

76 DIDAC

NUEVA ÉPOCA / JULIO-DICIEMBRE 2020 / UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Educación intercultural en educación superior

Fábrica de innovaciones

El acompañamiento tutorial en escritura académica universitaria como práctica intercultural

Formación de estudiantes indígenas universitarios en contextos ciudadanos mexicanos. Retos de la educación intercultural

La educación al microscopio

El papel de la interculturalidad en la construcción de sujetos identitarios. La experiencia de la Universidad Intercultural de Chiapas en el municipio de Oxchuc (UNICH-Oxchuc)

Rutas y significados de la profesionalización indígena. Experiencias de profesionistas Ayuujk en la educación superior

La licenciatura en Turismo Alternativo de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO), desde la mirada intercultural de los egresados

Actitudes de negación, reconocimiento, compartencia y de aprendizaje interlingüístico e intercultural en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO)

Incorporación de mujeres indígenas mexicanas en la academia universitaria

Dossier

Los desafíos del racismo a la gestión, docencia, investigación y vinculación social en la educación superior

Breve panorama histórico de la educación intercultural en América Latina

¿Qué se está haciendo en la Ibero?

El enfoque intercultural en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México

Educación y formación interculturales como herramientas para la incidencia



DIDAC

NUEVA ÉPOCA / NÚMERO 76 / JULIO-DICIEMBRE 2020 / UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR

EDITORIAL

- Araceli Martínez Arroyo* 3 Acciones educativas interculturales en educación superior

FÁBRICA DE INNOVACIONES

- Karla Susana Lombardi González* 7 El acompañamiento tutorial en escritura académica universitaria como práctica intercultural
Juan Carlos Silas Casillas *Tutoring in Academic Writing as an Intercultural Practice*

- Elizabeth Martínez Buenabad* 14 Formación de estudiantes indígenas universitarios en contextos ciudadanos mexicanos. Retos de la educación intercultural
Ruth Belinda Bustos Córdoba *Training of Indigenous University Students in Mexican Urban Contexts. Challenges of Intercultural Education*

LA EDUCACIÓN AL MICROSCOPIO

- Sergio Iván Navarro Martínez* 24 El papel de la interculturalidad en la construcción de sujetos identitarios. La experiencia de la Universidad Intercultural de Chiapas en el municipio de Oxchuc (UNICH-Oxchuc)
Antonio Saldivar Moreno *The Role of Interculturality in the Construction of Identity Subjects. The experience of the Universidad Intercultural de Chiapas in the municipality of Oxchuc (UNICH-Oxchuc)*

- Erica González Apodaca* 32 Rutas y significados de la profesionalización indígena. Experiencias de profesionistas Ayuujk en la educación superior
Paths and meanings of indigenous professionalization. Experiences of Ayuujk professionals in Higher Education

- Cecilia del Socorro Medina Martín* 40 La licenciatura en Turismo Alternativo de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO), desde la mirada intercultural de los egresados
Margarita de Abril Navarro Favela *Andrea Danilu Uc Angul* *The Degree in Alternative Tourism from the Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO), from the Intercultural Perspective of Graduates*

- Hugo Pacheco Sánchez* 51 Actitudes de negación, reconocimiento, compartencia y de aprendizaje interlingüístico e intercultural en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO)
Attitudes of Denial, Recognition, Sharing, Interlinguistic and Intercultural Learning at the Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO)
- Norma Molina Fuentes* 60 Incorporación de mujeres indígenas mexicanas en la academia universitaria
Incorporation of Indigenous Women as Academics in Two Mexican Public Universities. Experiences from the Academic Profession

DOSSIER

- Daniel Mato* 69 Los desafíos del racismo a la gestión, docencia, investigación y vinculación social en la educación superior
The Challenges of Racism to Management, Teaching, Research and Social Engagement in Higher Education
- Jocelin Venegas Martínez* 77 Breve panorama histórico de la educación intercultural en América Latina
Luz María Stella Moreno Medrano
A Brief Historical Overview of Intercultural Education in Latin America

¿QUÉ SE ESTÁ HACIENDO EN LA IBERO?

- Cassandra Guajardo Rodríguez* 86 El enfoque intercultural en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México
Eugenia Legorreta Maldonado
Luz María Stella Moreno Medrano
Stefano Claudio Sartorello
Intercultural Approach at Universidad Iberoamericana Ciudad de México
- Eugenia Legorreta Maldonado* 91 Educación y formación interculturales como herramientas para la incidencia
Sebastián Gabriel Olvera Gutiérrez
Intercultural Education and Instruction as Means for Incidence

Acciones educativas interculturales en educación superior

Araceli Martínez Arroyo

DIRECCIÓN DE SERVICIOS PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO, MÉXICO
araceli.martinez@ibero.mx



El mundo no es el mismo hoy que sale a la luz este número 76 de la revista *DIDAC* del que fue hace unos meses cuando se abrió la convocatoria para la recepción de sus artículos. La contingencia ocasionada por el Covid-19 ha sido un evento global que ha trastocado certezas individuales y sociales y que, de manera urgente, nos convoca a mantener vivas y resignificar las teorías y las acciones que apuestan por la inclusión y la justicia social.

En este sentido, los once artículos de esta edición ilustran enfoques teóricos y prácticas que, desde el contexto universitario concretan procesos, acciones y relaciones interculturales de negociación, respeto y búsqueda de simetría en el diálogo. Su lectura en este momento, permite apreciar el camino andado y, al mismo tiempo, anima a no perderlo de vista y mantenerlo en el horizonte.

El primer artículo, “El acompañamiento tutorial en escritura académica universitaria como práctica intercultural”, ilustra la (re)construcción como sujetos científicos de 10 estudiantes indígenas que se percibían a sí mismos con un nivel académico deficiente y con habilidades de lectura y escritura por debajo del resto de sus compañeros. En esta experiencia, el aprendizaje del discurso académico se vincula con la experiencia personal identificando rasgos comunes entre las prácticas sociales universitarias y las prácticas culturales y lingüísticas de la comunidad de origen. De esta manera, ambos con-

textos no se asumen como disociados entre sí, sino que se integran en la identidad del estudiante como un todo en el que los textos científicos cobran sentido desde la vivencia. Karla Susana Lombardi González y Juan Carlos Silas Casillas comprueban que este marco de interculturalidad de construcción de significados asumido en la tutoría para la promoción de la escritura académica se convierte en un acto dialógico y no meramente individual.

En “Formación de estudiantes indígenas universitarios en contextos ciudadanos mexicanos. Retos de la educación intercultural”, Elizabeth Martínez Buenabad y Ruth Belinda Bustos Córdova realizan una exploración de los procesos de ingreso, permanencia y continuidad de estudiantes indígenas en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad 171. Si bien alertan sobre los problemas que enfrentan aquellos alumnos que migran a la capital de su estado para realizar estudios universitarios, también señalan acciones realizadas en ambas instituciones para su solución: documentación de experiencias escolares, talleres de elección de carrera o grupos de investigación.

La investigación de Sergio Iván Navarro Martínez y Antonio Saldívar Moreno expone algunas contradicciones en los procesos de formación de una universidad intercultural. Si bien señala que en México estas instituciones han tenido un papel pro-

tagónico en la gestión de la diversidad, también muestra que en el decir de docentes y estudiantes de la institución analizada, existen prácticas que aún no conducen a una cabal comprensión de la perspectiva de las universidades interculturales como práctica y apuesta política. El artículo “El papel de la interculturalidad en la construcción de sujetos identitarios. La experiencia de la Universidad Intercultural de Chiapas en el municipio de Oxchuc (UNICH-Oxchuc)” cuestiona prácticas cotidianas de la universidad intercultural en las que prevalece una equivalencia de lo intercultural con el uso y aprendizaje de la lengua, el reforzamiento identitario o ciertos esencialismos sobre la cultura. Los autores cuestionan que la reivindicación de un sujeto identitario resta la posibilidad de construir un sujeto político que cuestiona las relaciones de poder entre las culturas y busca la transformación de las formas históricas de relación injusta entre la cultura nacional y la de los pueblos originarios.

El artículo de Erica González Apodaca, “Rutas y significados de la profesionalización indígena. Experiencias de profesionistas Ayuujk en la educación superior” expone el significado y la toma de decisiones de hombres y mujeres en el tránsito de su formación profesional. Los cuatro ejes analíticos que sustentan la investigación (esfuerzo personal, familia y capital social; contexto de estudio; acceso a políticas afirmativas, y; pertenencia comunitaria) dan cuenta de los imaginarios que las comunidades educativas y los sujetos construyen en la profesionalización y que, argumenta la autora, deben ser reconocidos en la definición de políticas educativas del Estado.

En “La licenciatura en Turismo Alternativo de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO), desde la mirada intercultural de los egresados”, Cecilia del Socorro Medina Martín, Margarita de Abril Navarro Favela y Andrea Danilu Uc Angulo presentan los resultados de un estudio en 23 egresados de este programa académico. La finalidad de la indagación es evaluar el aprendizaje adquirido durante la formación universitaria en relación con su situación laboral vigente. Las autoras destacan que más de la mitad de estos egresados se

desempeñan en labores docentes y que cerca de la tercera parte labora en el campo del turismo. En ambos casos, los egresados aprecian la formación teórica y práctica recibida en cuanto a vinculación comunitaria, investigación, elaboración de proyectos, búsqueda de información, así como control de grupos y conocimiento de aves y fauna. Los resultados de la indagación permiten observar que la formación profesional obtenida posibilitó que la mayoría de estos egresados pudieran incorporarse al campo laboral; no obstante, las autoras advierten el reto que tiene la profesión de turismo alternativo de garantizar no solamente el ingreso económico de sus egresados, sino de alcanzar un impacto en los ámbitos sociales, culturales, políticos y lingüísticos vinculados con las comunidades mayas.

En “Actitudes de negación, reconocimiento, compartencia y de aprendizaje interlingüístico e intercultural en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO)”, Hugo Pacheco Sánchez analiza 47 relatos autobiográficos de estudiantes indígenas para conocer sus opiniones respecto a sus lenguas y variantes frente a otras lenguas y hablantes diferentes a las de su origen, así como la influencia de dichas actitudes en el desarrollo de diversos procesos formativos. Los resultados demuestran un proceso gradual que comienza con la negación a hablar la propia lengua por haber sufrido discriminación al hacerlo y culmina en la compartencia y el aprendizaje lingüístico. La conciencia lingüística como un proceso de construcción de identidad personal y colectiva se hace evidente en los relatos ofrecidos.

En un abordaje a partir de las voces de los sujetos, especialmente el de las mujeres, el artículo “Incorporación de mujeres indígenas mexicanas en la academia universitaria” de Norma Molina Fuentes reporta el resultado de 14 entrevistas aplicadas a académicas que se autoadscriben como parte de un pueblo indígena maya. La indagación ofrece un panorama de saberes y prácticas recurrentes en el ejercicio de la profesión académica; profesión a la que accede un porcentaje mínimo de la población y cuyos mecanismos excluyentes se acentúan aún más

en la población indígena. Las mujeres del estudio —doce con estudios de posgrado, nueve hablantes de su lengua, tres con hijos y, en su totalidad migrantes con el propósito de continuar sus estudios— realizan una crítica desde sus disciplinas por la forma en que las universidades han llevado a cabo la investigación sobre los pueblos indígenas y en las que parece haber un discurso de falsa interculturalidad, en el que los pueblos son los que tienen que ser interculturales, pero no el resto de la población. Las entrevistadas alertan sobre los mecanismos de evaluación de la producción científica que no considera el trabajo comunitario como un rubro visibilizado. Si bien el artículo da cuenta de la valoración positiva que este grupo de académicas encuentra en dicha profesión, resulta una evidencia de las resistencias epistemológicas de las IES ante la interculturalidad y, sobre todo, de los retos que aún se plantean en la tríada universidad-academia-comunidad.

Daniel Mato en su artículo “Los desafíos del racismo a la gestión, docencia, investigación y vinculación social en la educación superior” enfatiza el compromiso que las IES tienen en el avance de la erradicación del racismo. El autor expresa que, si bien los problemas de inequidad y exclusión tienen su origen en factores socialmente estructurales que están más allá del ámbito del sistema de educación superior (acceso a la educación, la salud y la justicia, por ejemplo) en lo que es relativamente poco lo que se puede hacer desde las universidades, es en un proyecto de largo aliento donde estas instituciones realizan su contribución. La formación de técnicos y profesionales que ocupen posiciones sociales, políticas y económicas de gran incidencia es el lugar de acción de las universidades. En este sentido, la docencia, la investigación y la vinculación social deben mantener esta mirada. La oferta académica, así como prácticas que permitan el acceso de docentes altamente calificados, aunque éstos carezcan de título universitario, el desarrollo de prácticas en espacios sociales extrauniversitarios y la colaboración con diversos tipos de comunidades son ejemplos de acciones que, sin duda, abren caminos de conocimiento, sensibilización y compromiso.

En “Breve panorama histórico de la educación intercultural en América Latina” Jocelin Venegas Martínez y Luz María Stella Moreno Medrano exponen diversas propuestas educativas que desde los primeros años del siglo xx hasta el momento actual, concretan proyectos interculturales. De las primeras experiencias de educación bilingüe promovidas en América Latina en el siglo xvi por los misioneros, la Casa del Estudiante Indígena —en México—, los proyectos educativos que surgen en la pedagogía liberadora de Paulo Freire, hasta las recientes prácticas educativas emancipadoras que se gestan con la llamada “pedagogía decolonial”. El artículo expone los retos de la conceptualización de lo intercultural y su concreción en prácticas educativas. Las autoras plantean el gran reto de visibilizar y deconstruir los procesos de colonización, así como conocer los mecanismos que usa el sistema para seguir oprimiendo a los pueblos indígenas. En este sentido, los planteamientos de la interculturalidad crítica se consideran vitales como herramienta pedagógica que cuestione el sistema, las relaciones de poder y las formas en que nos vinculamos con los otros.

“El enfoque intercultural en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México” es, como su título indica, un planteamiento elaborado desde esta institución. Casandra Guajardo Rodríguez, Eugenia Legorreta Maldonado, Luz María Stella Moreno Medrano y Stefano Claudio Sartorello describen una propuesta de transversalización de la interculturalidad en los planes de estudio de licenciatura de dicha universidad. Los autores toman como base un planteamiento de la interculturalidad desde una perspectiva crítica y decolonial que permita comprender la realidad desde diferentes racionalidades y lógicas de pensamiento. Son cuatro elementos los que, a su juicio, constituyen esta perspectiva: intercultural, transcultural, interepistémica y, finalmente, la incidencia intra e intercultural. La propuesta de transversalización descrita encuentra su concreción en los planes de estudio principalmente, en el perfil de egreso de los programas académicos, en el desarrollo de competencias, en contenidos de asignaturas, en actividades curriculares y no curricula-

res, así como en prácticas docentes. La implementación de dicho enfoque se sustenta en la formación de una comunidad crítica de docentes y estudiantes capaces de autorreflexionar sus propias prácticas y de formular nuevas estrategias de relaciones horizontales.

Finalmente, el artículo “Educación y formación interculturales como herramientas para la incidencia” describe dos proyectos de educación y formación intercultural en los que participa el Programa de Interculturalidad y Asuntos Indígenas (PIAI) de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México: por un lado, el Programa de Intercambio Ibero-Instituto Superior Intercultural Ayuuk y, por otro lado, el Seminario sobre Resistencias y Alternativas. El primero de estos proyectos, se lleva a cabo entre estas dos instituciones (Ibero Ciudad de México e ISIA, con sede en Oaxaca). Los estudiantes de los diversos programas realizan una estancia semestral con una lógica de solución de problemas prácticos en el diseño de proyectos profesionales. La experiencia reportada por Eugenia Legorreta Maldonado y Sebastián Gabriel Olvera Gutiérrez, da cuenta del tránsito de estudiantes indígenas del ISIA que en un contexto urbano se confrontan con dinámicas académicas distintas de las de la escuela de origen (evaluación con exámenes y no con proyectos de

impacto comunitario, por ejemplo). El segundo proyecto descrito, el Seminario sobre Resistencias y Alternativas es un espacio de reflexión colectiva entre el PIAI, la organización Servicios Integrales Émuri (SINÉ), el Instituto Intercultural Nõñho (IIN) y el Programa Indígena Intercultural del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Dicho espacio resulta un foro al que se suman estudiantes que fortalecen su formación con las discusiones políticas, legales, culturales o económicas. Estas iniciativas, son ejemplos concretos en los que el PIAI cumple con su misión de contribuir en la transformación de las relaciones de desigualdad en contextos indígenas.

Las experiencias e investigaciones presentadas dan cuenta de escenarios diversos y de las necesidades y retos compartidos entre las universidades generales e interculturales, así como en las escuelas normales bilingües. Los enfoques, actores y procesos indagados pretenden abonar a la discusión sobre este tema de relevancia para las instituciones de educación superior.

En la edición de este número 76 expresamos un agradecimiento especial a la doctora Luz María Stella Moreno Medrano quien lo coordinó y ofreció un enfoque crítico en la comprensión de la educación intercultural.

SEMBLANZA CURRICULAR

Doctora en Educación y licenciada en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid. Maestra y licenciada en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Especialista en entornos virtuales de aprendizaje por la Organización de Estados Iberoamericanos. Ha participado en actividades de edición de contenidos y recursos educativos, investigación pedagógica, formación docente y desarrollo curricular.

Actualmente es académica de tiempo completo adscrita a la Dirección de Servicios para la Formación Integral de la Universidad Iberoamericana. Es miembro del Comité de Planes de Estudio de Licenciatura y de Posgrado de esta institución, responsable del proyecto de investigación “La dimensión social en el curriculum de la Universidad Iberoamericana” y editora de la revista *DIDAC*.

El acompañamiento tutorial en escritura académica universitaria como práctica intercultural

Tutoring in Academic Writing as an Intercultural Practice

Karla Susana Lombardi González

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE (ITESO), MÉXICO
klombardi@iteso.mx

Juan Carlos Silas Casillas

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE (ITESO), MÉXICO
silasjc@iteso.mx



RESUMEN

Este artículo reporta una experiencia de acompañamiento tutorial en escritura académica con estudiantes indígenas en una universidad privada en el occidente de México. Los resultados superaron las expectativas y fueron influidos por dos factores básicos: 1) el rescate de la horizontalidad como práctica relacional y 2) propiciar que los estudiantes vinculen los conceptos académicos con su experiencia personal e históricamente situada en lo concreto. Se recomienda a las universidades explorar este tipo de intervenciones para favorecer la interculturalidad estructural y el desarrollo académico de sus estudiantes indígenas.

Palabras clave: Tutoría; educación superior; intercultural; escritura.

ABSTRACT

This article reports a tutorial experience in academic writing with indigenous students at a private university in Western Mexico. The results were better than expected and were influenced by two basic factors: the rescue of horizontality as relational practice and leading students to relate academic concepts with their personal experience and historically situated in the concrete. Universities are encouraged to explore this type of intervention to promote the structural interculturality and the academic development of their indigenous students.

Keywords: *Tutoring; Higher Education; Intercultural; Writing.*

Fecha de recepción: 30/10/2019

Fecha de aceptación: 08/02/2020

Interculturalidad como concepto guía

El concepto de interculturalidad ha estado en el discurso público, político y académico desde hace más de cuatro décadas y es objeto de análisis en disciplinas tales como la educación, la psicología, la sociología y hasta la mercadotecnia o la administración. Ha sido más evidente en áreas como la educación intercultural bilingüe o la educación popular, buscando generar cambios desde lo comunitario (Krainer & Guerra, 2016). El interés de los gobiernos nacionales fue evidente a partir del cambio de siglo, principalmente para atender demandas en torno a la diversidad cultural en las sociedades (Bello, 2009). De alguna manera se puede decir que “como aspiración, la interculturalidad es parte de un proyecto de nación” (Schmelkes, 2013, p. 5).

Hay varias formas de entender la interculturalidad, las cuales se pueden agrupar en dos: la conservadora (Viaña, 2010) y la crítica (Walsh, 2009). La primera procura arraigarse a un contexto monocultural sin tocar las causas de la desigualdad social y cultural que se operacionaliza desde una visión funcional del sistema, en la cual se legitima el orden asimétrico y hegemónico (Walsh, 2009). La segunda, más crítica, reflexiva y emancipadora, implica desarrollar procesos que se inician desde abajo hacia arriba y que buscan la transformación social, “dirigidos a fortalecer lo propio (...), ampliar los espacios de lucha y de relación con los demás sectores en condiciones de simetría y a impulsar cambios estructurales o sistémicos” (Walsh, 2012, p. 34).

Este trabajo aborda la interculturalidad de forma crítica, desde la visión de Walsh, e incorpora preceptos filosóficos relacionados con el respeto y la promoción de la diversidad; asimismo, reconoce los elementos que históricamente han caracterizado a las culturas originarias y a la universidad como estructura académica.

La interculturalidad (pre)supone:

1. Fortalecer, desde una perspectiva crítica, lo propio, y asume la autoestima basada en la identidad y en los saberes culturales necesarios para las relaciones equitativas, con la intención de

crecer según la propia tradición y saber posicionarse entre las distintas culturas desde la auto-crítica como un ser colectivo (Walsh, 2012).

2. Establecer una relación de igualdad, procurando que el estudiante indígena borre sus estigmas de diferencia, para transitar a “la postura que sostiene que el otro puede y debe crecer desde lo que es, desde su propia identidad” (Schmelkes, 2013, p. 5).
3. Fomentar una educación que tenga al entorno inmediato de los estudiantes como fundamento, e incorpore elementos y contenidos de horizontes culturales diversos, con el fin de enriquecer el proceso formativo (López & Jiménez, 2001) viendo al otro diferente, no como una amenaza, sino como alguien cuya diferencia le es favorable y cuyo contacto le enriquece como persona (Schmelkes, 2013).
4. Fomentar las negociaciones y los intercambios culturales a través de diversas vías que permitan la construcción de espacios de encuentros personales y culturales (Krainer & Guerra, 2016), con la intención de proyectar su derecho a la autodeterminación, el derecho de construir un mundo de acuerdo con sus necesidades y puentes hacia otras culturas (Casillas & Santini, 2006).
5. Asumir a las culturas como vivas y dinámicas, adaptables y promotoras de los cambios a partir del contacto con otras. Respetar visiones y culturas diferentes, formas de vivir y propuestas de solución de los problemas (Schmelkes, 2013).

