas, la ciudad de los ladinos. Aunque su bandera de lucha mencionaba lo indígena, no se utilizó como causa del movimiento.

La difusión y el conocimiento mundial del movimiento zapatista permitieron que diferentes sectores y por diferentes caminos se unieran y fortalecieran las demandas históricas de los grupos indígenas en México. Se fue constituyendo un lenguaje internacional acerca de los derechos humanos de los indígenas, de las minorías, de los derechos civiles (Zárate, 2009: 416).

Desgraciadamente, hoy en día todo el espectro generado por el movimiento se ha visto desplazado de la agenda nacional y se ha instalado como un problema regional, de minorías. El tema vuelve a plantearse como problema de los indios y no como el de la nación plural y democrática que debe asumir y resolver su diversidad. Se pospone la solución a través de concesiones marginales y no por compromisos generales que mejoren el pacto de la convivencia nacional (Warman, 2003: 272).

A pesar de estas miradas críticas, el discurso oficial y político sigue presentando y legitimando el papel del Estado a favor de los grupos indígenas en Chiapas, como lo muestra el discurso del Gobernador chiapaneco, Juan Sabines, durante su tercer informe de gobierno:

Nuestros pueblos maternos, nuestros pueblos originarios, los pueblos indígenas representan nuestra raíz, nuestra realidad, nuestro mayor orgullo y por eso son razón de mi gobierno (*Nueva época*, noviembre, 2009).

En este escenario, la propuesta de construir una universidad intercultural, para y desde los indígenas, resultó sumamente estratégica, pues se conjugaron demandas ancestrales de los indígenas, de diferentes grupos políticos, de organizaciones independientes, entre otros.

Bueno, en el sexenio que encabezó Vicente Fox se creó el sistema de universidades interculturales. [...] Tú sabes que Fox puso al frente de lo que se llamó la CDI a Xóchitl Gálvez [...] ella tenía o tiene una relación de amistad con Silvia Schmelkes [...] Julio Rubio, el subsecretario de educación superior

le propone al gobernador de aquella época, Pablo Salazar, la creación de dos universidades en Chiapas. La universidad Politécnica y la Universidad Intercultural. Yo no sé si Julio Rubio está o estaba convencido del modelo, pero a él le ordenaron que abriera las universidades interculturales [...]. Pero, además la creación de estas universidades te va a acarrear más recursos para otras cosas (se le dijo al gobernador), por ejemplo terminar el puente para San Cristóbal, dinero para el nuevo aeropuerto y aparte de eso resolvemos un problema político que es la demanda ahí otra vez de los indígenas por educación superior. (E-AnSC, 2009).

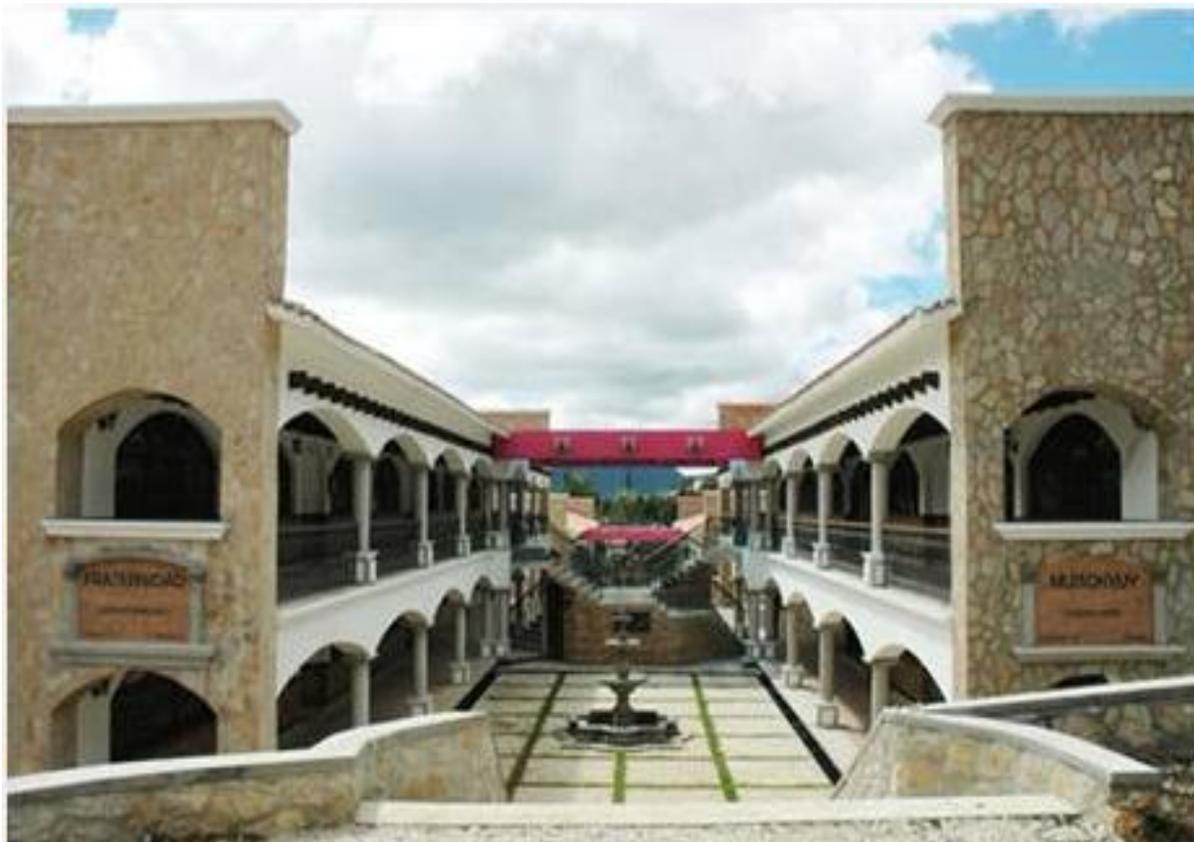
El arribo del nuevo discurso de la interculturalidad para atender el ámbito educativo ha representado una oportunidad más para saldar viejas deudas, pues se considera que desde esta trinchera se puede contribuir a generar mejores condiciones para la equidad, la democracia, la participación, valores centrales que circulan desde la política educativa.

Estas pinceladas históricas de dos escenarios étnicos muestran las huellas del maltrato, abuso y manipulación cometidos en contra de los grupos indígenas. Aunque las ciudades regionales crecieron y se transformaron, generando procesos de migración, modernización, integración, hibridación, entre otros fenómenos, la situación económica y de marginación social de los indígenas no ha cambiado mucho. Por ejemplo, estudios sobre la economía indígena de la región en Chiapas en distintos momentos históricos constatan que el nivel de ingresos de la familia indígena es bajo y se destinan en su totalidad a la compra de alimentos, en ninguna familia se reportó el consumo de leche (Villafuerte, 1994: 95).

La experiencia vivida por las antiguas generaciones indígenas ha marcado sus expectativas sobre las relaciones con los mestizos y las deudas de la sociedad nacional. A través de las narrativas se han sostenido y reproducido las nuevas generaciones, no sólo de los indígenas, también de los funcionarios públicos mestizos, quienes a través de su discurso oficial mantienen un sesgo indigenista, producto de décadas de aplicarlo. De tal forma, el Estado continúa asumiendo la responsabilidad de atender las problemáticas lingüísticas y culturales de los sujetos desde el proceso educativo, a través de instituciones específicas, en este caso, las universidades interculturales.

En el siguiente capítulo veremos cómo los sujetos, actores concretos, se han apropiado de esta propuesta institucional para atender la formación de los jóvenes indígenas, bajo un modelo educativo intercultural.

**Figura. 8 Universidad Intercultural de Chiapas.**



Fuente: <http://www.unich.edu.mx/>

## **CAPÍTULO 7**

### **ENCUENTROS Y DESENCUENTROS ENTRE LAS POLÍTICAS INTERCULTURALES Y LOS ACTORES SOCIALES**

A lo largo de este trabajo he mostrado las concepciones teóricas que ayudan a entender el proceso de institucionalización de la educación intercultural en el nivel superior para las poblaciones indígenas en México. De igual forma, expuse algunas de las coyunturas jurídicas y sociales que han fortalecido estas propuestas y han procurado su legitimidad; por un lado las reformas constitucionales y, por el otro, la presencia de las movilizaciones sociales. La historia de la formación superior indígena en México se revela como un proceso que antecede y del que se recuperan algunos contenidos en esta nueva propuesta educativa de formación. También he presentado dos escenarios regionales en los que se han instalado estas instituciones y que nos explican algunas razones de su existencia. He insertado, por último, los testimonios, las voces de diversos actores concretos que le han dado forma y sentido al proyecto de universidades.

Así, este capítulo contiene datos testimoniales de las diversas articulaciones en torno a las políticas interculturales que he argumentado. Una primera articulación se refiere al Estado como rector y orientador en una serie de acciones e intencionalidades tendientes a la creación de estas universidades interculturales. Una segunda correlación está dada por la presencia de movimientos sociales que, a través de sus demandas, han vinculado sus expectativas de justicia social con la creación y consolidación de estas universidades. La tercera articulación se expresa a través del modelo pedagógico que estas instituciones han desarrollado desde sus propuestas formales y que, en la práctica, adoptan formas regionales. Finalmente, arribamos a una dimensión donde las políticas de interculturalidad han tenido una resonancia discursiva; me refiero a la racionalidad de los sujetos, aquellos participantes que desde sus espacios ya

través de sus testimonios se han apropiado, adoptado, re-significado, y cuestionado esta propuesta educativa.

De tal forma, que la primera articulación que mostraré se refiere al poder que las políticas ejercen hoy en día sobre los sectores, las tendencias, los valores, las actividades, los ideales sociales, que marcan y orientan acciones, las que en este caso se concretan en instituciones muy particulares como las universidades interculturales y que, además, se entrelazan con procesos políticos coyunturales a través de los cuales se legitiman y fortalecen.

## **7.1 POLÍTICAS INTERCULTURALES DESDE EL ESTADO**

Como he señalado en capítulos anteriores, las políticas educativas siempre han estado al amparo del Estado. Para el caso de las poblaciones indígenas en México, éste es un asunto que ha generado muchos esfuerzos y recursos, sin verse reflejado necesariamente en el mejoramiento educativo de estas poblaciones. Más bien diríase que buena parte de estas inversiones han impactado en los niveles institucionales, desde donde se gestan las ideas y normatividades en abstracto; es decir, gran parte de estos recursos se han derivado en gestionar y consolidar estructuras de decisión para alcanzar sus objetivos, una dimensión que también ha sido medular, aunque no suficiente. Una de las funcionarias encargadas de esta labor en el sexenio del presidente Fox señalaba en un documento al respecto:

Entonces, el gran cambio, yo resumiría es la creación de cuatro instituciones: primero, la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe en la SEP, el Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas; la Unidad Especializada para la Atención de Asuntos Indígenas en la PGR, y la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. Estas son cuatro instituciones que se crean en esta administración, obviamente el Instituto de Lenguas Indígenas era un viejo anhelo. En este país, las lenguas indígenas no eran oficiales [...] hoy todas las lenguas indígenas tienen el carácter de oficial [...] ahorita vamos a ver el tema de las nuevas universidades interculturales [...] eso fue lo que hicimos desde la oficina de la presidencia [...] convocar al Congreso, a las secretarías a hacer las transformaciones. El programa que yo llamaría más

importante del Gobierno federal, fue la apuesta al programa de infraestructura (Gálvez, 2005: 1).

Esta forma de atender los problemas educativos vuelve a presentar las mismas características y rutas que las acciones implementadas para la educación indígena a nivel básico en México: Se ha generado desde el Estado una normatividad para todas las universidades, contrario a una perspectiva de respeto a la diversidad. En segundo lugar, se ha dispuesto de una gran inversión para instalar estructuralmente las condiciones de universidad al crear lo que llamamos el sistema. Proceder a consolidar el desarrollo educativo de las poblaciones indígenas de esta manera, recuerda las antiguas prácticas indigenistas mexicanas.

Como bien señala Dietz (2009), aún hoy el indigenismo, incluso en sus fases post- y/o neo-indigenistas, ha dejado sus huellas y sigue estructurando una forma específica de construir, percibir e implementar la “gestión de la diversidad”. Así, la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), creada en 2001, se propuso construir una plataforma común que permitiera dimensionar y apuntalar la interculturalidad como concepto en construcción y como marco de referencia para atender la diversidad. Para el caso mexicano, la promoción, el respeto y reconocimiento de la diversidad cultural se convierten en una de las banderas más importantes de esta política educativa, emanada de las declaraciones de la UNESCO y que ahora se ve reflejado en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012.

De esta forma, desde las políticas y las instituciones que las gestionan, se sugiere y dirige la atención sobre qué sectores, sobre qué aspectos, qué líneas se trabajará:

Uno de los principales recursos para promover el cambio de las políticas son las definiciones oficiales, la formulación de nuevas normas legales que hacen públicos y generalizables objetivos dirigidos a producir un nuevo y deseable desarrollo [...]La adopción legal de tales objetivos permite crear instituciones y programas oficiales (Muñoz, 2008,p.118).

En consecuencia, entre muchas de las leyes emitidas por el Estado y para no desentonar con el concierto global, donde ningún Estado puede evadir su responsabilidad

respecto a la defensa de los derechos de las minorías, en México en enero del 2004 se publica la Ley General de Desarrollo Social, que entre sus artículos establece:

Respeto a la diversidad: Reconocimiento en términos de origen étnico, género, edad, capacidades diferentes, condición social, condición de salud [...] para superar toda condición de discriminación y promover el desarrollo con equidad y respeto a las diferencias (CGEIB, 2009:22).

En tanto que desde los organismos internacionales se asume y visibiliza la condición de la diversidad y, en consecuencia, se sugiere la creación de instituciones dedicadas a preservarla, difundirla y asegurar su defensa, tiene mucho más sentido la creación de instancias como la CGEIB, que entre sus tareas (de 2008) se propuso crear en México nueve universidades interculturales.

Como he mencionado en otro capítulo, las universidades interculturales se concibieron como instituciones que atenderían tres necesidades:

- Escasa cobertura de la educación superior a la población indígena; si ésta en México representa 10%, sólo 1% tiene acceso a este nivel.
- Las demandas indígenas que en 1994 tuvieron su máxima expresión y resonancia en la sociedad mexicana, con el “movimiento zapatista”.
- El desequilibrio geográfico del desarrollo nacional que podría disminuir instalando estas universidades y formando cuadros de profesionales que atiendan problemas regionales y el desarrollo de las regiones indígenas (Schmelkes, 2008:329).

Para lograr esta tarea, la CGEIB contó con el apoyo de la SEP y de las secretarías de educación de los diferentes estados, con el financiamiento compartido entre recursos de la federación y de cada uno de los gobiernos estatales. Aunque se acordó oficialmente este apoyo económico, lamentablemente éste se ha visto disminuido conforme pasa el tiempo, lo que impacta de manera negativa en el sostenimiento de la calidad, los recursos humanos, la infraestructura, los proyectos de investigación etc. de dichas instituciones, aspecto que desmonta el discurso de apoyo a los que históricamente han sido marginados de oportunidades

educativas: “A la postre, el propio Estado crea los argumentos para desistir de la propia política que abrazó en el discurso” (Schmelkes, 2008: 333).

Bajo las premisas del reconocimiento y respeto a la diversidad, del establecimiento de necesidades educativas para las poblaciones indígenas, se transitó del discurso normativo al nivel de la conformación del sistema. Una vez construida toda la plataforma de normatividad, de sustentos legales, teóricos, filosóficos, se abre paso a una etapa que empieza a gestar y darle concreción a estas políticas del Estado, dando origen a la constitución y administración del sistema de universidades interculturales: seleccionando los espacios geográficos, construyendo las instalaciones, asignando presupuestos, contratando al personal académico y administrativo. Precisamente en este nivel intervienen y participan actores con intereses y objetivos diversos, lo que genera que este proyecto se vea atravesado por procesos políticos y las inevitables relaciones de poder por las cuales también han transitado los pueblos indígenas. Por ejemplo, los asesores indígenas han reclamado que se respeten los perfiles indígenas como criterios centrales para ocupar los espacios de formación; denunciando que las funciones administrativas, en el caso de San Felipe del progreso, eran los espacios asignados a los indígenas; en el caso de San Cristóbal de las casas, reclamando que estos espacios estaban ocupados por los mestizos

Así, las universidades interculturales florecen sobre un terreno fértil de disputas históricas entre indígenas y mestizos. A pesar de que, durante coyunturas políticas y acontecimientos que demandan atender las necesidades educativas, entre otras, puedan coincidir y dirimir sus diferencias en pro de solucionar estas demandas, recuperando la larga y dinámica trayectoria que en América Latina y en México ha dejado la institucionalización de la educación bilingüe.

Históricamente, la relación esquemática entre pueblos indígenas y el Estado, a través de las políticas públicas, ha sido desigual, en el sentido de que la toma de decisiones y la producción discursiva respecto a sus concepciones de desarrollo social no han tenido un papel central o, en el mejor de los casos, lo han tenido de forma muy limitada. En México, muchas de estas políticas han sido calificadas de asistencialistas, paternalistas, indigenistas,

sobreponiendo el discurso dominante con nociones acerca de la ciencia, la medicina, los conocimientos, la salud, la educación, entre otras definiciones. A pesar de la adjetivación de las políticas, lo cierto es que la mayoría de estas poblaciones continúan en situaciones de alta marginalidad y desigualdad social, asunto por demás preocupante, aunado a la presión que desde la globalización y la movilidad migratoria se ejerce sobre éstas:

Sigue la problemática de saber cómo puede ser superada su marginalización social y de qué manera sus culturas y sus capacidades pueden ser reconocidas y tenidas en cuenta en el proceso de desarrollo actual, incluso en el marco de la globalización. Hasta qué punto estas comunidades tienen acceso al desarrollo de sus propias capacidades de elección y prospección (Gutiérrez, 2008:147).

Estos cuestionamientos prevalecen cuando vemos las cifras que nos muestran las grandes desigualdades que no terminan por resolverse; veamos estos datos comparativos de tres naciones en la Tabla 1, que aparece a continuación. Las cifras nos revelan que en México la gran masa de población dedicada a las actividades primarias y en condiciones materiales mínimas para poder desarrollarse, están dedicadas a las actividades manuales. Seguramente en este sector se ubican los grupos indígenas.

**Tabla 1** *Indicadores sobre condiciones socioeconómicas de la población indígena*

| Indicador                | País (%) |       |        |
|--------------------------|----------|-------|--------|
|                          | Brasil   | Chile | México |
| <i>Rama de actividad</i> |          |       |        |
| Primaria                 | 33.4     | 20.3  | 50.4   |
| Secundaria               | 18.0     | 22.6  | 20.9   |
| Terciaria                | 48.6     | 57.1  | 28.7   |
| <i>Tipo de ocupación</i> |          |       |        |
| Trabajadores manuales    | 82.1     | 77.3  | 91.0   |
| Administrativos          | 4.5      | 5.6   | 3.2    |
| Profesionales y técnicos | 11.3     | 13.3  | 5.4    |

|                                       |      |      |      |
|---------------------------------------|------|------|------|
| Directivos                            | 21.1 | 3.9  | 0.4  |
| <i>Condiciones de la vivienda</i>     |      |      |      |
| En situación de hacinamiento          | 22.2 | 9.3  | 44.8 |
| Con abastecimiento de agua inadecuado | 36.1 | 25.3 | 65.5 |
| Con servicios sanitarios deficientes  | 53.8 | 4.8  | 85.9 |

. Fuente: Celade/CEPAL, Fondo Indígena. *Sistemas de Indicadores Sociodemográficos de Poblaciones y Pueblos Indígenas de América Latina*, en: <[http://celade.cepal.org/redatam/PRYESP/SISPPI/SISPPI\\_notastecnicas.pdf](http://celade.cepal.org/redatam/PRYESP/SISPPI/SISPPI_notastecnicas.pdf)>, en (Didou & Remedi., 2009: 56)

Bajo estas premisas, podemos entender el rayo de luz que representa la construcción de instituciones como las universidades interculturales en las regiones indígenas. Aún con la reserva de que se trata de instituciones creadas desde el Estado, y por tanto, operando con las conocidas lógicas institucionales, la posibilidad de, una vez más, tener presencia y voz en un asunto como el de la atención de la educación superior para las poblaciones indígenas, se constituye en una fortaleza más, sobre todo porque estos nuevos actores étnico-regionales, como los llama Dietz, se perfilan como una instancia de intermediación política que se va insertando entre las comunidades y el Estado (Dietz, 2009: 5).

No obstante, es importante señalar que el tema de la problemática indígena en México no constituye un tema prioritario en la agenda política nacional. Pero, cuando se trata de elecciones políticas, suelen recuperarse sus demandas y los asuntos pendientes; al respecto, véase la siguiente nota periodística:

### ***Se compromete el PRI con indígenas en campañas***

El partido anunció la consolidación de una plataforma que contiene los ejes y compromisos que se presentarán en sus campañas ante las comunidades indígenas [...] Entre las propuestas se encuentra el reconocimiento pleno a los pueblos indígenas, debido a que de los 31 estados de la República mexicana, sólo en 22 se les reconoce y únicamente en cinco cuentan con leyes que los protegen, a pesar de que en México hay una población total de entre 10 y 12 millones de indígenas [...] Participaron líderes indígenas priistas de los 15 estados donde habrá elecciones este año [...] En el evento, la Secretaria de Acción Indígena del CEN del PRI destacó que el PRI gobierna seis de los estados donde hay mayor población indígena [...] (*El Universal*, 12 mayo, 2010).

En México, el partido oficial por muchos años (el PRI) mantiene una gran capacidad de convocatoria pues a través de integrar corporativamente a muchos sectores sociales, incluyendo a los indígenas, ha logrado instalarse en las estructuras políticas de muchas regiones indígenas. No es difícil apropiarse de las demandas y debates en turno cuando de campañas electorales se trata, sobre todo cuando sólo es cuestión de ofrecer promesas para instalar en el nivel de las políticas, de la normatividad, disposiciones en torno a los derechos indígenas.