En este marco, lo trascendente será aprovechar las diferencias y diseñar estrategias para abrir “la posibilidad de impulsar un proceso de complementación y enriquecimiento entre la ciencia moderna y otros saberes; analiza, además, cómo otras tradiciones saben y deciden lo que deben y quieren saber” (Krainer & Guerra, 2016, p. 16).

En lo tocante a las prácticas de lectura y escritura en la educación superior, Hernández (2016) señala cómo se relacionan con el entorno cultural que

las origina. Su producción y dominio están inextricablemente vinculados con las maneras locales de comunicarse que, a su vez, se anclan en culturas particulares, por lo que será fundamental tomar en cuenta el contexto situado en que se produjeron. La comunicación oral y escrita se liga a prácticas sociales amplias, vinculadas con una dimensión comunitaria y el papel del entorno (Zavala, 2009). Por esto no se puede esperar que la práctica comunicativa de una persona se transforme sin un proceso intencional de mediación. De tal manera que la práctica educativa, cuya pretensión busque desarrollar la escritura académica en un marco de interculturalidad se encuentre, con la necesidad de co-construir significados (Bajour, 2009).

Bosquejo metodológico de acompañamiento e investigación

La práctica de acompañamiento a universitarios indígenas tuvo lugar durante el año escolar 2018-2019, en una institución de educación superior (IES) particular en el occidente de México. A pesar de las buenas intenciones declaradas, al tratarse de una universidad urbana con décadas de operación, su estructura no se adapta con facilidad a alumnos culturalmente diferenciados. Los estudiantes indígenas afrontan distintos retos académicos por los elementos personales y relacionales que tienen. Hacen frente a situaciones de aprendizaje donde están implicados los procesos de lectura, escritura y orali- dad académica, los cuales son requisitos para el dominio de nuevas estructuras y sistemas lingüísticos que les demandan sus estudios universitarios (Archanco, 2018).

En el semestre de otoño 2018 se puso en marcha un esquema piloto con 10 alumnos indígenas, a partir de sus necesidades expresas. Este esquema inició con un diagnóstico de habilidades de comunicación y atendió tanto lo “urgente” (los trabajos que deben entregar para sus materias) como lo “importante” (las estructuras que deben dominar para un mejor desempeño académico). La característica sobresaliente de esta intervención fue la flexibilidad operativa e intentar acoplar el esquema escolásti-

co-comunicativo universitario usual con la riqueza de su legado cultural y la experiencia de ser universitario. La experiencia fue enriquecedora y favoreció la reflexión de los participantes.

Se presenta una reseña desde tres ángulos: 1) la dinámica del acompañamiento al estudiante indígena, 2) las implicaciones de la lectura, escritura y orali- dad académicas frente a sus procesos de aprendizaje y a su lengua, y 3) la del alumno indígena, desde lo académico frente a su cultura. Posteriormente se señala cómo se hizo la recuperación, sistematización y análisis de los datos.

El acompañamiento se inició reconociendo que, para el universitario indígena, la construcción del conocimiento académico requiere vincularlo con su contexto histórico. De no ser así, el aprendizaje se construye de manera fragmentada y disociada de su apropiación, discursividad, identidad y significado de su participación social. En este sentido, se requirió entender que la ciencia es tanto un hábito de pensamiento como una forma de vida (Cornejo, 2011) y que, desde la postura crítica, no se contrapone con la cultura del estudiante indígena, sino que es un elemento de diálogo.

La práctica de acompañamiento, desarrollada por la profesora, implicó apartarse de la perspectiva del “déficit”, de pensar al indígena como un alumno con carencias que deben subsanarse. Este tipo de posturas regularmente contribuyen a crear o fortalecer preconceptos que se traducen en una especie de paternalismo bondadoso que disminuye las expectativas sobre el desempeño de los muchachos. La postura del acompañamiento se concentró en entender al indígena como un individuo libre en sus decisiones y que reconoce sus necesidades para elegir si solicita o no un acompañamiento. La persona responsable del acompañamiento fue consciente desde el inicio de que el alumno indígena: 1) proviene de condiciones distintas a las de un estudiante urbano-mestizo, 2) que su historia personal está sujeta a tensiones socioeconómicas y una cosmovisión con símbolos culturales y lingüísticos propios, y 3) su lengua materna revela los procesos étnicos y culturales de su comunidad. A partir de esta postura, el

acompañamiento se orientó a construir relaciones horizontales (en la medida de lo posible), de intercambio entre los saberes culturales del estudiante con los saberes académicos, a través de las dinámicas mediadoras de la lectura, la escritura y la oralidad de su disciplina académica.

Para generar un ambiente de intercambio y de apertura dentro del espacio de acompañamiento, la facilitadora buscó establecer un diálogo informal para romper con los estereotipos del maestro y el alumno en la institución universitaria. Fue significativo observar que durante las primeras sesiones, los alumnos reportaron que percibían tener un nivel académico deficiente y que sus habilidades estaban por debajo de los demás compañeros. Ellos habían solicitado el acompañamiento porque se sentían con menos habilidades y capacidades para enfrentar lo académico. Los procesos de diagnóstico de sus competencias de escritura académica no se basaron en pruebas estandarizadas o calificación de las habilidades de lectura, escritura y oralidad académicas, sino a través de la dinámica del “primer diálogo”, donde se les motivó a contar acerca de sí, de su cultura, de sus intereses, de la elección de su carrera y de sus sueños. Esa narración ayudó a la construcción de un ambiente de confianza, una relación cercana que evita la competición y permite el error como detonador de aprendizaje. Esto se basó en la idea de que las instituciones bosquejan configuraciones culturales que reflejan su acción desde el poder académico legitimado y con base en ello entienden y organizan la atención a la diversidad.

La práctica del acompañamiento tutorial evitó en todo momento la visión homogeneizante de un modelo único de acompañamiento, y se propuso al estudiante indígena como un sujeto activo “con una presencia de igualdad diferenciada y con una capacidad de reconocimiento frente a sus formas de aprender” (Herrera, 2006). Fue importante el papel de la facilitadora como apoyo para el estudiante en su (re)construcción como sujeto científico relacionado con su acción cotidiana, a la luz de procesos de lectura y escritura, y como una mediadora sociocultural de la formación académica-científica.

En relación con el esquema metodológico para la obtención de información, éste fue correspondiente a las ideas base del enfoque cualitativo y sirviéndose del método interpretativo básico (Merriam & asociados, 2002). Dado que las sesiones de acompañamiento se desarrollaron en un salón de clase, se pudo tener tranquilidad, espacio, equipo y mobiliario suficiente para el trabajo individualizado. Para la obtención de información se optó por grabar en su totalidad las sesiones de acompañamiento. Se solicitó la autorización de los estudiantes y se les garantizó el anonimato. Se les aclaró que el foco de interés era específicamente cómo se desarrollaban tanto las sesiones como sus aprendizajes. Se transcribió el contenido de las sesiones, se tomaron fotografías del pizarrón (los ejemplos y temas revisados en la sesión), se conservaron los trabajos de clase sobre los que se desarrolló el acompañamiento y se escribió una “bitácora reflexiva” de cada sesión en la que se plasmaba, además del nombre del estudiante, el tema y la finalidad de cada sesión, los ejercicios realizados. Adicionalmente, se anotaban las incidencias de cada sesión. Este cúmulo de datos y fuentes sirvieron para tener claridad de la utilidad de los ejercicios y las reflexiones de los alumnos.

Se cuenta con los datos referidos de 68 sesiones de acompañamiento tutorial. Con la finalidad de respetar el anonimato comprometido, sólo se dirá que los participantes fueron 10 alumnos de diferentes etnias, todos ellos de primer y segundo semestre, y que ésta se trataba de su primera experiencia de educación universitaria.

Breve recuento y resultados

El trabajo de acompañamiento con los alumnos se centró en facilitar el desarrollo de habilidades de escritura académica. En ocasiones se incluyeron elementos de lectura de comprensión y oralidad. La principal dificultad inicial de los alumnos fue comprender el contenido de las lecturas académicas para las asignaturas de su área disciplinar. Este obstáculo radicó en su dominio del castellano, en especial por no estar familiarizados con la semántica de los conceptos y la dificultad de asociarlos a sus propios con-

textos cercanos, pero diferenciados de su cultura. Algunos estudiantes señalaban que leían varias veces y no retenían o no entendían.

Para atender este asunto, se propuso a los alumnos que observaran que en su cultura también existía una práctica similar y que a partir de sus saberes tradicionales se podía explicar o relacionar con lo que se revisaba en clase. Esta práctica fue particularmente exitosa en la comprensión del concepto revisado, que a su vez funcionó como catalizador de las frases que querían usar en sus escritos académicos, mismos que se elaboraron de manera paralela.

Algunos ejemplos relevantes son: 1) un estudiante de medios audiovisuales que revisaba el concepto de “hegemonía” lo comprendió en diálogo con lo establecido en su comunidad; 2) un alumno de derecho que buscaba entender textos sobre las formas de organización política y democrática lo logró a través de la revisión de las prácticas dialógicas en su pueblo; 3) uno de ingeniería que intentaba entender un texto de dinámicas de enfriamiento y lo comparó con las prácticas tradicionales en su comunidad de origen; 4) un estudiante de administración batallando con textos que abordaban ideas abstractas sobre sustentabilidad que al momento de poner los conceptos en la concreción de su experiencia familiar, logró asirlos; 5) otro de educación con temas teóricos sobre el aprendizaje que logró “destrabar” su comprensión al relacionarlo con su historia personal escolar.

La experiencia permitió ver cómo el estudiante indígena, al revisar textos académicos (abstractos y esquemáticos por naturaleza), tenía dificultades para relacionar los contenidos específicos de su disciplina con los saberes de su cultura, en especial porque ignoraba intencionalmente lo suyo y suponía que el conocimiento “nuevo y escolástico” era lo relevante en ese momento y no el conocimiento de su tradición. Esto provocaba una disociación y minusvaloración. Los tres elementos (la facilitadora, el alumno indígena y el texto) que participan en la dinámica del acompañamiento, requieren de la concurrencia de lazos culturales, así como el intercambio de formas simbólicas a través de la expresión

oral (obviamente usando la propia voz) y escrita con la palabra del texto.

Un elemento clave para el desarrollo de las habilidades de expresión escrita fue una estrategia de tres pasos que consistió en: 1) elaboración de textos en solitario (el alumno), 2) revisión en conjunto de las ideas y la expresión de las mismas (facilitadora y alumno) y 3) reelaboración en conjunto buscando las formas de expresar lo pensado (facilitadora y alumno). El acompañamiento tutorial se puede asumir entonces como un espacio que favorece el diálogo entre los saberes académicos universitarios y la tradición oral de su comunidad de origen. En esta práctica, el alumno narra y pone en perspectiva los saberes de su cultura, para posteriormente buscar la manera de manifestarlos de acuerdo con la tradición académica escrita científica-escolástica. En este sentido, la voz es la marca de la subjetividad en el lenguaje y, para que haya transmisión, éste debe llevar la marca del que transmite (Larrosa, 2008). Con esto en mente, la tarea de la facilitadora se centró en construir un ambiente detonador que permitiera al estudiante percibir cómo sus condiciones culturales son un insumo valioso para resignificar y negociar sus razonamientos, identidad, percepciones y representaciones frente al texto académico.

Conclusiones y recomendaciones

El proceso de acompañamiento tutorial con estudiantes indígenas universitarios lleva a entender que la interculturalidad es un concepto que no admite asimetrías. Y si las hay, corresponde que los educadores las combatan en modo directo (Krainer & Guerra, 2016). La experiencia de acompañamiento permite ver la interculturalidad desde lo práctico y detectar que el facilitador es quien debe estar atento para no resaltar “lo que pretende enseñar al otro” (que se asocia con una asimetría casi colonizadora) y será clave su capacidad de escuchar al otro, ese otro diferente, para colaborar en sus conocimientos.

Las prácticas de lectura y escritura, en especial en la educación superior, se vinculan estrechamente con el entorno cultural que las origina y caracteriza. Están inmersas en competencias comunicativas re-

lacionadas con momentos y culturas particulares, y su estudio y promoción deben considerar el contexto en que se produjeron (Hernández, 2016). Se trata de actividades ligadas a prácticas sociales amplias, vinculadas con una clara dimensión comunitaria y el papel del entorno (Zavala, 2009). Entonces, un elemento que fundamenta la práctica educativa centrada en la promoción de la escritura académica en un marco de interculturalidad es la construcción de significados con otros, sin necesidad de cerrarlos (Bajour, 2009). Esto es una condición fundamental de la escucha y supone una conciencia donde la construcción de sentidos es un acto dialógico y no meramente individual.

El acompañamiento tutorial resalta la trascendencia de favorecer la transmisión de la experiencia de vida indígena y tener una participación dinámica de escucha. Ésta cobra sentido desde la generación de espacios a fin de dar voz a los estudiantes para que construyan significados desde su experiencia (Larrosa, 2008). Al respecto, se debe resaltar que, en la dinámica pedagógica de la práctica tutorial universitaria, el texto científico —a pesar de las rigurosidades académicas que contiene—, cobrará sentido desde la vivencia y las características culturales de quien lo usa.

Cuando el indígena universitario afronta textos académicos, tiene reconfiguraciones simbólicas y significativas (a través de las relaciones intercultural-

les) de aprender provenientes de sus tradiciones, y tiene que confrontarse con una cultura académica que está basada en otras tradiciones, en la cual participa el “otro código disciplinar”. En este sentido, resulta relevante para la práctica del acompañamiento tutorial que se oriente desde la textualidad, sobre la transmisión de saberes emancipadores, vinculando la historia de vida del indígena y la historia escolar (Meirieu, 2013), ya que los saberes académicos muchas veces se muestran sin significación.

La práctica de acompañamiento tutorial lleva a entender que hay una serie de desafíos en la apertura de las relaciones interculturales en espacios académicos universitarios. Y uno de estos retos es que la misma universidad reconozca la diversidad y las tradiciones indígenas no sólo como culturas ancestrales históricas, sino como parte inclusiva dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por último, se debe resaltar que la experiencia descrita permite recomendar que se desarrollen trabajos de acompañamiento tutorial cercano a los intereses y las necesidades de los estudiantes indígenas. Estos procesos requieren minuciosidad, seguimiento y una fuerte inversión, ya que será a través del trabajo individualizado, basado en el contexto originario de cada persona y el reconocimiento de las prácticas de la comunidad, donde los alumnos podrán verbalizar sus ideas y con ello “traerlas” al presente contextualizado de la universidad. ■

REFERENCIAS

- Archanco, P. (2018). Sobre la práctica de la lectura en la escuela: supuestos, continuidades y rupturas. *Clase 20*, bloque 5. Argentina: FLACSO. Recuperado de <https://prezi.com/p/xixonz3d2jlk/sobre-la-practica-de-la-lectura-en-la-escuela-supuestos-continuidades-y-rupturas/>
- Bajour, C. (2009). Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura. *Imaginaria. Revista Quincenal sobre Literatura Infantil y Juvenil*, 256. Recuperado de <https://imaginaria.com.ar/2009/06/oir-entre-lineas-el-valor-de-la-escucha-en-las-practicas-de-lectura/>
- Bello, Á. (2009). Derechos indígenas y ciudadanía diferenciadas en América Latina y el Caribe. Implicancias para la educación. En L. E. López (Ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía* (pp. 57-76). La Paz: FUNPROEIB Andes.
- Casillas, M. de L. & Santini, L. (2006). *Universidad intercultural. Modelo educativo*. México: CGEIB-SEP.
- Cornejo, J. (2011). La lectura en la construcción escolar de la ciencia: el relato de una experiencia. *Revista Ciencia Escolar Enseñanza y Modelización*, 1(1), 27-41. Recuperado de <http://www.revistacienciaescolar.cl/articulos/cies-2011-1-18.pdf>
- Hernández, G. (2016). *Literacidad académica*. Ciudad de México: UAM.
- Herrera, G. (2006). Encuentro entre la cultura oral y la cultura escrita, una reflexión epistemológica en estudiantes indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional. México: ANUIES.
- Krainer, A. & Guerra, M. (2016). *Interculturalidad y educación. Desafíos docentes*. Quito: FLACSO.
- Larrosa, J. (2008). Aprender de oído. Intervención en el ciclo de debates Liquidación por Derribo: Leer, Escribir y Pensar en la Universidad, organizado por La Central, en Barcelona.

- López, L. & Jiménez, C. (2001). *Educación intercultural*. Guatemala: Ministerio de Educación.
- Meirieu, P. (2013). La opción de educar y la responsabilidad pedagógica. Conferencia dictada en el Ministerio de Educación de la Nación, en el Palacio Sarmiento, octubre 2013. Recuperado de <http://www.educ.ar//recursos/ver?id=121626>
- Merriam, S. & asociados (2002). *Qualitative Research in Practice. Examples for Discussion and Analysis*. Boston: Jossey-Bass.
- Rockwell, E. (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología Social*, 16, 175-212.
- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica*, 40, 1-12. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000100002&lng=es&tlng=es
- Viaña, J. (2010). Reconceptualizando la Interculturalidad. En *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (2009). Hacia una comprensión de la interculturalidad. Tukari. *Espacio de Comunicación Intercultural*, 11, 6-7. Recuperado de <http://www.tukari.udg.mx/sites/default/files/11.%20Interculturalidad%20y%20pueblos%20ind%C3%ADgenas.pdf>
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde Abya Yala*. Quito: Abya Yala.
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la genta hace para leer y escribir. En D. Cassany, *Para ser letrados* (23-35). Barcelona: Paidós.

SEMBLANZAS

Karla Susana Lombardi González. Obtuvo la maestría en Comunicación de la Ciencia y la Cultura por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Especializada en Políticas Culturales y Gestión Cultural por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Licenciada en Ciencias de la Educación con la especialidad en Educación Cognoscitiva en el ITESO. Doctorante en Educación Interinstitucional por la Universidad Iberoamericana de Puebla, Ciudad de México, León y el ITESO. Desde el año 2000 a la fecha es profesora en los departamentos de Lenguas y Psicología, Educación y Salud en el ITESO. En esta misma institución participa en un equipo de investigación interdepartamental con el tema de literacidad académica y estudiantes universitarios indígenas.

Juan Carlos Silas Casillas. Obtuvo el doctorado en Educational Policy and Leadership en la Universidad de Kansas en el año 2000. Cuenta con una maestría en Educación y la licenciatura en Psicología Educativa por la Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA), Guadalajara. De 2004 a 2008 se desempeñó como director del Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Calidad de la Educación y Superación de la Pobreza (CIECESP) en la Universidad de Monterrey (UEM). Desde el año 2008 a la fecha es investigador y docente en el Departamento de Psicología, Educación y Salud del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Desde 2016 es coordinador del doctorado interinstitucional en Educación. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), nivel 1. Sus temas de investigación y publicaciones se enfocan en el balance público-privado en la educación superior, la relación entre las instituciones educativas y la comunidad, y el pensamiento científico-crítico en alumnos universitarios.

Formación de estudiantes indígenas universitarios en contextos ciudadanos mexicanos. Retos de la educación intercultural

Training of Indigenous University Students in Mexican Urban Contexts. Challenges of Intercultural Education

Elizabeth Martínez Buenabad

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA (BUAP), MÉXICO

buenabad27@hotmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5026-6814>

Ruth Belinda Bustos Córdova

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (UPN) UNIDAD 171, MÉXICO

ruthbustos7@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2047-177X>



RESUMEN

El propósito central del presente artículo es reflexionar cómo, a partir de los movimientos migratorios del campo a la ciudad, se hace necesaria la formación para la atención de sociedades multiculturales y pluriétnicas. Para esto, partiremos de una investigación cualitativa, inductiva y mediante estudios de casos, obtenidos en dos universidades públicas: la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Morelos (UPN Morelos) y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), instituciones situadas en dos entidades de México, cuyas cifras con presencia de población indígena son significativas. La pregunta de investigación es: ¿cómo las instituciones de educación superior (IES) adoptan y aplican el enfoque intercultural que favorezca la inserción, permanencia y egreso de los jóvenes indígenas? Entre los hallazgos se encontró que la mayoría de estos alumnos son formados con un currículo educativo nacional, sin considerar sus cosmovisiones ni saberes comunitarios. Transitan con obstáculos por la universidad, entre otros, la colonialidad del saber, las deficiencias en la alfabetización académica y las diferentes prácticas de discriminación. Finalmente, mostraremos por qué es necesaria la formación en educación superior bajo un paradigma de educación intercultural.

Palabras clave: Educación intercultural; educación superior; migración; estudiantes indígenas; política educativa.

ABSTRACT

The main purpose of this article is to reflect on how from the migratory movements from the countryside to the city it becomes necessary to train to care for multicultural and multi-ethnic societies. For this, we will present qualitative, inductive research and through case studies obtained in two public universities: Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad Morelos and the Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Institutions located in two entities in Mexico, with significant numbers of indigenous people. The research question is: how do higher education institutions adopt and apply the intercultural approach that favors the integration, permanence, and graduation of indigenous youth? Among the findings, it can be mentioned that most of these students are trained with a national educational curriculum, without considering their worldviews and community knowledge. They are hindered by the university, among others, the coloniality of knowledge, deficiencies in academic literacy and different practices of discrimination. Finally, we will show why higher education training is necessary under an intercultural education paradigm.

Keywords: Intercultural Education; Higher Education; Migration; Indigenous Students, Educational Policy.

Fecha de recepción: 08/10/2019

Fecha de aceptación: 08/02/2020

Introducción

En este trabajo revisamos los procesos educativos que viven los estudiantes indígenas en educación superior, especialmente aquellos que por cuestiones de migración se incorporan a instituciones ciudadanas. En un primer apartado analizamos los efectos de los movimientos migratorios campo-ciudad y las características de las dos entidades mexicanas, escenario de nuestra investigación: Puebla y Morelos; además, problematizamos cómo es la atención a la diversidad a partir del análisis de políticas educativas y de la revisión de la literatura. Posteriormente planteamos la vía metódica y presentamos los hallazgos en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad 171. Por último, presentamos las conclusiones que revelan la importancia del enfoque intercultural, así como las recomendaciones para el aula.

En México indiscutiblemente los movimientos migratorios del campo a la ciudad siguen incrementando de manera acelerada:

La confrontación directa a nivel local entre las comunidades indígenas latinoamericanas y las empresas transnacionales apoyadas por sus sistemas legales y estatales sin mediación de los Esta-

dos nacionales y la migración forzada por el cese del apoyo a la producción y población rural ha llevado a los pueblos indígenas latinoamericanos a una nueva situación donde la integración social étnica se desterritorializa, se fragmenta, se extiende (Uribe, 2011, p. 166).

Ya desde 2002, la Comisión Nacional de Derechos Indígenas (CDI, ahora Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas [INPI]) revelaba que otras causas de la migración son el deterioro ecológico y las devastaciones por fenómenos naturales, la inexistencia de servicios básicos, la violencia armada, el caciquismo y los conflictos religiosos (CDI, 2002, p. 33). Los lugares de atracción son las urbes, ciudades fronterizas y zonas agroindustriales. Ello obliga a reflexionar las acciones que debemos implementar para dar atención con calidad y eficiencia a las demandas ciudadanas de la población migrante en materia de salud y educación, fundamentalmente.

“El problema radica en el desconocimiento de los cambios que ha habido en las prácticas migratorias y las políticas educativas locales no están dando la debida atención” (Bustos, 2018, p. 163), por lo que cada vez es más apremiante la necesidad de formar con un enfoque intercultural. Para ello, es importante analizar cuáles son las prácticas en las aulas

con diversidad étnica, lingüística y cultural en el nivel superior, en concreto en la UPN Unidad 171 y en la BUAP.

Abordamos estas dos universidades públicas porque ambas están situadas en entidades federativas que cuentan con cifras importantes de población indígena, localizadas en dos urbes que son el centro de acogida de varios grupos étnicos y que por sus aulas transitan estudiantes indígenas, aunque muchas veces invisibilizados.

Con 17.6% de población indígena, Puebla es el cuarto estado con más habitantes indígenas en México, después de Oaxaca, Chiapas y Veracruz (CDI, 2015). En Puebla habitan 1 018 397 indígenas, lo que representa 9.96% de la población indígena a nivel nacional. Por otra parte, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2005) ha señalado a la ciudad de Puebla como la metrópoli que recibe flujos migratorios de indígenas con mayor frecuencia y magnitud. Baste decir que es la tercera ciudad a nivel nacional con mayor población de indígenas: 168 000. Sólo la superan la de la Ciudad de México y Mérida. Por consiguiente, el perfil poblacional de la capital poblana es el de una colectividad diversa compuesta por grupos de migrantes, ya sean definitivos o de migración temporal.

Por otro lado, según la CDI (2015), en Morelos habitan 83 227 indígenas y 36.3% reportan como lugar de nacimiento otra entidad, como Puebla, Guerrero y Oaxaca. Se consideran 35 comunidades indígenas, incluida la capital: Cuernavaca, pero en algunos municipios la presencia mayoritaria es de inmigrantes de origen mixteco, tlapaneco y zapoteco (COESPO, s/f, p. 5). Estas personas llegan al estado atraídas por las zonas agroindustriales o el comercio de artesanías en las zonas turísticas. Algunos de ellos migran de manera pendular, pero otros se asientan en la entidad de manera permanente.

La UPN tiene la finalidad de formar profesionales de la educación en licenciatura y posgrado para atender las necesidades del Sistema Educativo Nacional. En cambio, la BUAP está comprometida con la formación integral de profesionales en los niveles de educación media superior, superior y posgrado y

no necesariamente se especializa en la formación docente, pero tampoco está exenta de esta labor, por lo que sus programas académicos deben apostar por formar para un mundo intercultural e incluyente, sin importar el tipo de profesión y las áreas del conocimiento.

Por otro lado, si bien en los mundos anglosajón y europeo la educación intercultural se ha consolidado como una opción de educación “para todos”, en contextos como el latinoamericano, y específicamente el mexicano, la interculturalidad sigue siendo un tema pendiente de aterrizar en las aulas, pese a los esfuerzos que en materia jurídica y discursiva han hecho los gobiernos desde hace ya dos décadas.

Por su parte, el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 sostiene: “el México del nuevo milenio demanda que el sistema educativo nacional forme a sus futuros ciudadanos como personas, como seres humanos conscientes, libres, irremplazables, con identidad, razón, y dignidad, con derechos y deberes, creadores de valores y de ideales” (SEP, 2007, p. 9). De igual manera, los Objetivos de Desarrollo Sostenible circunscriben que para “lograr una educación inclusiva y de calidad para todos se debe tener la firme convicción de que la educación es uno de los motores más poderosos y probados para garantizar el desarrollo sostenible de cualquier nación” (PNUD, 2015, s/p). En la reforma del artículo 3 constitucional de 2019 se establece que la educación que imparta el Estado será intercultural y en un marco de inclusión social (DOF, 2019).

Sin embargo, como bien apunta Jorge Gasché (2008), tenemos que ser cautelosos, ya que no podemos pensar en un modelo de educación equitativo e igualitario sin revisar la relación dominación-sumisión. Para este autor, hablar de educación intercultural como una relación horizontal no es más que un eufemismo para disfrazar relaciones verticales. Así, tendríamos que recuperar el objetivo final de la educación inclusiva, el cual estriba en contribuir a eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad racial, la clase social, la etnicidad, la religión, el género o las aptitudes, entre otras posibles. Por lo tanto, se parte

de la creencia de que la educación es un derecho humano elemental y la base de una sociedad más justa (Echeita & Ainscow, s/f), lo que implica desafíos educativos.

La mayoría de los estudiantes indígenas ingresa al sistema público y son formados con un currículo educativo nacional. En las instituciones educativas, desde básica hasta nivel superior, las prácticas no consideran las cosmovisiones y, por ende, tampoco las múltiples competencias y saberes que han adquirido cultural y comunitariamente; y, cuando de manera eventual, éstos son reconocidos se conciben como parte de un “foldor” que remite a imágenes cosificadas de la diferencia étnica y cultural (Czarny & Martínez, 2018). Tampoco suelen tomarse en cuenta las historias de discriminación que permean a los estudiantes.

Así, las investigaciones que realizamos en ambas universidades con distintas licenciaturas evidencian, en primera instancia, algunos aspectos relevantes, sobre todo para revisar los mecanismos de articulación social para con los pueblos y poblaciones indígenas. Por esto, es importante cruzar miradas, presentar estudios comparativos y discutir el papel que le toca jugar a la educación superior, por encima de políticas globalizantes que asfixian y condicionan los Estados nacionales y el mundo actual: multicultural y plurilingüe.

Según datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2014, p. 112), a pesar de la obligatoriedad constitucional de la educación media superior, a nivel nacional los hogares indígenas representan el menor porcentaje de población con este nivel educativo: el grupo de edad de 25 a 34 años sólo registra 22.1%. El mismo INEE reveló que sólo 16.9% de la población de 30 a 34 años cuenta con licenciatura, mientras que en los indígenas el porcentaje disminuye a 6.3% (2014, p. 117).

Por esto, tenemos que analizar y reorientar la noción de “educación para incluir” (Dietz & Mateos, 2011, p. 48), la cual debería cuestionarse más como una tendencia institucional de que la diversidad cultural vigente sea vista y se trabaje desde la pedagogía para asimilar o compensar, diferenciar o

biculturalizar, tolerar o prevenir el racismo, transformar, interactuar, empoderar y descolonizar.

Metodología

La investigación fue de corte cualitativo e inductivo (Goetz & Le Compte, 1988), mediante el estudio de caso que pretende formular relaciones y enlaces clave del objeto de estudio, así como generalizaciones que sean susceptibles de estudiarse en otros casos, como lo afirma Rockwell (1987).

Además se utilizaron herramientas provenientes de las ciencias sociales, en específico de la etnografía, como la observación participante, la recolección de artefactos y las entrevistas (Goetz & Le Compte, 1988; Rockwell, 1987, 2009; Bertely, 2000). Partimos del supuesto que los estudiantes migrantes indígenas son invisibilizados y discriminados en las instituciones de educación superior (IES) en que se insertan en los escenarios ciudadanos, lo cual tiene efectos en su identidad, así como en su formación académica.

La pregunta central de investigación es: ¿en qué y cómo las IES adoptan o no el enfoque intercultural que favorezca la inserción y la permanencia en la vida académica de los jóvenes indígenas?

La BUAP en cifras y sus retos ante la diversidad sociocultural

En el Anuario Estadístico Institucional (2012-2013), la población indígena en educación superior reportada fue de 16 448 estudiantes, es decir, 31% de la población está catalogada como indígena. De entrada podemos sostener que en la BUAP no existe docencia ni intervención vinculadas con la educación superior indígena; sin embargo, esto no significa que no exista diversidad cultural. Estamos conscientes de que la tarea no sólo compete a nuestras autoridades universitarias y funcionarios de primer y segundo nivel, tampoco se resolverá únicamente en la BUAP, sino es una tarea en la que debemos intervenir y colaborar todos los que conformamos esta sociedad poblana.

Lo anterior ha motivado que en los últimos cuatro años el Cuerpo Académico: Educación y Salud

en Contextos de Interculturalidad y Diversidad (BUAP-CA-202) integrara la red temática “Niñez y juventud en contextos de diversidad” junto con otros Cuerpos Académicos de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) y de la Universidad Veracruzana (UV), así como con otros grupos de investigación adscritos a la propia Coordinación de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), CIESAS, COLMEX, COLMICH, UPN, y más recientemente con la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Para esto coincidimos al plantearnos que en México, para alcanzar tanto una educación intercultural como inclusiva, se requiere reformular las concepciones sobre la población escolar indígena y avanzar en la construcción de vínculos pedagógicos que las universidades deben plantear con las comunidades en los escenarios urbanos donde residen; vínculos que traspasen el estigma y la discriminación que antepone la sociedad no indígena, y que incorporen una dimensión en la que se reconozca el carácter plural de la nación (Vargas-Garduño & Dietz, 2017).

Actualmente un equipo de antropólogas profesoras investigadoras de la maestría en Antropología Sociocultural del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades Alfonso Vélaz Pliego (ICSYH), junto con integrantes de la Dirección de Acompañamiento Universitario (DAU), estamos realizando una serie de talleres con estudiantes de pueblos originarios de casi todas las licenciaturas, en torno a temas como la decisión de continuar con los estudios en educación superior, la elección de carrera, el proceso de admisión a la BUAP y, finalmente, se lleva a cabo la documentación de sus experiencias escolares en una universidad.

Los estudiantes provenientes de pueblos originarios pasan, por lo general, “desapercibidos” cuando ingresan a la universidad; al llegar a sus unidades académicas a menudo nadie sabe de dónde provienen. No hay para ellos una bienvenida que los visibilice, y varios, por temor a ser discriminados, se lo callan. La pertenencia a un pueblo originario es sin duda un asunto de autoadscripción; la conciencia

de la identidad étnica es fundamental para reconocerse como parte de un pueblo, pero ¿cómo podemos lograr que ellos se reconozcan como nahuas, zapotecos, chinantecos, mixtecos, tlapanecos, mazatecos o totonacos, si no existe una comunidad que los reciba y los haga sentir como en casa, ofreciéndoles los servicios y la ayuda para superar los obstáculos que implican arribar a una ciudad desconocida, adaptarse a un modo de vida tan diferente al acostumbrado, aprender nuevos conocimientos e interactuar con compañeros y profesores que muchas veces no comprenden qué significa ser de un pueblo indígena?

El caso de la UPN Morelos frente a la diversidad cultural y lingüística

En contraparte, una de las principales vías por las que se han profesionalizado los jóvenes indígenas, en el país, como en el estado de Morelos, ha sido mediante la licenciatura en Educación Preescolar (LEP) y la licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPMI) que la UPN ofrece en diversas unidades del país desde 1990. En estas carreras los docentes se forman para enseñar en educación básica con un enfoque bilingüe e intercultural. Y aunque en la Misión de la UPN Morelos la interculturalidad se establece como un eje de formación, todavía faltan acciones para llevarla a la práctica institucional. Por ejemplo, en el Diagnóstico Institucional de 2019 se informa que del total de estudiantes de las licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI), de nuevo ingreso 23.5% habla náhuatl, y de los estudiantes de tercer semestre, 33.3% (UPN 171, 2019). Sin embargo, en la investigación realizada se han encontrado estudiantes mixtecos y tlapanecos en otras licenciaturas; ellos callan sus voces y se invisibilizan ante la poca posibilidad de valorización de sus saberes en el currículum oficial de dichos programas.

En cambio, las LEPEPMI ofrecen ventajas como ser un programa semiescolarizado y, por la misma razón, accesible para la economía de los estudiantes, sobre todo, para las mujeres. Sin embargo, en las

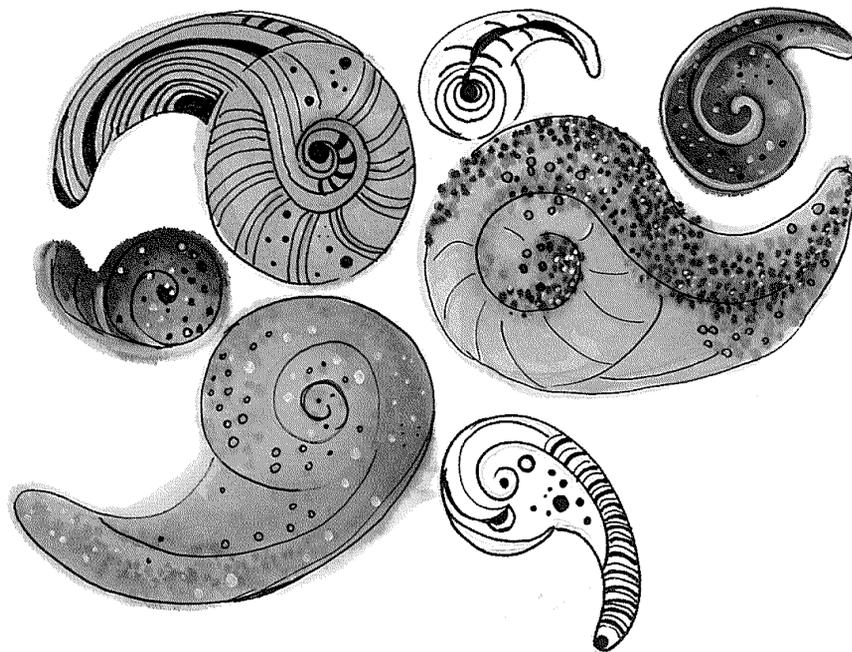
representaciones, tanto de algunos académicos como de los propios jóvenes, subyace la idea de que los estudiantes indígenas sólo podrán acceder a este programa, pues desde el ingreso se considera que tiene menos rigurosidad académica. Ya que muchos de ellos tuvieron experiencias previas en las que intentaron ingresar a universidades mediante exámenes estandarizados, pero difícilmente alcanzaron los puntajes necesarios, debido a que viven una ambivalencia lingüística, puesto que no terminaron de desarrollar la lengua materna ni tampoco las competencias en español.

También vale la pena revisar que el campus donde se imparten la LEP y LEPMI en la UPN Morelos se ubica en la ciudad de Cuernavaca, por lo que los jóvenes indígenas que deseen ingresar tienen que desplazarse semanalmente desde sus pueblos originarios hasta la capital —otros son migrantes de diferentes estados, asentados ya en la ciudad o en las zonas agroindustriales—. Esto genera, paradójicamente, un distanciamiento de la comunidad, a la que tienen que hacer referencia en su formación. En el trayecto del campo a la ciudad, sus voces son silenciadas por las miradas burlonas y la discriminación de los otros pasajeros en el transporte público,

por lo que prefieren adoptar la vestimenta de moda y las prácticas culturales urbanas.

Por otro lado, las estrategias de aprendizaje que se promueven en la universidad no consideran las formas de organización y aprendizaje de las comunidades y, en cambio, reproducen relaciones de poder verticales, con sistemas de organización y evaluación homogéneas. Además las pretensiones de la alfabetización académica, entendida como “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos” (Carlino, 2005, p. 6), chocan con una realidad, puesto que las políticas educativas mexicanas no han respondido eficazmente a la alfabetización en la lengua materna de los indígenas ni a la enseñanza del español como segunda lengua. A su vez, muchos de ellos provienen de territorios donde se privilegia la enseñanza de la tradición oral y esto representa un obstáculo para los indígenas, aunque es importante señalar que los no indígenas tampoco alcanzan fácilmente esta alfabetización académica.

Además, las relaciones interétnicas son conflictivas, pues se trata de estudiantes de diferentes carreras, o de la misma, pero hablantes de lenguas



distintas o provenientes de comunidades diferentes. El conflicto es producto de la manera de mirar al otro, al diferente a mí, es decir, por la relación identidad-alteridad, cuestiones que no se revisan en la universidad.

Sin embargo, un reto muy complejo es que cuando los estudiantes indígenas egresan como docentes tienen que enfrentarse, al igual que los docentes no indígenas en las aulas urbanas, a educar a niños de diferentes etnias y lenguas indígenas e incluso a niños migrantes de retorno, con pocas herramientas didácticas y, en muchos casos, reproduciendo las prácticas vividas en su paso por la educación básica o las prácticas universitarias y sin haber desarrollado del todo competencias interculturales (Unesco, 2013). Por esta razón, resulta fundamental una formación permanente.

Continuar la trayectoria académica en la BUAP y en UPN

Si ingresar y mantenerse en una carrera es un acto complejo para los jóvenes indígenas, continuar el trayecto profesional en un posgrado constituye todo un reto. Así, por ejemplo, como aspirantes a maestrías y doctorados en ciencias sociales y humanidades, estos jóvenes tienen pocas posibilidades de ingresar, ya que incluso los propios profesores de los posgrados afirman que estos candidatos no tienen las competencias para leer un texto o para debatirlo de manera oral, y mucho menos para construir proyectos de investigación que los lleven a la conclusión de la tesis.

A su vez, el estigma no sólo está vinculado con el origen étnico, sino también con la institución de procedencia. Tenemos también el caso de un estudiante indígena que fue rechazado por un profesor para ingresar a la maestría con especialidad de Habilidades del Pensamiento por considerar que no tenía las competencias académicas.

Las prácticas de colonialidad (Quijano, 2005; Walsh, 2008) se viven al interior de las instituciones formadoras y son reproducidas por los propios académicos que no han reflexionado sus acciones, generando una colonialidad del saber, entendida

como: “el posicionamiento del eurocentrismo como la perspectiva única del conocimiento, la que descarta la existencia y viabilidad de otras racionalidades epistémicas y otros conocimientos que no sean los de los hombres blancos europeos o europeizados” (Walsh, 2008, p. 137). Así los saberes y los procesos de interaprendizajes de los estudiantes indígenas son negados y poco aprovechados frente a los contenidos occidentalizados.

Aunado a lo anotado, pero no menos importantes, son los lineamientos de posgrados asociados a las políticas neoliberales: la producción de textos científicos en inglés. Terborg y Velázquez mencionan que “hablar de una lengua extranjera [o segunda lengua] en México equivale muchas veces a hablar del inglés” (2005, p. 41). Así, socialmente se observa que el bilingüismo con lengua extranjera es valorado, mientras que bilingüismo con lengua indígena es visto como detrimento. Esto es lo que se ha denominado “ecología de presiones” (Terborg & Velázquez, 2005), es decir, darle en el ámbito académico una preponderancia al inglés sobre las lenguas indígenas e incluso el español, lo cual añade un prestigio a una lengua frente a las otras y esto dificulta la adquisición de una segunda lengua. Aclaramos que no estamos diciendo que los jóvenes indígenas carecen de las capacidades cognitivas para ser bilingües o incluso trilingües, sino que queremos hacer énfasis en que los procesos didácticos son poco pertinentes y que los casos narrados por estudiantes para el desarrollo del bilingüismo siempre aparecen salpicados de actos de discriminación lingüística. Tal ideología de lenguas de poder reproduce nuevamente la colonialidad del saber (Walsh, 2008) y superarla es otro de los desafíos actuales de la universidad.

Conclusiones

El reto de la educación intercultural consiste en lograr sociedades más justas e igualitarias, en las cuales haya cabida para todas las manifestaciones de la diversidad sociocultural. Sin embargo, para poner esto en práctica se necesita de una reeducación para todos los que integramos este país. No vale seguir

creyendo que sólo es un asunto de los otros: los indígenas. Ya no es preciso concebir la formación docente y profesional, en general, sólo diseñada mediante programas de compensación dirigidos exclusivamente al sector indígena. Formar en busca de una sociedad más justa e igualitaria significará formar a todos los que conformamos este mundo: indígenas y no indígenas con miras interculturales.

Estamos conscientes de que la educación intercultural asumida como un derecho humano y como principio rector de las políticas públicas es un proceso, pero no por ello debe de excluir la presencia y la participación de todos los estudiantes para su mejor desarrollo y éxito. Este proceso debe identificar aquellos elementos que impiden las prácticas inclusivas en cada escuela, en cada política, y poner énfasis en aquellos grupos de estudiantes que puedan estar en riesgo de marginalización o exclusión por cuestiones de género, condición social, étnica, lingüística y capacidad.

Al realizar la investigación que presentamos en este trabajo, nos percatamos que en ambas instituciones indagadas, a pesar de tener programas educativos distintos, comparten los retos en cuanto a los procesos de ingreso, permanencia y la continuidad de los estudiantes indígenas, pero también para los no indígenas. Esto se debe a la poca sensibilización al reconocimiento a la diferencia, lo cual les está impidiendo formarse éticamente y enriquecer su propia cultura, a partir de las lenguas y los saberes culturales y comunitarios de la población originaria.

Con el propósito de que la BUAP cumpla a cabalidad la tarea de contribuir a la configuración de una “cultura científica” en la región, es imprescindible que la universidad defina una política lingüística y cultural que tome en cuenta la naturaleza plurilingüe y pluricultural del país.

Por su parte, la UPN Morelos requiere poner en el centro de la discusión académica e institucional las acciones de discriminación lingüística o étnica, pero también analizar sus prácticas de colonialidad del saber que tienen efectos tanto en los estudiantes indígenas como no indígenas. Finalmente llevar a cabo una revisión de cómo se facilita o no hacia la alfabetización académica, así como buscar interculturalizar los programas educativos.