### *Las coyunturas políticas en San Felipe del Progreso*

A continuación presento un extracto de entrevistas que dan cuenta de las condiciones políticas que favorecieron la creación de la primera universidad intercultural en el Estado de México, en San Felipe del Progreso. Los informantes constituyen este sector de funcionarios públicos, no necesariamente indígenas, pero que apoyaron plenamente su instalación. En este grupo aparece un candidato a presidente municipal en San Felipe del Progreso, que en aquella época figuraba como representante por el Partido de Acción Nacional (PAN) ; una integrante del patronato conformado para gestionar y apoyar la creación de dicha universidad; el director de educación del Estado de México, y el regidor de educación del municipio de San Felipe:

Debo comentarle que los espacios de educación superior para indígenas han sido una demanda ancestral de parte de las diferentes etnias del estado de México y del país entero, y en busca de estos espacios educativos para, pues, no solamente para indígenas pero, simplemente para abrirles oportunidades de educación a los jóvenes indígenas; tocamos muchas puertas desde hace muchos años, y debo comentarle que desde la época del presidente López Portillo hicimos una propuesta entorno a una universidad indígena.

Desafortunadamente no encontramos eco, después nos acercamos a los diferentes presidentes que sucedieron a López Portillo, eh, no encontramos eco, desafortunadamente nuestras demandas nunca, nunca fueron atendidas y en el año 2000, cuando el presidente Fox estuvo como candidato a la presidencia de la República lo invitamos al centro ceremonial Mazahua (E-GarSF, 2005).

El informante fue un candidato a ocupar la presidencia municipal de San Felipe del Progreso, es muy probable que haya habido voces que demandaban instituciones educativas en la región, inclusive la catalogaron como universidad indígena. Pero esta posibilidad sólo cobró fuerza al incluirse dentro de procesos políticos de elección nacional, cuando estas necesidades fueron canalizadas a través de la constitución de grupos específicos (como un patronato) y asignadas a actores centrales como la encargada de la CDI (Xóchitl Gálvez) y el secretario de educación, y desde luego se convirtieron en promesas de campaña como se explica en los testimonios a continuación:

En ese momento le solicitamos al presidente de la República espacios de educación superior para indígenas, y cuando él toma la palabra se compromete a crear estos espacios de educación superior [...] A raíz de ese compromiso y una vez que el otrora candidato llega a la presidencia de la República integramos un patronato, para darle seguimiento a este compromiso de campaña del presidente, eh, un patronato Pro-universidad Indígena, y bueno pues nuevamente tocamos todas las puertas, las del gobierno del estado, las del gobierno Federal, eh, y el presidente le dio instrucciones al secretario de educación, al Dr. Reyes Tamez a fin de que se atendiera esta demanda, en este asunto también involucramos a Xóchitl Gálvez y bueno se formó una mesa de dialogo en la que participó tanto la Secretaria de Educación del gobierno del estado, como la Secretaria de Educación del gobierno Federal, así como la coordinación de educación intercultural bilingüe [...] (E-GarSF,2005).

Crear una Universidad Indígena justo aquí aprovechando que él (Fox) estuvo en Santa Ana Nichi que es la cuna Mazahua, y él dijo: si yo gano las elecciones, cuenten con la universidad, y aprovechando esa promesa de campaña, bueno, pues él gana, entonces nosotros nos constituimos como un patronato pro-universidad y a darle seguimiento y a darle participación a todo mundo para que surgiera la universidad (E-AI SF, 2005).

No obstante, el testimonio siguiente, de una autoridad del municipio de San Felipe, no le otorga ninguna participación a los grupos indígenas, simple y sencillamente asume que fue una decisión del candidato Fox la que permitió su creación: “Al parecer fue cuando Fox llegó a la región mazahua, no hubo organizaciones que participaran” (E-HiSF, 2005)-

Los testimonios dan cuenta de la oportunidad que se abrió para los mazahuas, cuando el candidato presidencial, en su gira por el Estado de México, asiste a Santa Ana Nichi, el centro ceremonial mazahua creado en gestiones pasadas. De igual forma, se aprovecha la

ocasión para externar y demandar una necesidad que durante sexenios pasados había estado presente sin mucho éxito. Digamos que para ambas partes, candidatos a puestos públicos y sectores sociales, la coyuntura política los benefició en sus objetivos y desde luego, dio legitimidad a la creación de una institución, con una especificidad orientada a las poblaciones indígenas; en este caso los mazahuas. Así, tenemos la primera universidad intercultural en México.

### *Coyunturas políticas chiapanecas*

A la coyuntura política en Chiapas se anteponen con más claridad los sucesos de 1994, cuando el EZLN aparece en la escena nacional. Sin embargo, en el capítulo anterior vimos cómo, en el escenario chiapaneco, las relaciones entre los indígenas y los mestizos muestra una historia de discriminación y marginación social hacia las poblaciones indígenas, una razón de peso para la aceptación del anuncio de una nueva institución de formación superior a favor de estos grupos. Veamos algunos testimonios:

Hasta donde yo sé, la universidad intercultural de Chiapas se gesta en un ambiente político de la demanda del Ejército Zapatista de Liberación [Nacional] después del 94, entonces se empieza a gestar una demanda para la atención de los pueblos indígenas; entonces se crea también en el ambiente de que muchos alumnos de procedencia indígena, igual de otras culturas, podemos hablar de cultura caxlana o mestiza, pues hay políticas en las diferentes universidades donde es muy restringido la entrada a estudiar en una universidad, es decir, el perfil de ingreso, es decir que tiene que hacer examen de admisión, de selección y muchos alumnos quedan afuera (E-DoSC, 2009).

Este testimonio recupera dos buenos argumentos en torno a la creación de la universidad. Primero, el movimiento zapatista como el detonador que permite su gestación. En segundo lugar, una de las razones más sólidas desde la CGEIB es la posibilidad de acceso a la universidad de los jóvenes indígenas, un sector con pocas posibilidades y oportunidades, sobre todo cuando los perfiles de ingreso los ubican en desventaja frente a otros sectores con mejores trayectorias académicas.

Los siguientes testimonios reconocen en la creación de estas universidades la intervención política del Estado y la necesidad, a su vez, de iniciar por la construcción del

sistema; es decir, consolidar instituciones encargadas de ello como la CGEIB. Aunque este organismo no tiene la capacidad financiera, tiene entre sus funciones gestionar y establecer recomendaciones sobre la operatividad de las universidades. Además, se recupera otro de los argumentos más reiterados en el diseño de su creación: formar cuadros para el desarrollo de estas comunidades: “También por presiones el mismo gobierno de Fox se vio obligado a crear un área para la educación intercultural” (E-JoSC, 2009).

Bueno primero plantear que la creación de la universidad intercultural de Chiapas surge efectivamente como una propuesta de política educativa del gobierno del estado, pero que atiende fundamentalmente a la imperiosa necesidad de preparar y de formar cuadros profesionales de los diferentes grupos indígenas de la entidad. Al principio, cuando surge la universidad, y tendríamos que reconocer que efectivamente surgen por una decisión de política pública, que un poco yo establecería la diferencia que surgiera a partir de una demanda de las comunidades indígenas como se está planteando ahora (E-CaSC, 2009).

Habrán quienes definitivamente vean la instalación de estas universidades como un resultado de las políticas en turno. Haciendo una crítica y cuestionándolos niveles de calidad, curiosamente este señalamiento proviene de un profesor indígena:

Simplemente yo diría que son decisiones políticas, es decir, entre más estudiantes tenemos es mejor para que llegue más paga; así funciona esto, el 50 % del presupuesto lo da el gobierno de estado y la otra mitad viene de México, queremos universidades, si para indígenas o no para indígenas, independientemente de eso queremos cosas de calidad, pero no se puede mantener la calidad, con esas políticas, en las que finalmente lo que cuenta son otros aspectos y no lo de la calidad (E-DoSC, 2009).

Las coyunturas políticas y de oportunidades han sido fundamentales para lograr instalar las universidades interculturales, en este caso la de San Felipe del Progreso y la de Chiapas. Sin embargo, si bien es cierto que desde las políticas educativas se determinan criterios y procedimientos generales para su funcionamiento y desarrollo, éstas no se aplican en automático; siempre estarán subordinadas por las decisiones políticas de las entidades donde se han instalado.

En recurrentes experiencias la acción política responde a las necesidades políticas de la propia acción, y no a los requerimientos de la esencia del problema educativo. No obstante, el discurso político-político es el factor de intermediación entre las intencionalidades y la respuesta que están asociadas a los campos problemáticos de la educación (Rincón, 2006: 58).

Es interesante esta consideración de intermediación, porque es precisamente en este proceso que se detonan las primeras reinterpretaciones de las intencionalidades que se emiten y se comunican a través de los dispositivos normativos. De tal forma que las intenciones y los propósitos que se atribuyen al discurso pueden tener alcances variables (Van Dijk, 2000:30); por ejemplo, derivar en que estas universidades son instituciones sólo para indios.

J. B.: se supone que el proyecto educativo que nació en el 2005, tenía una orientación eminentemente para atender a los jóvenes, que a los jóvenes indígenas que nunca han tenido la oportunidad de ingresar a la educación superior, y en menor proporción, a jóvenes mestizos que de igual forma padecen situaciones de pobreza, ¿no? Desgraciadamente [...] sí, él no acepta que la universidad sea [donde] se atiendan a los jóvenes indígenas; él dice que la universidad es para todos y que ahí pueden entrar todos; inclusive, las autoridades de la universidad han, públicamente, en conversaciones han dicho que esa universidad no es para los indígenas, que esa es para todos, que estamos equivocados; sin embargo, la ley orgánica de la universidad sostiene que la universidad se creará para formar a jóvenes indígenas que valoren a sus pueblos y que tengan un sentido de alta responsabilidad para el desarrollo de sus comunidades indígenas, pero sin embargo, esos preceptos lo hacen a un lado (E.-BaSF,2005).

Desde el ámbito político, las cuestiones educativas que requieren atención y solución se abordarán de manera pragmática e inmediata, aunque no necesariamente se resuelvan adecuadamente los problemas de la realidad educativa. La justificación de los fines se encuentra asociada a las intencionalidades políticas (Rincón, 2006. 59).

Un resultado, para ambas universidades, es que las recomendaciones internacionales que apelan por la educación superior de las poblaciones indígenas, por la defensa de sus derechos, por el reconocimiento a la diversidad, la equidad, representan significados potencialmente útiles a las circunstancias políticas por las que atraviesan los respectivos estados. No es extraño entonces afirmar, como lo hace Shore, que:

Desde las universidades y las escuelas hasta las agencias públicas y grandes corporaciones, la política está siendo cada vez más codificada, publicitada por trabajadores [...] como la directriz que legitima y aún más motiva su comportamiento [...] Esta capacidad para estimular y encauzar actividades deriva mayormente de la objetivación de la política, aquel proceso a través del cual las políticas adquieren una existencia y legitimidad aparentemente tangible (Shore, 1997:5).

De tal forma, la política es vista como un instrumento intrínsecamente racional y que orienta la acción de los que toman las decisiones y que la usan para atender y resolver asuntos. Los testimonios antes presentados nos revelan que cada participante, desde su ámbito, aboga por la creación de estas instituciones porque está en función de resolver problemas tales como: demandas educativas ancestrales, justicia social, universidades indígenas en zonas indígenas, y la preparación de cuadros específicos para el desarrollo de sus comunidades. Problemáticas que hace 30 años era imposible plantearlas de esta manera.

Es cierto que la tradición educativa para poblaciones indígenas en México había estado concentrada en el nivel de educación básica, pero en 2001 se propusieron y abrieron nuevas perspectivas, nuevas miradas sobre viejos y añejos problemas. Esto no asegura que dichos asuntos sean resueltos verdaderamente, pero las coyunturas políticas permiten explicar cómo se materializa lo que éstas pretenden. En México, un claro ejemplo fue la transición política del PRI al PAN, representado por Vicente Fox, este cambio posibilitó el arribo e institucionalización de la política intercultural en el nivel superior para las poblaciones indígenas.

## **7.2 MOVILIZACIÓN SOCIAL Y LA ESPERANZA EN LA INTERCULTURALIDAD**

La escucha que han tenido los movimientos indígenas actuales y el apoyo de los organismos internacionales de solidaridad en pro de los pueblos originarios, ha generado concomitantemente un profundo interés, en tanto que objeto de estudio, de las dinámicas que ahí se presentan en torno a las cuestiones políticas, educativas y organizacionales. “La importancia que han adquirido, al menos virtualmente, las comunidades indígenas como fuente de enriquecimiento a la sociedad dentro de una perspectiva política y social [...] es de llamar la atención” (Gutiérrez, 2008:113).

En el capítulo teórico, he presentado una argumentación en torno a cómo se entienden, funcionan, se constituyen los movimientos sociales hoy en día. Sin embargo, a la luz de los testimonios recopilados en estas universidades, cabe señalar otros aspectos que permiten entender el tipo de argumentación que los sujetos tejen. No obstante, como afirma Dietz (2003), éstos son procesos que requieren de una mirada múltiple, entre diferentes niveles de análisis.

A continuación mostraré aquellas valoraciones en torno a la importancia de las universidades interculturales como espacios que permitirán la formación de cuadros preparados para potencializar el desarrollo de las comunidades indígenas. Un asunto en el que confluyen tanto los actores políticos como los actores indígenas y en el que los reclamos de justicia social son centrales.

### ***Demandas de justicia social***

Otra perspectiva no menos importante es la que se refiere a la creación de instituciones educativas para los indígenas como un acto de justicia social. En ésta coinciden no sólo los discursos de los funcionarios públicos y directivos de estas instituciones, sino los propios líderes y población indígena en general:

La universidad mazahua, mejor dicho, eso sí ya estaba planteado ¿no?, como universidad mazahua; el punto entonces, yo creo que esta universidad no puede ser un proceso coyuntural, o sea, atrás está todo el respaldo del movimiento indígena que lo apoyaba, pero no sólo eso; o sea, además del movimiento indígena, de la presión la historia que hicieron la coyuntura, están también los tiempos globales en la actualidad, también se prestaban o daban perfil a esta

universidad distinta, pareciera que los tiempos de la globalización se está cuestionando fundamentalmente [...] y los tiempos actuales, digamos, postmodernos, más de todo el mundo globalizado, también permite de pronto la universidad intercultural [...] en este sentido, y eso también ayuda, digamos, a la creación y fundación de una universidad, un modelo educativo de estas características ¿no?, y, en ese sentido, yo creo que son tres los caminos ¿no?: el camino de las demandas indígenas en el Estado de los setentas; un punto importante en 1994; de pronto la demanda de la educación también se vuelve central y, después con el cambio de gobierno, cuando llega Fox y sale Zedillo (E-FeSF,2005).

Así es como podemos interpretar la creación de estas universidades, como producto de coyunturas políticas, sumando la fuerza que los grupos indígenas agregaron a esta gestión. Se trata de una respuesta a la exclusión, en cualquiera de sus planos, producto de la desigual distribución de los bienes simbólicos, concretos e institucionales de la sociedad. Respuesta que exigen los grupos subalternizados, tanto en términos de reconocimiento, como de justicia, participación y valoración positiva (Martínez, C., 2008:75-76).

[...] yo creo que el hecho de que se encuentra ya hoy en día la Universidad Intercultural del Estado de México, no ha sido un fenómeno que haya venido o una propuesta del gobierno estatal o gobierno federal, esto ha tenido un proceso en el cual son las mismas comunidades las que hemos venido pidiendo las autoridades tradicionales incluso las organizaciones que están insertas con el gobierno estatal y el gobierno federal, hemos pedido una educación, en un inicio, una educación indígena superior [...] entonces, nosotros hemos evolucionado igual de pedir una cosa completamente para pueblos originarios, pueblos indígenas, pues una cuestión de, queremos tener interlocutores, entonces ha evolucionado en el sentido de que no podemos quedarnos ahí dialogando entre nosotros, sino que queremos abrirnos y, en el aspecto de la equidad, la equidad no tan solo social, sino la equidad política, la toma de decisiones, la equidad económica, también tener acceso a los recursos federales y, bueno, es por eso que se crea la primera Universidad Intercultural del Estado de México, y a través de la recién creada Coordinación General de Educación Intercultural y bilingüe, entonces nosotros consideramos que fue la gestión, la inercia de los propios pueblos, de algunos actores políticos que la retomaron y que en ese momento estaban cerca de algún candidato y que es como se fue armando esta propuesta; y a nosotros nos invitan porque definitivamente, pues hemos venido pidiendo y, además, porque también estamos formados dentro de la educación superior y porque podemos aportar significativamente este modelo, porque en sí, nos hemos conformado nosotros(E-MiSF,2005).

Una tematización central de los movimientos étnicos apela al rescate de sus prácticas culturales, se trate de comunidad imaginada de parentesco, real o supuesta (Martínez, 2008:71). Como el siguiente testimonio, muchos de éstos recurrirán a los aspectos culturales materiales que más han visibilizado a los grupos indígenas y sobre los cuales se ha construido una visión de lo que son:

[...] pues ahorita lo poquito que sé [de la UI] es que se están rescatando muchas cosas que ya [se] estaban dando por perdidas, eso a mí me da mucho gusto, porque no tenía la universidad este municipio, este es el primer año y este es lo que me agrada a mí que se está rescatando algunas cosas, supongamos lo de mazahua [...] es el vestuario, es el vestuario que a mí me encanta mucho, sí, yo creo la conoce ¿no?, cuál es, cómo la faja que tenemos aquí, que se lleva porque los he visto participar en obras, originario de lo que tenemos aquí en San Felipe del Progreso [...] es el vestuario, los chicos, han pasado [...], pero los he visto ya con esa ropa viendo lo original mazahua es lo que me agrada mucho verlos y están con lo de rescatar, no sé si es idioma o dialecto mazahua [...] los niños ya no tienen que ir hasta Atlacomulco, hasta Toluca, Ixtlahuaca porque no alcanza la economía, como padres, también tengo a mis hijos, me da mucho gusto que aquí en este municipio ya haya universidad, porque antes no había [...] para algunos niños se quieren preparar y no podían por lo mismo, pero ahorita que tienen esta oportunidad ya no, espero que lo aprovechen (E-MaSF, 2005).

La percepción de los propios indígenas pasa por el reconocimiento de la pérdida de sus tradiciones como el vestido y la lengua, son las mujeres las únicas que lo han mantenido y el hecho de que sea la propia universidad la que lo promueva a través de sus diversos eventos culturales, tiene un gran valor. Pero, no menos importante es el hecho de que la existencia de una universidad en el territorio mazahua, significa la posibilidad de que las poblaciones indígenas accedan a la educación superior, una demanda en la que confluyen también las autoridades. Este reconocimiento del papel de la universidad en el rescate de aspectos culturales mazahuas, es totalmente cuestionada para algunos chiapanecos, donde precisamente estos aspectos se han mantenido y la universidad no debiera centrar sus actividades en esta dirección:

Lo están haciendo, pero yo diría que más que formarlos, para que sean ciudadanos con una concepción de la vida integral, y que entiendan su historia y su presente y su futuro, yo diría que están funcionando más como, los

jóvenes se están formando con una enorme crisis de identidad, hay un proceso de renunciamiento a sus creencias, a sus valores, solo se estén generando como experiencias de notar públicamente la cultura material y no la cultura espiritual, entonces todo lo que sea observado, visible, eso se está exponiendo, se expone el traje, se expone la comida, pero como un asunto secundario en la universidad y en la normal y yo creo que en el fondo, lo que yo alcanzo a ver, es que las dos instituciones están cumpliendo una misión política que tiene que ver más como desactivar todo tipo de procesos de conciencia étnica en los jóvenes (E-BaSF,2005)

El anhelo por conseguir condiciones de igualdad social, para las poblaciones indígenas, es una esperanza que se expresa ante la sólo existencia de las universidades interculturales, que entre sus características es haberlas instalado estratégicamente en zonas indígenas. Esta es la razón por la que muchos de estos estudiantes serán la primera generación de universitarios dentro de hogares indígenas. Digamos que este logro de obtener espacios específicos para dichas poblaciones, genera expectativas de igualdad y la esperanza de que sus cuadros activen el desarrollo de sus comunidades; veamos al respecto los siguientes testimonios: “[...] que los estudiantes se preparen para brindar servicios y resolver problemáticas de la región mazahua, que nos pudieran ayudar [...] que ellos pudieran descubrir y resolver necesidades” (E-HiSF, 2005).

En testimonios más elaborados, se puede observar la búsqueda porque las instituciones educativas resuelvan los problemas económicos de la región. Las universidades interculturales no podían ser la excepción, de tal forma que sus programas y carreras lograran vincular y atenderlas necesidades de desarrollo de las comunidades indígenas, un anhelo arraigado en muchas de las recomendaciones en materia de educación internacional y desde luego dentro de las políticas nacionales.

que fueran carreras novedosas, que trajeran también desarrollo a la comunidad y fueran capaces de quedarse en la región, y fomentar un desarrollo, aparte del desarrollo ya en sentido de educación superior, aquí en la región, que también pudieran quedarse aquí y desarrollar trabajo aquí y traer un beneficio regional. Yo creo que esta universidad tiene que tener la misión de formar profesionistas comprometidos con el desarrollo de sus familias, es lo primero, es el primer impacto, es lo que se tiene que hacer y tiene que repercutir antes de irnos a lo

que más se pretendería, al desarrollo nacional del país. Y la educación tiene que ser eso (E-AISF, 2005).

Apelar por el derecho igualitario a la educación de los jóvenes que no logran acceder a la universidad, sobre todo cuando se trata de sujetos marginados y tipificados socialmente por su condición de indígenas, forma parte de un recurso argumentativo que emana de las políticas, de las instituciones y desde luego de los actores, en esta caso políticos en turno:

[...] los jóvenes preparatorianos indígenas generalmente son rechazados y no entran a las universidades públicas, aquí les damos prioridad a los jóvenes estudiantes indígenas en igualdad de circunstancias [...] que estos jóvenes sean líderes en sus comunidades y contribuyan a su propio desarrollo, a su desarrollo personal, al desarrollo de sus familias y al desarrollo de sus comunidades y al desarrollo pues, del estado y del país (E-GarSF, 2005).