Recomendaciones para el aula

1. Al inicio de un curso universitario, los docentes pueden aplicar una evaluación de la diversidad en el aula (Torres, 1998), tanto para conocer quiénes son los estudiantes como para identificar el modo en que la diversidad es considerada en la planificación curricular.
2. Abrir un espacio en las primeras sesiones para que los estudiantes reconstruyan su historia personal y su trayectoria académica, y en ello, identificar la discriminación que han vivido por razones tanto étnicas como lingüísticas.
3. Los proyectos universitarios deben ser pertinentes socialmente y aprovechar los saberes culturales de los propios estudiantes en diálogo con el currículo oficial.
4. Propiciar que en los eventos académicos existan discursos en las lenguas indígenas y en español. En el aula, fomentar que los estudiantes puedan expresar sus opiniones e ideas en su lengua materna.
5. Generar estrategias de alfabetización académica, considerando las competencias lingüísticas de los estudiantes indígenas y no indígenas, por ejemplo, mediante la elaboración de borradores en la escritura de textos, la tutoría de pares y círculos de estudio extracurriculares. 

- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). (2013). *Anuario Estadístico Institucional 2012-2013*. Recuperado de http://www.dgpi.buap.mx/anuario/anuario_2012_2013.pdf
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Bustos, R. (2018). Relaciones interétnicas en un contexto de diversidad. Estudio de caso en Cuernavaca. *Revista Científica Ra Ximhai*. 14(2), 163-178. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/461/46158063010/html/index.html>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: FCE.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). (2002). Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas 2001-2006.
- Consejo Estatal de Población Morelos (COESPO). (s. f). Grupos étnicos. Recuperado de http://coespo.morelos.gob.mx/lengua_indigena/grupos-etnicos
- Coordinación Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). (2015). Indicadores Socioeconómicos de los Pueblos Indígenas de México, 2015. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/239921/01-presentacion-indicadores-socioeconomicos-2015.pdf>
- Czarny Krishkautzky, G. V. & Martínez, E. (2018). Repensar la niñez indígena, denominada migrante, en las ciudades: retos para la política educativa. En C. Rodríguez Solera & T. Rojas (Coords.), *Migración interna, infancia y derecho a la educación* (pp. 259-284). México: Universidad Iberoamericana.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (15 de mayo de 2019). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. Recuperado de https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019
- Dietz, G. & Mateos L. S. (2011). Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos. México: SEP. Recuperado de <https://eib.sep.gob.mx/isbn/9786079116040.pdf>
- Echeita, G. & Ainscow, M. (s. f.). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/91e3/9b49fcccc56d6ad1c0e0e2ed9addc9b8d6b.pdf>
- Gasché, J. (2008). La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? En M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (Coords.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp. 367-397). Quito: Abya Yala.
- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos. (2001). Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006. Recuperado de <http://planeacion.uaemex.mx/InfBasCon/PlanNacionaldeDesarrollo2000-2006.pdf>
- Goetz, J. & Le Compte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2005). II Conteo de Población y Vivienda 2005. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2005/>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). (2014). *Panorama Educativo de México 2013*. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2013). *Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado de <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals/goal-4-quality-education.html>
- Quijano, A. (2005). Colonialidad del poder: eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericana* (pp. 201-242). Buenos Aires: CLACSO.
- Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. México: DIE, Cinvestav.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2007). Programa Sectorial de Educación 2007-2009. Recuperado en https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwj3sPWi1orlAhVNXXK0KHXF-BK4QFjAAegQIARAC&url=https%3A%2F%2Fwww.oei.es%2Fhistorico%2Fquipu%2Fmexico%2Fprograma_sectorial_educacion_mexico.pdf&usq=AOvVaw3nczO-GRarA5jN8wgNcZ03R
- Teborg, R. & Velázquez, V. (2005). Enseñanza de las lenguas y su ecología lingüística. *Estudios de lingüística aplicada*, 23(41), 41-54. Recuperado de <https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2005.41.637>
- Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad 171 (2016). *Diagnóstico Institucional 2019*. Morelos: UPN [Documento interno].
- Uribe, R. (2011). La etnicidad latinoamericana como una nueva clase social global. *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, 5(10). Recuperado de <http://www.ojs.unam.mx/index.php/crs/article/view>
- Vargas-Garduño, L. & Dietz, G. (Coord.). (2017). *La interculturalidad en espacios universitarios multiculturales. Voces estudiantiles de Michoacán, Puebla y Veracruz*. México. Quito: Abya Yala.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad. Las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, 9, 132-153. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf>

- Bustos, R. (2019). La vinculación comunitaria en la formación de profesores indígenas en la UPN, Morelos. En B. Baronnet & F. M. Bermúdez Urbina (Coords.), *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México* (pp. 245-275). México: ANUIES.
- Czarny, G. (2008). *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México*. México: UPN.
- Czarny, G., Martínez Buenabad, E. (2012). Escolarización indígena en contextos urbanos y de migración. En M. Bertely, G. Dietz, G. Díaz (2012). *Multiculturalismo y educación 2002-2011*. México: ANUIES, Comie.
- Pérez, M., Ruiz, V. & Velasco, S. (2014). *Interculturalidad(es). Jóvenes indígenas: educación y migración*. México: UPN Ajusco.

SEMBLANZAS

Elizabeth Martínez Buenabad. Doctora en Antropología por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS-Ciudad de México). Cuenta con una estancia posdoctoral en El Colegio de Michoacán. Es profesora-investigadora del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades Alfonso Vélaz Pliego de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Es autora de distintos artículos y capítulos especializados en educación indígena e intercultural. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Es coordinadora de la maestría en Antropología Sociocultural del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades Alfonso Vélaz Pliego de la BUAP.

Ruth Belinda Bustos Córdova. Doctora en Educación y maestra en Educación en el Área de Formación Docente, ambos por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Cuenta con estudios de posgrado en la Especialización en Planeación, Desarrollo y Evaluación de la Práctica Docente por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Licenciada en Educación Media y tiene la licenciatura en Educación Primaria. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y al Sistema Estatal de Investigadores (SEI) y cuenta con perfil deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Medio Superior (PRODEP). Es miembro del Cuerpo Académico Procesos de Aprendizaje y Formación Docente en la Diversidad (Clave UPN-CA-121) y de la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores (REDUVAL). Ha realizado estancias de investigación en el Institut national supérieur du professorat et de l'éducation, Université de Bourgogne, en Dijon, Francia. También en L'Ecole Doctorale EPIC (Education, Psychologie, Information et Communication), Université Louis Lumière Lyon 2, Lyon, Francia, y en L'Institut des Hautes Études de L'Amérique Latine-Sorbonne Nouvelle Paris 3, París, Francia. Es profesora investigadora de tiempo completo en la UPN Unidad 171 Morelos. Es coordinadora de la licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena. Sus líneas de investigación son formación sociomoral, valores y diversidad; interculturalidad y educación indígena; formación docente.

El papel de la interculturalidad
en la construcción de sujetos identitarios.
La experiencia de la Universidad Intercultural
de Chiapas en el municipio de Oxchuc
(UNICH-Oxchuc)

*The Role of Interculturality in the Construction of Identity
Subjects. The experience of the Universidad Intercultural de
Chiapas in the municipality of Oxchuc (UNICH-Oxchuc)*

Sergio Iván Navarro Martínez

EL COLEGIO DE LA FRONTERA SUR (ECOSUR), MÉXICO
s-navarro@hotmail.com

Antonio Saldívar Moreno

EL COLEGIO DE LA FRONTERA SUR (ECOSUR), MÉXICO
asaldivar@ecosur.mx



RESUMEN

Este trabajo analiza el papel de la interculturalidad en la construcción de sujetos identitarios en la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), en el municipio de Oxchuc. El artículo profundiza en cómo se abordan las relaciones de poder entre las culturas y las implicaciones que esto tiene en la construcción de sujetos identitarios y no de sujetos políticos articulados a los procesos sociales y culturales de la región, desde una perspectiva de reivindicación de sus derechos. La postura analítica está basada en la propuesta de interculturalidad crítica de Catherine Walsh. Metodológicamente, la investigación se posiciona en una perspectiva constructivista bajo el enfoque etnográfico. Uno de los hallazgos es que la interculturalidad es asumida como parte de una política oficial construida e instrumentada para su funcionamiento normativo, que responde a una lógica de reivindicación cultural y que se centra en la formación de jóvenes con una identidad reforzada en su lengua y en intercambios culturales funcionales al sistema.

Palabras clave: Educación superior intercultural; interculturalidad crítica; universidades interculturales; sujeto identitario; sujeto político.

ABSTRACT

This paper analyzes the role of interculturality in the construction of “identity subjects” at Universidad Intercultural de Chiapas in the municipality of Oxchuc. The study looks in-depth on how power relations between cultures are addressed and the implications it has in the preponderant construction of identity subjects rather than political subjects articulated to the social and cultural processes of the region. This study is presented from a perspective of vindication of their rights. The analytical perspective is based on Catherine Walsh’s proposal of critical interculturality. Methodologically, the research is positioned in a constructive perspective under the ethnographic approach. Among the findings, it can be mentioned that interculturality is assumed as a part of an official policy instructed and implemented for its normative functioning, which response to a logic of cultural vindication. This policy is focused on the training of young people with a reinforced identity in their language and functional cultural exchanges to the system.

Keywords: Intercultural Higher Education; Critical Interculturality; Intercultural Universities; Subject Identity; Political Subject.

Fecha de recepción: 01/11/2019

Fecha de aceptación: 21/01/2020

Introducción

La educación superior intercultural (ESI) en México ha significado un importante avance para la inclusión de jóvenes que históricamente han sido excluidos de un sistema educativo desigual e inequitativo para algunos sectores de la sociedad (indígenas, afroamericanos, migrantes, entre otros). La Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) y las Universidades Interculturales (UI) han tenido un papel protagónico para la gestión de la diversidad, con la clara pretensión de establecer criterios generales para su funcionamiento normativo. A su vez, han generado una formación que busca reforzar la identidad cultural estudiantil y establecer relaciones de intercambio cultural con la diversidad sociocultural en los contextos donde interactúan, lo que designamos una formación con énfasis en la construcción de un sujeto identitario.

En algunos países latinoamericanos (Ecuador, Colombia o Bolivia), la ESI cuenta con el respaldo de diferentes actores y organizaciones sociales, quienes mantienen una relación dialógica con proyectos orientados hacia procesos de decolonización y transformación de las condiciones sociales de desigualdad. Ese desplazamiento epistémico ha permitido resignificar la interculturalidad y promover otros paradigmas que se proponen no responder a los intereses de los grupos en el poder, sino que es un in-

tento por generar otras condiciones “desde abajo” con el objetivo claro de formar sujetos con identidad, conciencia histórica y posicionamiento político. Esto con el fin de construir otras maneras de interactuar, lo cual podríamos denominar una formación con énfasis en la construcción de un sujeto político.

El presente artículo se posiciona bajo la perspectiva de la interculturalidad crítica planteada por Walsh (2005, 2012) y Tubino (2005), la cual propone iniciar procesos “de abajo hacia arriba”. Es decir, se asume como un proyecto político, social, ético y epistémico que se construye desde los pueblos y la gente con la necesidad de no sólo cambiar las relaciones asimétricas, “sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación” (Walsh, 2012, p. 92).

Un análisis de la interculturalidad desde una perspectiva integral se encuentra en la propuesta de Navarro (2016). Ésta consiste en considerar las siguientes categorías: *a)* cuestionar las relaciones de poder entre las culturas, *b)* establecer relaciones en equilibrio que permitan el enriquecimiento de la experiencia de vida, *c)* reafirmación como sujetos ante la vida y *d)* reproducción de elementos culturales. Para fines de este artículo, nos centraremos en el análisis relacionado con la primera categoría.

Este trabajo profundiza en el análisis de cómo se abordan las “relaciones de poder entre las culturas” en la propuesta educativa de la Universidad Intercultural de Chiapas en el municipio de Oxchuc (UNICH-Oxchuc). De igual forma, reflexionamos sobre las implicaciones de formar sujetos identitarios y no sujetos políticos articulados a la reivindicación de los procesos socioculturales que posibiliten la trascendencia de sus prácticas en la vida cotidiana.

Metodológicamente, la investigación se posiciona en una perspectiva constructivista bajo el enfoque etnográfico. En principio, se hizo observación participante dentro del aula y diferentes espacios de la UNICH-Oxchuc. Bajo esta perspectiva, nos basamos en que “todo trabajo de campo es un ejercicio de observación y entrevista” (Velasco & Díaz de Rada, 1997, p. 33). Se realizaron cuatro grupos de discusión para reflexionar de forma colectiva y dialógica sobre la interculturalidad; al mismo tiempo, éstos sirvieron para identificar a los estudiantes —informantes clave— que posteriormente se entrevistaron. Se aplicaron dos entrevistas a profundidad y 19 semiestructuradas. También se entrevistaron a nueve docentes.

Para el análisis de la información se utilizó el método de comparación constante sugerido por Glaser y Strauss (1967) y por Strauss y Corbin (2002), con el cual simultáneamente se codificaron y analizaron los datos a través de una comparación continua de los sucesos encontrados, lo cual permitió “desarrollar y refinar conceptos, identificar sus propiedades, explorar sus interrelaciones e integrarlos de manera coherente” (Wiesenfeld, 2001, p. 161).

Educación y relaciones de poder entre las culturas

Este trabajo de investigación sobre la experiencia de formación en la UNICH-Oxchuc encontró los siguientes elementos: *a)* prevalece una interculturalidad institucionalizada que se ubica más en el discurso que en la práctica cotidiana, *b)* la interculturalidad está centrada en el uso y aprendizaje de la lengua y *c)* la interculturalidad está acotada por los elementos que se promueven dentro de la escuela, pero rebasada por lo que sucede afuera de ella, en

particular por el peso de los medios de comunicación y la influencia tanto de las instituciones de gobierno como de las organizaciones no gubernamentales (ONG), las cuales promueven programas de desarrollo que estigmatizan la identidad de los pueblos indígenas como pobres y, por lo tanto, “atrasados”.

Es importante reconocer que quienes ingresan a la UNICH (docentes y estudiantes), poco a poco se van familiarizando con el concepto de interculturalidad; ya sea a través de las prácticas institucionalizadas —actividades culturales, enseñanza de la lengua—, las manifestaciones simbólicas de su entorno institucional o por los contenidos temáticos de las asignaturas. Así, la interculturalidad está presente, tanto discurso como práctica, a lo largo de su proceso de formación.

Derivado de los grupos de discusión sobre cómo se entiende la interculturalidad, las respuestas más recurrentes fueron las siguientes:

- Es el intercambio de conocimientos entre diversas sociedades de manera respetuosa.
- Es la interacción de una cultura por otras.
- Los diferentes procesos de comunicación, relación en diferentes culturas.
- Se trata de dar a conocer una cultura a otra muy diferente y aprender de ello.
- Es la interacción de diferentes culturas (personas) en un mismo lugar basadas en el respeto y aceptación mutua sin jerarquía cultural.
- Es relacionarse o dialogar con diferentes instituciones o compañeros valorando su cultura, vestimenta o su identidad de cada uno.
- A los grupos de personas que conforman una comunidad, respetando su forma de pensar, conocimientos y cultura de cada persona.
- Como estudiantes, vincularnos a las comunidades y mantener las lenguas maternas.
- Una buena interacción con diferentes personas, respetando las opiniones y las formas de cómo se expresan.

La mayoría de las respuestas plantean relaciones basadas en el respeto, el diálogo y el intercambio de

conocimientos, acercándose más a definiciones del multiculturalismo, el cual se puede entender como aquella política orientada a la coexistencia “armónica” de culturas diferentes y que exalta los elementos culturales desde una visión folclórica (Meer & Mood, 2011; Kymlicka, 2012; Díaz-Polanco, 2006). En ninguna de las respuestas se cuestionan las relaciones de poder implícitas en estas formas de interacción entre las culturas, lo cual representa un punto fundamental en las luchas sociales en América Latina por la reivindicación de los derechos de los pueblos originarios. Los movimientos sociales enfatizan que no es suficiente el reconocimiento constitucional de la diversidad (multiculturalismo), sino que se requieren acciones intencionadas que transformen las formas históricas de negación y discriminación que prevalecen entre los pueblos originarios y las culturas mestizas surgidas del proceso colonizador (interculturalidad crítica).

En la revisión de los programas de estudio y entrevistas con docentes, la discusión sobre lo intercultural no es transversal dentro del currículo, lo cual ocasiona una comprensión limitada y descontextualizada de las corrientes actuales desarrolladas desde el pensamiento latinoamericano, que identifican a la interculturalidad como nuevos mecanismos que, si bien reflexionan sobre la identidad de los estudiantes (sujetos identitarios), deberían de contribuir además a descolonizar su pensamiento y transformar las relaciones inequitativas entre los pueblos y las comunidades que representan (sujetos políticos).

Los docentes y las autoridades educativas se enfrentan a las dificultades institucionales que burocratizan su práctica y esto conlleva a la falta de comprensión de la perspectiva intercultural como práctica y apuesta política:

No partimos de una teoría conceptual de la interculturalidad, estamos tomando las teorías propuestas del mismo modelo de la Universidad [la cual] tiene una línea que busca relación interétnica de los alumnos, integración de los conocimientos, equidad de relaciones, compartir conocimientos (Entrevista a docente de la UNICH-Oxchuc).

En palabras de Walsh (2012) y Tubino (2005) se trata de una “perspectiva funcional de la interculturalidad” al no tocar las asimetrías y la desigualdad social y cultural.

La CGEIB menciona que la educación intercultural-bilingüe:

integra una concepción que abre una nueva perspectiva de orientación y tratamiento innovador a los procesos educativos en los países latinoamericanos, ya que, por la diversidad de su composición demográfica, ha obligado a explorar estrategias de atención adecuadas a la problemática de múltiples culturas que están en riesgo de desaparecer después de ser sometidas a prejuicios de diferenciación social impuestos por los grupos de poder (Casillas & Santini, 2009, p. 36).

Sin embargo, la oportunidad de creación de las UI quedó atrapada en los discursos que construyen el espacio de cómo se entiende la educación superior y no ofrece cambios significativos en las prácticas de formación, los mecanismos de vinculación e interacción con y dentro de las comunidades, ni sus formas de aprendizaje (Navarro, 2018). Un ejemplo claro de esta dificultad de construir un espacio alternativo a las formas convencionales de educación superior es la arquitectura con que se construyeron los espacios de la UNICH-Oxchuc, que corresponde a aulas convencionales con patrones arquitectónicos coloniales. Es decir, se reproducen las formas centradas en el aula y simbólicamente se construye desde la representación de la Colonia, justo dos de los mecanismos que contribuyen al desconocimiento de la realidad que enfrentan los pueblos (al estar centrada la formación en las aulas) y lo que representa la Colonia para los pueblos originarios.

Si bien muchos estudiantes son de comunidades cercanas al municipio de Oxchuc, la reflexión en torno a las relaciones entre las culturas aparece de manera limitada al centrarse esencialmente en revalorar la lengua materna y algunos elementos culturales del pueblo tseltal. Los docentes reconocen que hablar tseltal es un elemento que forja la identidad:

La lengua y cultura siempre se está cambiando, lo que valoro es que puedes hablar en tseltal y no te critican y nos intercambiamos ideas con cierto respeto por la pluralidad, la diversidad (...) yo no muy concuerdo con algunas ideas de que hay que portar el traje tradicional incluso dicen que cuando pierdes la lengua ya no eres tseltal, creo que hay otros elementos como los conocimientos, la forma de ver el mundo aunque no hable tseltal (Entrevista a docente de la UNICH-Oxchuc).

Asumir esa postura ha llegado a fraccionar el colectivo docente en dos grupos; por un lado, quienes argumentan que la interculturalidad debe girar en torno a la lengua y vestimenta tradicional; lo cual se acerca al “multiculturalismo liberal” (Díaz-Couder, 1998; Díaz-Polanco, 2006), que reconoce a los grupos lingüística y culturalmente diferenciados a conservar su herencia cultural como parte de sus derechos colectivos. Esto es lo que centra el proceso formativo en la idea de un “sujeto identitario”. En ese sentido, existe el riesgo que este sujeto identitario pueda celebrar y reconocer las diferencias, pero no cuestione las desigualdades sociales existentes. Por otro lado, se encuentran aquellos que señalan la necesidad de traspasar la visión folclórica y esencialista de la interculturalidad que desde la institución se transmite. Al respecto una docente apunta lo siguiente:

[La interculturalidad en la UNICH-Oxchuc] se basa en conceptos que suenan bien y no poco cuestionables, que incluso si te pones radical produce racismo a la inversa; porque no hay una propuesta de relación ni con el Estado ni con los no indígenas, hay una reiteración de eres tú, tus saberes, tus localidades y no existe nada más. Como si una cultura fuera homogénea y eso por una parte va a generar y está generando un espacio para los profesionistas indígenas con un esencialismo y una especie de uso ventajoso de la cuestión étnica (Entrevista a docente de la UNICH-Oxchuc).

Esa discusión traspasa a nivel de aula cuando los estudiantes simpatizan con alguna postura de los docentes; por ejemplo, en cierta ocasión un grupo de estudiantes tseltales decidió excluir de su equipo a compañeros de otro lugar por no hablar la misma lengua.

En los grupos focales mencionaron que valoran como enriquecedor “rescatar la lengua”; sin embargo, al mismo tiempo, consideran que la imposición del tseltal como requisito en el proceso de formación deja de lado las diferencias lingüísticas y culturales de otros estudiantes mestizos o de otros pueblos que ingresan a la universidad. Por ello argumentan que se pretende “homogeneizarlos”, contradiciendo los principios de la interculturalidad de diversidad y enriquecimiento cultural:

Normalmente tenemos compañeros de distintos lados y hay uno que sabe chol, pero no se lo sabe bien, pero le están dando tseltal, yo digo que primero empiecen por su lengua y que después abarquen otras lenguas. Luego aquí nos meten una variante de Bachajón, varía un poco lo que es el tseltal de aquí de Oxchuc (Reflexión grupal con estudiantes de la UNICH-Oxchuc).

Si bien la lengua es ampliamente valorada por los estudiantes, es interesante ver cómo ellos mismos cuestionan la imposición del tseltal para quienes no es su lengua materna. Se podría llegar a pensar que, por encontrarse dentro de un contexto reflexivo sobre el enfoque intercultural, estarían ausentes algunas prácticas discriminatorias. Sin embargo, éstas prevalecen en su proceso de formación hacia quienes son una minoría (mestizos).¹ Aunque también está presente la discriminación entre los mismos estudiantes tseltales. En la discusión grupal, varios señalaron algunas contradicciones del modelo educativo, por ejemplo: el predominio de una lengua sobre otra y los conflictos étnicos. Una de las experiencias recuperadas es la siguiente:

¹ Algunos estudiantes de Cintalapa, se autoadscriben como zoques, aunque no hablen ni tengan un vínculo con dicha cultura; en algunos de ellos, sus rasgos son más característicos de los afroamericanos. Lo que hace pensar en las implicaciones que ha tenido el modelo de educación intercultural en ellos para la formación de su identidad.

De manera personal yo quiero compartir que acá en la institución, tanto alumnos como docentes, no hay interculturalidad porque hay algunos que discriminan y nos hacen sentir menos por el hecho de ser indígenas y hablar una lengua. Aparte de eso los alumnos que son originarios de Oxchuc se creen mucho, como si sabieran [sic] todo y se burlan de los que vienen de otro lugar (Reflexión grupal con estudiantes de la UNICH-Oxchuc).

Lo anterior se presenta cuando algunos estudiantes tienen un poder adquisitivo mayor que el resto de sus compañeros, y es que regularmente quienes viven en la cabecera municipal son hijos de maestros, autoridades municipales o comerciantes. Esa condición también se presenta con estudiantes de otras regiones, por el hecho de haber llegado a un contexto diferente al suyo, que deben adaptarse a la universidad y a la misma comunidad. Ellos mencionan repetidamente que cuando llegaron fue difícil relacionarse con los pobladores debido a su fisonomía y a su forma de hablar. Por esto, en más de una ocasión, recibieron agresiones (físicas y verbales), lo cual originó que dos estudiantes desertaran de la UNICH-Oxchuc.

Se observó que no hay cuestionamientos profundos sobre las relaciones de poder entre las culturas y los sujetos. Y, a pesar de presentarse situaciones para resignificarlas, en general el análisis es hacia las relaciones interétnicas. Sin embargo, las discusiones y los cuestionamientos no van más allá de su espacio institucional. De igual manera, se encuentra un énfasis en recuperar la lengua tseltal, lo que puede conducir a ciertos esencialismos sobre la cultura y en determinado momento a folclorizar a las comunidades con las que interactúan, reforzando la formación en la construcción de un sujeto identitario, más que un sujeto político que interactúa y busca transformar la realidad.

Para traspasar la visión folclórica y esencialista de la interculturalidad, debe reconocerse que las relaciones entre las culturas están mediadas por el poder y que al no considerar el binomio “dominación/su-

misión” (Gasché, 2008), o no considerar a la “interculturalidad como un enfoque que analiza y visibiliza las interacciones a menudo desiguales y asimétricas entre miembros de grupos cultural e idénticamente diversos” (Dietz & Mateos, 2011, p. 143), puede limitar la consolidación de un espacio y enfoque intercultural crítico.

En los grupos de discusión, los estudiantes reconocieron que su formación les ayuda a reflexionar y valorar su lengua, su cultura y sus orígenes; argumentan que a partir de su experiencia en la UNICH-Oxchuc han tenido un mayor acercamiento a su identidad y que esto a su vez les ha permitido interactuar en un contexto comunitario hablando su lengua materna o aprendiendo otra.

Hay que recordar que la mayoría de quienes ingresan a la UNICH-Oxchuc, provienen del sistema educativo formal, donde la lengua materna, la vestimenta (como rasgos diacríticos de la cultura) o los conocimientos locales no juegan un papel predominante en el proceso de enseñanza-aprendizaje; por ello, existe cierto énfasis para que durante su formación puedan revalorar dichos aspectos como una posibilidad de fortalecer su identidad y evitar rupturas con su entorno comunitario. Los estudiantes entrevistados reconocen que se da una relación de reencuentro con su comunidad y su cultura:

Yo no hablo la lengua al cien como dicen, pero tengo más confianza con las personas de hablar con ellos y he checado la diferencia que ahorita he tenido cierta ventaja en lo que he estudiado porque ya he aprendido más de ellos que antes no sabía; por ejemplo, cuando estaba en la prepa no sabía cómo era su cultura, ya ahorita ya sé por dónde van y por qué han perdido todo esto. Yo no porto mi traje tradicional, pero yo creo que por el simple hecho de hablar mi lengua ya me hace parte de la comunidad (Reflexión grupal con estudiantes de la UNICH-Oxchuc).

Lo que se pretende desde la UNICH es fortalecer la lengua y la cultura de los estudiantes. Dentro de sus programas educativos la lengua originaria es vital

para su formación, por lo que es comprensible que el acercamiento conceptual a la interculturalidad gire en torno a ella, desde una perspectiva de “afirmación cultural”. Además, al estar insertos en una región donde predomina la lengua tselal con frecuencia se despierta el interés por aprenderla o reforzarla:

En mi vida personal no muy podía expresarme en lo que es la lengua tselal, pero entonces como aquí en la escuela es lo que nos enseñan, a cómo poder comunicarnos con la gente de la comunidad, entonces lo que nos ha servido es comunicarnos en las lenguas que hay aquí en la universidad, entonces eso es algo positivo para poder interactuar con las personas, para expresar lo que pensamos (Reflexión grupal con estudiantes de la UNICH-Oxchuc).

Los estudiantes valoran positivamente empezar a conocer sus costumbres y tradiciones al igual que revalorar su lengua materna y su vestimenta. Aun con esto, tal iniciativa puede verse limitada al no asumir de manera consciente que tales elementos culturales se promueven desde una perspectiva folclórica.

En ocasiones, se reproducen los esencialismos sobre lo que debe ser una cultura o comunidad indígena, a la que se imagina muchas veces de manera idílica y sin conflictos. Lo presentado refleja lo que institucionalmente se promueve; si bien, se menciona que la relación entre las culturas permite enriquecimiento de la experiencia de vida, la reflexión se hace con cierta añoranza por el pasado. En ese aspecto, es indispensable comprender la manera en que históricamente se han establecido las relaciones de dominación-sumisión entre las culturas; evidentemente, no es responsabilidad única de los estudiantes, sino también de aquellos que directa o indirectamente intervinieron en su proceso de formación.

Entablar la discusión de la alteridad en los espacios de formación a nivel superior es imprescindible para comprender de mejor manera el mosaico cultural con el que interactuamos, pero sobre todo po-

sicionar el asunto del poder dentro de esas relaciones y traspasar así el discurso de la multiculturalidad, el cual parece tener arraigo en los distintos espacios educativos y prácticas sociales. Ejemplos de esta situación se repiten en las clínicas y hospitales de la región, donde se estigmatizan las prácticas médicas tradicionales y predomina la medicina convencional alópata, o en los programas para el mejoramiento de la producción, donde la introducción de nuevos cultivos o tecnologías se realiza sin considerar los saberes y las prácticas productivas de las personas.

Hay que señalar que existe una reflexión importante del colectivo docente sobre esa situación; sin embargo, no puede ir más allá si no hay un proceso más estructurado y sistemático de reflexión sobre la intencionalidad en un enfoque educativo intercultural crítico y transformador. Y sobre todo, una política educativa que lo aliente. En cualquier espacio formativo debe ser ineludible reflexionar y cuestionar las relaciones de poder presentes de manera cotidiana, porque hacerlo ayudará a buscar formas de vinculación más justas con las comunidades o personas con las que interactúan dentro y fuera de los espacios educativos donde participan estudiantes y docentes.

Reflexiones finales

En las propuestas de interculturalidad “institucionalizada” de “arriba hacia abajo” (Dietz & Mateos, 2011) no existe posibilidad de transformar la desigualdad, subalteridad y dominación que se vive en el contexto o por lo menos no es evidente esa intención. Se considera que si no hay claridad en torno a las relaciones de poder presentes en la cotidianidad, difícilmente se podrá pensar en el enriquecimiento de la experiencia de vida y más bien se tratará del fortalecimiento de la identidad de un grupo cultural determinado.

Al igual que en la mayoría de las propuestas de educación intercultural para la educación superior en México, la experiencia de la Universidad Intercultural de Chiapas en el municipio de Oxchuc con población tselal, la interculturalidad es asumida como parte de una política oficial construida e instrumentada “desde arriba”. Esta perspectiva genera formas y

prácticas interculturales funcionales (Walsh, 2012; Tubino, 2005) que responden a una lógica de reivindicación cultural, pero al mismo tiempo transicional e integracionista, que pone énfasis en la formación de jóvenes con una identidad reforzada en su lengua e

intercambios culturales acrílicos y funcionales al sistema (sujetos identitarios), pero no en la importancia de la transformación de las formas históricas de relación injusta entre la cultura nacional y la de los pueblos originarios (sujetos políticos). **■**

REFERENCIAS

- Casillas, M. de L. & Santini, L. (2009). *Universidad intercultural. Modelo educativo*. México: CGEIB-SEP.
- Díaz-Couder, E. (1998). Diversidad cultural y educación en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17.
- Díaz-Polanco, H. (2006). Crítica del multiculturalismo. En *Elogio de la diversidad: globalización, multiculturalismo y etnografía* (pp. 172-187). México: Siglo XXI Editores.
- Dietz, G., Mateos Cortés, L. S. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: CGEIB-SEP.
- Gasché, J. (2008). La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? En M. Bertely, J. Gasché & R. Podestá (Coords.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito, Ecuador: Abya Yala.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Kymlicka, W. (2012). Comment on Meer and Modood. *Journal of Intercultural Studies*, 33(2), 211-216.
- Meer, N. & Modood, T. (2011). How does interculturalism contrast with multiculturalism? *Journal of Intercultural Studies*, 33(2), 175-196.
- Navarro, S. (2016). *Discursos y prácticas de la educación intercultural. Análisis de la formación de jóvenes en el nivel superior de Chiapas* (Tesis de doctorado). Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, San Cristóbal de Las Casas.
- Navarro, S. (2018). Perspectivas y alcances de la vinculación comunitaria. El caso de la Universidad Intercultural de Chiapas, Unidad Oxchuc. *LiminaR*, 16(1), 88-102.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. Encuentro Continental de Educadores Agustinos. Recuperado de <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>.
- Velasco, H. & Díaz de Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta.
- Walsh, C. (2005). Introducción. (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad. En C. Walsh (Ed.), *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial* (pp. 13-31). Quito: UASB-Abya Yala.
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde Abya Yala*. Quito: Abya Yala.
- Wiesenfeld, E. (2001). *La autoconstrucción. Un estudio psicossocial del significado de la vivienda*. Venezuela: CEP-FHE-UCV.

SEMBLANZAS

Sergio Iván Navarro Martínez. Es doctor en Ciencias Sociales y Humanísticas por la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Ha sido profesor de diferentes universidades y centros de investigación. Su proyecto académico está orientado a temas de educación superior con enfoque intercultural, prácticas educativas y vinculación comunitaria. Actualmente realiza una estancia posdoctoral en El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR) y colabora de manera activa en la licenciatura de Autogestión Sustentable del Territorio, en el Instituto en Educación Superior en Desarrollo Humano Sustentable.

Antonio Saldívar Moreno. Realizó sus estudios de doctorado en Comunicación, Cultura y Educación, en la Universidad de Salamanca, España, con una investigación sobre la importancia de la vinculación social en los procesos de educación superior. Es investigador y profesor del grupo académico Procesos Culturales y Construcción Social de Alternativas en el Departamento de Sociedad y Cultura. Trabaja en procesos de formación social y con metodologías participativas sobre temas de educación, interculturalidad, participación social y desarrollo desde una perspectiva crítica. Es miembro activo del Colectivo por una Educación Intercultural.

Rutas y significados de la profesionalización indígena. Experiencias de profesionistas Ayuujk en la educación superior

Paths and meanings of indigenous professionalization. Experiences of Ayuujk professionals in Higher Education

Erica González Apodaca

CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS SUPERIORES EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL (CIESAS PACÍFICO SUR), MÉXICO

erica.glz.apodaca@gmail.com

ORCID: 0000-0002-2113-7431



RESUMEN

Atendiendo los estudios cualitativos desarrollados en los últimos años sobre la inserción de miembros de pueblos originarios en la educación superior y la creciente visibilidad del sujeto indígena en espacios universitarios (Guzmán, 2017), este texto reflexiona sobre los sentidos de la profesionalización universitaria y su carácter situado en entramados familiares, comunitarios y territoriales del profesionista Ayuujk. De igual forma, analiza la reconfiguración de sus vínculos y pertenencias comunitarias. Las reflexiones se sustentan en resultados de una investigación etnográfica participativa con hombres y mujeres Ayuujk de Oaxaca, estudiantes en instituciones de educación superior entre 2000 y 2010.

Palabras clave: Profesionalización indígena; pueblos indígenas en educación superior; pueblo Ayuujk Oaxaca.

ABSTRACT

This text is inscribed within the qualitative studies developed in recent years on the insertion of indigenous peoples in higher education and the increasing visibility of the indigenous subject at university spaces (Guzmán, 2017). It reflects on the meaning of university professionalization and its character located in family, community and territorial networks of the Ayuujk professional. The paper also discusses the reconfiguration of their community bonds and a sense of belonging to it. The analysis is based on the results of participatory ethnographic research with Ayuujk men and women from Oaxaca, students in higher education institutions between 2000 and 2010.

Keywords: Indigenous Professionalization; Indigenous Peoples in Higher Education; Ayuujk People of Oaxaca.

Fecha de recepción: 01/11/2019

Fecha de aceptación: 21/01/2020

Introducción

Conocer y comprender los procesos de inserción del estudiantado indígena en las instituciones de educación superior (IES) y sus estrategias para desarrollar estudios profesionales es un tema relevante a las políticas de este nivel. Los objetivos de inclusión y equidad educativas no se entienden sin considerar la centralidad de los sujetos de la educación en tanto productores de conocimientos, valores y cultura, y, sobre todo, el contacto con la complejidad de sus mundos de vida (Arroyo, 2003). Para la investigación educativa en México, el estudio de las dimensiones objetivas e intersubjetivas de la profesionalización en contextos de diversidad étnica, lingüística y cultural es un potente campo de análisis en las últimas dos décadas.

Este texto se centra en los profesionistas Ayuujk como sujetos de la educación superior y reporta algunos aspectos de sus experiencias y sentidos en torno a ellas. El antecedente es una investigación desarrollada entre 2011 y 2014, que analizó las rutas profesionales¹ construidas por los sujetos desde sus contextos familiares, comunitarios y migratorios, y la forma en que sus experiencias de paso por la educación superior influyeron en sus identidades y vinculaciones comunitarias. El estudio conjugó una base etnográfica² con elementos del enfoque biográfico,³ haciendo una reconstrucción narrativa del pasado desde el presente.

Los apartados primero y segundo aportan el contexto y los sujetos de investigación. El tercer

apartado describe las rutas de educación superior y analiza el capital social de las redes familiares y migratorias. Posteriormente, el cuarto examina el marco de desigualdad que representan las modalidades diferenciales de educación superior y las experiencias escolares acotadas por desigualdades sociales, étnicas y de género. Por último, se describen las vinculaciones de los profesionistas con la comunidad étnica, que se dirimen entre tensiones y reconfiguraciones identitarias. Las conclusiones sintetizan los principales hallazgos.

Contexto de la investigación

Los participantes de este trabajo son profesionistas originarios del municipio Ayuujk de Santa María Tlahuitoltepec, ubicado en la Sierra Norte de Oaxaca.⁴ La comunidad se organiza políticamente por sistemas normativos internos, bajo el escalafón de cargos comunitarios y el reconocimiento de la Asamblea como autoridad política. La organización comunitaria sostiene una importante vitalidad cultural y lingüística.⁵

En Tlahuitoltepec se ha desarrollado fuertemente la escolarización⁶ y los proyectos educativos comunitarios con pertinencia cultural y lingüística. Desde la década de 1980 la escolarización movilizó a muchos jóvenes hacia las ciudades de México y Oaxaca, así como a los estados de Veracruz, Tamaulipas, Sinaloa, San Luis Potosí y Puebla (Pérez, 2006, p. 27).⁷ En el municipio se abrió en el año 2000 el Instituto Tecnológico de la Región Mixe

¹ La noción de “rutas profesionales” es utilizada para referir al tránsito por la educación superior como espacio de diversidad y no linealidad de las formas, estrategias, significados y decisiones que toman los sujetos en sus procesos de formación profesional. Permite tomar distancia del concepto de “trayectorias escolares”, utilizado en la sociología de la educación para identificar y clasificar diferentes tipos de desempeño y avance en el sistema escolar —perseverante, de rezago, de abandono—, cruzándolas con variables de tipo familiar, socioeconómico o de capital cultural de los estudiantes. De este modo, se pueden realizar comparaciones entre programas e instituciones y medir la eficiencia interna de las instituciones de educación superior (IES) (Chaín, 2015). A diferencia de esta categoría que marca procesos más bien lineales, la noción de rutas remite diversas posibilidades y formas flexibles de transitar, habitar y significar los espacios de formación superior.

² Rockwell define la investigación etnográfica como la que conlleva trabajo de campo prolongado en una localidad, implica compromiso con el conocimiento y los sentidos locales y produce descripciones teóricamente informadas de los procesos socioculturales, así como de sus connotaciones de poder (2009). En México, exposiciones extensas sobre etnografía educativa han sido publicadas por Bertely (2000) y Rockwell (2009).

³ El enfoque biográfico tiene como núcleo básico la perspectiva centrada en el actor y la recuperación de sus vivencias y experiencias tal como el actor mismo las reconstruye, sea a lo largo de su vida (historias de vida) o en un momento determinado (relatos de vida). Para Roberti (2012), este enfoque revaloriza al sujeto como objeto de investigación y permite una mediación entre la historia individual y la historia social en que se encuentra situada.

⁴ Se ubica en la parte alta del Distrito Mixe, a 123 kilómetros al noreste de la capital de Oaxaca y 2400 metros sobre el nivel del mar.

⁵ De acuerdo con el Censo 2010 su población total es de 9663 habitantes, distribuidos entre la cabecera municipal (35.7%) y 35 agencias. Según el Censo de Población 2015 realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), 98.3% de esa población es hablante de la lengua Ayuujk o Mixe.

⁶ En el Censo 2010 estaban registrados 36 centros educativos en la comunidad de nivel básico al nivel medio superior, con 160 docentes en servicio.

⁷ Entre 2000 y 2010 el número de profesionistas creció de 88 a 373 y de 7 a 14 posgraduados.

(ITRM) con una modalidad de educación a distancia;⁸ asimismo, en 2012 se inauguró la Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl (UNICEM), una iniciativa comunitaria en la que participan profesionistas locales.⁹

En este contexto, los sujetos de la investigación¹⁰ fueron 14 profesionistas —ocho mujeres y seis varones— con edades entre 25 y 34 años y diversas condiciones de residencia, escolaridad familiar y bilingüismo (ver Tabla 1). Salvo tres casos, la mayoría

eran solteros y dos mujeres solteras con hijos. La mitad del grupo hacía parte de la primera generación con acceso a educación superior: la escolaridad de los padres era de nivel básico; en varios casos bilingües incipientes o monolingües en Ayuujk. De la mitad restante, uno o ambos padres habían cursado estudios profesionales, la mayoría para ingresar al magisterio; sólo dos casos tenían licenciatura universitaria. En varias familias había también hermanos mayores profesionistas.

TABLA 1
Profesionistas Ayuujk participantes en la investigación

NOMBRE/ GÉNERO	EDAD	ESCOLARIDAD ¹¹	ESTADO CIVIL	RESIDENCIA	OCUPACIÓN	HERMANOS	ESCOLARIDAD PADRE/MADRE	OCUPACIÓN PADRE/MADRE	CONDICIÓN LINGÜÍSTICA PADRES
G. (F)	29	Licenciatura inconclusa	Soltera	Comunidad	Hogar Negocio propio	3/6	Primaria	Negocio/ Campesina	Bilingüe incipiente
A. (F)	28	Profesional técnico	Soltera	Comunidad	Empleada	1/4	Primaria/ Ninguna	Empleado/ Campesina	Bilingüe
F. (F)	28	Profesional técnico	Soltera	Comunidad	Empleada	sd/6	Primaria	Comerciantes	Bilingüe incipiente
Y. (F)	25	Profesional técnico	Casada	Comunidad	Hogar Gestión de proyectos	1/4	Normal/ Secundaria	Maestro (ausente)/ Bordadora	Bilingüe pleno
B. (F)	29	Profesional técnico	Soltera	Comunidad (temporal por cargo)	Docente de música	3/5	Ninguna	Campesinos	Monolingüe Ayuujk
M. (M)	s. d.	Licenciatura	Soltero	Comunidad	Comerciante	1/4	Ninguna	Campesina	Monolingüe Ayuujk
E. (M)	34	Licenciatura	Casado	Istmo de Oaxaca	Docente de música	1/6	Secundaria/ Ninguna	Músico (+)/ Campesina, tejedora	Bilingüe incipiente
T. (M)	27	Licenciatura Posgrado en curso	Soltero	Ciudad de México	Estudiante	4/5	Ninguna	Campesinos	Bilingüe pleno
ED. (M)	28	Licenciatura	Soltero	Costa de Oaxaca	Negocio propio	2/3	Normal	Maestros	Bilingüe pleno
C. (M)	26	Licenciatura Posgrado en curso	Soltero	Oaxaca	Estudiante	1/2	Licenciatura/ Normal	Maestros	Bilingüe pleno

⁸ Institución adscrita al Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica. En 2014 el Instituto Tecnológico de la Región Mixe (ITRM) se reconfiguró como una extensión del Instituto Tecnológico del Valle de Etna.

⁹ Tlahuitoltepec ha sido ampliamente abordado desde la investigación social (Nahmad, 1994, 2003; Pérez, 2006; Martínez, 2011; Contreras, 2008). Investigadores educativos han estudiado la tradición local de educación propia, fundada en la filosofía del Wejën-kajën (Cardoso, 2008), los intelectuales Ayuujk (Díaz, 2001) y la relación establecida con la escolarización del Estado, produciendo numerosos trabajos (Acunzo, 1991; González Apodaca, 2004, 2013; Reyes, 2013). En los últimos 15 años han destacado investigaciones desarrolladas por profesionistas locales, desde posiciones doblemente implicadas como investigadores y miembros de la comunidad (Cardoso, 2008; Gallardo, 2013; Gutiérrez, 2014; Robles & Cardoso, 2007; Vargas Vásquez, 2008; Díaz Ortiz, 2013).

¹⁰ Con el grupo trabajamos por espacio de 12 meses, en los cuales tomaron forma 14 entrevistas etnográficas a profundidad y seis relatos de vida. La riqueza de sus narrativas permitió apreciar la gran diversidad de experiencias de tránsito por la educación superior y la configuración heterogénea y desigual de sus rutas profesionales. Se mantuvo una orientación participativa y dialógica de la investigación desde un inicio. El grupo se conformó bajo invitación a los primeros contactos, con quienes ya se tenía un conocimiento previo y quienes convocaron a otros más. La incorporación fue voluntaria; por cuidar la identidad de los participantes se guarda su anonimato.