En el caso de Chiapas, no es difícil pensar en este escenario como el emblema de los movimientos indígenas en Latinoamérica y toda la resonancia social que produce en su momento a nivel internacional, y entender que en este contexto se mantiene viva la memoria sobre el movimiento y las razones que le dieron origen. Éstas mismas han sido recuperadas por varios de los protagonistas que han gestionado e instalado esta universidad en Chiapas.

Desde luego que en muchos de los testimonios el deseo y anhelo porque estos grupos logren posicionarse en igualdad de condiciones, pero también diferenciándose respecto al resto de la sociedad, son constantes que aparecen, sin que esto signifique de ninguna manera suponer que la igualdad es condición suficiente para su integración igualitaria o su reconocimiento en un sentido amplio (Martínez, 2008:78).

Los siguientes testimonios logran vincular el movimiento zapatista con la atención a demandas históricas, pero sobre todo, albergan la esperanza de que el establecimiento de estas instituciones específicas para los indígenas posibilite condiciones de igualdad social, una iniciativa por demás reiterada en un espacio pluricultural como San Cristóbal de las Casas:

Ahora ya hay igualdad, ya no hay diferencia y ese es el problema que había anteriormente, porque había desigualdad. [¿Creen que esta universidad va

ayudar a que haya mejores condiciones para los indígenas?] ...yo creo que sí va haber diferencia porque esta escuela es especialmente para los indígenas, para que los ayude, para que no haya cambio y para que estén bien y para lo que ellos quiera se haga. Y, pues, yo digo, yo considero que sí va haber cambio con esa escuela (E-MaSC, 2009).

Además de la vinculación entre movimiento zapatista y la creación de la universidad intercultural, las relaciones que se han tejido a lo largo de la historia Chiapaneca entre indios y mestizos revela las tensiones que aún hoy en día se pueden palpar al considerar que las políticas educativas, anteriores al movimiento zapatista han favorecido a sectores sociales como los “caxlanes”(mestizos), en detrimento de los jóvenes indígenas al establecer filtros de selección como las pruebas estandarizadas.

Hasta ahorita tiene que ver con lo del 94, si no fuera por lo de 94 no hubiera cambio, porque entre más gente se fijara entrar aquí, pues aquí habría más violencia, porque lo tendrían que, por decir maltratar, a los indígenas, pero como ahora ya entró con lo del 94, ya se dieron cuenta de... ellos no pueden, hay más gente indígena que civilizadas y la civilización ya no puede entrar y, entonces, por ese cambio, ya hubo. Ahora ya hay igualdad, ya no hay diferencia y ese es el problema que había anteriormente, porque había desigualdad (E-MaSC, 2009).

El movimiento zapatista ha tenido su papel protagónico al canalizar una serie de demandas, entre ellas la lucha por la igualdad de condiciones y oportunidades educativas para las poblaciones indígenas. No obstante, algunas acciones institucionales tales como los procesos de selección para ingresar a las universidades muestran que la aplicación de criterios estandarizados para todos los jóvenes mexicanos atenta contra el derecho al respeto por la diversidad, porque precisamente este filtro ha limitado el acceso a estos niveles de los jóvenes indígenas. En principio, los procesos de selección debieran también respetar las especificidades y diversidades de tales poblaciones:

Había un porcentaje muy elevado que vienen estudiantes de las comunidades y eso me pareció excelente. Porque era su única oportunidad, o sea no hay otra oportunidad, no tiene otra posibilidad, porque si va en otra universidad tiene que pagar otra ficha y bueno el nivel, el tipo de selección es tan distinto [...] (E-DoSC, 2009).

[...] hasta donde yo sé, la Universidad Intercultural de Chiapas se gesta en un ambiente político de la demanda del Ejército Zapatista de Liberación [Nacional] después del 2004, entonces se empieza a gestar una demanda, para la atención de los pueblos indígenas, entonces se crea también en el ambiente de que muchos alumnos de procedencia indígena, igual de otras culturas, podemos hablar de cultura caxlana o mestiza, pues hay políticas en las diferentes universidades donde es muy restringido la entrada a estudiar en una universidad, es decir, el perfil de ingreso, es decir que tiene que hacer examen de admisión, de selección y muchos alumnos quedan afuera (E-Ma2SC, 2009).

Uno de los resultados más evidentes del movimiento zapatista ha sido la visibilización de la existencia y presencia de las comunidades indígenas en condición de pobreza y marginación, un asunto que había estado en cierta medida oculto. Algunos testimonios, como el anterior, señalan que gracias a esta movilización, San Cristóbal de las Casas se ha transformado debido a la gran presencia indígena frente a la del mestizo (caxlanes), lo que ha dejado en condición de cierta igualdad a las comunidades indígenas, un asunto que por demás debe revisarse con agudeza.

Ante la pregunta concreta de si tuvo que ver algo la presencia del zapatismo en la creación de la universidad intercultural, los actores confirman que:

Sí, cómo no, yo creo que sí tuvo que ver, yo creo que sí tuvo que ver porque entre los famosos acuerdos de San Andrés finalmente nunca se cumplieron. Pero en esos Acuerdos de San Andrés, había un acuerdo sobre educación superior, abrir la educación superior [...] entonces, la universidad sí responde también al zapatismo, en el sentido de los Acuerdos de San Andrés (E-AnSC, 2009).

No sólo los directivos de la institución, los asesores indígenas de la universidad están convencidos de la coyuntura y el impacto que el movimiento zapatista produjo en los ámbitos políticos de decisión, esta certeza posiciona a la universidad en un papel estratégico:

Ha sido un momento coyuntural políticamente hablando, de crear las universidades culturales, después de los acuerdos de San Andrés [...] Una de las demandas fuertes de los Acuerdos de San Andrés, es crear ese tipo de educación para los pueblos originarios, creo que es una de las bases fundamentales de todo este movimiento que surgió en 1994, creo que [...]

digamos, en el rubro de la educación, se cristaliza con la creación de las universidades interculturales, yo estoy convencido, no hay otro, o sea, no ha habido otro movimiento más fuerte, digamos en la última década del siglo pasado, no ha habido otro movimiento más fuerte que le haga temblar al gobierno federal digamos, yo creo que ese es el momento cuando lo sacudió un poco y por lo más se pusieron a pensar, a preocuparse un poco, aunque también le hizo un movimiento cambiado de giro, pero, por lo menos eso hizo a repensar de cómo debe ser la educación en México (E-DoSC, 2009).

Al reconocer el estatus educativo que guarda Chiapas, como uno de los tres estados mexicanos con los índices educativos más bajos, en comparación con los otros; al hacer suyo el proyecto de la universidad derivado de los movimientos sociales de 1994, los actores depositan en esta universidad la confianza de que el modelo educativo les pertenece y que es un espacio ganado por y para los indígenas:

Bueno, es un nuevo modelo que surgió a partir de las demandas sociales; el estado de Chiapas es uno de los estados que ocupa uno de los últimos o primeros lugares, según como se lea, en acceso a la educación, o sea que una mayor parte de la población no tiene acceso y además a la que tiene acceso, la educación no es de calidad, sí [...] viene de un proceso histórico que tiene que ver con la relación entre culturas, de la cultura dominante con las etnias de Chiapas [...] la población indígena siempre ha estado mal económicamente, mal en sus servicios públicos, y eso se ha reflejado en levantamientos que ha habido, entonces el principal de ellos, que creo yo desde mi punto de vista que detona todo esto, todo este movimiento, pues es el movimiento zapatista, en el 94, y una de las demandas, precisamente del movimiento zapatista, es precisamente éste, el de la educación (E-JoSC, 2009).

Pues yo creo que tiene una parte porque algunos de los que estuvieron [en el movimiento zapatista], los que participaron en el tratado de San Andrés, pues ellos saben más o menos qué es lo que pedían, y entonces la petición de ellos, pues era una universidad, a lo mejor que lo que ellos pedían es una universidad, pero que haya más acceso, lo que son indígenas (E-SeSC, 2009).

En los anteriores testimonios de origen indígena y mestizo se vuelve a reiterar el papel central que jugó, en este caso, el movimiento zapatista de 1994, al colocar en el centro de las discusiones las demandas y necesidades de los pueblos indígenas, entre ellas la educación. Por otro lado, se vislumbra ese anhelo por obtener las mismas condiciones de acceso a la educación, la misma calidad educativa; lograr que los procesos de selección atiendan

especificidades de los grupos indígenas, asunto por demás delicado, puesto que como instituciones del Estado, los presupuestos se negocian cubriendo requisitos iguales a las de otras, como por ejemplo, la aplicación de exámenes de evaluación nacional estandarizado. Desde luego que detrás de este repertorio de principios que dieron origen a las universidades están los sujetos cuya identidad étnica también es un asunto defendible, aunque no se exprese abiertamente; tal vez lo apreciemos más claramente cuando veamos la conexión entre modelo de universidad y políticas interculturales: “La presencia de intereses y de identidades es fundamental para comprender el sentido sociológico de los grupos étnicos [...] en la base de la movilización están tanto las reivindicaciones de igualación como de las de diferenciación” (Martínez, 2008:74).

Decía, líneas atrás, que la simple declaración por la igualdad social, la cual con justa razón sostienen los grupos indígenas, no ha sido suficiente para cubrir las expectativas que de justicia se plantearon, al apoyar la creación de estas universidades. Hace falta pensar en cómo logramos la equidad en la diferencia, cómo logramos condiciones materiales y dignas que permitan la existencia de estas poblaciones, históricamente en situación de desigualdad:

De las primeras pláticas que yo tuve con el Presidente le decía: de qué nos sirve muchísimos programas, si la gente tiene que caminar por agua, no tiene energía eléctrica, el camino les queda a 20-25 kilómetros. Todavía cuando llegamos a este Gobierno había dos municipios, dos cabeceras municipales en Oaxaca sin acceso terrestre [...] estoy hablando de cabeceras de cuatro mil, cinco mil gentes [...] (E-XoSF, 2005).

En este sentido, coincido con Fidel Tubino cuando explica que la propuesta educativa de la educación bilingüe intercultural, considerando el caso peruano, no puede ni debe continuar minimizando la importancia que tienen las condiciones reales de la vida de sus usuarios y las expectativas y demandas que éstas generan. Para el caso mexicano podríamos decir que hay semejanzas al respecto. Por ello, una crítica del mismo autor señala que, el discurso intercultural de la educación bilingüe es un discurso culturalista abstraído de las condiciones políticas y socioeconómicas de sus usuarios (Tubino, 2004: 26).

En el mismo tono de Tubino, veamos a continuación el testimonio de estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas, que refleja las condiciones materiales en las que lograron terminar sus estudios:

Durante mi estancia en la universidad, he estado rentando, pero para mí fue muy difícil porque es uno de los factores que a través de ese factor nos decidimos salir de la universidad o mantenerse [...] de hecho, también, bueno, logré una beca PRONABES, entonces esa beca, me dediqué a pagar renta, pagar deudas para poder sacar la carrera y me decía uno de mis maestros o maestras que la beca era para “vestirme no era para hacer ciertos gastos”... lo que yo quiero es terminar la carrera, entonces para mantener, me tuve que abstener de ciertas cosas, tuve que priorizar la renta, priorizar la comida [...] esos 200 pesos o 300 pesos, con eso me quedaba quince, veinte días... tenía que distribuir, como ya le decía, en partecitas, como en 5 o 6 partes y de esas 6 partes, son mínimas, les tocaba, pero sí, fueron un poco difícil, y el transporte, pues desgraciadamente yo nunca pensé en colectivo, me dedicaba a caminar una hora en la tarde y una hora de regreso en la noche, a las nueve y media o diez de la noche salíamos a clases, y a esa hora salía, tomaba la mochila y me venía caminando, prácticamente dos horas diarias hacía para llegar a la universidad y así sucesivamente fui los cuatro años... aunque esté lloviendo, lloviznado, aunque esté haciendo frío, pero me tengo que venir [...], tenía una mochila más pequeña, lo único que hacía, por ejemplo, varios de los días de los cuatro años, tuve que enfrentar una gran lluvia, una lluvia fuerte, lo que hacía era quitarme el suéter y cubrir el material, y aunque me empapara de agua, pero yo llegaba en casa, pero mi material estaba muy bien, en estado, y para mí era lo importante(E-DaSC, 2009).

Este testimonio, de una estudiante indígena, nos expone las condiciones precarias de subsistencia de donde proviene la mayoría de los alumnos, pero también los cambios y nuevas condiciones a los que deben enfrentarse dado que desarrollaron sus estudios en las comunidades de origen y ahora deben trasladarse a vivir en las ciudades regionales, situación que les genera nuevos gastos económicos; las becas que se ofrecen a los estudiantes no son suficientes para cubrir las nuevas necesidades. Este proceso de cambio experimentado por las generaciones de jóvenes indígenas también constituye un momento de transición el cual no podemos analizar en toda su magnitud pues estos estudiantes conforman la primera generación con acceso a la universidad.

Pues, como decía desde cuando vine aquí a San Cristóbal, empecé a trabajar; yo logré mi secundaria trabajando, porque mis papas no tenían para darme el estudio, antes que yo me egresara de la secundaria entré a trabajar en un restaurante, de eso, pues ahí termine, trabajé más o menos tres años... de ahí fue que termine también mi bachillerato; soy egresado del cbtis92, después de eso, pues fui a Tuxtla, precisamente para estudiar la ingeniería en sistemas, ahí estuve como agente de seguridad, después de eso, forme una corporación que, en eso, se llama... Boina Dorada, después me enfermé... en San Cristóbal, más o menos en el 2000, pues había yo pensado no volver a estudiar, pues fracasé, empecé a trabajar, recibí cursos en CONALEP en lo que es servicio de restaurant y hotelería [...] cursos de la sociedad hotelera mexicana, algo así, y pues con esos cursos fue lo que me fortaleció en seguir trabajando en los servicios, después de 2000, más o menos en 2002 entre a trabajar ahí en donde estoy, en el centro de convenciones, en los últimos meses, y pues se abrió la universidad, y de ahí me quedé trabajando hasta ahorita(E-SeSC, 2009).

Los testimonios de los estudiantes anteriores, nos advierten no sólo de las condiciones precarias y de las limitaciones económicas por las que tienen que atravesar los jóvenes al pasar a ser estudiantes universitarios, sino de las experiencias académicas tan diversas y tan limitadas con las que llegan a la universidad, no es desconocida la marginación de las escuelas indígenas en el nivel básico y en las áreas rurales. A este perfil se le agregará el dominio de la lengua indígena como lengua materna, un aspecto a considerar pues en principio, el trayecto universitario requerirá de la lengua escrita en español como fuente y evidencia del saber académico, habilidades para los que no se capacita a los estudiantes de manera formal en los niveles básicos. A pesar de estas circunstancias adversas, es importante considerar lo significativo que resulta para los padres que sus hijos puedan acceder a estos niveles educativos, oportunidades que ellos no lograron:

No encuentro palabras qué decirle, pero si me da mucho gusto de que mi hija esté ahí porque yo no tuve estudio, yo sinceramente no tuve estudio y, simplemente, yo nada más solo trabajo y [...]pero con el estudio no, y yo le doy gracias a mis hijas de que estén estudiando porque no todos llegan a esa carrera, por[que] hay muchos que llegan a medio camino y después ya no estudian y así, eso es lo que yo quería, que tuvieran estudio alguien de mis hijos, porque yo no tuve estudios [...] me dio mucho gusto que terminó porque hay muchos que quedan de la mitad, que hicimos un esfuerzo, aunque, aunque, como le digo a mi hija, yo, a veces le digo yo, que a veces no alcanza el gasto, a veces que una o dos piezas de ropa, pero la cosa es que van a salir adelante, con el tiempo si van a tener todo, con su trabajo, pero échenle ganas como

siempre le dije de un año, dos años cuando estaba en la universidad, échenle ganas, no queden a medio camino, pero sí, mi Gloria sí salió adelante (E-PfSC, 2009).

He querido mostrar dos casos extremos de estudiantes indígenas y padres de familia para contribuir a la discusión sobre los problemas socioeconómicos de la mayoría de las poblaciones indígenas que se suman a otros factores, lo que algunos autores llaman “déficit”.

Los sesgos sociales en la distribución de las oportunidades de bienestar se marcan en déficit de acceso a los equipamientos de salud, vivienda salubre, y educación, así como en la provisión de servicios de insuficiente calidad en las zonas donde se concentran las zonas marginadas [...] (Didou & Remedi, 2009:35).

No obstante, pienso que estos déficits no son exclusivos de las poblaciones indígenas, lo que sí es cierto es que no podemos obviar estas condiciones reales que plantean retos al modelo de universidad intercultural. Precisamente, desde las organizaciones internacionales como la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), en la década de los noventa, hizo recomendaciones para reducir la brecha de oportunidades que afectaban a los grupos racial, económica y educativamente marginales. Desde esta política, los grupos indígenas fueron considerados poblaciones en situación de pobreza y, por tanto, fueron objeto de políticas orientadas al desarrollo y la asistencia social. Desde otro enfoque, más actual, los indígenas son considerados como sujetos de derecho y participación política; así, las obligaciones y escenarios para los Estados cambian (Remedí, 2009:37). Esta transformación abrió las esperanzas de los grupos indígenas, quienes desde años atrás han estado pugnando porque sus voces y sus expectativas sean escuchadas y consideradas en las acciones que demandan por parte del Estado. Éste a su vez ha sabido aprovechar y cooptar dichos clamores para fortalecerse y posicionarse políticamente en los momentos coyunturales.

### **7.3 ¿DE QUÉ TRATA EL MODELO DE UNIVERSIDADES INTERCULTURALES?**

Junto a la igualación, los movimientos étnicos reivindican el derecho a sus propias formas de apropiación y producción sobre los diversos ámbitos de existencia. Si bien aparentemente se plantea sólo en el ámbito de la cultura y de los modelos de subjetivación, su función es legitimar formas diferenciales de participación en los diversos planos de lo social, en tanto grupo sociológico (Martínez, 2008:79).

Una vez que el nivel de las políticas ha logrado instalar la relevancia de atender la educación superior de los grupos indígenas a través del establecimiento de las universidades interculturales, como la de SEP y la UNICH, arribamos al nivel de la constitución del sistema, concretamente de las UI. Este nivel de reciente creación presenta algunos problemas porque en esta estructura participa otra diversidad de personas: los funcionarios públicos, la burocracia que debe administrar el sistema, los docentes, los alumnos, sin descuidar el diseño de los planes y programas, los materiales, entre otros; todo aquello que le da concreción y sentido a la universidad intercultural. A esta diversidad hay que agregar a los actores indígenas que se han integrado a estas nuevas instituciones, en algunos casos, reproduciendo antiguas prácticas indigenistas. Sin embargo, su posicionamiento étnico presenta nuevas facetas. Como señala Dietz, en algunos casos aparecen defendiendo:

[...] los derechos consuetudinarios y los intereses conjuntos de las comunidades indígenas afectadas por la cancelación del “contrato social”, los nuevos actores híbridos “etnifican” sus demandas, a la vez que las articulan a un nivel supra-local (Dietz,2009:12).

Desde luego, ahora que las Universidades se han institucionalizado, que se han diseñado los modelos pedagógicos, se vislumbra una tensión porque cada grupo intenta que su visión y perspectiva de desarrollo educativo prevalezca. Éste es un problema que subyace a todas las instituciones académicas, sobre todo en lo que corresponde al entendimiento y comprensión de los fines por parte de todos los involucrados:

La disputa es en relación al poder que tienen ciertos grupos para imponer una cultura, subalternizar a los demás [...] Por eso, la forma que adquiere esta disputa está mediada en gran medida por la capacidad de control que tengan esos grupos del aparato estatal (Martínez,2008.:74).

Estas disputas o tensiones aparecen en cuanto se tienen que traducir en acciones concretas las disposiciones e ideales plasmados en los documentos normativos, donde los fines aparentemente definidos comienzan a discutirse y a redefinirse:

La mayoría de las organizaciones están orientadas por los fines, y como consecuencia de ello construyen estructuras de decisión para alcanzar sus objetivos [...] los colegios universitarios y las universidades tienen fines vagos y ambiguos, y deben construir procesos para la toma de decisiones a fin de abordar el alto grado de incertidumbre y de conflicto. ¿Cuál es el fin de una universidad? Es una pregunta difícil, ya que la lista de posibles respuestas es larga: la enseñanza, la investigación, los servicios para la comunidad local, la administración de instalaciones científicas, el sostén de la cultura, artes y humanidades, soluciones de problemas sociales. [...] (Baldrige, 2002:258).

### *Vinculación comunitaria*

Si nos acercamos a los fines de las universidades interculturales encontramos que están claramente expresados en sus documentos normativos. Éstas tienen como objetivos diseñar propuestas educativas pertinentes a las necesidades locales y a los reclamos identitarios de los grupos indígenas. No obstante, una de las innovaciones y, desde luego, retos está referida al tipo de construcción del conocimiento que en ellas se está gestando; tal vez se requiera de más tiempo y de otros instrumentos analíticos para dar cuenta de ello, una dimensión que no pretendo abordar en este trabajo. Sin embargo, experiencias como la de Dietz en la Universidad Intercultural en Veracruz nos demuestran que en estos espacios se están generando cauces innovadores para diversificar el conocimiento “universal” y académico, para relacionarlo con conocimientos locales, “etnociencias” subalternas y saberes alternativos...este incipiente “diálogo de saberes”, que involucra dimensiones “interculturales”, “inter-lingües” e “inter-actorales”, genera nuevos espacios de empoderamiento (Dietz, 2009:12).

Lo que realmente aparece en la normatividad de las instituciones, en los discursos de los profesores y de los propios estudiantes, es la comunidad indígena como centro de atención, objeto de análisis y campo problemático por resolver. La vinculación de las universidades con las comunidades está tomando causas aún por descubrir: “Sea cual sea la orientación elegida,

los estudios que cursan los alumnos en la UVI se caracterizan por una muy temprana y continua inmersión en actividades de vinculación comunitaria, de gestión de proyectos y de investigación-acción en sus comunidades” (Dietz, 2009: 12).