¹¹ El grupo estudió en las siguientes IES: Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO), Instituto Tecnológico de Oaxaca (ITO), Universidad Tecnológica de la Mixteca (UTM), Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), Universidad Mesoamericana en Oaxaca, Universidad Iberoamericana Puebla, ITRM de Tlahuitoltepec.

NOMBRE/ GÉNERO	EDAD	ESCOLARIDAD ¹¹	ESTADO CIVIL	RESIDENCIA	OCUPACIÓN	HERMANOS	ESCOLARIDAD PADRE/MADRE	OCUPACIÓN PADRE/MADRE	CONDICIÓN LINGÜÍSTICA PADRES
L. (F)	32	Licenciatura	Soltera	Comunidad	Empleada eventual. Negocio propio	3/4	Normal/ Secundaria	Maestro/ Tejedora	Bilingüe pleno
R. (F)	32	Licenciatura	Casada	Comunidad	Gestión de proyectos	2/2	Normal (ausente)/ Secundaria	Maestros	Bilingüe pleno
TJ. (F)	25	Licenciatura	Soltera	Oaxaca	Gestión de proyectos	1/2	Licenciatura	Profesionistas	Bilingüe pleno
TS. (M)	28	Posgrado	Soltero	Oaxaca	Estudiante/ Docente	8/8	Ninguna	Campeños	Monolingüe Ayuujk

La residencia era relativa; la mayor parte tenía gran movilidad dentro de circuitos laborales, familiares, escolar-profesionales y afectivos. Ocho profesionistas vivían en la comunidad de forma semipermanente, en etapas transicionales o por el servicio comunitario; los restantes en Oaxaca, el Istmo y la Ciudad de México. Todos mantenían vinculaciones más o menos periódicas con la comunidad de origen, sujetas principalmente a las relaciones de parentesco.

Las rutas de la educación superior: entre el esfuerzo personal, la familia y el capital social

Los resultados de la investigación revelan que las desigualdades sociales y educativas generan rutas de profesionalización y experiencias escolares acotadas (Saraví, 2009), mas no determinantes; si bien estructuran las posibilidades de los sujetos para cursar estudios superiores, también son objeto de mediaciones y expresiones de agencia social, que inciden en rutas profesionales diversas.

Ello sugiere que no estamos ante una relación unívoca entre la escolaridad de los padres y el acceso de los hijos a la universidad. En familias de origen campesino o comerciante con escolaridad básica, la profesionalización parte de una posición de desventaja; ante esto, los sujetos elaboran estrategias para sostener las trayectorias escolares hacia el nivel profesional. Una forma recurrente es negociar la elección de carrera e institución, recurriendo a opciones

regionales para reducir costos. Entre las estrategias identificadas, destaca el ingreso al Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), como instructor o instructora, para contar con la beca de estudios superiores al término del servicio, incluso hasta dos periodos sucesivos; otra opción frecuente es tomar trabajos temporales, vespertinos o en vacaciones.

En familias donde al menos uno de los padres es maestro, la adscripción al magisterio garantiza un ingreso estable, y además da acceso a una red de contactos, recursos educativos, bienes culturales y prácticas gremiales compartidas. Las rutas de profesionalización de los hijos se amplían a IES de Oaxaca, Puebla y Ciudad de México. La relación, sin embargo, tampoco es lineal: en familias de padres con poca escolaridad, hermanos mayores o tías y tíos maestros o profesionistas suelen apoyar las trayectorias académicas de los miembros más jóvenes. En casos similares, las vinculaciones del mismo sujeto con redes del movimiento etnopolítico se convierten en un capital social para acceder a políticas afirmativas, como apoyo a la trayectoria profesional.¹²

Hay una unidad de atención a estudiantes indígenas en la universidad, entonces esa vez había una convocatoria para pedir becas alimenticias y te hacen un test, te preguntan si eres indígena. Pero yo al menos no veo mucha diferencia entre ser y no ser indígena, yo recibo trato igual. Sólo en Estados Unidos sí me sentí un poco discrimi-

¹² T. es un profesionista que cursa estudios de doctorado, hijo de padres campesinos y monolingües. Desde joven participó activamente en espacios de fortalecimiento de la identidad Ayuujk como las Semanas de Vida y Lengua Mixe (SEVILEM) promovidas por la organización etnopolítica regional, SER Mixe. El capital cultural y social que construyó en dichos espacios aunado a su buen desempeño académico, factores de personalidad y el acceso a recursos de las políticas afirmativas, influyeron para construir una ruta profesional.

nado, pero por los propios mexicanos. El año pasado postulé para un seminario por dos meses; la universidad tiene convenio y abrieron una convocatoria para un seminario de jóvenes libres universitarios. Pedían mucha experiencia de trabajo comunitario y me gané la beca de dos meses. Nos llevaron a estancias en la Universidad de Harvard, fuimos a Nueva York, fue muy interesante (T., entrevista, 15 de marzo, 2013).

Las decisiones relacionadas con los procesos de profesionalización no responden sólo a las expectativas individuales de los sujetos, sino que también se pondera la situación y los intereses familiares e incluso las expectativas comunitarias sobre los profesionales. Acceder y mantenerse en la universidad hace parte de proyectos personales, asimismo responde a proyectos colectivos de movilidad social, prestigio y fortalecimiento de la comunidad.

Las redes familiares son los principales soportes de las rutas profesionales; los apoyos pueden ser con manutención, hospedaje, cuidado de los hijos, supervisión del desempeño académico, orientación para la gestión de becas o empleo, consejo y apoyo moral:

En el bachillerato, mi hermano Rafa había ingresado a su licenciatura y me dejaba hacer un montón de resúmenes; entonces tenía que hacer las lecturas, hacer los resúmenes y escribir en la computadora, entonces así trabajaba, yo iba al CECAM a ayudarlo. A él le dejaban tareas de español, de cómo se escribe de manera correcta, tareas de literatura, literatura clásica y universal, de inglés y así lo ayudaba (TS., entrevista, 23 de julio, 2012).

“Estudiar cerca”: educación superior no urbana, desigualdad y género

Estudios sobre jóvenes y bachillerato han registrado que las expectativas escolares de jóvenes en contextos rurales están generalmente orientadas hacia las ciudades por el prestigio asociado con la universidad

urbana (Weiss, 2012). Quienes no alcanzan a sostener una ruta profesional en la ciudad pueden optar por las IES regionales y tecnológicas, que si bien son accesibles, a la vez hacen parte de desigualdades acumuladas (Saraví, 2009).

En este caso, “estudiar cerca” era la alternativa para miembros de familias campesinas, principalmente para estudiantes mujeres, que ajustaban sus expectativas a las opciones de la región, a menudo reducidas y precarizadas. La opción local —el ITRM— adolecía de una oferta descontextualizada,¹³ insuficientes recursos docentes y una imagen devaluada frente a la universidad urbana. A esta IES recurrieron cuatro profesionistas del grupo, todas mujeres, lo cual evidencia los desequilibrios de género:¹⁴

Me metí al Tecnológico, de plano nomás por no estar aquí en la casa, porque no había ni carrera ni nada como para escoger. Había una única opción de Ingeniero Industrial (...). Ni lo acabé, es lo más malo, que no lo acabé porque me casé, tuve a mi hijo y ya no lo quise dejar. Pero no hay oportunidades aquí de trabajar en eso. Yo decía: ‘Si termino aquí es por mi papel, para que tal fulano no diga que no terminé la carrera’ (G., entrevista, 12 de marzo, 2012).

Acotadas por la desigualdad, las experiencias en estas opciones se sujetan a otros sentidos. En varios casos, el título profesional representó un capital simbólico útil para la movilidad social y laboral, en trabajos temporales dentro y fuera de la comunidad. La experiencia de profesionalización y las becas del Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (Pronabes), en otros casos, apuntalaron una mirada positiva de sí, facilitaron establecerse cerca de la familia o emprender proyectos personales y familiares. Es en ese tenor que estudiar en modalidades educativas subalternizadas se resignifica como recurso para transitar por la desigualdad.

¹³ Sólo se ofertaba una licenciatura en Ingeniería Industrial, en modalidad a distancia.

¹⁴ Para cuatro de las ocho profesionistas del grupo, sus opciones se limitaron a ingresar a la modalidad técnica y a distancia existente en el pueblo; mientras que en el caso de los varones, todos los del grupo hicieron rutas profesionales en universidades urbanas y tres de ellos cursaron estudios de posgrado.

Políticas afirmativas, entre el estigma y la inclusión

Profesionistas del grupo tuvieron acceso a programas de acción afirmativa¹⁵ (AA) de sostenimiento público y privado y becas para estudiantes indígenas en el marco de las políticas de atención a la equidad; entre ellas, el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES),¹⁶ el Programa de Becas de Posgrado para Indígenas (Probepi),¹⁷ y Pronabes,¹⁸ así como becas de universidades privadas.

La investigación reportó que el acceso a estos recursos tiene estrecha relación con las vinculaciones preexistentes de las familias: en algunos casos, la cercanía con organizaciones y espacios etnopolíticos, las habilidades lingüísticas en Ayuujk y el desarrollo de identidades étnicas reivindicativas constituyen un capital social favorable para ser sujetos de dichas políticas y recursos. Como contraparte, esta cercanía se vive como una experiencia ambivalente, en tanto los programas suelen construir la diferencia cultural de una forma homogénea y a menudo estigmatizante. A la par, se invisibiliza el racismo institucional y se dejan intactas las culturas universitarias en las que los estudiantes de pueblos originarios no son percibidos desde sus fortalezas, sino desde sus carencias.

Algo que también es una creencia, al menos de la universidad a la que yo fui, era: “Tú vienes de un bachillerato rural, entonces no estás bien prepara-

da”. Entonces te vamos a dar un curso propedéutico por un programa de becas. Al principio de la Ibero fue cuando nos pusieron el curso; éramos cinco o seis becarios de Chiapas, Veracruz, Oaxaca. Yo dije: “Yo me regreso a mi casa y me espero al siguiente año a entrar a una universidad, porque no voy a perder el tiempo aquí, gastando dinero en algo que yo ya estudié durante tres años”. Igual los otros becarios; varios de ellos se titularon muy rápido de la carrera, apenas habíamos salido y ya estaban titulándose. Y es que eso pasa, se tiene identificado que eres “indígena” y tienes que estar asociado con una historia de sufrimiento, limitaciones de todo tipo, condiciones de ignorancia; se crean grupúsculos. Y no necesariamente es así (TJ., entrevista, 12 de mayo, 2012).

Profesionalización y pertenencia comunitaria: reconfiguraciones y tensiones

Finalmente, una dimensión de las experiencias profesionales atiende a la recomposición de las vinculaciones comunitarias. En general, el regreso a la comunidad se concibe como un compromiso, con un sentido de devolución de los apoyos prestados. No en todos los casos esto supone un retorno físico, sino simbólico, que más que ser una ruptura trae consigo una reformulación de las membresías comunitarias. A menudo el retorno cuestiona mandatos sociales y enfrenta tensiones con las culturas parentales, comunitarias y de género. Sin embargo, “salir de la comunidad” genera otros aprendizajes y reformula

¹⁵ Aunque no hay consenso respecto a las definiciones de las políticas de acción afirmativa (AA) y ésta se vincula con distintos contextos sociales e históricos, una noción general la aporta Castro et al. (2009), para quienes las políticas afirmativas “orientan sus esfuerzos hacia la promoción de beneficios temporales que les permitan a los grupos más vulnerables alcanzar mayores y mejores niveles de acceso, calidad y eficiencia respecto a la oferta pública y privada de bienes sociales, culturales, económicos y políticos de una sociedad de bienestar con equidad social (...) Se configuran como un conjunto de políticas de nivelación social, dirigidas a corregir la vulnerabilidad acumulativa y persistente de la población [ante] los grupos sociales históricamente más beneficiados” (161). En México la vulnerabilidad y la orientación niveladora de las acciones afirmativas son indisociables del colonialismo y el racismo persistentes en el sistema social y educativo.

¹⁶ El Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES) inició en México en el año 2001, bajo la coordinación de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y con el apoyo financiero de la Fundación Ford. Hasta 2010, 16 IES se habían sumado abriendo Unidades de Apoyo Académico a estudiantes indígenas en sus campus universitarios. Su objetivo fue “fortalecer los recursos académicos de las instituciones de educación superior participantes en el programa para responder a las necesidades de los estudiantes indígenas inscritos en ellas y ampliar sus posibilidades de buen desempeño académico en este nivel” (ANUIES-Fundación Ford, 2005, p. 7). Fue abierto en la UABJO en 2005.

¹⁷ El Programa de Becas de Posgrado para Indígenas (Probepi) es un programa especial apoyado por Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) y actualmente conducido por el Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Su primera convocatoria data del año 2012, con la participación de la entonces Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). Recuperado de <https://becasindigenas.ciesas.edu.mx>

¹⁸ Las becas del Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (Pronabes), de la Secretaría de Educación Pública (SEP), se destinan a jóvenes que estudian en este nivel en instituciones públicas, que provengan de hogares con bajos ingresos. El criterio de asignación es socioeconómico, no cultural.

las lealtades, no necesariamente con menos compromiso para la lucha y la reivindicación etnopolítica.

Algunos profesionistas del grupo impulsan representaciones emergentes de su identidad Ayuujk, en ámbitos profesionales y laborales crecientemente permeables a un enfoque de diversidad: la radiodifusión, la educación comunitaria, el arte, los lenguajes digitales, la música. Otros están empujando estos enfoques en nichos tradicionales de profesionalización indígena —como el magisterio— desde espacios comunitarios, urbanos o migratorios. En contraparte, otros profesionistas no desarrollan prácticas reivindicativas del ser Ayuujk; su identidad se desarrolla cercana a la praxis social cotidiana y asociada con las relaciones de parentesco, tanto dentro de la comunidad como fuera de ella. Se construyen posiciones críticas hacia los diferentes discursos identitarios y sus contradicciones.

La universidad abre las puertas para conocer otros modos de vida y en algún momento elegir un modo de vida particular, pero este hecho se tensiona constantemente en la educación que brindan los padres y abuelos. Implica asumir grandes retos, como combinar entre cargos y trabajos, entre exigencias familiares y aspiraciones personales. A mí así me pasa. Luego me preguntan compañeros: “Oye, pues para eso estudiaste, no que eras bien inteligente y ve donde caíste. Ama de casa, mujer así típica de Tlahui”. Y entonces yo luego digo: bueno, pues entonces no hay ese arraigo, también hay prejuicios muy gruesos. Porque entonces los que estudiamos ¿qué?, ¿nos tendríamos que dedicar sólo a describir lo romántico de la vida de la gente? (R., entrevista, 20 de marzo, 2011).

Conclusiones

Los profesionistas Ayuujk articulan sus experiencias de paso por la educación superior y sus identidades profesionales en un marco de diversidad. Como primera o, en algunos casos, segunda generación con acceso a este nivel, construyen rutas de profesionalización heterogéneas, según los recursos disponi-

bles en sus contextos familiares y sociales: experiencias escolares acotadas por desigualdades sociales, étnicas y genéricas.

La vinculación con el magisterio, los movimientos etnopolíticos y la academia representan un capital social aportado por las redes de parentesco, que amplía las rutas de profesionalización hacia la universidad urbana y las políticas afirmativas. Las experiencias ambivalentes de quienes son sujetos de la acción afirmativa evidencian las contradicciones de las políticas de nivelación y ampliación de cobertura, que hasta ahora poco impactan en el combate al racismo universitario y la discriminación. Así como la construcción de culturas institucionales orientadas hacia la diversidad cultural, lingüística y epistémica.

Además de ser parte de un proyecto personal, la profesionalización contiene una dimensión colectiva asociada con expectativas familiares y comunitarias. Las decisiones de los sujetos se negocian en función de la condición familiar y de mandatos de género. En este último tema, aunque el acceso de las mujeres indígenas a la educación superior se ha ampliado en las últimas décadas, sus narrativas revelan la persistencia de desigualdades interseccionadas que acotan sus experiencias profesionales. Todo ello configura formas de llegar a ser profesionista distintas y desiguales.

Los sentidos y experiencias que los sujetos elaboran sobre la educación superior se caracterizan por su diversidad. Además de significar movilidad social, se asocia con emprender o apuntalar proyectos familiares o laborales, construir una imagen social y personal, devolver el apoyo obtenido y contribuir a la comunidad.

En suma, acercarse a los significados que los sujetos construyen a sus experiencias subjetivas de la educación superior, no es una tarea de menor importancia para diseñar políticas educativas y programas de inclusión de los “nuevos” sujetos universitarios. La definición de políticas debe partir del reconocimiento de los imaginarios que las comunidades educativas y los sujetos de esa pretendida inclusión construyen. En ese sentido, las voces presentadas constituyen una expresión de la agencia social y de su interpelación al campo de las políticas educativas del Estado. ■

- Acunzo, M. (1991). Educación e identidad étnica. *El caso de la comunidad mixe de Santa María Tlahuitoltepec (México)*. Perú: Abya Yala.
- Arroyo, M. (2003). Pedagogías em movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? *Currículo sem Fronteiras*, 3(1), 28-49.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)-Fundación Ford (2005). *Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior. Memoria de Experiencias (2001-2005)*. México: ANUIES.
- Cardoso, R. (2008). *Wejèn-Kajèn (brotar, despertar): noción mixe de educación* (Tesis de maestría). Departamento de Investigaciones Educativas, México.
- Castro, J., Urrea F. & Viafara, C. A. (2009). Un breve acercamiento a las políticas de Acción Afirmativa: orígenes, aplicación y experiencia para grupos étnico-raciales en Colombia y Cali. *Revista Sociedad y Economía*, 16, 159-170.
- Chaín, R. (2015). Prólogo. En J. C. Ortega, R. López & E. Alarcón (Coords.). *Trayectorias escolares en educación superior. Propuesta metodológica y experiencias en México* (pp. 9-14). México: Universidad Veracruzana.
- Contreras, I. (2008). *Autonomía comunitaria y apropiación educativa en una comunidad Ayuujk (mixe)* (Tesis de doctorado). UAM, México.
- Díaz, F. (2001). Comunidad y comunalidad. *La Jornada Semanal*, 314, 12.
- Díaz Ortiz, F. (2013). *Historia y vida de Santa María Tlahuitoltepec Mixe*. Oaxaca, México: Carteles Editores.
- Gallardo, C. (2013). *Educación escolar, política comunal e ideología étnica: los maestros indígenas de Santa María Tlahuitoltepec* (Tesis de maestría). CIESAS, México.
- González Apodaca, E. (2004). *Significados escolares en un bachillerato mixe*. México: SEP.
- González Apodaca, E. (2013). Apropiación étnica de la escuela entre los pueblos mixes de Oaxaca. La educación comunitaria e intercultural vista desde sus jóvenes. *Perfiles educativos*, 35(141), 65-83.
- Gutiérrez, J. (2014). *Estructura de la cláusula simple, predicación primaria y predicación secundaria en el mixe de Tlahuitoltepec* (Tesis de maestría). CIESAS, México.
- Guzmán, C. (2017). Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 46(182), 71-87.
- Martínez, J. C. (2011). *La nueva justicia tradicional: interlegalidad y ajustes en el campo jurídico de Santiago Ixtayutla y Santa María Tlahuitoltepec*. Oaxaca: Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca.
- Nahmad, S. (1994). *Fuentes etnológicas para el estudio de los pueblos ayuuk (mixes) del estado de Oaxaca*. México: CIESAS.
- Nahmad, S. (2003). *Fronteras étnicas: análisis y diagnóstico de dos sistemas de desarrollo: proyecto nacional vs. proyecto étnico: el caso de los ayuuk (mixes) de Oaxaca*. México: CIESAS.
- Pérez, L. (2006). *El proceso migratorio y su impacto hacia la comunidad, en Santa María Tlahuitoltepec, Mixe* (Tesis de doctorado). UAM, México.
- Roberti, E. (2012). El enfoque biográfico en el análisis social: claves para un estudio de los aspectos teórico-metodológicos de las trayectorias laborales. *Revista Colombiana de Sociología*, 35(1), 127-149.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Robles, S. & Cardoso, R. (Comps.). (2007). *Floriberto Díaz. Escrito. Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe*. México: UNAM.
- Saraví, G. (2009). *Transiciones vulnerables. Juventud, desigualdad y exclusión en México*. México: CIESAS.
- Vargas Vásquez, X. N. (2008). *Wejèn-Kajèn. Las dimensiones del pensamiento y generación del pensamiento comunal*. Oaxaca: Ayuntamiento Constitucional de Santa María Tlahuitoltepec.
- Weiss, E. (Coord.). (2012). *Jóvenes y bachillerato*. México: ANUIES.

SEMBLANZA

Profesora investigadora del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Doctora en Ciencias Antropológicas. Recibió distinciones como el premio Fray Bernardino de Sahagún del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH). Es miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), de la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN), del Colegio de Estudios en Antropología Social (CEAS) y pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), nivel 2. Es investigadora del campo de la antropología de la educación en México. Entre sus publicaciones destacan: *Apropiaciones escolares en contextos etnopolíticos: experiencias de egresados de la educación intercultural comunitaria ayuujk* (CIESAS, 2016), *Los profesionistas indígenas en la educación intercultural: etnicidad, intermediación y escuela en territorio mixe* (Juan Pablos, 2008) y “Anthropological research on educational processes in México” (en coautoría con E. Rockwell) (Berghahn, 2012).