Veamos algunos testimonios de los propios involucrados en los trabajos de la universidad, ambos maestros, el primero de San Cristóbal de las casas, el segundo de San Felipe del progreso:

[...] ahora en la carrera que se crea acá, justamente es trabajar con la comunidad, ahí hay un eje muy importante que se llama Vinculación con la comunidad, este eje tiene que ver justamente con la identidad de los pueblos originarios, específicamente porque en las comunidades no solamente la lengua es su identidad, también tiene que ver con su cosmogonía, es decir, cómo se crea su mundo también y cómo ve el mundo construido, su cosmovisión, pero eso no estaba contemplado, ahora, en esta propuesta que se hace desde la universidad intercultural, justamente [hay que] rescatar esto, trabajar con ellos, en una serie de materias, iniciamos con una que se llama Prácticas de vinculación con la comunidad, tipo para conocer primero la comunidad, luego vamos a hacer un diagnóstico, después del diagnóstico un plan estratégico, eso es lo ideal pues, pero es complicado [...], yo creo que la universidad lo tiene claro, y también a mí me queda claro; su visión de la universidad es justamente rescatar, digamos, esta diversidad cultural que tiene Chiapas, eso me queda claro y yo creo que también [a] los profes (E-DoSC, 2009).

Empezamos con la etapa de formación básica, con una materia que se llama Vinculación con la comunidad, en la cual ellos detectan a través de una metodología sencilla puntos importantes de la historicidad de la comunidad, y de la problemática que tiene esa comunidad; se conforman ciertas brigadas con los alumnos y ellos eligen en conjunto, con la comunidad, en ciertas asambleas que se hacen allá, eligen qué tema van abordar [...] desde la vinculación, investigación-acción, se investiga el fenómeno pero también [en esa] acción se da una propuesta por lo menos inicial; hasta el momento tenemos 41 brigadas en 17 municipios; entonces, alrededor de treinta y tantas comunidades, pues están conjuntando los esfuerzos de estudiantes por ir a conocer el fenómeno pero también ir a informar, ir a consensar qué se puede hacer en esa comunidad y votamos por proyectos de desarrollo, proyectos culturales, proyectos, digamos de educación, incluso de computación, enseñanza de la lengua, rescate de medicinas tradicionales, la herbolaria, todos estos tipos de temáticas se están abordando. Ahora ya hay una materia que se llama Vinculación con la comunidad (E-MiSF, 2005).

En ambos casos, los profesores de estas universidades tienen claridad de este gran vínculo; al menos en su definición se entiende que un trabajo central de la universidad será descubrir, describir y seleccionar problemáticas comunitarias donde los estudiantes intervendrán de manera directa. Si recuperamos las acciones de la escuela rural mexicana, veremos que estos anhelos se mantienen en los discursos de los directivos, de las autoridades, en los padres de familia, los propios estudiantes hablan de su experiencia respecto a la vinculación:

Creo que si refuerzan la universidad de una u otra manera, no sé si ustedes compañeros, que son de otras licenciaturas, hayan tenido una materia que se llama Vinculación con la comunidad, creo que todos la llevamos, y creo que esa materia al final eso es lo que [...] de sus objetivos principales volver a... [los ojos a la comunidad] ...ajá, y reforzar lo que es la identidad, la cultura y demás aspectos que se le puedan, creo que esa es la materia que al final anda integrando a las cuatro licenciaturas, la Vinculación con la comunidad [...] Veo que esta universidad, desde esa vez como que empezó a despertar [a] más alumnos, empezó a conocer más, quiénes son, de por dónde son, por qué hacen eso, y qué actividades realizan, cuáles son las fiestas que se realizan en tal región, en tal comunidad, en tal municipio, y eso preguntaba ahí, poco a poco se iban ubicando todos los alumnos, entonces sí es cierto, entonces me identifico, yo soy, sí es cierto, sí hacen altares, y ese es uno de los [...] esta universidad fortaleció, digamos [...] que abrió un camino en donde nosotros [...] presenta tu identidad, presenta tu lengua que hablas, que hay dentro de tu cultura, tu lengua y ese es uno de los que fortaleció la universidad (E-EsSC, 2009).

Recuperando la historia de la formación de jóvenes indígenas en México, pensemos en las misiones culturales de los años veinte, volvemos a encontrar esta intención de vinculación entre el proyecto institucional y las necesidades de las comunidades de origen. Aunque es un poco prematuro vislumbrar el impacto de las acciones emprendidas entre universidad y comunidad, es importante señalar que esta estrategia de vinculación es un componente central del modelo de universidades interculturales y sobre el cual giran expectativas, lo mismo de profesores que de estudiantes, en cada uno de los testimonios anteriores está presente. Ahora bien, si observamos con cuidado los testimonios, ¿a qué se remite el concepto de vinculación?, refiere a esa mirada y reconocimiento del origen, de la búsqueda por definir la identidad, por reconocer y objetivar los elementos culturales que los definen, una tarea en la que la

universidad se compromete a través de sus diversas actividades y acciones de sensibilización sobre estos temas.

Por otro lado, un asunto más tangible de estas universidades es el que se refiere a la misma presencia cuantitativa de la población indígena en ellas. Me refiero desde luego a la cobertura para atender a la población de origen indígena, que sigue siendo otra de las especificidades que le dan sentido a estas universidades; véanse para ello algunas cifras en la Tabla 2 y la Tabla 3:

**Tabla 2 Matrícula General por Carrera, Lenguas Indígenas y Sexo  
Ciclo Escolar 2009-2010 (marzo-agosto 2010)**

| LENGUAS          | Lic. en Salud Intercultural |           | Sub-total | Lic. en Desarrollo Sustentable |           | Sub-total  | Lic. en Lengua y Cultura |           | Sub-total  | Lic. en Comunicación Intercultural |           | Sub-total  | TOTAL      |            | GRAL       |
|------------------|-----------------------------|-----------|-----------|--------------------------------|-----------|------------|--------------------------|-----------|------------|------------------------------------|-----------|------------|------------|------------|------------|
|                  | M                           | H         |           | M                              | H         |            | M                        | H         |            | M                                  | H         |            | M          | H          |            |
| Mazahua          | 33                          | 9         | 42        | 46                             | 51        | 97         | 79                       | 33        | 112        | 58                                 | 34        | 92         | 216        | 127        | 343        |
| Otomí            | 2                           | 0         | 2         | 1                              | 2         | 3          | 5                        | 2         | 7          | 6                                  | 4         | 10         | 14         | 8          | 22         |
| Náhuatl          | 0                           | 1         | 1         | 4                              | 2         | 6          | 3                        | 3         | 6          | 1                                  | 0         | 1          | 8          | 6          | 14         |
| Tlahuica         | 0                           | 0         | 0         | 0                              | 0         | 0          | 1                        | 0         | 1          | 1                                  | 0         | 1          | 2          | 0          | 2          |
| Matla-tzinca     | 0                           | 0         | 0         | 1                              | 0         | 1          | 1                        | 0         | 1          | 0                                  | 1         | 1          | 2          | 1          | 3          |
| Miskito          | 0                           | 0         | 0         | 0                              | 0         | 0          | 1                        | 0         | 1          | 0                                  | 0         | 0          | 1          | 0          | 1          |
| Mixteco          | 0                           | 0         | 0         | 1                              | 0         | 1          | 0                        | 1         | 1          | 0                                  | 0         | 0          | 1          | 1          | 2          |
| Español (NO HLI) | 18                          | 5         | 23        | 25                             | 13        | 38         | 28                       | 3         | 31         | 55                                 | 13        | 68         | 126        | 34         | 160        |
| Tzotzil          | 0                           | 0         | 0         | 0                              | 0         | 0          | 0                        | 0         | 0          | 0                                  | 1         | 1          | 0          | 1          | 1          |
| <b>TOTAL</b>     | <b>5</b>                    | <b>15</b> | <b>68</b> | <b>78</b>                      | <b>68</b> | <b>146</b> | <b>118</b>               | <b>42</b> | <b>160</b> | <b>121</b>                         | <b>53</b> | <b>174</b> | <b>370</b> | <b>178</b> | <b>548</b> |

Fuente: Departamento de control escolar, UIEM, agosto 2010.

**Tabla 3. Matrícula de egresados UNICH (2009)**

| LENGUA<br>CARRERA          | EGRESADOS            |    |        |    |       |   |           |   |       |   |         |    |          |     |
|----------------------------|----------------------|----|--------|----|-------|---|-----------|---|-------|---|---------|----|----------|-----|
|                            | Tsotsil              |    | Tsetal |    | Ch'ol |   | Tojolabal |   | Zoque |   | Español |    | Subtotal |     |
| Comunicación intercultural | 9                    | 11 | 14     | 20 | 2     | 2 | 0         | 0 | 0     | 1 | 50      | 25 | 75       | 59  |
| Turismo alternativo        | 15                   | 7  | 18     | 14 | 3     | 0 | 0         | 0 | 0     | 2 | 55      | 33 | 91       | 56  |
| Lengua y cultura           | 12                   | 10 | 31     | 27 | 1     | 0 | 0         | 2 | 0     | 0 | 8       | 3  | 2        | 42  |
| Desarrollo sustentable     | 6                    | 9  | 6      | 21 | 1     | 2 | 0         | 1 | 0     | 0 | 14      | 14 | 27       | 47  |
| Subtotal                   | 42                   | 37 | 69     | 82 | 7     | 4 | 0         | 3 | 0     | 3 | 127     | 75 | 245      | 204 |
| <b>TOTAL</b>               | <b>449 egresados</b> |    |        |    |       |   |           |   |       |   |         |    |          |     |

Fuente: Departamento de servicios escolares UNICH.

Las estadísticas nos indican con claridad la presencia explícita de jóvenes indígenas con acceso a la educación superior, un dato que no aparece en ninguna de las universidades públicas en México. Lo que a su vez nos señala los grandes retos y pendientes de la universidad en este país, para atender un asunto tan vigente y generalizado como lo es la diversidad, sobre todo cuando las reformas educativas en materia de educación superior, han incluido en su repertorio discursivo la equidad, la inclusión y la pertinencia.

Los datos cuantitativos expresan y visibilizan por primera vez la presencia de los jóvenes indígenas. En el caso de la universidad en San Felipe del Progreso, la población mazahua duplica la de los no indígenas. Para ambos casos, la asistencia de las mujeres supera a la de los hombres, lo que nos revela el impacto de las recomendaciones internacionales de incluir a las mujeres como un sector preferencial. En el caso chiapaneco, donde también confluyen varios grupos indígenas, los tzeltales son mayoría respecto al resto.

Abordaré ahora otra de las perspectivas contenidas dentro de los fines de las universidades interculturales. Me refiero a la canalización de esfuerzos por el trabajo de rescate cultural y de justicia social para las poblaciones indígenas.

### ***La universidad y los anhelos de rescate cultural y de la identidad***

No es de extrañar que la lengua y la cultura aparezcan como los elementos que condensan el trabajo por realizar dentro de las universidades; otro de los temas más recurrentes, si miramos la historia de la formación indígena. Lo que sí marca una diferencia respecto a las experiencias pasadas es el reconocimiento de la diversidad como una condición natural de las sociedades contemporáneas y la necesidad de aprender a convivir con ella.

Su columna vertebral tiene que ser el trabajo con las lenguas y la cultura locales. Entonces lengua y cultura es como, digamos, algo que caracteriza, es un sello. Efectivamente, en todas las universidades interculturales creadas con acuerdo CGEIB está la Licenciatura de Lengua y Cultura [...] La universidad puede ser un ejemplo, un modelo o puede iniciar un proceso en el que la diversidad cultural de Chiapas se demuestre que puede convivir [...] se quiere que la universidad sea un laboratorio de demostración de que sí se puede convivir en la diferencia cultural, en la multiculturalidad (E-AnSC, 2009).

Su visión de la universidad es justamente rescatar, digamos, esta diversidad cultural que tiene Chiapas, eso me queda claro y yo creo que también los profes, o sea, les queda claro (E-DoSC, 2009).

Si bien es cierto que ambos conceptos, lengua y cultura, serán objetivos recurrentes por atender en cada una de las universidades interculturales a través de sus programas, también hay que reconocer que cada una de estas definiciones contiene ámbitos y funcionalidades diferentes. Por ejemplo, el uso de la lengua mazahua, en el Estado de México, ha perdido espacios de interacción y se ha mantenido sólo en ámbitos familiares, no así el caso de las lenguas mayas de Chiapas; eso significa que el trabajo con estos idiomas debiera tener un tratamiento de enseñanza diferenciado. Por otro lado, las prácticas culturales en ambas regiones se han mantenido, transformado, resignificado e hibridizado. Estas consideraciones tendrían que atenderse de manera más cuidadosa durante el trabajo con los estudiantes y no plantearse como un paquete que puede abordarse y analizarse al mismo tiempo y de igual manera. Los propios estudiantes descubren esta complejidad:

[...] que nos estemos enfocando en lo que es el rescate de nuestra cultura [...] todo esto, pero siento que conforme he visto los estudios y todo eso nos, básicamente nos, bueno, si nos estamos enfocando en que es eso, pero también mezclarnos en una fusión de lo que es, investigando lo que es nuestra cultura y a la vez complementarlo con lo que es el mundo actual y todos los problemas que acontece y pues sí, es interesante (E-AbSF,2005).

La declaración y definición sobre la interculturalidad como las posibilidades de diálogo entre culturas será una constante permanente en los discursos, sobre todo de los funcionarios y autoridades educativas:

La universidad intercultural es un espacio que aspira a crear un diálogo entre las diferentes culturas que sin avasallamientos rescatemos las culturas ancestrales, las culturas tradicionales, las lenguas maternas, y que de igual a igual generemos un espacio para retomar toda esa sabiduría de las culturas originales (E-GarSF,2005).

No obstante, proponer el diálogo entre culturas no es un ejercicio sencillo, cuando estamos hablando de sociedades donde la desigualdad ha sido una constante, cuando nuestros diálogos e interacciones están marcados por las relaciones de poder y la descalificación del otro, incluso el desconocimiento y subordinación de los idiomas, lo que ha generado reconstruir historias de discriminación y conquista. Precisamente, una de las tareas incluidas en las políticas interculturales se refiere a las acciones afirmativas en respuesta a estas situaciones históricas.

Otras actividades centrales en el modelo educativo de estas universidades se refieren a rescatar y retomar la sabiduría de las culturas originales en un mundo cada vez más lejano, ajeno y poco sensible sobre estos temas, por parte de la sociedad nacional. En este nivel podemos encontrar divergencias, aquellas visiones que aseguran que trabajar en los aspectos culturales como punto de partida y de llegada es un objetivo central de la universidad:

Porque los muchachos, las entrevistas que hacemos en las comunidades, ya no las hacemos en castellano, cuando se puede lo hacemos en tzotzil, en tzeltal, o en la lengua de los estudiantes, y eso enriquece muchísimo, sobretodo porque la gente de las comunidades [se] siente muy respetada al ver que su lengua es tan importante [...] eso me ha quedado muy claro, que creo que ahí tiene que trabajar fuertemente la universidad y creo que esa puede ser, digamos, una fortaleza importante (E-DoSC, 2009).

Pero también escucharemos opiniones que no comparten esta perspectiva, que consideran que las culturas originarias, incluyendo el idioma, son el punto de partida para acceder a otros mundos:

Contrario a esta posición de que ha planteado de que la globalización ha hecho mucho daño a las culturas indígenas, nosotros decimos, espérense, espérense, nosotros sí creemos que nuestros niños tzotziles, que nuestros niños tzeltales, los choles, los tojolabales se tienen que comunicar [...] con los niños suecos [...] con una diferencia: que si el niño tzotzil se quiere comunicar con el sueco está obligado a aprender el sueco, pero si el niño sueco se quiere comunicar con el niño tzotzil, está obligado a aprender el tzotzil. Lo que significa que tenemos que pensar en una estrategia tecnológica de empezar a diseñar programas [software], en nuestros idiomas originales, es decir, pensar en un sistema de cómputo en tzotzil [...], es decir, no estamos de acuerdo en la subordinación lingüística de ninguna nación [...]. Y a lo mejor eso atiende a la

lógica que nuestros investigadores indígenas tengan que escribir en su lengua [...], nosotros decimos, bueno, tenemos que aprender a defender nuestra propia identidad cultural (E-CaSC, 2009).

Es un hecho que la lengua constituye una mediación fundamental y simbólica en todos los seres humanos; a través de ella construimos nuestras nociones del entorno. Sin embargo, no podemos ignorar que algunas versiones del mundo pueden estar viciadas por distorsiones, arrogancias, inadecuaciones y tentaciones de poder (Díaz, 2009: 68). Seguramente ninguna interpretación del mundo está fuera de estas arbitrariedades, en ese sentido me atrevo a señalar que a través del gran esfuerzo invertido normativamente en los aspectos lingüísticos, priorizados por las políticas interculturales, difícilmente se pueden revertir los procesos de desplazamiento y subordinación de las lenguas indígenas frente al español.

Esto nos plantea retos más allá de la simple noción de uso y reconocimiento de una lengua que, en el caso de las lenguas indígenas, han sido históricamente discriminadas. Estas condiciones debieran tenerse en cuenta en el momento de planear los procesos de enseñanza aprendizaje de las mismas, dado que es una dimensión compleja y que generalmente ha sido atendida de manera tradicional:

Son un grupo de maestros [en la UNICH] que tienen secundaria, preparatoria, y unos que tienen x carrera, diversas carreras y que han trabajado escribiendo su lengua indígena en el Centro de Lengua y Literatura Indígena de Chiapas, el Celali, pero eso no garantiza que se cumplan las expectativas en el ámbito del desarrollo lingüístico de los jóvenes indígenas [...], y como no hay una metodología también clara, pues hacen lo que se les ocurre y todo se convierte en cosas improvisadas (E.BaSF,2005).

Investigar, enseñar y usar las lenguas indígenas son funciones de la universidad intercultural [...] pero no estamos preparados para la enseñanza de las lenguas indígenas [...] (E-AntSF, 2005).

Los testimonios y observaciones de las clases de enseñanza de las lenguas indígenas, en San Cristóbal de las Casas y San Felipe del progreso, muestran la imperiosa necesidad de que los asesores comprendan de mejor manera las tareas implicadas en la enseñanza de idiomas minorizados, cuando no son las lenguas maternas de los estudiantes. En la idea de alcanzar niveles de entendimiento comunicativo más que aprender a describir los sistemas lingüísticos:

[...] Más que nada, lo que yo estoy estimulando ahí es el análisis, el análisis [...] en otras variantes entienden otra manera esta palabra, entonces ellos [...] lo que les digo es que [...] están, ellos como [...], es incitarlo a que analice pues, no siempre hay una traducción literal, no, sino que tienen que analizar, y también vamos a ver ahí también la construcción gramatical, el estudio también de las palabras, entonces eso es lo que [...] la morfología, la sintaxis, ahí vamos a meter poco a poco, poco a poco, entonces ahí lo que me interesó, ahí, que hagan el primer análisis [...] la meta final es que realmente sean bilingües, que sepan hablar bien, al cien por ciento el tzeltal, que entiendan qué significado tienen las palabras, que entiendan y que atiendan las variaciones dialectales, que tenemos que ir fortaleciendo y revitalizando nuestras lenguas(E-Ma2SC, 2009).

Otro nivel involucrado en la enseñanza de las lenguas está vinculado con la perspectiva de reflexión y actitudes lingüísticas desarrolladas por todos los seres humanos y expresadas a través de juicios valorativos. Pero si hablamos de sujetos históricamente discriminados, estos fenómenos y racionalidades ideológicas juegan un papel determinante en las posibilidades de fomento, aprendizaje y revaloración lingüística, dado que las experiencias negativas cobran importancia respecto al mantenimiento, el desplazamiento o la reproducción de las mismas, como lo muestra el siguiente testimonio:

Cuando va creciendo un niño, una niña, le van enseñando el español, ya no les importa el tzeltal, el tzotzil o el chol, ósea, sienten que el único camino que hay es hablar español [...] según lo que yo veo es que eso es lo que nos han inculcado en las escuelas, en la primaria, en la secundaria [...]por ejemplo, en la secundaria, en vez de fortalecer el tzeltal, están metiendo inglés, y no terminamos de aprender bien el español, yo cuando estudie en una escuela bilingüe, según bilingüe, a mí me forzaron a hablar el español [...] no me castigaron, pero no me contestaban el tzeltal cuando yo hablo, entonces me vi obligado a hablar el español, y cuando no lo puedo pronunciar bien me están riendo a mí, entonces pues esa es la realidad (E-Ma2SC, 2009).

Los conflictos lingüísticos y de discriminación social han generado opiniones sobre las lenguas vinculadas precisamente a esas experiencias, no es de extrañar que se asuma la subordinación como grupo indígena frente al mestizo precisamente por dominar su lengua de origen, una actitud que la universidad se esfuerza por revertir promoviendo actitudes de lealtad lingüística:

Todavía lo recuerdo cómo en la prepa, hace como 6, 7 años, recuerdo que a veces le decía, este, no y a veces los veía cuando hablaban y llegaba una gente mestiza, como que se callaban porque les daba pena, ay, no qué van a decir, eso es lo que a veces se ponían a decir y yo así como que [...]. Bueno, en ese tiempo no entendía yo, pero después, al entrar 1 año después de la universidad sí ya les decía por qué les va dar pena decir su lengua, por qué les va dar pena hablar [...] (E-GISC, 2009).

A su vez, la historia de las políticas educativas en México dejó su huella al legitimar la perspectiva de homogeneización nacional, lo que definió el uso y funcionalidad de las lenguas (indígenas-español), colocando a las lenguas indígenas con una valoración de poco prestigio social:

La política lingüística y educativa ha sido la castellanización [...] ha sido eficaz esta política perversa [...] lo más perverso es que los propios hablantes han interiorizado ideologías de que las lenguas indígenas no sirven [...] el estudiante de la UI, a pesar de provenir de comunidades mazahuas, tlahuicas, otomíes no hablan lengua indígena, pusieron resistencia de aprenderlas [...], habían interiorizado la ideología de la inferioridad (E-AntSF, 2005).

Aunque no represente una posición novedosa como estrategia metodológica, la perspectiva sobre la universidad como espacio de investigación de las culturas indígenas es otro de los objetivos por atender en estas instituciones. En principio, este acercamiento, observación e interpretación de las problemáticas comunitarias deberá partir de una mirada ‘emic’, es decir que los mismos indígenas realicen investigación sobre sus propias problemáticas y realidades:

En la universidad autónoma de Chiapas, hacen trabajo indígena sobre los problemas de las culturas indígenas, pero lo hacen desde la visión desde fuera, de decir “yo sujeto investigador que llega de fuera”. Ahora tenemos la oportunidad de que la universidad intercultural está formando jóvenes, no solamente profesionistas, sino cuadros de investigadores que estaremos apostando [a] que en un futuro no lejano se puedan incorporar a la propia universidad (E-CaSC, 2009).

La complejidad de estudiar e interpretar la realidad social cotidiana plantea de entrada ya un gran reto. En México, en el caso de la Universidad Pedagógica Nacional, y desde mi experiencia como formadora, los maestros indígenas han tenido como tradición analizar e intervenir en sus prácticas educativas; esto que pareciera un ejercicio sencillo ha generado verdaderos derroteros, pues desde el inicio entender e interpretar una realidad tan cotidiana exige tareas epistemológicas que no se resuelven por el sólo hecho de estar ahí y de ser maestros. Recupero esta experiencia porque, en cierto sentido, las nuevas universidades, como las interculturales, se han propuesto misiones institucionales en las que no hay mucha tradición, como hacer investigación y producir conocimiento sobre la realidad indígena, desde los propios indígenas.

Un punto en desacuerdo con la visión de universidad intercultural, exclusiva para los indígenas, proviene de los actores funcionarios en la estructura educativa. Su posición es que estas instituciones no deben cumplir la función de segregar, aislar y crear élites indígenas. Al contrario, ellos invitan a mirar estas instituciones como espacios donde la diversidad de culturas confluyan y puedan coexistir, pero, sobre todo, donde lo indígena sobreviva ante la globalización:

El asunto es que nuestra institución no es excluyente, es incluyente, no es un ghetto ; es decir, no es sólo para indígenas, la universidad intercultural es eso, es un espacio abierto a todos los estudiantes (E-GarSF,2005).

Los funcionarios públicos, generalmente mestizos, responsables de las políticas y al frente de las instituciones de educación superior, mantienen una posición más abierta sobre quiénes están en posibilidad de acceder y hacer suyo el proyecto de universidad intercultural:

Hicimos una propuesta, primero que fuera sobre el sentido intercultural, que no fuese indígena, por eso no fue una universidad indígena, que pudiera estar abierto a cualquier alumno interesado en este tipo de situaciones, lo indígena nosotros lo consideramos como la riqueza de la diversidad, el punto clave es la diversidad y es el elemento para nosotros base, cimiento para trabajar la diversidad y la otra, la parte de la interculturalidad, pues en el sentido de poder trabajar al mismo nivel que cualquier otra cultura y hablarnos de tú, superar incluso el concepto de tolerancia ¿no? [...] lo indígena es lo nuestro, es donde tenemos que poner el énfasis, pero para brincar al otro, para reconocer al otro,

para hablar con el otro en la misma circunstancia, no ponernos encima del otro como pudiera ser el caso de una posición radical indígena. Queremos, que [sea] un estudiante que a partir de una identidad muy sólida, muy formada, sea capaz de enfrentar el mundo, sea capaz de insertarse en una globalidad sin perder su identidad, que sea capaz de producir dentro de su comunidad (E-GuiSF, 2005.).

Este punto resulta muy sensible y álgido, pues evidentemente los actores indígenas consideran que la creación de estas nuevas universidades son instituciones ganadas para el sector indígena y, en ese sentido, asumen que los que debieran decidir, dirigir y marcar las pautas tendrían que ser ellos, pues se ve como un acto de justicia social el hecho de que el Estado haya institucionalizado la formación de estudiantes de origen indígena:

Se supone que el proyecto educativo que nació en el 2005, tenía una orientación eminentemente para atender a los jóvenes indígenas, que nunca han tenido la oportunidad de ingresar a la educación superior, y en menor proporción, a jóvenes mestizos, que de igual forma padecen situaciones de pobreza, ¿no? (E.BaSF,2005).

Sin embargo, el anuncio de creación de estas instituciones, con estas características y en estos contextos dio origen a una serie de representaciones por parte de los diferentes sectores involucrados, lo que genera tensiones entre indígenas y mestizos:

Hasta ahora, bueno, ésta también es una escuela donde nos abren un espacio para que todos vengan, porque antes se decían que era una escuela solamente para las personas que hablaban una lengua, pero no, es una escuela donde pueden venir de diferentes partes y diferentes grupos sociales (E-JoSF, 2005).

Los siguientes testimonios nos muestran que la propia experiencia de convertirse en estudiantes universitarios les ha marcado la vida, por el solo hecho de haber sido parte del día a día en esta institución. Un trabajo significativo de la universidad ha sido colocar en el centro de las discusiones el tema de la identidad, el reconocimiento y orgullo de sus orígenes indígenas. Con todo lo cuestionable que podría ser el hecho de trabajar sólo con políticas de fortalecimiento cultural e identitario, o las llamadas políticas de acciones afirmativas, este impacto podría considerarse como una aportación del modelo intercultural, puesto que

reconocer que la universidad ha generado procesos de identificación y recuperación de prácticas culturales de sus comunidades aparece como una constante. Cabe recordar que estamos hablando de escenarios donde lo indígena ha sido discriminado, invisibilizado o estigmatizado. Lo mismo para Chiapas que para el Estado de México, el reconocimiento y presencia de lo indígena cobra nuevos sentidos, sobre todo para los jóvenes, un sector que incluso también ha vivido la experiencia de la discriminación.

Y veo que esta universidad, desde esa vez, como que empezó a despertar más alumnos, empezó a conocer más, quiénes son, de por dónde son, por qué hacen eso, y qué actividades realizan, cuáles son las fiestas que se realizan en tal región, en tal comunidad, en tal municipio, y eso preguntaba ahí, poco a poco se iban ubicando todos los alumnos, entonces sí es cierto, entonces me identifico, yo soy, sí es cierto, sí hacen altares, y ese es uno de los [...]. Esta universidad fortaleció, digamos [...], abrió un camino en donde nosotros [...] presenta tu identidad, presenta tu lengua que hablas, que hay dentro de tu cultura, tu lengua y ese es uno de los que fortaleció la universidad (E-esSC, 2009).

A las poblaciones de jóvenes les toca afrontar procesos vertiginosos de cambio social, la migración ha hecho su labor, en el caso de los indígenas las transiciones les plantean dilemas que les exige atender por un lado, las innovaciones de un mundo moderno cada vez más cerca de sus contextos comunitarios (como las comunicaciones tecnológicas), y por otro volver la mirada a sus raíces, a reencontrarse y valorar aspectos culturales conservados por las generaciones pasadas:

Bueno, yo pienso que al final de cuentas, si la universidad, sí está ayudando a reforzar la identidad de la cultura, porque aunque seamos nosotros medios rebeldes, creo que muchos lo hacían también con el hecho de regresar a casa, de ver a sus papas, y de una u otra manera, pues al final se resume en identidad y en cultura ¿no?, y creo que si ha sido bueno, y creo que si en su momento nosotros no la traemos así como que muy impregnada nuestra identidad y nuestra cultura y no nos sentimos parte de, creo que durante el tiempo en el que uno anda en la universidad, si nos enseñan de una u otra manera, por qué nos dicen “hey, váyanse ahí a su comunidad, a hacer una historia de vida” (E-esSC, 2009).

## **7.4 EL SIGNIFICADO Y RACIONALIDAD SOBRE LA INTERCULTURALIDAD**

La definición de cultura, multiculturalismo, está explícitamente expresada en los diseños de las políticas culturales, en los discursos de quienes movilizan el sentido de lo simbólico para fines políticos. Pero no son nociones automáticas: tiene que haber una traducción entre estas definiciones y el modo como una política propone una acción concreta que implemente esta idea (Ochoa, 2008, 161).

Esta última articulación representa una dimensión palpable de traducción de las políticas interculturales en los sujetos de carne y hueso a quienes han sido dirigidas, seres humanos situados en sus particularidades históricas. En un estudio reciente en México, precisamente sobre los diferentes significados que adquiere el concepto de interculturalidad al “migrar”, Laura Mateos demuestra que las formas en que es definida por los diferentes actores que aborda (actores académicos y educativos), están estrechamente vinculadas a las experiencias y a los contextos de cada uno de ellos (Mateos, 2010:16).

Los estudiantes indígenas constituyen un sector donde más nítidamente podemos descubrir cómo se racionaliza e interpreta todo este esfuerzo por formar cuadros indígenas con el enfoque intercultural. Con este ejercicio pretendo mostrar las representaciones que construyen, expresan y de las que se apropian los sujetos en torno a esta política educativa; misma que nos permiten corroborar la fuerza y la potencia con la que se extienden y reproducen ciertos valores de las políticas a través de los discursos.

Desde su espacio de legitimidad, la interculturalidad como política educativa mantiene el sello de recomendaciones y orientaciones que en estas instituciones se generan, llámese CGEIB, DGEI entre otras, dichas concepciones se van decantando y reinterpretando por su paso en los diversos sectores institucionales. De tal forma que las reinterpretaciones de algunos conceptos claves, lo que algunos filósofos llaman palabras-probeta (Arnau, 2008:35), aquellas definiciones que un grupo de investigadores las ponen a circular, serán el anclaje para explicar todas las interpretaciones que se hacen de la interculturalidad. Ideas como diálogo, respeto,

rescate, cultura, serán las metas de la interculturalidad, pasando desde un total desconocimiento:

Intercultural, pues, la mera verdad, no eh, ni idea tenía, lo que sí llegamos y nos dijeron: no, pues que van a hablar, les vamos a dar mazahua, otomí, lo de los grupos étnicos, era otra cosa diferente que en otras escuelas no nos iban a dar [...] (E-JoSF, 2005).

O hasta la definición más tipificada socialmente para describir la interculturalidad, derivada de muchos discursos institucionales:

Pues a mi forma de ver, lo que es la relación, que existe, bueno, nosotros que somos universitarios con personas de diferentes posiciones, diferentes cultura, este eso es lo que yo creo que es la interculturalidad; la relación que existe entre estas personas, eso es lo que entiendo (E-RuSF, 2005).

Pero precisamente es esta supuesta neutralidad con la que se definen y establecen las relaciones humanas, la que nos lleva a sospechar de las auténticas posibilidades de entender y “aplicar” una política intercultural.

[La UI] es una escuela donde pueden venir de diferentes partes y diferentes grupos sociales y está muy bien porque nos enseñan a valorar a las personas, no importa qué sean, nos dan que todos somos iguales, no importa el color ni nada y en eso consiste la interculturalidad (E-JoSF, 2005).

Desde luego, las definiciones de la interculturalidad enmarcando relaciones en un mundo polarizado son las que más abundan, aquellas en las que los grupos coexistentes se definen como indígenas y mestizos:

Es verla, es la convivencia mutua que se lleva entre dos distintas sociedades que sería una indígena y pues hablemos, la mestiza entonces, eso lleva a una convivencia de respeto, respetando sus ideas de él, respetando sus ideas de ella [...] (E-LeoSf, 2005).

Estas miradas que descontextualizan y abstraen la realidad plantean el peligro de analizar de manera muy superficial las relaciones sociales, históricamente conflictivas entre

las comunidades indígenas y la sociedad nacional. “El infinito repertorio humano para mediar el encuentro entre diferentes no puede ser reducido a la ausencia del conflicto” (Ochoa, 2008:171). Hace suponer que fomentar el diálogo entre diferentes implica eliminar las tensiones y rupturas, idea que frecuentemente se ha proyectado desde el ámbito institucional, sobre todo cuando se trata de promover los aspectos culturales y simbólicos. Así, las nociones que circulan en torno a la interculturalidad la describen como un “deber ser”.

La interculturalidad es el diálogo entre las culturas, es el escenario en el que se suben todas las culturas y se ponen a dialogar entre ellas y ya no pensarlo como antes de que llegara la cultura occidental y que creía que las culturas que había encontrado eran inferiores y entonces tenía que educarlas y no, ahora la interculturalidad pretende que entre ellas, entre todas las culturas se genere un diálogo para atacar los problemas que se han generado por ejemplo los ecológicos, las problemáticas de diferenciación en los géneros (E-GriSF, 2005).

Ante tales definiciones, una pregunta obligada sería si verdaderamente podemos establecer un diálogo entre culturas en condiciones de desigualdad, inequidad y discriminación, cuando los grupos involucrados sostienen una estructural diferenciación política, económica y cultural. M. Samaniego (2007), recuperando ideas de Etxeberria (2001), plantea que este diálogo supondría el encuentro entre interlocutores que se reconocen la capacidad y el derecho para la recreación cultural:

Existirá interculturalidad si el sujeto y o la sociedad son capaces de reproducir referentes culturales propios de otra cultura mayormente a través de prácticas bilingües, situadas y legitimadas por el otro; no podrán darse relaciones interculturales en el sentido de intercambio genuino de códigos culturales, si las relaciones interétnicas en el ámbito estructural son indicativas de la hegemonía de un grupo frente a otro y en Latinoamérica lo que podemos observar es la interculturalidad en una sola dirección, es decir ciertos grupos requieren ser interculturales y visibilizar su alteridad [...] mientras otros no (Samaniego, 2005: 6).

Aun con estos señalamientos, la interculturalidad como política pública es entendida como una utopía desde donde podríamos analizar la realidad y, de igual forma, atender las problemáticas de la misma:

[...] yo pienso que para eso va la interculturalidad, no solamente para rescatar y que vean aquí está mi cultura, ésta es, sino para voltear, decir también esto necesita y tenemos que hacer esto y esto, porque se han dado tales situaciones, conflictos; en ese sentido, encontrar esa causa y buscar una solución intercultural que no mancille los valores de esta misma cultura, no para dejarla ahí estática, sino de que ustedes van a conservar su cultura y ya nada más, sino para proporcionar o hacer entre nosotros un modelo diferente en el que pueda existir esa relación sana del progreso económico con la cultura, con las concepciones que se tienen acerca de la naturaleza, porque eso es lo que ha sucedido que los gobernantes piensan que el progreso es traer más recursos, y traer más tecnología y más empleo pero sin voltear hacia lo que es esencial en la comunidad, su identidad, sus valores y por eso, o sea, encontrar esas causas que han deteriorado la cultura y este, de ahí nosotros generar una solución intercultural (E-GriSF, 2005).

Tales concepciones nos invitan a repensar seriamente en torno a las posibilidades y el alcance real que la política intercultural ofrece en la formación de cuadros indígenas, quienes tendrán que vincularse con las comunidades y sus problemáticas a través de sus actividades. Está claro que las políticas interculturales en México han centrado su trabajo y esfuerzos en atender dimensiones culturales tendientes a reforzar y afirmar las identidades y el conocimiento sobre las realidades indígenas, incluso empoderar a estos sectores, pero eso no puede garantizar que las condiciones de desigualdad social, inequidad y discriminación logren atenderse a través de estas actividades.

En educación ha habido grandes avances en términos de cobertura y discriminación positiva [...], es decir, compensar a aquellos grupos históricamente más discriminados, pero ello no significa aceptar la existencia de las diferentes identidades como articuladoras de esas políticas (Samaniego, 2005: 19).

Apelar por la defensa de las identidades puede dar como resultado una situación en la que enfocemos rasgos, esencialicemos elementos culturales y encubramos nuestras diferencias:

Las políticas multiculturales a través de su discurso permiten disfrazar problemas políticos y de profundas desigualdades a través de la inclusión desde lo cultural y caer en la esencialización de las identidades como práctica de reconocimiento [...] pensar que las políticas de lo cultural descarguen los

conflictos de la contemporaneidad [...] genera que el multiculturalismo borre las causas sociales y políticas de la inequidad en nombre de la diversidad cultural (Ochoa, 2008:158)

De hecho, ponernos de acuerdo en torno a nuestras visiones del mundo, o llegar a establecer los consensos en el interior de las mismas comunidades pensando en los horizontes futuros de sus pueblos, resulta una empresa sumamente difícil de lograr. Las tensiones aparecen cuando se asume que por el sólo acto de enunciar nuestros derechos a expresarnos y ser diferentes, automáticamente es posible obtener el respeto y reconocimiento mutuo, nada más difícil que esto, porque el alcance de escuchar al “otro” es refugiarnos en el sentido de pertenencia y establecerla diferencia con el “otro”, pero hasta ahí, el siguiente testimonio nos da cuenta de ello:

Para mí la interculturalidad sería, bueno, cada sujeto, cada individuo puede expresarse como es hacia otro, pero a su vez estos mismos individuos pueden relacionarse con otras culturas de igual a igual, no teniendo esos prejuicios y respetando toda su cultura. Creo que sí se puede entablar una conversación de igual a igual pero nunca vas a hacer cambiar de forma de pensar o de vivir de otra persona, tal vez puedas comentar todo lo que tú sabes, todo lo que piensas todo lo que sientes, toda tu forma de ver al mundo, pero al igual otra persona te puede decir siempre lo que ella siente, todo lo que ve, pero así como tú le dices, lo que ella te dice en ti no va a influir o en mi caso no va a influir tan drásticamente en mis decisiones, yo voy a respetar la decisión de él tanto como la mía (E-AbSF,2005).

El testimonio anterior nos invita a seguir problematizando lo complejo de interculturalizar nuestras vidas. Precisamente porque nuestras construcciones e interpretaciones del mundo pasan por la observación de esa realidad y éstas se petrifican de tal forma que es complicado removerlas por el simple ejercicio de compartir, mirar y exponernos ante otras diversas realidades. En momentos álgidos de la interacción y la convivencia puede llevarnos a la descalificación o la indiferencia del “otro”.

Como observadores, siempre “creamos un mundo” que manipulamos a través de reducciones simplistas [...] Desde esta perspectiva, los procesos interculturales aparecen con tensiones entre actores, determinadas por interacciones entre observaciones-realidades construidas y diferenciadas.

Encontrarnos con otras realidades diferentes y diferenciadoras en sus observaciones-construcciones levanta obstáculos no despreciables a las posibilidades de diálogo intercultural, en particular si bien teóricamente se acepta la complejidad social y política, la realidad sigue construyéndose casi exclusivamente por los grupos hegemónicos (Samaniego, 2005: 18).

Si en las universidades interculturales se trata de fomentar el respeto mutuo, el contacto equitativo entre las culturas, el rescate de los saberes, creencias y tradiciones regionales, cabe hacernos otro cuestionamiento: ¿sobre qué condiciones de diálogo armamos estos repertorios, cuando nuestras visiones de mundo marcan fronteras que impiden darle legitimidad a los saberes del “otro”?, al respecto:

Pues para mí sería este el estudio de las culturas dentro de una misma cultura, ver, desde dentro de tu cultura, ver a las otras culturas y estudiarlas, ver qué tipo de perspectivas tienen. Bueno, para mí sí se podría conversar, hablar con las personas, pero no quitar por completo la barrera que separa [a las] dos culturas, no se puede, porque la otra cultura dice una cosa, la otra dice otra, pero sí se puede conversar, pero que de manera equitativa se mantengan dos culturas es muy difícil, es muy difícil que se traten de manera equitativa (E-CarSF, 2005).

En las universidades interculturales, muchos de los procedimientos y estrategias para recuperar los saberes y prácticas culturales de los grupos indígenas pasan precisamente por encuentros y contactos con los sabios y ancianos de las comunidades, con el fin de indagar el origen histórico de dichas prácticas. Sin embargo, todas las sociedades particulares refieren su origen a fundamentos identitarios profundos, como señalaba líneas atrás, las discrepancias aparecen cuando las exigencias universitarias proponen tareas académicas a los estudiantes, y es precisamente con estas racionalidades, desde donde nos enunciamos, que tenemos que negociar y construir conocimientos, habilidades, competencias, significados, lo que marca fronteras ya veces rupturas.

Los problemas se acrecientan cuando los referentes culturales se constituyen en referentes antagónicos porque operan como modelos ideológicos competitivos que representan cada uno verdades y/o argumentaciones evaluativas de la interacción. De tal forma, la verdad ya no es negociable, ni argumentable, tampoco persuadible (Samaniego, uneserylanada, 2010)

Las políticas educativas son apropiadas e interpretadas por sujetos históricos, quienes darán concreción y aplicación a las mismas. Este proceso atraviesa por tensiones generadas, entre otras cosas, por nuestras historias y sentidos de pertenencia, desde donde aprendemos a refugiarnos de manera estática. Contrariamente, la perspectiva intercultural plantea las dinámicas y flujos de integración de lo extraño, de “los otros”; el saber interactuar y ceder mi mundo para que el “otro” pueda tener condiciones para desarrollarse (Samaniego, unserylanada, 2010); una habilidad que requiere otro tipo de dispositivos filosóficos y actitudinales para afrontar las exigencias de esta contemporaneidad.

Las políticas educativas interculturales institucionalizadas trascienden hasta los actores para las que fueron diseñadas. Pero en ese camino, se cruzarán mediaciones y significaciones, lo que genera variaciones y resignificaciones, las que finalmente, definirán el rumbo y las acciones concretas de la perspectiva intercultural.

A partir de los discursos de los diferentes actores podemos vislumbrar las representaciones que sobre la interculturalidad se han construido a partir de las vinculaciones y circunstancias que mostré en este trabajo.

La primera articulación con la política intercultural, derivada de la intervención del Estado, nos revela de manera palpable cómo éste, en su lógica de organizar la diversidad construye instancias que regulen, sugieran y orienten en esta materia. Un claro ejemplo es la CGEIB, de donde emanan las principales definiciones y objetivos en materia de interculturalidad. La propuesta de creación de universidades interculturales, los lugares, las justificaciones, los grupos de atención también derivan de esta gestión. La objetivación de estas políticas se ve reflejada en la inversión asignada a la creación de la infraestructura (instalaciones, recursos humanos...). En este sentido, el diseño de las políticas institucionales en México no ha variado a lo largo de estos años, se mantiene un patrón tradicional, verticalista iniciando con la normatividad, la legislación y dejando para otros momentos, el trabajo de implementación.