La licenciatura en Turismo Alternativo de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO), desde la mirada intercultural de los egresados

The Degree in Alternative Tourism from the Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO), from the Intercultural Perspective of Graduates

Cecilia del Socorro Medina Martín

UNIVERSIDAD INTERCULTURAL MAYA DE QUINTANA ROO (UIMQROO), MÉXICO
cecilia.medina@uimqroo.edu.mx

Margarita de Abril Navarro Favela

UNIVERSIDAD INTERCULTURAL MAYA DE QUINTANA ROO (UIMQROO), MÉXICO
margarita.navarro@uimqroo.edu.mx

Andrea Danilu Uc Angulo

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA METROPOLITANA (UTM), MÉXICO
andrea.uc.angulo@gmail.com



RESUMEN

Para evaluar la pertinencia de la licenciatura en Turismo Alternativo de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO), en marzo de 2018 las profesoras de este programa educativo trabajamos con egresados mediante la metodología sociocrítica¹ y analizamos sus percepciones, expresadas tanto en un cuestionario individual como en un grupo focal. En ambos casos, se plantean cambios que responden a las competencias requeridas en las demandas laborales del turismo alternativo, a la vez que reconocen, por tener una mirada intercultural, la importancia de seguir incorporando los saberes tradicionales y de fortalecer la identidad con base en la lengua y la cultura maya. Asimismo, los egresados señalan la relevan-

¹ El método sociocrítico se caracteriza por hacer partícipes a los involucrados en el empoderamiento social, es decir, el investigador sólo es un facilitador e implica la adopción de decisiones consensuadas para la transformación desde el interior. Todas estas características son tomadas del paradigma estudiado por Philipp (1998). También implica el empleo de herramientas participativas para transformar la realidad social y el intercambio de conocimiento como apropiación social.

cia del respeto a la diversidad, lo cual revaloriza la pertinencia y el aporte social del modelo educativo intercultural con énfasis en la vinculación comunitaria.

Palabras clave: Interculturalidad; modelo educativo intercultural; licenciatura en Turismo Alternativo; UIMQROO; egresados.

ABSTRACT

To evaluate the relevance of the degree in Alternative Tourism Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO), in March 2018, teachers of the educational program worked with the graduates using the social-critical methodology. Teachers analyze the perceptions of the graduates, expressed in an individual questionnaire and a focus group. In both cases, they proposed changes that respond to the skills required in the labor demands of alternative tourism. In turn, graduates acknowledged, having an intercultural outlook, the importance of continuing to incorporate traditional knowledge and strengthening identity based on the Mayan language and culture. They also note the importance of respect for diversity, which enhances the relevance and social contribution of the Intercultural Educational Model with an emphasis on community involvement.

Keywords: *Interculturality; Intercultural Educational Model; Degree in Alternative Tourism; UIMQROO; Graduates.*

Fecha de recepción: 01/11/2019

Fecha de aceptación: 28/01/2020

Contexto de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO)

El modelo educativo intercultural y bilingüe inició en México en el año 2001 con la creación de la Coordinación de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Actualmente son 11 Universidades Interculturales (UI) distribuidas en todo el territorio nacional, cuyo modelo educativo a nivel superior pretende atender las necesidades de las poblaciones indígenas, aprovechando las diferencias entre culturas para enriquecer las posibilidades de desarrollo del país (Casillas & Santini, 2009), así como evitar los problemas de la educación segregada, al abrirse a personas indígenas y no indígenas. De esta forma, se ofrece una educación encaminada a fortalecer las lenguas y culturas que definen a México como un país pluricultural (Schmelkes, 2008).

La interculturalidad no significa coexistir, sino convivir entre grupos culturales distintos con vínculos de respeto y desde planos de igualdad, con la intención de explicitar y cuestionar las formas en que se relacionan las culturas. Por esta razón, toda la población debe estar involucrada (Saldívar, 2006).

En esta aspiración de vivir sin diferencias, la interculturalidad es parte de un proyecto de nación en el que no cabe el racismo y se promueve la tolerancia, el respeto y el aprecio. Por esto, tomando como premisa este planteamiento, coincidimos con que “debemos perseguir en nuestra actividad educativa con toda la población, incluyendo en especial la mestiza” (Schmelkes, 2013, p. 7).

Con base en los principios mencionados, la educación intercultural pretende enriquecer de manera personal a los estudiantes fomentando la interacción y la convivencia con otras culturas (Sánchez, 2016), valorando las diferencias. Como señala Fernández (1995), la escuela es una extensión de la familia, ya que ambas son depositarias de valores que determinan la trayectoria de los individuos en la sociedad. Sin embargo, también puede ser una plataforma para la lucha revolucionaria, en la que hay poder y conflicto de intereses, los cuales son las claves del paradigma sociocrítico.

En el año 2006, se creó la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO), ubicada en la carretera Muna-Felipe Carrillo Puerto kilómetro 137 en la localidad de La Presumida, en el mu-

nicipio de José María Morelos, Quintana Roo. En esta universidad se imparten ocho programas de licenciatura y una maestría. En su misión se describe:

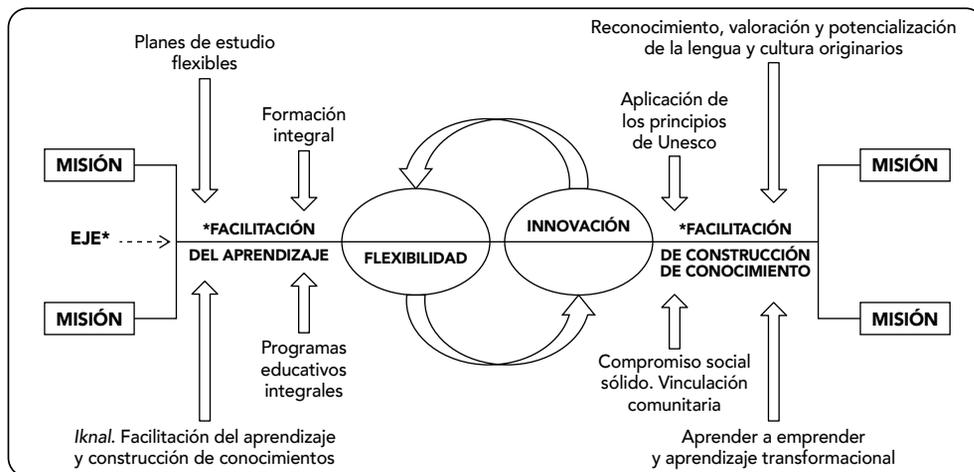
[...] contribuir al desarrollo socioeconómico del estado de Quintana Roo y la región, mediante la formación de profesionistas [...] y la generación y aplicación de conocimiento innovador; a través de un modelo educativo intercultural, multilingüe y con una fuerte vinculación entre los diferentes sectores (UIMQROO, 2016).

La definición de modelo educativo adoptado en la UIMQROO es la operabilidad de un arreglo de

elementos que representa las teorías, los conceptos, los principios, los valores, la filosofía y la visión, que sustentan su misión. La operabilidad forma parte de un sistema, de un arreglo institucional, que hace viable el modelo que permite su evaluación y mejora continua (UIMQROO, 2010).

Como parte del modelo intercultural se contemplan elementos importantes para su funcionamiento, como el Sistema Ik'nal, más que tutoría académica (Navarro, 2015); planes de estudio flexibles, programas educativos integrados (licenciatura y posgrado) y modelo de titulación progresiva para lograr la formación integral de los estudiantes (Ver Figura 1) (UIMQROO, 2010).

FIGURA 1
Representación esquemática del modelo educativo (UIMQROO, 2010, p. 26)



El Programa Educativo (PE) de la licenciatura en Turismo Alternativo se oferta desde la fundación de la UIMQROO. En el año 2011 obtuvo la acreditación de los Comités Interinstitucionales para la evaluación de la Educación Superior (CIEES), en el nivel I, y se evaluó de nuevo en 2019, por lo que desde 2018 los profesores se dieron a la tarea de crear un instrumento con indicadores que permitieran alcanzar el objetivo de la autoevaluación.

Debido a la continua diversificación del turismo es necesario que el PE de esta licenciatura forme profesionales con las competencias necesarias para afrontar los retos de la demanda laboral y para incidir en su contexto económico, político y cultural,

con base en su lengua y cultura local. Por tales motivos, el PE parte de la necesidad de formar a un profesionista que aproveche de manera sostenible y con responsabilidad social el patrimonio natural y cultural, como producto de la sinergia entre sus conocimientos ancestrales, como las prácticas productivas tradicionales, las manifestaciones culturales y los conocimientos propios de la disciplina.

Modelo de competencias: enseñanza-aprendizaje

Las competencias son una combinación de conocimiento, capacidades y características personales, valores, habilidades, entre otras, que permiten demostrar lo aprendido en el proceso de enseñanza a

través de la capacidad para realizar algo. Toda competencia debe mostrar un resultado, por lo que se clasifican en básicas, genéricas y específicas; éstas últimas son propias en una ocupación o profesión (García Retana, 2011).

Las competencias están estrechamente vinculadas con el modelo educativo intercultural, ya que bajo este enfoque se pretende que los profesores y los estudiantes contribuyan al desarrollo socioeconómico de la región a través de la implementación de proyectos identificados en los diagnósticos de los Trabajos de Vinculación Comunitaria (TVC). Los estudiantes aprenden y los profesores enseñan bajo el modelo de competencias saber-expresar-hacer. De este modo, se fortalece el desarrollo profesional y posteriormente esto genera que los estudiantes tengan experiencias que les permitan incorporarse al mundo laboral (UIMQROO, 2015).

La evaluación del Programa Educativo de Turismo Alternativo (PETA), considerando el enfoque intercultural y la vinculación comunitaria

Evaluar la aplicación práctica del modelo intercultural en la adquisición de competencias y en la inserción laboral no es tarea fácil; sin embargo, a 13 años de implementarse, se cuenta con datos suficientes.

Partiendo de lo anterior, en el año 2018 nos reunimos 23 egresados y tres profesoras para analizar el PE de la licenciatura en Turismo Alternativo. Se trabajó con el método sociocrítico enfocado en la transformación de las estructuras de la realidad social, para dar respuesta a situaciones con base en la autorreflexión de los participantes (Maldonado, 2018). En el ámbito de la educación, este método pretende tener una visión global e interpretativa, que procure la transformación del estilo de aprendizaje, a través de la generación de una conciencia de la realidad, basada en experiencias prácticas y reflexiones que den paso a un criterio propio (Alvarado & García, 2008). El propósito de las UI es extender las oportunidades educativas para atender a estudiantes de diversos orígenes, lenguas y culturas del país (Casillas & Santini, 2009).

Utilizamos dos herramientas: una cuantitativa, que consistió en un cuestionario administrado individualmente para evitar que las respuestas se influenciaran con las opiniones de los otros participantes; y una cualitativa mediante un grupo focal con la técnica “lluvia de ideas”.

Debido a que se trató de un proceso de autorreflexión y análisis de los egresados a partir del conocimiento adquirido en su formación bajo el modelo intercultural y las experiencias adquiridas en el ámbito laboral (teoría y práctica), nos propusimos trabajar con nueve categorías del modelo intercultural de la universidad (UIMQROO, 2016).

Las categorías de análisis fueron:

1. Datos de identificación y perfil de egreso
2. Objetivo general y competencias profesionales de la licenciatura; la importancia del Taller de Vinculación Comunitaria
3. Contenidos de aprendizaje (contestar el cuestionario, presentación del currículo y trabajo en equipo con las propuestas por asignatura por semestre)
4. Proceso de enseñanza-aprendizaje
5. Procedimiento de evaluación
6. Perfil del docente (trabajos en equipo para discutir y proponer situaciones ideales de los temas abordados)
7. Taller de vinculación con la comunidad
8. Servicio social
9. Intercambio académico

Datos de identificación y perfil de egreso

El perfil de egreso es el conjunto de competencias y todos los atributos que el estudiante posee cuando concluye su educación escolar que le permitirán desempeñarse con éxito en el ámbito laboral. Evaluar este perfil permite ver la pertinencia del PE y debe corresponder a las necesidades tanto de los empleadores como del saber ser.

Para evaluar si estas competencias y valores son aplicables en el campo laboral de los egresados, se diseñó un cuestionario que aportó datos generales de cada participante para obtener características de

la muestra, de la generación en que estudió y otros datos como: edad, ocupación actual y grado de estudio. También se incluyó una subcategoría de información laboral como indicador socioeconómico. Los resultados del cuestionario fueron analizados en una base de datos Excel® versión 2017. Por otra parte, la información de las preguntas abiertas fue sistematizada a través de categorías de análisis para agrupar las respuestas de los egresados, también se delimitaron subcategorías, considerando los porcentajes de las respuestas que se repitieron.

La muestra se conformó de los egresados que acudieron a la invitación de la UIMQROO, con un total de 14 hombres y nueve mujeres (N = 23). En cuanto a la representatividad por generación, de la sexta y séptima sólo acudieron un graduado de cada una, mientras que de la quinta no acudió nadie, de la cuarta fueron dos, de la tercera tres, de la segunda cuatro y de la primera 12, siendo esta generación la de mayor participación en el estudio.

La mayoría de los egresados participantes (70%) tiene el grado de licenciatura, mientras que sólo uno se tituló como profesional asociado (4%); dos tienen maestría concluida (9%), y otros cuatro (17%) están en proceso de iniciar su posgrado.

En la categoría “campo de trabajo” se realizaron las preguntas correspondientes a su empleo actual y sus experiencias laborales previas; se obtuvo que la totalidad de la muestra se encuentra empleada. La mayoría trabaja en el área de la docencia (52%), mientras que 26% labora en el turismo como empleados en parques temáticos y en servicios turísticos (cafeterías). A su vez, 9% son servidores públicos o dependientes en el ayuntamiento local y 13% se emplea en otras áreas, como: el Comité Estatal de Sanidad Vegetal de Quintana Roo, de sobrecargo en una naviera, en la Comisión Nacional de Áreas Naturales Protegidas como analista de áreas protegidas y en tiendas departamentales en el área de ventas y atención al cliente.

Se preguntó a los egresados cómo consiguieron el empleo: la mayoría contestó que a través de concurso por convocatoria (39%), otros por medio de una bolsa de trabajo (30%) y en menor cantidad por reco-

mendación (13%). Los individuos restantes no contestaron (17%). En cuanto a la opinión o perspectiva de los empleadores, la mayoría son considerados buenos en el desempeño de sus funciones (61%), mientras que otra parte mencionó que los consideran excelentes (35%) y una persona no contestó (4%).

Entre las actividades que desarrollan en su trabajo profesional, se mencionó una gran diversidad: docencia, atención al cliente, elaboración y gestión de proyectos, actividades administrativas, trabajo social, elaboración de alimentos y bebidas, guías, observación de aves, actividades de turismo de aventura, envío de muestras para análisis, capacitación de nuevo personal, operación de sistemas informáticos, programa de prevención de enfermedades, intérpretes del patrimonio, generación de ventas y seguimiento a softline y bigticket en touroperadora, así como control de inventario. Los egresados comentaron que han tenido más de un trabajo y, por lo tanto, se han desempeñado en diversas áreas.

Objetivo general y competencias profesionales de la licenciatura; la importancia del Taller de Vinculación Comunitaria

Se hicieron preguntas abiertas con la finalidad de identificar la aplicación de las competencias profesionales en las actividades de los egresados, por ejemplo, si su trabajo de titulación se relaciona con las tareas que realiza en su empleo y en qué medida. Los egresados argumentaron que en las asignaturas adquirieron diversidad de competencias y expresaron lo siguiente: estrategias para impartir clases, planeación, manejo y control de grupos; educación ambiental (monitoreo y observación de aves, formación de grupos comunitarios para el monitoreo biológico); actualización de información; consulta de diversas fuentes bibliográficas; elaboración y gestión de proyectos e interpretación cultural (arqueológica e histórica).

Por su parte, la herramienta cualitativa consistió en la investigación participativa (IAP), que coadyuva al paradigma sociocrítico (el cual pretende el involucramiento de los actores que conlleve al cambio social) al ser una herramienta en la cual los participantes

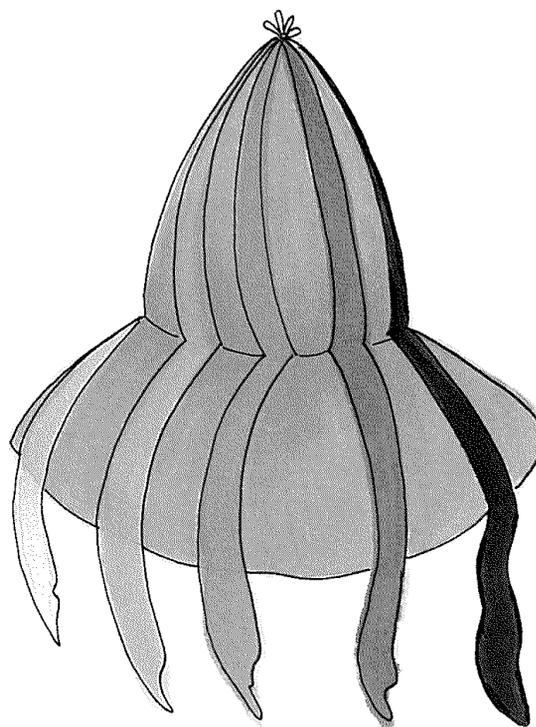
son quienes plantean las soluciones a las problemáticas de su contexto (Melero, 2011). Mediante grupos focales y la lluvia de ideas, se expusieron las experiencias que tuvieron como estudiantes y ahora egresados. La participación fue fundamental dentro del proceso sociocrítico, pues tiene como objetivo promover las transformaciones sociales con el principio de la integración de todos los participantes (Alvarado & García, 2008). En el estudio fue importante conocer las competencias adquiridas cuando fueron estudiantes y cómo éstas les favorecen en sus labores profesionales, dando pie así a la autorreflexión para mejorar en alguna situación de vida.

Los egresados mencionaron en la lluvia de ideas que los TVC realizados les permitieron aprender a elaborar proyectos sociales, así como a trabajar y solventar las necesidades de las comunidades. Según Maldonado (2018), la investigación sociocrítica se fundamenta en la transformación de las comunidades, lo cual contribuye al mejoramiento de la calidad de vida de los habitantes. Asimismo, la formación que adquieren los estudiantes en el modelo intercultural también contribuye a construir de manera participativa la realidad comunitaria.

En la UIMQROO se cursan los idiomas inglés, maya y español, lo cual permitió a los egresados desarrollar seguridad para compartir conocimientos en otras lenguas. La interculturalidad les provee aportaciones de los conocimientos locales en: las asignaturas que imparten, la actitud laboral, la lengua y la apreciación por la cultura.

La forma de titulación más común es la tesis (65%), le sigue el proyecto de desarrollo comunitario (22%) y otras dos por las que un solo egresado optó en cada una: informe de vinculación con la comunidad y un trabajo de difusión. Estos trabajos fueron derivados de los TVC (97%), a excepción de tres casos (13%). La mayoría de los individuos de la muestra concluyeron en tiempo y forma el proceso de titulación (88%) y sólo 22% requirió mayor tiempo para titularse por causas relacionadas con la economía familiar.

Las tesis contribuyeron con las comunidades, se crearon proyectos, se motivó a continuar el trabajo

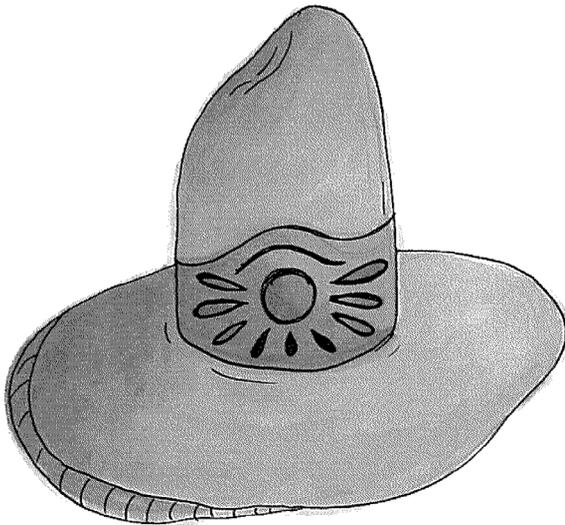


de los ya existentes —como promoción turística (vídeos, creación de logotipos y comercialización y promocionales)— y se propició la diversificación del producto. También se capacitaron en atención al cliente, atención y prevención de accidentes, preparación y capacitación en primeros auxilios e incluso para la aplicación de una certificación.

Contenidos de aprendizaje

Para evaluar la pertinencia de los conocimientos, las experiencias prácticas que se imparten y su aportación para elaborar el trabajo de titulación, se respondió que en gran medida las asignaturas, las prácticas y las salidas de campo, así como el constante asesoramiento, permitieron aplicar lo aprendido en el aula en la realización del trabajo de titulación, incluidos los cursos de formación básica, aunque reconocieron que faltó ahondar en temas de gestión de proyectos.

La opinión de los egresados acerca de las asesorías del comité para terminar su trabajo de titulación fue positiva en casi todos los casos y mencionaron que las sugerencias mejoraron el tra-



bajo. Una de las observaciones fue la falta de formación y conocimiento del tema por parte del asesor de titulación y carencia de tiempo para la atención. Los alumnos consideran que faltó abordar la formación de investigación y seguimiento constante del trabajo (no sólo durante los tvC). Al respecto, se sugirió que los asesores deben cuidar el proceso de avance de cada asesorado para concluir en tiempo y forma.

Al indagar acerca del aporte de la formación profesional para el desempeño de las funciones del puesto que ocupan, las respuestas de los egresados permitieron observar que van desde los conocimientos teóricos y prácticos, hasta aptitudes y actitudes que les permitieron una formación integral, favoreciendo así su desempeño en un amplio espectro de actividades en el ámbito laboral o el autoempleo.

En relación con los conocimientos teóricos adquiridos que aportaron a su desenvolvimiento laboral, mencionaron: vinculación comunitaria, experiencia en el área de investigación, elaboración de proyectos y búsqueda de información. Los conocimientos prácticos que reconocen como aportaciones importantes fueron: control de grupos, prácticas de campo, capacitación, conocimiento de aves y fauna, kayak y nudos (manejo de cuerdas).

El modelo intercultural de la UIMQROO pretende “incorporar actores comunitarios en el proceso de construcción y sistematización del conocimiento y en el tratamiento profesional de los problemas así

como en la búsqueda de soluciones” (UIMQROO, 2010). A su vez, introduce a los egresados al entendimiento de la sociedad, brindando también competencias en comunicación y expresión, desarrollando valores como la ética, responsabilidad y compromiso, liderazgo, trabajo en equipo, resolución de consensos, calidad y servicio al cliente. Por último, el PE de la licenciatura en Turismo Alternativo fomenta la identificación de necesidades y del potencial que se tiene para el desarrollo de actividades turísticas (UIMQROO, 2016).

Al indagar acerca de la pertinencia de las asignaturas impartidas con su aplicación a la vida profesional, se preguntó a los egresados cuáles consideran útiles para su formación como licenciados en Turismo Alternativo. Mencionaron el Taller de Elaboración y Evaluación de Proyectos, Flora y Fauna de Interés Turístico, Manejo y Control de Grupos y Arqueología. También se contrastó con las asignaturas que generaron dificultades para vincular su contenido con la realidad de su trabajo y éstas fueron: Estadística, Elaboración de Proyectos e Inglés.