El logro de instalar universidades interculturales no puede explicarse sin considerar las conexiones políticas de los contextos locales donde han logrado ubicarse. En San Felipe del

Progreso, Estado de México, como en san Cristóbal de las Casas Chiapas, y en cada una de las otras universidades, se han aprovechado coyunturas político locales, alimentadas muchas veces por la presencia de grupos con demandas sociales históricas, movimientos sociales, sin olvidar los derechos indígenas como el marco que le da legitimidad a la institucionalidad de la interculturalidad. Los testimonios de los protagonistas nos dan cuenta de ello, no solo de los actores políticos en turno, incluso los asesores y padres de familia reconocen estas coyunturas, como espacios de oportunidad. Sin embargo, las recomendaciones de las políticas siguen su tránsito a diferentes receptores y esa reinterpretación, estará definida más que por el rol y estatus de los actores, por su origen étnico. Por ejemplo, el asunto de ¿quiénes son los responsables legítimos que deberían asistir, dirigir estas nuevas instituciones?, la respuesta dependerá del origen del actor. La balanza se inclinará a defender el papel y posición de los indígenas por parte de los mismos, la balanza se inclinará por una salida más incluyente si el actor es mestizo. Es aquí donde las disputas y tensiones aparecen.

La segunda vinculación entre las políticas interculturales y los movimientos sociales marca un sello de mucha legitimidad a las mismas, las opiniones reconocen que fue gracias a las movilizaciones y su presencia que la política intercultural logró materializarse en las universidades. Las tematizaciones discursivas destacarán su presencia como un acto de justicia para las poblaciones indígenas, el espacio desde donde debe rescatarse a las culturas, ya que reconocen que la “cultura” se está perdiendo; en esta percepción coinciden tanto indígenas como los mestizos. Desde luego que la influencia del movimiento indígena aparece con más nitidez para el caso de la Universidad intercultural de Chiapas y con menos fuerza en el Estado de México. Pero las tensiones aparecerán en aquellos testimonios que ven en estas instituciones una estrategia política del Estado para canalizar estas demandas con el fin de desactivar las propias movilizaciones, formando generaciones con crisis de identidad, hasta aquellos que consideran que la universidad es la oportunidad de las primeras generaciones de indígenas por alcanzar condiciones de igualdad al tenerla misma oportunidad de acceso a la educación superior, con el plus de que en ellas se ofrecen carreras innovadoras, que atiendan el desarrollo social de las comunidades de los estudiantes indígenas. Sin olvidar las problemáticas económicas que éstos tendrán que enfrentar aún a pesar de haber logrado el

acceso a la formación superior y los retos académicos que enfrentarán ante nuevas exigencias como la producción de textos escritos de corte académico.

La tercera articulación referida a la interculturalidad y el modelo educativo es el campo de acción donde se pueden vislumbrar las traducciones de la interculturalidad como política institucionalizada, al menos desde la normatividad y los discursos. Lamentablemente, este trabajo no puede dar cuenta de los procesos que al interior de las mismas se gestan, se requiere de metodologías etnográficas y longitudinales que no fue posible realizar. Indudablemente que la vinculación comunitaria aparece como el eje central que marcará el rumbo de muchas de las actividades al interior de estas instituciones. Este objetivo que parece innovador, lo encontramos a lo largo de la historia de las políticas educativas dirigidas a los indígenas. Ahora, el modelo de vinculación de estas universidades integra nuevas discusiones epistemológicas sobre el conocimiento, y sobre aspectos metodológicos de acceso y vinculación con la comunidad, además el marco legislativo de los derechos humanos constituye un pilar fundamental para generar procesos de empoderamiento de los estudiantes indígenas.

Derivada de la vinculación universidad-comunidad encontramos una tarea muy reiterada en los testimonios de los actores: la recuperación, el rescate cultural, una noción heredada de políticas anteriores. Aquí localizamos nuevamente tensiones significativas porque traducir el significado de conceptos tan abiertos como los de cultura y lengua en actividades concretas, desemboca en una variedad de acciones donde éstas pueden tener un tratamiento de punto de partida o punto de llegada. Una decisión que estará definida también por el grado de comprensión de los sujetos respecto a estos conceptos. Es así que los actores principales, los docentes, consideran que la lengua es la cultura, que debe mantenerse por la diversidad de connotaciones (identidad, pertenencia, comunicación, herencia, símbolo, entre otros) que se le atribuyen. Los hay quienes consideran que los aspectos simbólicos, culturales y lingüísticos son los puntos de partida para acceder a otros mundos. Pero definitivamente, la experiencia biográfica, comunicativa y de vida de los actores determinará la orientación y el trabajo sobre aspectos tan flexibles como la lengua y la cultura. Gracias a los estudios de reflexividad

sociolingüística podemos dimensionar el papel central que juega la subjetividad de los actores en la definición, entendimiento y atención de la diversidad étnica y lingüística.

Si partimos del reconocimiento de que la historia de discriminación de las comunidades indígenas ha marcado la condición de los estudiantes, su experiencia biográfica establecerá las posibilidades de investigación, de entendimiento de la interculturalidad como una condición de diálogo o problematizando su aplicabilidad. En lo que coinciden las diversas voces es que la universidad se ha convertido en espacio donde los aspectos simbólicos y culturales indígenas cobran presencia.

La cuarta articulación entre la interculturalidad y sus concepciones e interpretaciones refiere a las diversas formas en que los actores otorgan significado a esta política. Los testimonios vuelven a mostrar por un lado el gran condicionamiento del origen étnico de los hablantes sobre la orientación y el contenido de la interculturalidad y por el otro, las huellas que van dejando las disposiciones derivadas de las políticas interculturales. Desde estas instancias se priorizan valores inamovibles que se convierten en dogmas. Las tareas de rescate, respeto, diálogo, entre otras serán constantes en estas definiciones.

Esta última articulación se vuelve un campo donde es difícil establecer los bordes y fronteras entre la interculturalidad “de hechos” y la interculturalidad prescriptiva, es decir los horizontes posibles. Más que conclusiones, este reconocimiento abre otras preguntas; los testimonios dan cuenta de lo que la interculturalidad podría resolver, atender, lograr. No obstante, estos anhelos pierden de vista las condiciones de desigualdad y discriminación histórica bajo las cuales los indígenas en México han sobrevivido, por eso la política intercultural que aparentemente podría potenciar una serie de acciones afirmativas, de empoderamiento de los sujetos trabajando sólo las dimensiones culturales y simbólicas, al final encuentra sus limitaciones.

## 8. CONCLUSIONES

La problemática que he comentado y analizado en esta investigación no puede separarse de otros aspectos de la vida social y es lo que la convierte en una cuestión compleja y heteróclita por definición. En efecto, en la medida en la que la política de educación intercultural -como modelo vigente en el abordaje de las estrategias educativas destinadas a la población indígena de México- se relaciona con las lenguas y las culturas indígenas del país, no es posible escindirla de los escenarios sociales, económicos, culturales y educativos que han caracterizado a estos grupos durante casi toda la historia independiente de este país.

El camino por demás sinuoso y multifacético que toma la institucionalización de las políticas interculturales en México es una cuestión que debiéramos seguir indagando sobre sus implicaciones y potencialidades, en busca de una adecuada comprensión de los procesos educativos y en consecuencia, aportar mejores intervenciones para atender las necesidades educativas e históricas de las comunidades indígenas. La temática constituye un campo de investigación donde muchas preguntas quedan por contestar, este trabajo dio cuenta sólo de algunos aspectos.

En el diseño de esta investigación comprometí tres objetivos centrales: 1° analizar los procesos de institucionalización de la política intercultural, 2° vincular las coyunturas que han favorecido su legitimidad como política educativa y 3° acercarnos de manera ejemplar a la apropiación y definición de la interculturalidad por parte de los actores involucrados. Tales propósitos permiten cubrir discusiones que estimo fundamentales para entender los logros y los retos de esta transformación de la educación en nuestro país.

La propuesta metodológica con la que me acerqué a estos fenómenos permite abordar aspectos relevantes del proceso de institucionalización de la propuesta educativa intercultural.

En la trayectoria de este tipo de análisis percibí la necesidad de integrar otras contribuciones disciplinarias, lo que permitiría intentar explicaciones de mayor alcance. Sin embargo, la estrategia analítica con la que articulé aspectos etnográficos, trayectorias institucionales, fuentes testimoniales y reflexivas y el análisis de algunos tipos de discursos, me permitió establecer conexiones significativas que ayudan a identificar prácticas, instituciones, concepciones e instrumentos que sustentan la actual organización y legitimación de esta filosofía y política educativa. Y, tal vez por omisión, me permitió identificar también aspectos que requieren más esfuerzos de investigación, con otras herramientas metodológicas. La intención, en todo caso, ha sido la de intervenir de forma adecuada y aportar insumos que permitan una mejor comprensión y atención educativa para las poblaciones indígenas, en el actual concierto de reconocimiento y respeto a la diversidad.

Las fuentes conceptuales derivadas de la antropología y de la sociología de la educación permitieron conectar el fenómeno de las políticas y la formación de cuadros indígenas con el poder, el Estado, los procesos identitarios e ideológicos y las luchas sociales en el marco general de los derechos indígenas y las transformaciones legislativas y constitucionales de los Estados Latinoamericanos.

Particularmente en México, el camino de institucionalización de la política educativa intercultural, durante el sexenio de Vicente Fox (2000-2006), muestra de manera nítida el papel central del aparato oficial tanto en la gestión escolar como en la administración del sistema educacional en la instalación de la diversidad lingüística y cultural como recurso y fin de los procesos formadores de docentes y de estudiantes. Las derivaciones y los cauces que han tomado tales procesos se explican en esta investigación a partir de las circunstancias contextuales, relacionales e históricas en cada una de las instituciones de educación superior. En este trabajo solo tomé dos casos: la primera universidad intercultural del Estado de México, en San Felipe del Progreso, y la de San Cristóbal de las Casas en Chiapas. .

Consecuencia de lo anterior es que tanto el diseño como la aplicación de la educación escolar intercultural son elementos subordinados a las acciones del Estado, visto como un instrumento de poder que configura modelos de sociedad a través de las instituciones, en este caso educativas, resulta evidente su capacidad para regular voluntades y valores, legitimando

significados mediante disposiciones en materia de cultura, derechos lingüísticos, etc. expresadas en documentos normativos. No obstante, vimos que en su capacidad para definir las rutas y orientaciones a seguir, no existe una aplicación lineal de dichas políticas; por el contrario, éstas toman un camino donde van filtrándose los significados a partir de las diferentes estructuras educativas. Un nivel definitorio lo constituyen los organismos internacionales, como el Banco Mundial, quienes han propuesto tratar pedagógicamente el multiculturalismo aportando recursos económicos a los gobiernos y atendiendo a los sectores vulnerables como los indígenas.

También los discursos educativos siguen rutas distintas, si tenemos en cuenta los diversos grupos que participan y a los que van dirigidas. En el caso mexicano, la intersección con otros sectores –llamémosles movimientos sociales– fortaleció el surgimiento y la consolidación de instituciones educativas. Por ejemplo, en la Universidad Intercultural del Estado de México, actores indígenas lograron establecer la primera universidad intercultural en el 2003. La propuesta educativa interpeló no sólo al Estado, sino a una sociedad donde la presencia indígena se había integrado de manera acelerada a la ciudad de México, generando transformaciones culturales en las comunidades indígenas. Por ello, en uno de sus principales objetivos se planteó el rescate de la identidad sociocultural de los grupos indígenas, misión que se ha convertido en un estandarte con el cual pretenden posicionarlos en una situación de igualdad frente a la sociedad nacional.

La instalación de la Universidad Intercultural en San Cristóbal de las Casas, Estado de Chiapas, se vincula de manera más o menos próxima al movimiento zapatista de 1994. Como en el caso de San Felipe del Progreso, el posicionamiento de los grupos indígenas buscó eco a través de los modelos educativos gestados desde la CGEIB, destacando entre otras cosas: la vinculación con las comunidades, el rescate cultural e identitario, la revaloración y la recuperación de las lenguas indígenas.

El desarrollo que ha logrado la institucionalización de la política intercultural en México no puede explicarse sin los marcos y las disposiciones internacionales y nacionales que en materia de derechos humanos, lingüísticos y culturales han definido las prioridades para las sociedades indígenas. De estas plataformas emergió el principal apoyo para que los

Estados Latinoamericanos transformaran sus constituciones y legislaturas. Este nivel conforma uno de los primeros engranajes a través de los cuales son emitidas valoraciones y principios, se destaca a los grupos sociales por atender, además de marcar y establecer los objetivos por alcanzar. Por esta razón, la idea de presentarlas cobró relevancia ya que en estos documentos encontramos el sentido de crear y establecer universidades interculturales en México, con el fin de garantizar el derecho a la educación de los pueblos y comunidades indígenas, bajo el argumento de: la igualdad de oportunidades, una de las principales recomendaciones. Sobre esta base se justificó la creación de nuevas instituciones de educación superior en las regiones indígenas. Los dispositivos normativos contienen y construyen una serie de representaciones sobre los temas, los argumentos, los indicadores y los sujetos sobre los que habrá que centrar los esfuerzos. Estas definiciones se localizaron en muchas de las interpretaciones testimoniales respecto a la interculturalidad.

Si bien es cierto que estas plataformas normativas sugieren y dirigen el rumbo que habrán de tomar las acciones, cabe reconocer que estas regulaciones no están exentas de ambigüedades y dificultades, cuando se trata de aspectos relacionados con la administración y operación pedagógica de la educación escolar intercultural. De ahí el origen de muchas críticas sobre las auténticas posibilidades que tienen las políticas interculturales para traducirse en acciones, de transformar las realidades y las condiciones culturales de las poblaciones indígenas y de construir sociedades más democráticas.

El rechazo o la condena a esta racionalidad en sí misma no es lo cuestionable, sino la crítica de la instrumentalización que se hace de ella para imponer poderes, saberes, para legitimar creencias en torno al desarrollo, la organización política y económica de las sociedades (Gutiérrez, 2008). Porque es desde el Estado que esta interculturalidad institucionalizada se posiciona y legitima al reconocer o confirmar lo que significa una cosa o una persona, a través de administrar y determinar la función de cada posición y de adoptar un determinado punto de vista. “La aplicación de las anteriores funciones por parte del Estado es considerada legítima por el resto de la sociedad, confiriéndole a éste una posición donde rige la sensatez” (Balslev, 2008:260).

No por ello debemos dejar de reconocer que –en materia de legislación jurídica en torno a las poblaciones indígenas en México– existe un sendero andado, una lucha ganada, sí, desde las instituciones, desde los organismos internacionales, fortalecidos a partir de un conjunto de leyes, decretos y planteamientos que permiten recuperar voces y demandas de las comunidades indígenas. Logrando una intersección interesante pues se trata de grupos, hasta cierto punto, antagónicos. Así, estas prescripciones normativas, si bien aún no han logrado resolver un conjunto de injusticias históricas, sí representan escenarios esperanzadores que permiten observar aquellos temas y direcciones sobre los que se centran las discusiones de las políticas culturales y educativas. La creación de nuevas instituciones que atiendan aspectos culturales y lingüísticos que ayuden a eliminar las grandes inequidades históricas de las poblaciones indígenas son una muestra de la resonancia de estas políticas. De esta forma, la objetivación de éstas se ve reflejada en la inversión asignada para la creación de la infraestructura (instalaciones, recursos humanos, por ejemplo). Por desgracia, hay que reconocer que el diseño de las políticas institucionales en México no ha roto con la centralización a lo largo de estos años, se mantiene un patrón tradicional, verticalista iniciando con la normatividad, la legislación y dejando para otros momentos, el trabajo de implementación.

Hablar de coyunturas y oportunidades que se han aprovechado para que una política educativa se consolide en México aconseja mirar hacia la historia de la educación escolar indígena, particularmente en la tarea de formar cuadros que atenderían a estas poblaciones. Es así que podemos localizar aquellos senderos recorridos bajo diferentes representaciones, ideas y principios, pero con metas y objetivos que vuelven a repetirse. Así, en este trabajo he planteado de manera general esta trayectoria y de forma más específica en el estudio y análisis de dos casos ejemplares de universidades interculturales, las confrontaciones y desafíos para los actores sociales y políticos que tienen como punto de convergencia la educación indígena en México.

Delinear esta historia permitió mirar un largo camino de ensayos en los que se repiten propuestas, a veces con ciertas variaciones, pero siempre asumiendo y apostando por el cambio a través de la formación de recursos humanos, donde los profesores indígenas han sido

los principales protagonistas, y donde muchos de los esfuerzos han hecho énfasis en la recuperación de las lenguas y culturas indígenas. En ese sentido, considero que la propuesta de universidades interculturales aparece de manera innovadora, pero en su diseño y propuesta educativa vuelven a aparecer caminos ensayados, lo que nos permite afirmar que estamos tratando de resolver problemáticas históricas en contextos aún más complejos, pero con antiguos dispositivos que han demostrado sus limitaciones.

Se pudo identificar y valorar los esfuerzos y desaciertos, dirigidos hacia la formación de recursos humanos indígenas en el nivel superior, lo que ayudó a comprender el estado actual en el que se insertan las “nuevas” políticas de formación de cuadros. Desde luego, acercarnos a estas experiencias también permitió analizar en varios momentos la traducción de esas políticas, por ejemplo, la concepción del sujeto a formar, las representaciones que los asesores se forman de estos sujetos y, en consecuencia, las metas que se plantean desde los contenidos de los programas. Al recuperar la perspectiva histórica de estas propuestas de formación de jóvenes indígenas, es imposible no pensar en las nuevas universidades interculturales, pues no cabe duda que muchas de estas discusiones y estos desafíos vuelven a vislumbrarse.

La formación de cuadros indígenas en el nivel de educación superior no es un acontecimiento exclusivo de la última década en México, recordemos la experiencia en la década de los años noventa de la Universidad Pedagógica Nacional, donde se inició la formación de maestros en servicio para el medio indígena. Estos actores han sido también una pieza clave en este engranaje que explica procesos de institucionalización. Los maestros indígenas poseen, generan y reproducen ideologías e identidades en torno a la preservación de la cultura –centrada básicamente en los aspectos lingüísticos–, de tal forma que la identidad étnica la han convertido en un instrumento de lucha. Así, en estas propuestas de educación intercultural, ha sido considerada la defensa de la identidad étnica como un valor central, pero sin mucho análisis ni profundización de los conceptos de lengua y cultura, mismos que se ven reducidos en su dimensión descriptiva, esencialista, inmutable y estática. De ello se deriva la motivación de construir imaginarios colectivos de sociedades idealizadas. En cierto sentido, esta tendencia fue reforzada, de manera indirecta, por estudios y explicaciones antropológicas

que trataron de mostrar el desarrollo y la evolución de las sociedades tradicionales. Por desgracia, dichas interpretaciones han sido adoptadas en el ámbito educativo.

Aunque la experiencia de universidades interculturales es nueva en México, y por ello debemos considerarla como un proceso de reciente construcción, se pueden reconocer énfasis que reflejan políticas indigenistas anteriores. A pesar de que ahora se agregue el tema de la competitividad de los recursos humanos calificados para el mundo globalizado, se mantiene la idea de formar a estudiantes que intervendrán en el desarrollo de los pueblos y sus regiones y se vincularán con el servicio a las comunidades. Una primera condición establecida es que los estudiantes y la formación de la que serán objeto, deben a cualquier costa vincularse con las comunidades de origen, pues en ellas es donde llevarán a cabo, realizarán y aplicarán lo aprendido al objetivo de conservar la cultura y la lengua indígenas.

El ejercicio de ubicación de los contextos regionales, además de los elementos enriquecedores en mi experiencia profesional, me dio acceso a los espacios y escenarios concretos donde se instalaron estas universidades con lo cual pude tener una visión de las mismas para complementar y entender las coyunturas políticas, las oportunidades sociales y las orientaciones que cada una de estas instituciones ha tomado, a partir de la presencia étnica y sus procesos históricos en las regiones. La imagen etnográfica abrió la perspectiva a la diversidad de sectores y las circunstancias históricas sobre las que arribó la política de educación intercultural en el nivel superior. A partir de los procesos históricos por los que han atravesado los grupos sociales que ahí habitan y su contacto con los mestizos, se develan la discriminación y los abusos cometidos. Sin lugar a dudas, estas pinceladas históricas permitieron descubrir, a través de las narrativas y los discursos de los sujetos involucrados en estas instituciones, muchos de los argumentos que sostienen la instalación de universidades en estos espacios geográficos.

No es extraño que en estos escenarios la reivindicación educativa que se plantea desde diferentes ámbitos de la sociedad nacional y desde distintos organismos internacionales ha sido tema de la plataforma política de muchas organizaciones involucradas con la vida, presencia y la actividad de comunidades indígenas y de sus organizaciones. Por tal motivo, recientemente se asiste a una gama variada de movilizaciones sociales cuya bandera de lucha

está motivada por la reivindicación central de conservar la lengua, la cultura y las tradiciones y conocimientos indígenas. En México, la movilización político-militar del EZLN en 1994 tuvo como principal motivo ese mensaje y las organizaciones indígenas han retomado dicha bandera. Los testimonios de la Universidad intercultural de San Cristóbal dan cuenta de ello a través de los programas y las actividades que ahí se ofrecen.

Desde la Universidad Intercultural de San Felipe del Progreso indudablemente que se hace eco de las demandas del movimiento zapatista. No obstante, las condiciones geográficas del contexto y el contacto con la ciudad de México generan dinámicas de cambio cultural más acelerado de las poblaciones indígenas, un fenómeno social que requiere mayor investigación. Las características culturales de la población mazahua, particularmente la lengua y su apariencia, están asociadas a una sociedad con un estatus étnico, lingüístico, económico y políticamente subalterno. Estos estereotipos favorecen una serie de conductas discriminatorias por parte de la población mestiza y de ellos mismos. Esto explica la priorización por repositionar, recuperar y visibilizar a éstos grupos con sus formas culturales y lingüísticas entre sus objetivos centrales.

En este sentido, la presencia y concreción de las universidades interculturales cumplen la función de válvulas de escape al vincularse con lo que podríamos llamar reclamos de justicia social de los grupos indígenas, en las cuales se ha depositado, una vez más, la esperanza de que a través de sus programas se superen las condiciones de desigualdad, las prácticas discriminatorias y la exclusión de la educación superior de las poblaciones indígenas en México.

Los testimonios de los protagonistas nos dan cuenta de ello, no solo de los actores políticos en turno, incluso los asesores y padres de familia reconocen a estas instituciones, como espacios de oportunidad. Sin embargo, las recomendaciones de las políticas siguen su tránsito a diferentes receptores y esa reinterpretación estará definida, más que por el rol y estatus de los actores, por su origen étnico. Por ejemplo, el asunto de ¿quiénes son los responsables legítimos que deberían asistir, dirigir estas nuevas instituciones? La respuesta dependerá del origen del actor. La balanza se inclinará a defender el papel y posición de los indígenas por parte de los mismos, afirman que son ellos los encargados y dueños de estos

nuevos espacios; la balanza se inclinará por una salida más incluyente si el actor es mestizo. Es aquí donde las disputas y tensiones aparecen.

En los testimonios discursivos destacaron la presencia de universidades interculturales como el espacio desde donde deben rescatarse las culturas, ya que reconocen que la “cultura” se está perdiendo. En esta percepción coinciden tanto indígenas como mestizos, pero las tensiones aparecerán en aquellos testimonios que ven en estas instituciones una estrategia política del Estado para canalizar estas demandas con el fin de desactivar las propias movilizaciones, formando generaciones con crisis de identidad, hasta aquellos que consideran que la universidad es la oportunidad de las primeras generaciones de indígenas por alcanzar condiciones de igualdad al tener la misma oportunidad de acceso a la educación superior, con el plus de que en ellas se ofrecen carreras innovadoras, que atenderán el desarrollo social de las comunidades de los estudiantes indígenas.

Un tema aparte es el que se refiere a las restricciones laborales, salariales y de acreditación profesional que los estudiantes tendrán que sortear aún a pesar de haber logrado el acceso a la formación superior y los retos académicos que enfrentarán ante nuevas exigencias como la producción de textos escritos de corte académico:

Pese a esos esfuerzos, que podemos definir como de «inclusión de individuos», las posibilidades efectivas de individuos indígenas y afrodescendientes de acceder y culminar estudios en IES convencionales continúan resultando alarmantemente inequitativas, debido a que los cupos por sí mismos no aseguran que los estudiantes y/o sus familias puedan solventar los gastos de vivienda, alimentación y estudio, ya que las becas en general no son suficientes para ello. A esto se añaden problemas asociados a la lejanía de los estudiantes de su familia y entorno social, así como la importancia de diferencias en las visiones de mundo y modalidades de aprendizaje, experiencias de racismo que viven en las instituciones donde estudian y/o en las nuevas localidades donde habitan y, en muchos casos también, diferencias lingüísticas (Mato, 2009: 12).

Como modelo educativo en estas universidades, resulta indudable que la vinculación comunitaria aparece como el eje central que marcará el rumbo de muchas de las actividades al interior de estas instituciones. Este objetivo que parece innovador, lo encontramos a lo largo de la historia de las políticas educativas dirigidas a los indígenas. Ahora, el modelo de

vinculación de estas universidades integra nuevas discusiones epistemológicas sobre el conocimiento, y sobre aspectos metodológicos de acceso y participación con la comunidad. Además, el marco legislativo de los derechos humanos constituye un pilar fundamental para generar procesos de empoderamiento de los estudiantes indígenas.

Derivada de la vinculación universidad-comunidad encontramos una tarea muy reiterada en los testimonios de los actores: la recuperación, el rescate cultural, una noción heredada de políticas anteriores. Aquí localizamos nuevamente tensiones significativas porque traducir el significado de conceptos tan abiertos como los de cultura y lengua en actividades concretas, conduce a una variedad de acciones donde éstas pueden tener un tratamiento de punto de partida o punto de llegada. Es decir, si la meta son los aspectos simbólicos, como contenidos de aprendizaje, se trabajarán como objetivos por alcanzar, pero si se consideran como una plataforma a través de la cual puedan acceder a nuevos conocimientos y saberes, estamos hablando de la cultura como punto de partida. Una decisión que estará definida también por el grado de comprensión y compromiso de los sujetos respecto a estos conceptos. Y esto es así precisamente porque las políticas educativas son apropiadas e interpretadas por sujetos históricos, quienes darán concreción y aplicación a las mismas. Este proceso atraviesa por tensiones generadas, entre otras cosas, por nuestros sentidos de pertenencia, donde aprendemos a refugiarnos de manera estática. Contrariamente, la perspectiva intercultural plantea las dinámicas y flujos de integración de lo extraño, de “los otros”; el saber interactuar y ceder mi mundo para que el “otro” pueda tener condiciones para desarrollarse (Samaniego, 2010), una habilidad que requiere otro tipo de dispositivos filosóficos para afrontar las exigencias de esta contemporaneidad, una tarea pendiente.

Es así que actores principales, como algunos docentes, consideran que la lengua es la cultura, que debe mantenerse por la diversidad de connotaciones (identidad, pertenencia, comunicación, herencia, símbolo, entre otros) que se le atribuyen. Los hay quienes asumen que los aspectos simbólicos, culturales y lingüísticos son los puntos de partida para acceder a otros mundos. Pero definitivamente, la experiencia biográfica, comunicativa y de vida de los actores determinará la orientación y el trabajo sobre aspectos tan flexibles como la lengua y la cultura. Gracias a los estudios de reflexividad sociolingüística podemos dimensionar el papel

central que juega la subjetividad de los sujetos en la definición, el entendimiento y la atención de la diversidad étnica y lingüística.

Si partimos del reconocimiento de que la historia de discriminación de las comunidades indígenas ha marcado la condición de los estudiantes, su experiencia biográfica establecerá las posibilidades de investigación, de entendimiento de la interculturalidad como una condición de diálogo o problematizando su aplicabilidad. “Los hablantes han elaborado un sistema de opiniones y de representaciones que se apega de manera muy precisa a sus experiencias comunicativas cotidianas como grupo social subalterno” (Muñoz, 2010:401). En lo que coinciden las diversas voces es que la universidad se ha convertido en el espacio en el que los aspectos simbólicos y culturales indígenas cobran presencia.

Uno de los propósitos centrales de esta investigación consistió en indagar en las interpretaciones que sobre la interculturalidad construyen los diversos sujetos comprometidos en estas universidades. Sus concepciones se refieren a las diversas formas en que los actores otorgan significado a esta política: “las nociones de interculturalidad no se producen de la nada, sino que más bien responden a procesos que forman a los sujetos y los contextos en que éstos se generan” (Mateos, 2010:16). Hace falta recuperar estas perspectivas porque al trabajar en los niveles normativos e institucionales, sin considerar estas visiones corremos el riesgo de seguir remando en direcciones opuestas, sin llegar a puntos de encuentro y entendimiento.

Los testimonios vuelven a mostrar por un lado el gran condicionamiento del origen étnico de los hablantes sobre la orientación y el contenido de la interculturalidad y por el otro, las huellas que van dejando las disposiciones derivadas de las políticas interculturales. Desde estas instancias se priorizan valores inamovibles que se canonizan. Las tareas de rescate, respeto, diálogo, entre otras fueron constantes en estas definiciones.

Esta última articulación de la interculturalidad y la racionalidad se vuelve un campo donde es difícil establecer los bordes y las fronteras entre la interculturalidad “de hechos” y la interculturalidad prescriptiva, es decir los horizontes posibles. Más que conclusiones, este reconocimiento abre otras preguntas; los testimonios dan cuenta de lo que la interculturalidad podría resolver, atender, lograr. No obstante, estos anhelos pierden de vista las condiciones de

desigualdad y discriminación histórica bajo las cuales los indígenas en México han sobrevivido. Por eso la política intercultural que aparentemente podría potenciar una serie de acciones afirmativas, de empoderamiento de los sujetos trabajando sólo las dimensiones culturales y simbólicas, al final encuentra sus limitaciones.

La consecuencia del análisis anterior es que da sustento a la implicación de que el discurso intercultural, de la educación bilingüe, debe dejar de ser un discurso culturalista y simbólico abstraído de las condiciones políticas y socioeconómicas de sus usuarios, para convertirse en una propuesta viable y sin improvisaciones con el fin de cumplir con los objetivos educativos que mejor convengan a las propias comunidades indígenas.

El diálogo entre culturas es un principio válido, pero no es sencillo realizarlo, ya que desgraciadamente, se trata de sociedades con una desigualdad constante y que remonta a siglos en la historia del país. No se puede sugerir una comunicación e intercambio, si nuestros diálogos e interacciones están marcados por las relaciones de poder y la descalificación del otro. Lo único que ha propiciado el desconocimiento y la subordinación unilateral de los idiomas, es la reconstrucción de relaciones de discriminación y conquista. Ese es uno de los retos que enfrenta actualmente la educación en México.

Los resultados del trabajo me permiten señalar que no solo se requiere de una política pública orientada a satisfacer necesidades de acceso educativo a nivel superior en esta población indígena, sino proporcionar los medios y las maneras para que logren mantenerse en mejores condiciones y garantizar su permanencia, egreso e inserción en el mercado laboral, perspectivas que este trabajo no pudo observar. Otro aspecto a discutir es cuál es el perfil del profesional que debe formar a los alumnos que asisten a las universidades interculturales. Es decir, cuando se piensa en un modelo educativo, hay que pensar también en la población que recibirá atención en dicho sistema escolar y lo que se requiere para preparar a profesionales que tendrán un escenario de desempeño laboral en estas universidad que plantean otros modelos, otras formas de relación con el conocimiento, otras formas de interacción entre maestros y estudiantes.

Esta experiencia investigativa me ha permitido el acceso a espacios de discusión donde esta temática es central, me refiero a congresos, encuentros, coloquios en torno a la educación superior indígena, lo que representó una oportunidad sumamente valiosa en lo profesional, ya que se trata de escenarios técnicos interesantes desde donde se gestan ideas, circulan experiencias, se reafirman orientaciones, se fortalecen instituciones y grupos involucrados en la educación indígena. En estos escenarios también fluyen y se socializan una serie de debates que permiten ampliar argumentaciones, integrar otras explicaciones, plantearnos nuevas interrogantes que nos muestran lo complejo del tema. Solo por mencionar, recupero algunos asuntos que complementan el trabajo aquí presentado.

Las diversas investigaciones en el campo de la educación intercultural señalan que el concepto de lo intercultural se ha convertido en un concepto polisémico y polémico, tal vez el nuevo ropaje del proyecto del mestizaje. ¿Acaso lo intercultural tiene que ver sólo con lo indígena? Desde luego, hace falta integrar nuevos conceptos y redefinir otros para explicar la problemática de las poblaciones indígenas, tales como el de clase social, etnia, igualdad, dignidad, Estado-nación, entre otras.

Algunos actores sociales y educativos consideran que la EIB se ha desvinculado de su contenido político en su afán pedagogizante, debido al paradigma del multiculturalismo neoliberal que ha marcado la línea de participación indígena en los sectores institucionales, pero no de manera auténtica. La captación de los líderes indígenas ha derivado en un abandono de las demandas de sus pueblos: “Ahora los líderes hablan como funcionarios”. Así, han aumentado en América Latina los proyectos educativos comunitarios, de gestión independiente de los proyectos del centro.

En la propuesta de educación intercultural, la definición de ciudadanía es otro concepto que ahora debiera agregarse, pero también redefinirse ya que este implica ciertas tensiones al plantear los derechos colectivos e individuales. Como es entendido ahora no es compatible con el reconocimiento de la diversidad, se requiere definir una ciudadanía plural.

Es interesante observar una constante acusación al Estado, porque se ha apropiado de las demandas indígenas adoptando el multiculturalismo anglosajón que intenta anular los

conflictos sociales, enfatizando el trabajo sobre aspectos culturales y simbólicos de las comunidades indígenas; en contraposición al multiculturalismo transformador que cuestiona los viejos modelos de desarrollo social, señalando que a pesar del reconocimiento y respeto por la diversidad, aún continúan los Estados monoculturales. Sin embargo, los críticos omiten reconocer el hecho de que es precisamente el Estado el que ha promovido, gestionado, administrado e institucionalizado la política intercultural en este país. Y es gracias a esta crítica que es posible generar otras experiencias, más autónomas e independientes de la tutela del Estado

Las grandes interrogantes no han estado ausentes en estos encuentros y por ello quiero cerrar este trabajo con algunos cuestionamientos vinculados a las reflexiones derivadas de esta investigación y que desde luego rondaron muchas veces mis propias reflexiones. Asumimos que la aplicación de la Interculturalidad plantea desafíos epistemológicos respecto al conocimiento indígena vs el conocimiento universal, ¿es posible posicionar de otra manera el conocimiento indígena?, ¿Acaso se contraponen o son complementarios? Y ¿cómo hacer para que el conocimiento cultural de las comunidades no adquiera tintes folklóricos, y no genere esencialismos étnicos, convirtiendo a los estudiantes en guardianes de la identidad indígena?; Algunos alumnos de estas universidades expresan conflictos identitarios, nuevas relaciones de género. Afirmaron que el simple hecho de estar en la UI no es determinante para asumirse como miembro de una comunidad indígena, ni tampoco se asegura que el estudiante regrese a su comunidad a desarrollar su proyecto de vida.

En las universidades interculturales los estudiantes se han apropiado de nuevos conceptos y tecnicismos tales como: ambientes de cooperación, aprendizaje como proceso, competencias interculturales, gestión cultural, animadores culturales; las tutorías como una estrategias de seguimiento y atención a los problemas del alumno. Sin embargo, como en muchas instituciones universitarias la presencia de trámites burocráticos, los procesos evaluativos, las estrategias del trabajo docente, señalan que nuestros dispositivos para interpretar estas nuevas realidades y necesidades no se han transformado aún, ¿realmente es posible construir formas de aprendizaje más horizontales en estas nuevas instituciones?

Las universidades interculturales tienen frente así formar sujetos, ciudadanos diferentes ¿Será posible?, contestar a esta pregunta nos obliga a conocer y entender de mejor manera en qué consiste la propuesta educativa y pedagógica de la interculturalidad; como un nuevo modelo, requiere tiempo y seguimiento de los procesos reales que se están gestando ahí. Sin embargo, no son las únicas instituciones responsables de esta meta, hace falta posicionar el discurso de la interculturalidad dentro de las universidades tradicionales públicas<sup>22</sup> y privadas; porque sabemos que las transformaciones hacia sociedades más armónicas, justas y democráticas no es tarea de un grupo social o de un tipo de universidades.

---

<sup>22</sup> Actualmente colaboro en un proyecto de investigación cuyos objetivos cuestionan las posibilidades reales de que las políticas interculturales de inclusión, pertinencia y equidad tengan presencia y aceptación en algunas instituciones públicas de educación superior de México. Proyecto: Dominio lingüístico y académico de estudiantes bilingües indígenas en algunas universidades de México... CONACYT 99274

# ANEXO 1

## FORMATO DE ENTREVISTA PARA DIRECTIVOS Y ASESORES

1. ¿A qué razón respondió la creación de la UNICH
2. ¿Como eligieron esas carreras?
3. ¿La formación que ofrecen estas carreras ha permitido que los estudiantes se inserten al un mercado laboral?
4. Después de la primera generación han podido analizar si hay una correspondencia entre la propuesta de UNICH y los resultados escolares.
5. ¿En que condiciones económicas-académicas, ingresaron los estudiantes de la primera generación?
6. En este proyecto de universidad hay diferentes actores, ¿Cómo ha sido la apropiación del modelo de estos diversos actores?
7. ¿Si hablamos de un nuevo modelo educativo, por qué entrar a los mismos parámetros de medición de otras universidades?
8. ¿Qué respuesta tiene ante los comentarios que califican a estas instituciones como de segunda clase, es decir para indios?
9. ¿No se corre el riesgo de crear otro tipo de elites indígenas?
10. Hay quienes consideran que una vez más se han utilizado a las poblaciones indígenas con fines políticos ¿usted que opina?

---

## **FORMATO DE ENTREVISTA PARA ALUMNOS**

1. Comprensión de lo intercultural en la universidad.
2. ¿Cómo mira la cultura después de su estancia en la universidad?
3. En que sentido se revaloran?
4. Expectativas a futuro, después de la universidad.
5. ¿Qué expectativas tenían al ingresar a la universidad?
6. ¿Cómo fue su tránsito por la universidad?, ¿Qué tareas-habilidades fueron mas difíciles?, ¿Qué tareas-habilidades fueron menos complicadas?
7. ¿El hecho de ser indígenas representó un problema para relacionarse con los demás?
8. El tema de la cultura y la identidad, son contenidos centrales a lo largo de la carrera ¿Cómo fue modificado su entendimiento y comprensión a lo largo de esta?
9. Si son egresados ¿Cómo han experimentado su integración al campo laboral?, ¿Qué problemas han enfrentado?

## **FORMATO DE ENTREVISTA PARA PADRES DE FAMILIA**

1. ¿Qué opina de que sus hijos hayan entrado a la universidad?
2. ¿Sabe usted que carrera estudia?, ¿ha oído usted algo de la interculturalidad?
3. ¿Considera que las mujeres debieran estudiar?
4. ¿Cómo es la vida de las mujeres en las comunidades?
5. ¿Cómo son las relaciones entre indígenas y mestizos en la ciudad?

## **POBLACIÓN EN GENERAL**

1. ¿Usted conoce la universidad intercultural?
2. ¿Qué ha oído de ella?
3. ¿Qué comenta la gente de la región sobre esta universidad?
4. ¿Es una universidad para indígenas?

## ANEXO 2

### LISTA DE ABREVIATURAS PARA ENTREVISTADOS

|               |  |
|---------------|--|
| E-FeSF,2005   | Felipe Rector UIEM, San Felipe de Progreso.            |
| E-MiSF,2005   | Mindahi  |
| E-srMaSF,2005 | Sra. Mazahua   |
| E.BaSF,2005   | Bastiani   |
| E-HiSF, 2005  | (Hilario)  |
| E-GarSF,2005  | garduño  |
| E-MaSC, 2009  | Manuel padre de familia                                |
| E-DoSC, 2009  | Domingo  |
| E-Ma2SC,2009  | Marco  |
| E-AnSC, 2009  | Andrés   |
| E-SeSC, 2009  | SebastiánHuacax  |
| E-JoSC, 2009  | Joaquín  |
| E-DaSC, 2009  | Darí   |
| E-PfSC, 2009  | Testimonio padre/madre de familia, estudiante indígena |
| E-XoSF, 2005  | Gálvez, Xóchitl, Julio 2005                            |
| E-CaSC, 2009  | Carlos Rincón  |
| E-EsSC, 2009  | estudiantes SC   |
| E-AbSF,2005   | Abel   |
| E-AntSF, 2005 | Antolín  |
| E-GISC, 2009  | gloria   |
| E-GuiSF, 2005 | Guillermo G.   |
| E-JoSF, 2005  | Jovana   |
| E-RuSF, 2005  | Rubén  |
| E-LeoSF, 2005 | Leonardo   |
| E-GriSF, 2005 | Griselda   |
| E-CarSF, 2005 | Carmen   |

## **BIBLIOGRAFÍA**

Aguilar, L. (2003). *La implementación de las políticas*. México: Miguel Ángel Porrúa.

Aguirre Beltrán, G. (1973). *Teoría y práctica de la educación indígena*. México: SEP.

Alonso J., (1988). *La investigación antropológica y los movimientos políticos*. En CIESAS(ed):.Teorías e investigación en la antropología social mexicana, (págs. 237-261), México: CIESAS.

Alsina, M. R. (1999). *La comunicación Intercultural*. Barcelona, España: Anthopos.

Altbach, P., Gail, K., & Weis, L. (1995). *Excellence in Education*. Buffalo, Nueva York: Prometheus Books.

Álvarez, M., & Lacarrieu, M. (2008). *La indigestión cultural. Una cartografía de los procesos culturales contemporáneos*. Argentina: La crujía ediciones.

AMAP, A. M. (2002). Recuperado el 8 de septiembre de 2010, de [www.amapenresistencia.org.mx](http://www.amapenresistencia.org.mx)

Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas*. México: FCE.

Armony, V. (1997). El análisis de datos cualitativos en ciencias sociales: Nuevos enfoques y herramientas. *Revista de Investigaciones Folklóricas*, N° 12 , 9-16. Buenos Aires, Argentina.

Aubry, A. (1994). El movimiento zapatista en el continuum de la historia de Chiapas. En S. Soriano, *A propósito de la insurgencia en Chiapas* (págs. 45-56). México: Asociación para el Desarrollo de la Investigación Científica y Humanística en Chiapas.

Baldriedge, J., Curtis, D., Ecker, G., & Riley, G. (2002). Alternativas- Serie: Espacio Pedagógico, Año 6. *Modelos Alternativos del gobierno en la educación superior* , 257-286.

- Balslev, H. (2008). La etnicidad de los mazahuas en un municipio mexiquense, un estudio de la violencia simbólica. *Revisitar la etnicidad. Miradas cruzadas en torno a la diversidad, siglo XXI editores S. A. de C. V, México* .
- Barabas, A. (2000). La construcción del indio como bárbaro: de la etnografía al indigenismo. *Alteridades* (10).
- Barabas, A., & Batolomé, M. (1990). *Etnicidad y pluralismo cultural: la dinámica étnica en Oaxaca*. México: CONACULTA
- Barabas, A., & Bartolomé. (1996), *Pluralidad en peligro*. México: INAH-INI.
- Barabas, A., & Bartolomé, M. (1998). *Autonomías étnicas Y estados nacionales* . México: CONACULTA-INAH.
- Barreno, L. (2002 ). *Educación Superior Indígena en América Latina, 1-64*. Recuperado el 17 de Marzo de 2008, de <http://www.iesalc.unesco.org.ve/>
- Barth, F. (1976). *Los Grupos étnicos y sus fronteras: La organización social de las diferencias culturales*. México: FCE.
- Bentley, C. (1987). *Ethnicity And Practice*. Society For Comparative Study Of Society And History.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1972). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bertely, M., & Schmelkes, S. (2009). Educación intercultural: ¿Empoderamiento de actores indígenas o transversalización curricular para todos? En L. S. Mateos Corté, *Los estudios interculturales en veracruz: perspectivas regionales en contextos globales* (págs. 51-78). Veracruz: Universidad Veracruzana.
- Bonal, Xavier (1998) *La sociología de la política educativa: aportaciones al estudio de los procesos de cambio*. Recuperado el 8 de septiembre de 2010, de <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820073004059.pdf>

- Bonfil B., G. (1989). *México profundo: Una civilización negada*. México: SEP-CIESAS.
- Brice Heath, S. (1986). *La política del lenguaje en México: de la colonia a la nación*. México: INI.
- Bruner J., S. (1995). *Desarrollo cognitivo y Educación*. Madrid: Morata, 2ª Edición.
- Bruner J., S. (2006). *Actos de significado, más allá de revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial S. A., 7ª Edición.
- Buenfil, R. N. (1990). *Identidad indígena y el discurso revolucionario mexicano*. México: Documento DIE 35, Departamento de Investigaciones Educativas-IPN.
- Buenfil, R. N. (2000). Globalización y políticas educativas en México 1988-1994. Encuentro de lo universal y lo particular. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XXX, núm.2, México , 55-92.
- Caballero, J. (2000). *Formación de maestros indígenas. El caso de la UPN en Oaxaca*. Oaxaca, México.: Varios Inclusión y diversidad, IEEPO.
- Carnoy, M., Maldonado, A., Ordorika, I., & Santibañez, L. (2002). Barreras de entrada a la educación superior y a oportunidades profesionales para la población indígena mexicana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (003), 9-43.
- Carrasco, T. (1999). Los productores del campo en Oaxaca. *Alteridades*, No. 17, Año 9 , UAM-Iztapalapa, México.
- Carrillo Basilio, B. (01-08 de abril de 2000). La lengua “jñatrjo” como elemento cultural de identidad étnica. *Panorama del Estado de México* No. 27 , pág. 10.
- Castells, M. (1997). *La era de la información: economías sociedad y cultura*. Madrid: Alianza.
- Celote, A. (13-25 de marzo de 2000). Un sábado por la tarde en san felipe del progreso. *Panorama del Estado de México* No. 30 , pág. 25 , pág. 12.

- Celote, A. (09-17 de abril de 2000). Fox en Santa Ana Nichi “los mazahuas demuestran su apoyo. *Panorama del Estado de México* , pág. 1.
- Celote, A. (01-09 de Mayo de 2000). El significado de la palabra “jñatjo” y como elemento de identidad. *Panorama del Estado de México No. 30* , pág. 10.
- Celote, A. (05 al 14 de junio de 2000). Lo étnico y el discurso político. *Panorama del Estado de México No. 33* , pág. 10.
- CGEIB. (2009). *Antología digital de textos sobre educación intercultural y bilingüe CD 1 y 2*. México: SEP, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- CIESAS (2008) Estudio, diagnóstico y evaluación para el fortalecimiento y consolidación de las Universidades Interculturales con financiamiento de la CGEIB-SEP, Documento Ms.
- Cicourel, A. (1973). *Método y medición en ciencias sociales*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Cisneros, E.(2002). *La formación de maestros indígenas en el contexto intercultural de México*. Oaxaca, México: En Varios Inclusión y diversidad, IEEPO.
- Comisión Permanente De Asuntos Indígena. LVI Legislatura Del Estado De Oaxaca. (Marzo De 1998). *Iniciativa de ley de derecho de los pueblos y comunidades indígenas del estado de Oaxaca, Cuadernos De La Comisión Permanente De Asuntos Indígenas. LVI Legislatura Del Estado De Oaxaca*. Oaxaca: Comisión Permanente De Asuntos Indígena.
- Coronado, M. (2002). *Nociones de la etnicidad en la formación docente*. México: UPN, Ms.
- Coronado, M. (2004). *Procesos de etnicidad de los zapotecos del Istmo de Tehuantepec: una relación triádica entre la resistencia y la dominación*. México: Tesis Doctoral, ENAH.
- Coronado S, M., & Mena L, P. (2010 ). *Lengua y cultura en procesos educativos: investigaciones en Oaxaca*. Oaxaca, México: Maestría en Sociolingüística de la educación básica y bilingüe UPN, Unidad 201 .

- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. España: Paidós.
- Plan. Nacional de Desarrollo. (2007). *Programa Nacional de Cultura 2007-2012*. Recuperado el 06 de Enero de 2010, de [http://www.conaculta.gob.mx/PDF/PNC2007\\_2012.pdf](http://www.conaculta.gob.mx/PDF/PNC2007_2012.pdf)
- Devereux, G. (1977). *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. México: Siglo XXI.
- Díaz Cruz, R. (1993). Experiencias de la Identidad. *Revista internacional de filosofía y política* (2).
- Díaz Cruz, R. (2009). Formas de hablar, Estilos de razonar. Sobre algunas variedades de la razón arrogante. *Relaciones*, XXX.
- Díaz, R., & Mena, P. (1991). *La emergencia de una perplejidad: identidad étnica y juicios metalingüísticos, en Etnia y sociedad en Oaxaca*. México: INAH-UAM-Iztapalapa.
- Didou, S., & Remedi, E. (2006). *Una oportunidad de educación superior para jóvenes indígenas en México*. México: ANUIES.
- Didou, S., & Remedi, E. (2009). *Los olvidados: acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación superior en América Latina*. México: Juan Pablo Editores.
- Dietz, G. (1999). *Etnicidad y cultura en movimiento: desafíos teóricos para el estudio de los movimientos étnicos*. Nueva antropología 17 .
- Dietz, G. ( 2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada /San Diego: Ms.
- Dietz, G., & Mateos C, L. S. (2001). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP, Coordinación General de Educación.
- Dietz, G., & Mateos C, L. S. (2009). El discurso intercultural como fenómeno transnacional: migraciones discursivas y estructuraciones de la educación intercultural. *Educación*

- intercultural en América latina. *Memorias horizontes históricos y disyuntivas políticas*. México: UPN, CONACYT, PyV.
- Dietz, G., & Pérez G, B. (2003). *Globalización, resistencia y negociación en América Latina*. Madrid: Catarata.
- Durham, E. (1983). Cultura e ideologías4. En G. (. Jiménez, *Teoría y análisis de la cultura* (págs. 56-64). México: SEP y Universidad de Guadalajara.
- Ericson, F. (1987). Transformation and School Success. The politics and culture of Educational achievement. *Anthropology & Education Quaterly* 18 (4) , 335-56.
- Freedson, M., & Pérez, E. (1999). *La educación bilingüe bicultural en los Altos de Chiapas: una evaluación*. México: UNICACH – SEP.
- Gálvez, Xóchitl (2005). Informe de la CDI, 6 de julio 2005, Documento Ms.
- García Canclini, N. (1989). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- García Canclini, N. (1999). *La globalización imaginada*. México: Piados.
- García Castaño, F. J., & Granados, A. (1999). *Lecturas Para Educación Intercultural*. Madrid: Editorial Trotta.
- García, M., & Schimpf, I. (2009). Miradas cruzadas: confluencias y divergencias entre los discursos europeos y latinoamericanos acerca de la interculturalidad. En L. S. Mateos Cortés, *Los estudios interculturales en Veracruz: perspectivas regionales en contextos globales* (págs. 247-296). Veracruz: Universidad Veracruzana.
- Gómez, M. (2005). *Las estrategias políticas del movimiento indígena. La autonomía en la antesala: la paz inconclusa (el caso mexicano 1995-2003)*. *Movimiento indígena en América Latina: resistencia y proyecto alternativo*. México: BUAP, UNAM, Casa Juan Pablos.

- González Apodaca, E. (2000). *Escolarización y etnicidad reinventada: un bachillerato en Santa María Tlahuilotepic, Mixe*. Guadalajara, México: Tesis de Maestría CIESAS.
- González, E. (2004). *Significados escolares en un bachillerato Mixe*. México: SEP, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.
- González, R. (14 de Octubre de 2003). *La pobreza extrema de las mazahuas*. Recuperado el 16 de Febrero de 2010, de CN cimacnoticias, periodismo con perspectiva de género: <http://www.cimacnoticias.com.mx/noticias/03oct/s03101404.html>
- Gros, C. (2000). Poder de la escuela, escuela del poder, en la etnoeducación en la construcción de sentidos sociales. 2º *Congreso nacional universitaria de etnoeducación*. Colombia: Instituto Caro y Cuervo, Universidad de Los Andes, PROIB, Ande, C.
- Gros, C. (2001). *Etnicidad, violencia y ciudadanía, Algunos comentarios sobre el caso latinoamericano*. México: IHEAL-Universidad de Paris III, Cátedra Patrimonial CIESAS-CONACYT.
- Guevara Niebla, G. (1992). *La catástrofe silenciosa*. México: FCE.
- Gutiérrez Martínez, D. (2008). Etnicidad, creencias y desarrollo: una reflexión socio-histórica sobre las políticas de desarrollo en los pueblos indígenas. *Revisitar la etnicidad. Miradas cruzadas en torno a la diversidad, siglo XXI*, México .
- Hamel, R. E. (1995). Derechos lingüísticos como derechos humanos: debates y perspectivas. *Alteridades, año 5. Núm 10, México* .
- Hamers, J., & Da Silveira, I. (1993). Vitalite ethnolinguistique, developpment multilingue et langue d'enseignement en Afrique. En *Des langues et des villes* (págs. 339-346). Paris: Difusion Didier Erudition.
- Hargreves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hernández, J. (1998). *Condiciones de vida y diferenciación social en la población indígena oaxaqueña*. México: Cuadernos del Sur. 13, IISUABJO-INI-CIESAS-INAH.

- Herrera Labrada, G. (2002). Los docentes indígenas. Breve historia. *Revista Reencuentro N° 33, UAM – Xochimilco, México* .
- IEEPO. (1998). *Plan de estudios, Normal Bilingüe e Intercultural*. Oaxaca: Coordinación General de Educación Básica y Normal, Dirección de Educación Indígena.
- INALI. (18 de Junio de 2003). *Ley General De Derechos Lingüísticos De Los Pueblos Indígenas*. Recuperado el 06 de enero de 2010, de [www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/doc/257.doc](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/doc/257.doc)
- Instituto Nacional Indigenista. (2000). *Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas de México, 1996-1997 Primer informe, Tomo I*. México: INI.
- Instituto Superior Pedagógico Loreto. (1997). *Lineamientos curriculares. Formación magisterial en la especialidad de educación primaria intercultural bilingüe*. Iquitos, Perú: Programa de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana & Asociación interétnica de desarrollo de la selva peruana.
- Iturralde Guerrero, D. (1997). Demandas indígenas y reforma legal: retos y paradojas. *Revista Alteridades* (14), Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, Departamento de Antropología.
- Jackson, J. (1991). *La vida en las aulas*. España: Morata.
- Jhodoga. (13-25 de marzo de 2000). La realidad de san felipe del progreso; la alianza mazahua por el cambio. *Panorama del Estado de Mexico* , pág. 1.
- Jiménez Castillo, M. (1991). El cambio social y la función del sistema de cargos. En A. Castellanos, & G. López, *Etnia y sociedad en Oaxaca*. México: INAH-UAM-Iztapalapa.
- Jiménez Naranjo, Y. (2009). *Cultura comunitaria y escuela intercultural. Más allá de un contenido escolar*. México: CIESAS.
- Joseph, G., & Nugent, D. (1994). *Aspectos cotidianos de la formación del Estado*. México: ERA.

- Kalman, J. (1997). Fundamentos de la transformación curricular en el área del lenguaje. *Rev. Huaxyacac*, año 4 No. 11, Enero-abril, IEEPO, Oaxaca, México .
- Kearney, M. (1996). *La migración y la formación de regiones autónomas pluriétnicas en Oaxaca, Coloquio sobre derechos indígenas*. Oaxaca, México.
- Keeney, B. P. (1994). *Estética del camino. Paidós Terapia Familiar*. Barcelona-Buenos Aires-México.
- Krotz, E. (2004). *Los derechos humanos hoy: de la aculturación al diálogo intercultural” en Castro-Lueié, Milka (Editora), Los desafíos de la interculturalidad: identidad, política y derecho*. Santiago de Chile: LOM ediciones.
- Levy, D. (2000). *La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*. México: CESU-UNAM.
- Lomelí Gonzáles, A. (2009). *Maestros y poder en los pueblos indios de los altos de Chiapas*. Chiapas, México: Secretaría de Educación del estado de Chiapas.
- Lomnitz, C. (1994). La decadencia en los tiempos de globalización, en . En García Canclini, *De lo local a lo global. Perspectivas desde la Antropología* . México: UAM-I.
- Lómnitz, C. (1995). *Las salidas del laberinto*. México: Joaquín Mortis.
- López, L. E. (2009). *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. Bolivia: Plural editores.
- Luyks, A. (1999). *The citizen Factory, Schooling and Cultural Production in Bolivia, Foreword by Douglas Foley, S.* Albany: tate University of New York Press.
- Maldonado, A. (Octubre de 2005). *Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el banco mundial*. Recuperado el 21 de Noviembre de 2005, de Universidad Veracruzana: [www.uv.mx/mie/.../6LosOrganismosInternacionalesylaEducacionSup.DOC](http://www.uv.mx/mie/.../6LosOrganismosInternacionalesylaEducacionSup.DOC)

- Martín-Barbero, J. (1993). Las comunicaciones en las transformaciones del campo cultural. *Alteridades* 3 (5) , 59-68.
- Martínez Neira, C. (2008). *¿Qué son los movimientos étnicos? Las categorías de igualación y diferenciación. Revisitar la etnicidad. Miradas cruzadas en torno a la diversidad*. México: siglo XXI editores S. A. de C. V.
- Martínez, V. R. (2002). *Oaxaca: escenarios del nuevo siglo*. Oaxaca, México: SIBEJ – IISUABJO.
- MateosCortés, L. S. (2009). *Estudios interculturales en Veracruz: perspectivas regionales en contextos globales. Cuadernos interculturales*. México: Universidad Veracruzana.
- Mateos Cortés, L. S. (2010). *La Migración Transnacional del Discurso Intercultural su Incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México*. Granada, España: Universidad de Granada , Departamento de Antropología Social.
- Mateos Cortés, L. S. (2011). *La migración transnacional del discurso intercultural. Su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz*. México: Universidad Veracruzana.
- Mato, D. (2008). *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/buen vivir. Experiencias en América Latina*. Quito, Ecuador: UNESCO-IESALC, Caracas, Venezuela. Ediciones Abya Yala.
- Mato, D. (2009). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Venezuela: IESALC-UNESCO, Universidad Veracruzana-UVI.
- Mato, D. (2009). *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas, Venezuela: UNESCO.
- Maturana, H. &. (1990). *El árbol del conocimiento*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Maya, M. ( 20 de febrero al 12 marzo de 2000). La Pobreza Mazahua. *Panorama del Estado de México* No. 24 , pág. 3.

- McLaren, P. (1998). *Multiculturalismo revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo Milenio*. México: Siglo XXI Editores.
- Melucci, A. (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia* . México: Colegio De México.
- Mena Ledesma, P. (1999). Actitudes lingüísticas e ideologías educativas. *Alteridades, año 9, núm. 17. UAM Unidad Iztapalapa división de ciencias sociales y humanidades, departamento de antropología. México* .
- Mena, P., & Ruiz, A. (1996). Actividades lingüísticas e ideologías educativas en comunidades indígenas de Oaxaca. En H. Muñoz, P. Lewin, & (coordinadores), *El significado de la diversidad lingüística y cultural* (págs. 341-354). México: Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Iztapalapa, INAH Oaxaca.
- Mena, P., Muñoz, H., & Ruiz, A. (1999). *Identidad lenguaje y enseñanza en escuelas Bilingües indígenas de Oaxaca*. Oaxaca: Sistema de Investigación Regional "Benito Juárez" SIBEJ.
- México, E. d. (2005). *Chiapas*. Recuperado el 28 de 08 de 2010, de Perfil Sociodemográfico: <http://www.e-local.gob.mx/work/templates/enciclo/chiapas/soci.htm>
- Modiano, N. (1974). *La educación indígena en los Altos de Chiapas*. México: Instituto Nacional Indigenista & Secretaría De Educación Pública.
- Morales, R. (2010). Transformación educativa y gestión en la diversidad. En SEP, *Transformación posible de la educación para la niñez indígena, Contextos, alianzas y redes*. México: Secretaría de Educación Básica.
- Muñoz Cruz, H. (1998). Los objetivos políticos y socioeconómicos de la educación intercultural bilingüe y los cambios que se necesitan en el currículo, en la enseñanza y en las escuelas indígenas. *Revista Iberoamerican. Educación, lenguas, culturas 17, OEI* , Madrid, mayo-agosto 31-50.

- Muñoz, H. (2000). *Políticas y prácticas educativas y lingüísticas en regiones indígenas de México*. México: (Documento base), UNESCO.
- Muñoz, H. (2002). Multiculturalismo en la sociedad e interculturalidad en educación ¿Paralelos o convergentes? En H. (. Muñoz, *Rumbo a la interculturalidad en educación* (págs. 25-63). Oaxaca, México: UAM-Iztapalapa & Maestría en sociolingüística de la educación básica y bilingüe & Instituto de Investigaciones Sociológicas de la Universidad Autónoma “Benito Juárez”.
- Muñoz, H. (2010). *Reflexibilidad sociolingüística de hablantes de lenguas indígenas: concepción y cambio sociocultural*. México: UAMI.
- Muñoz, H., Carrión, S., García, L., & Mena, P. (1997). *Para ser gente de razón. Alfabetización bilingüe y transición improbable de mujeres mazahuas a la escritura alfabética*. Oaxaca, México: Universidad Pedagógica Nacional, .
- Muñoz Sedano, A. (1997). *Educación Intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Navarrete, D. Impulsando la equidad en la educación superior, una experiencia en México: el programa Internacional de Becas para Indígenas de la Fundación Ford. *Memorias del primer encuentro interuniversitario de educación intercultural*. Chile: Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Educación.
- Nueva Época*, Año 1/ No. 41, Segunda quincena de noviembre de 2009
- Ochoa Gautier, A. (2008). Desencuentros entre los medios y las mediaciones: Estado, diversidad y políticas de reconocimiento cultural en Colombia. En L. M. (Comp.), *La (Indi) gestión cultural. Una cartografía de los procesos culturales contemporáneos*. Argentina: La crujía ediciones.
- Olivera Bustamante, M. (1994). Aguascalientes y el movimiento social de las mujeres chiapanecas. En S. Soriano Hernández, *Apropósito de la insurgencia de Chiapas* (págs. 57-82). México: ADICH.

- Perceval, J. M. (1995. ). *Nacionalismo Xenofobia y racismo en la comunicación*. Paidós Comunicaciones, Perceval.
- Pérez, M. L., & Paré, L. (2009). Los límites del discursos intercultural: cuestionamientos desde el post-indigenismo y desde la sustentabilidad. En L. S. Mateos Cortés, *Los estudios interculturales en Veracruz: perspectivas regionales en contextos globales* (págs. 167-190). Veracruz: Universidad Veracruzana.
- Pineda, L. O. (1993). Caciques Culturales (El caso de los maestros bilingües en los altos de Chiapas). *Altres Costo-Amic. Puebla, México* .
- Plan Nacional de Educación. (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. Recuperado el 06 de Enero de 2010, de [www.imer.gob.mx/transparencia /educacion\\_2007\\_2012.doc](http://www.imer.gob.mx/transparencia/educacion_2007_2012.doc)
- Popkewitz, T. S. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- Ramiro Muñoz, M. (2003). *Educación Superior y pueblos indígenas en América Latina y el Caribe Educación Superior y pueblos indígenas en América Latina y el Caribe*. Recuperado el 17 de marzo de 2008, de Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005, Capítulo 9, 129-143: <http://www.iesalc.unesco.org.ve>
- Ruiz Hernandez, M. (1999). La Asamblea Nacional Indígena Plural por la Autonomía (ANIPA): Procesos de constucción de una propuesta legislativa autónomica nacional. En A. Burguete, *México: Experiencias de Autonomía Indígena* (págs. 21-53). Copenhague K, Dinamarca: IWGIA.
- Salzman, C. P. (1997). El caballo de Troya electrónico: la televisión en la globalización de las culturas paramodernas. En L. Arizpe, *Dimensiones culturales del cambio global*. México: UNAM.
- Samaniego, M. (2005). *Condiciones y posibilidades de las Relaciones Interculturales: un proceso incierto*. Chile: Escuela de antropología, Universidad Catolica de Temuco.

- Samaniego , M. (09 de Octubre de 2010). *unserylanada*. Recuperado el 06 de Enero de 2011, de unserylanada.skyrock.com: <http://unserylanada.skyrock.com/2966738465-Condicionesy-posibilidades-de-las-relaciones-interculturales-un.html>
- Schmelkes, S. (2008). *Las Universidades Interculturales en México: ¿Una contribución a la equidad en educación superior?* Recuperado el 09 de octubre de 2010, de [http://www.derechoshumanospaz.org/pdf/publicacion\\_4.pdf](http://www.derechoshumanospaz.org/pdf/publicacion_4.pdf)
- SEP. (1995). *Programa de desarrollo educativo 1995-2000*. México: Poder Ejecutivo Federal,
- SEP. (2003). *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros en la educación básica, Documento Base, Cuadernos de discusión 1*. México: SEP.
- SEP-CGEIB. (2006). *Universidad Intercultural: modelo educativo*. México: SEP-CGEIB
- Tubino, F. (2004). La impostergable alteridad: del conflicto a la convivencia intercultural. E
- Shore, C., & Wright, S. (1997). *Anthropology of Policy Critical perspectives on governance and power*. Great Britain: Routledge.
- Tubino, F. (2004). La impostergable alteridad: del conflicto a la convivencia intercultural. En M. (. Castro-Lueié, *Los desafíos de la interculturalidad: identidad, política y derecho*. Santiago de Chile.: LOM ediciones.
- Van Dijk, T. (1997). *Racismo y análisis crítico de los medios*. Barcelona: Paidós.
- Vila, P. (1994,). *Catolicismo y mexicanidad: una narrativa desde la frontera norte*,. El Paso, Texas: Texas University El Paso, Ms.