Asimismo, se mencionaron 34 asignaturas que “necesitan” durante su desempeño profesional y que no se encuentran en el PE; las más referidas están relacionadas con la economía, la administración, la pedagogía y los idiomas; y que las asignaturas de investigación son necesarias para continuar con los estudios de maestría.

Proceso de enseñanza-aprendizaje

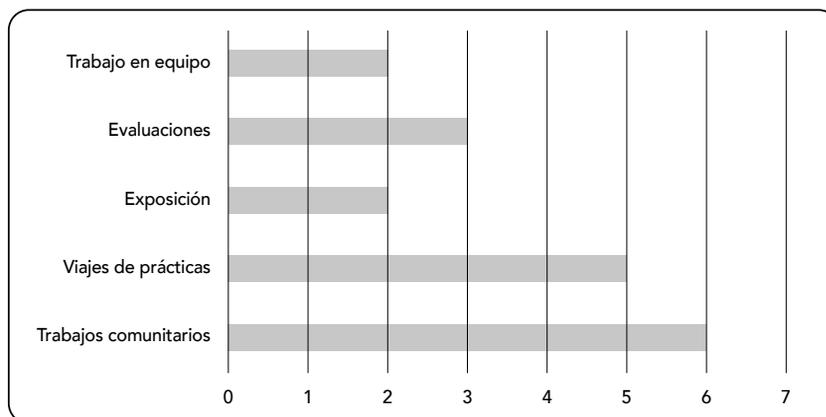
Se preguntó a los egresados si las actividades realizadas durante las clases fueron útiles para las funciones que realizan en su empleo: 74% (n = 17, N = 23) contestó que sí, 9% contestó negativamente y 17% no contestó. Se argumentó que las dinámicas aplicadas por los profesores de inglés y las estrategias de manejo y control de grupos las aplican en sus trabajos: dando clases, así como técnicas de rapel, tirolesa y nudos. También son útiles en su desenvolvimiento las técnicas de rescate y resolución de conflictos, conocimientos básicos de marketing y elaboración de proyectos. Las prácticas de historia de Yucatán y arqueología son esenciales en su desempeño.

En relación con las prácticas de campo, 91% (n = 21, N = 23) opinaron que son útiles como experiencia para el trabajo y sólo 9% no contestó (n = 2).

Al indagar sobre qué actividades de aprendizaje consideran más significativas para resolver las tareas

en su empleo actual, los egresados mencionaron las señaladas en la Gráfica 1. Además, indicaron: dinámicas, investigación, guías, comunicación, viajes de prácticas, planeación y logística.

GRÁFICA 1
Actividades consideradas importantes y útiles por su aplicación en el desempeño profesional



Procedimiento de evaluación

A partir de su experiencia, pedimos a los egresados que proporcionaran ejemplos que ilustraran la manera en que las evaluaciones en las diferentes asignaturas aportaron para simular situaciones semejantes a las tareas que realizan en su actual o anterior empleo. Los resultados fueron que las presentaciones en aula, los proyectos, las propuestas, las salidas de campo y la convivencia con la comunidad les ayudaron vinculando las asignaturas a ciertos casos.

Los egresados consideran que las prácticas de campo ayudaron a identificar las características o condiciones del ambiente natural; las prácticas simularon la atención al cliente; la comunicación verbal a perder miedo para hablar frente al público y grupos, ya que les proporciona seguridad para enseñar (exposición frente a grupo, exámenes, control de grupo).

Los *rallies*, por su parte, crearon el ambiente de organización y coordinación, simulando las etapas que comprende un proyecto, desde la planeación hasta la implementación, pues estas actividades son muy completas, y la organización, la logística y aplicación son responsabilidad de los estudiantes.

Se les preguntó a partir de su experiencia como estudiantes cuál fue la retroalimentación que los profesores dieron a su desempeño en las diferentes actividades de evaluación, a lo que calificaron como claras, concisas y pertinentes. Desde el punto de vista didáctico, recomendaron que cada profesor tenga un expediente de avance y mejora del estudiante, que permita conocer los estilos de aprendizaje del alumno.

Perfil del docente (trabajos en equipo para discutir y proponer situaciones ideales de los temas abordados)

Ante la pregunta sobre el perfil del docente, 74% contestó que los profesores sí cuentan con este perfil, mientras 13% respondió negativamente e igual cantidad no contestó.

Taller de vinculación con la comunidad

Los egresados aportaron sugerencias para mejorar los tvc: una de éstas fue formar grupos multidisciplinarios que atiendan una problemática real de la comunidad y realicen en conjunto el análisis FODA (Fortaleza, Oportunidad, Debilidad y Amenaza);

otra sugerencia es que los talleres de preparación no sean sólo en dos semanas antes del verano. De igual manera, se sugirieron más asesorías y prácticas con los estudiantes, agregar prácticas o estadías profesionales.

Servicio social

Otro de los puntos evaluados fue la aportación del servicio social como experiencia significativa relacionada con las actividades profesionales que realiza el egresado en la actualidad: 74% contestó la interrogante (n = 17, N = 23), mientras 26% no respondió a las preguntas del cuestionario. La valoración se realizó en tres escalas: mucho (65%), poco (18%) y nada (17%). Al aportar sus sugerencias, lo más sobresaliente fue que el servicio social sea en empresas turísticas y la comunicación con extranjeros (idiomas). Entre los que contestaron en negativa, sobresale que no era muy evidente el que hayan realizado un servicio social al estar inmersos en los veranos, y era notoria la falta de preparación al trabajar con grupos comunitarios.

Intercambio académico

Los egresados que participaron en los programas de intercambio expresaron que esta experiencia los ayudó para seguir estudiando, generó un vínculo académico con el asesor y los profesores que los recibieron. Las experiencias que adquirieron fueron principalmente el ser líder y ayudar a la solución de problemas, desarrollo de nuevas competencias, mejora en su visión intercultural, diseño de proyectos, valoración del idioma del mundo y experiencia personal. En relación al trámite, sólo un alumno de los ocho participantes mencionó que fue inadecuado; los siete restantes lo calificaron de excelente a muy bueno. A su vez, dos estudiantes manifestaron que posterior a su intercambio no existió un seguimiento durante su estadía en la institución receptora.

Los egresados que no participaron en un intercambio académico manifestaron que los motivos fueron: falta de tiempo e interés; se enteraban a último momento, no contaban con el promedio; que a pesar de participar no fueron elegidos, ya que eran pocas convocatorias; para no atrasar el proceso de

titulación; falta de asesoramiento y motivación; o por adeudar asignaturas.

Entre las acciones sugeridas para mejorar el programa están: considerar a los egresados; que los profesores generen el interés en sus alumnos; hacer conferencias con las personas que han salido de intercambio para compartir experiencias y promoción; dejar que los alumnos concursen aunque no cumplan con el promedio; más convenios con otras universidades de Latinoamérica enfocadas al turismo alternativo; gestión de apoyos para que los estudiantes realicen estos intercambios; flexibilidad en los veranos; creación de un programa de preparación del idioma para intercambios internacionales; inclusión de los estudiantes en los programas de intercambios docentes; hacer reuniones informativas e identificación de instancias con asignaturas o carga curricular similares para validar durante la estancia.

Consideraciones finales

El crecimiento del turismo alternativo es tal que el gobierno y la iniciativa privada hacen esfuerzos para dotar de infraestructura y capacitación con el objetivo de atender adecuadamente este sector. En el estado de Quintana Roo, por su cualidad turística, varias universidades brindan programas educativos en materia turística, aunque sólo la UIMQROO ofrece en forma integral el nivel de profesional asociado y la licenciatura en Turismo Alternativo, además del enfoque educativo intercultural.

El reto a superar es ofrecer una formación de calidad para cubrir varios aspectos. En el mundo, incluido México, se han reportado casos exitosos de turismo alternativo comunitario, que iniciaron con el mercado interno y crecieron hasta lograr una buena reputación internacional. Lo han hecho con base en la planeación participativa comunitaria, con organización, buenas técnicas de solución de conflictos, visión y misión.

Al considerar todo lo anterior, resulta evidente la necesidad de la inmersión de los egresados con los perfiles a nivel profesional para coadyuvar a la solución de estos problemas regionales. La finalidad del

PE de Turismo Alternativo no se reduce sólo al aspecto de los ingresos económicos, sino que se vuelve necesario un análisis del impacto en los ámbitos sociales, culturales, políticos y lingüísticos vinculados con las comunidades mayas. Es indispensable realizar una detección de sus problemas y demandas sociales, así como la inserción laboral de los egresados. Esto permitirá evaluar la pertinencia y la intervención profesional de la licenciatura en el desarrollo socioeconómico de la región.

Al concluir el análisis del cuestionario y de los grupos focales con los egresados, fue posible saber que la mayoría de ellos están laborando en la prestación de algún servicio turístico en la región, mientras que otros se desempeñan en la docencia y que el modelo intercultural de la UIMQROO contribuyó en las competencias, habilidades y capacidades para cumplir con sus funciones en el área laboral.

Los TVC realizados en los veranos favorecen la elaboración de proyectos sociales, el conocimiento de trabajar y solventar las necesidades que guardan las poblaciones locales mediante la organización de ellas, y lograr acuerdos a través del consenso. Los TVC también contribuyen en la adquisición de capacidades de redacción de informes y proyectos.

Las lenguas maya, inglesa y la interculturalidad les ayudaron a realizar aportaciones en su empleo actual desde distintas áreas; prueba de ello es la experiencia y el aprecio por parte de sus empleadores. Las competencias necesarias para ejercer la profesión son los idiomas: los egresados mencionaron que saber o no varios idiomas es una fortaleza o limitante, según sea el caso, al momento de conseguir un empleo, ascensos, mejores trabajos o continuar a un posgrado.

En la evaluación curricular, se destacó que en los primeros semestres se inclina hacia las asignaturas biológicas y se recomendó la impartición de asignaturas de la segmentación del turismo (de aventura, de naturaleza, cultural y agroturismo), para que los alumnos, desde el inicio de la carrera, puedan elegir sus trabajos de tesis.

Otra de las recomendaciones está focalizada en los TVC, para que en ellos los estudiantes realicen diagnósticos centrados en turismo. Los egresados externaron que una de sus limitaciones en la contratación de empleos son las certificaciones en la NOM, ya que los empleadores las solicitan como requisito previo.

En cuanto a la experiencia adquirida durante la carrera, los egresados coinciden en que las prácticas tienen concordancia con las situaciones reales de trabajo; sin embargo, las evaluaciones deberían ser equitativas en lo teórico y práctico. Reconocieron la desventaja que enfrentan al no realizar prácticas profesionales en empresas o centros turísticos, ya que no desarrollan las competencias de esta experiencia laboral.

Asimismo, reconocen que el modelo educativo los preparó respecto a las aptitudes y actitudes, al tener como base la vinculación comunitaria con el enfoque de interculturalidad. Las aptitudes y actitudes son reconocidas por los empleadores y facilitan la interacción con sus compañeros y clientes, al respetar la diversidad, el intercambio y enriquecimiento mutuo de personas de culturas distintas (UIMQROO, 2016). Los egresados externaron que el modelo les proporcionó competencias que contribuyeron a su formación hoy en día como profesionistas. ■

REFERENCIAS

-
- Alvarado, L. & García M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de la ciencias realizadas en el doctorado de Educación en el Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202.
- Casillas, M. de L. & Santini, L. (2009). *Universidad intercultural. Modelo educativo*. México: CGEIB-SEP.
- Fernandez, S. (1995). Consideraciones sobre la teoría socio-crítica de la enseñanza. *Enseñanza*, 13, 241-259.
- García Retana, A. (2011). Modelo educativo basado en competencias. Importancia y necesidad. *Revista Electrónica Actual*

- lidades Investigativas en Educación*, 11(3), 1-24. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44722178014.pdf>
- Maldonado, J. (2018). *Metodología de la investigación social. Paradigmas: cuantitativo, sociocrítico, cualitativo, complementario*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Melero, N. (2011). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones Pedagógicas*, 21, 339-355.
- Navarro, M. (2015). *Acción y reflexión para mejorar la eficacia de la tutoría en una universidad intercultural* (Tesis doctoral). Universidad Anáhuac Mayab, Mérida, Yucatán.
- Philipp, R. (1998). La teoría del actuar comunicativo de Jürgen Habermas: un marco para el análisis de las condiciones socializadoras en las sociedades modernas. *Papers*, 56, 103-123.
- Saldívar, A. (Coord.). (2006). *Técnicas y dinámicas para la Educación Intercultural*, México: ECOSUR, Instituto Austriaco de Cooperación Norte Sur, Casa de la Ciencia.
- Sánchez, A. (2016). La educación intercultural como principal modelo educativo para la integración social de los inmigrantes. *Cadernos de Dereito Actual*, 4, 139-151.
- Schmelkes, S. (2008). Las universidades interculturales en México: ¿una contribución a la equidad en educación superior? Recuperado de https://www.academia.edu/3048258/LAS_UNIVERSIDADES_INTERCULTURALES_EN_M%C3%89XICO_Una_contribuci%C3%B3n_a_la_equidad_en_educaci%C3%B3n_superior
- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Sinética*, 40, 1-12. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/998/99827467007.pdf>
- Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO) (2010). Modelo Educativo Intercultural. Recuperado de <http://www.uimqroo.edu.mx/Documentos/NuestraUniversidad/Modelo-educativo-texto.pdf>
- Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO) (2015). Guía para el taller de vinculación con la comunidad I, II y III. Documento inédito.
- Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO) (2016). Programa de Desarrollo Institucional, Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo 2016-2020.

SEMBLANZAS

Cecilia del Socorro Medina Martín. Licenciada en Ciencias Antropológicas con especialidad en Arqueología por la Facultad de Ciencias Antropológicas, con especialización y maestría en Antropología Esquelética por la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). Actualmente se desempeña como profesora investigadora de tiempo completo en la carrera de Turismo Alternativo de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO). Cuenta con una amplia participación como ponente en congresos nacionales e internacionales y ha escrito varios artículos y capítulos en libros de patrimonio, arqueología y temas afines.

Margarita de Abril Navarro Favela. Doctora en Ciencias de la Educación. Desde 2009 es profesora investigadora en la UIMQROO; realiza las funciones sustantivas de investigación, vinculación y docencia por lo que, desde 2012, conserva el reconocimiento como profesora con Perfil Deseable PRODEP que otorga la Secretaría de Educación Pública (SEP) y cuenta con la distinción de Candidata en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Conacyt. Es responsable del proceso de investigación en la UIMQROO e integrante del Grupo Técnico de Fomento a la Investigación, Ciencia, Tecnología e Innovación en la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior (COEPES) de Quintana Roo. Como parte de su compromiso social también dirige proyectos de desarrollo comunitario, es mediadora de lectura y trabaja con los grupos de turismo rural. En marzo de 2019 recibió la distinción de Mujer Quintanarroense Destacada en el ámbito turístico.

Andrea Danilu Uc Angulo. Maestra en Planificación de Empresas y Desarrollo Regional y licenciada en Turismo Alternativo. Tiene cuatro años de experiencia docente y es profesora en la Universidad Tecnológica Metropolitana (UTM) de Mérida, Yucatán. Ha colaborado en proyectos enfocados al desarrollo turístico y cultural de la península de Yucatán, como el “Diagnóstico para la identificación de productos de las Comunidades de Alto Valor Comercial y Nichos de Mercado Alternativo” y “Diagnóstico de accesibilidad de los recursos de la ruta de la guerra de castas”. Por otra parte, ha participado como ponente en diversos congresos nacionales e internacionales y también ha asesorado proyectos universitarios.

Actitudes de negación, reconocimiento, compartencia y de aprendizaje interlingüístico e intercultural en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO)

Attitudes of Denial, Recognition, Sharing, Interlinguistic and Intercultural Learning at the Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO)

Hugo Pacheco Sánchez

ESCUELA NORMAL BILINGÜE E INTERCULTURAL DE OAXACA (ENBIO)

pachecomente@hotmail.com



RESUMEN

La realidad interlingüística e intercultural que se vive en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO), en México, se aprecia en la diversidad lingüística y cultural coexistente, situación que propicia un acercamiento a los contextos de formación (ENBIO, comunidad, escuela y aula de prácticas) a través de relatos autobiográficos de los estudiantes indígenas en formación. En éstos comparten sus experiencias respecto al contacto con hablantes de lenguas originarias y variantes distintas a las de su origen, con el objetivo de ubicar el desarrollo de actitudes interlingüísticas e interculturales en los procesos de formación. Algunos de los resultados muestran que, inicialmente, los estudiantes pasan de la negación de sus lenguas al reconocimiento y aceptación de las mismas. A su vez, cuando las condiciones son favorables, los jóvenes establecen procesos de compartencia interlingüística, práctica propia de los pueblos originarios, en la cual, de manera recíproca, intercambian la “palabra”, acción que permite procesos de aprendizaje de otras lenguas originarias y variantes dialectales.

Palabras clave: Actitudes; negación; reconocimiento; compartencia y aprendizaje interlingüístico.

ABSTRACT

The interlinguistic and intercultural reality experienced at Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO) Mexico, is appreciated in the coexisting linguistic and cultural diversity, a situation that allows having an approach to the training contexts; (ENBIO, community, school and practice room); through autobiographical narrations of the indigenous students in training, showing their experiences regarding contact with speakers of native languages variants different

than those of their origin; with the aim of locating the development of interlingual and intercultural attitudes in the training process. With this showing as results, that initially, they go from the denial of their languages to the recognition and acceptance of them. And how from a favorable attitude, young people establish processes of interlingual sharing, typical practices of native peoples, were in a reciprocal way they exchange the "word", an action that enables learning processes of other native languages and different dialectical variants.

Keywords: *Attitudes; Denial; Recognition; Sharing and Interlingual Learning.*

Fecha de recepción: 08/10/2019

Fecha de aceptación: 28/01/2020

Introducción

La Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO) es una institución de nivel superior, encargada de formar docentes indígenas bilingües interculturales, cuyo propósito es profesionalizarlos para que desempeñen prácticas educativas bilingües e interculturales en las escuelas y comunidades originarias de la entidad oaxaqueña. La ENBIO acoge a jóvenes indígenas provenientes de las diferentes regiones de Oaxaca, nativo-hablantes de lenguas originarias; se trata de estudiantes en formación inicial que, desde su ingreso y durante su estancia en esta institución, desarrollan aptitudes y actitudes, estableciendo relaciones interlingüísticas e interculturales ante la diversidad que se vive en este contexto formativo.

Tomemos en cuenta que en este estudio, lo interlingüístico y la interculturalidad se entienden como un proceso dialógico y de negociación, en el cual los sujetos establecen cambios de conciencia, de predisposiciones y valoraciones positivas sobre las culturas, sus lenguas y los hablantes. Tales elementos permiten "transformar las relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas" (Walsh, 2010, p. 78); es decir, propician que las personas sientan, piensen y actúen de una manera diferente.

Transformar las relaciones sociales requiere atender a los pueblos originarios, "implica la necesidad de poner en práctica no sólo políticas educativas y culturales diferenciadas para los pueblos indígenas, sino que éstas se elaboren cada vez más con su colaboración y asentimiento" (Calbó, 1997, p. 19). Por

lo tanto, requiere considerar lo que sienten, piensan, creen y necesitan al interior de las comunidades, así como lo que piensan, creen y ofrecen los gobiernos en turno. La legitimación de las políticas planteadas debería partir de esta orientación.

Incorporar a los pueblos originarios al mundo moderno y a los procesos de intercambio cultural en una sociedad global exige que no sólo se les respete su autonomía y sus derechos, sino que se les reconozca con recursos para acceder a los nuevos desafíos. Es aquí donde los pueblos originarios deben participar en la definición de políticas que propongan el paradigma de la interculturalidad. "Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente" (Walsh, 2010, p. 78), que permite replantear las políticas educativas y de formación docente desde abajo y desde sus realidades lingüísticas y culturales.

La educación y la formación inicial no deben permanecer estáticas a los cambios sociales locales y globales, o desarticuladas de los procesos formativos y educativos. Más bien, la formación de docentes y las escuelas normales deben cambiar su imagen y su esencia; pasar de la perspectiva instrumental y técnica a una de la comprensión de la docencia y de la formación como praxis, como la acción y la libertad de los sujetos que se abren a los otros y que son autores y actores de sus actos a través de la palabra. Esto podría resignificar la formación y la docencia (Ducoing, 2014) a través del desarrollo de conocimientos, habilidades, valores y actitudes docentes manifiestos en sus actos reflexivos y conductuales.

Son muchas las preocupaciones y los intereses que surgen en el ámbito de la formación inicial de docentes; uno de éstos es el acercamiento a lo que sucede en las escuelas normales interculturales bilingües. El presente trabajo de investigación nace de la identificación de una problemática, como parte de la observación realizada en la ENBIO y de la revisión de proyectos, planes y programas de estudio, en los que se plantea el desarrollo de conocimientos, habilidades, valores y actitudes respecto a las lenguas y culturas de los estudiantes. A partir de lo anterior, se visualizan una preferencia y una valoración positiva hacia la lengua materna de los estudiantes; además, se prioriza una atención curricular específica para el desarrollo de sus lenguas. En este proceso, se toma en consideración que, al egresar de la escuela normal, los docentes deberán contar con los perfiles deseables para el tratamiento de sus idiomas y culturas originarias y, a su vez, asumir el compromiso de regresar a sus comunidades de origen o áreas lingüísticas y culturales para su intervención pedagógica.

La pretensión de volver a sus comunidades o áreas lingüísticas y culturales de origen requiere de un análisis, ya que a partir de la revisión de una muestra de 35 docentes zapotecos de la Sierra Sur de Oaxaca de ocho generaciones (2000-2010), 19 de ellos se encontraban situados en comunidades de habla de diversas variantes dialectales del zapoteco, los 16 restantes en otros contextos de Oaxaca.¹ Por otra parte, en cinco comunidades y escuelas primarias bilingües visitadas de cuatro regiones (Cañada, Sierra Sur, Mixteca y Sierra Norte) encontramos a nueve egresados de la ENBIO, hablantes de la lengua zapoteca con las variantes dialectales de la Sierra Sur, Norte y Valles: zoque, chinanteca, náhuatl y mazateca. De todos ellos, ocho se encuentran ubicados en contextos lingüísticos distintos a los de su origen. Se percibe entonces el problema de la desubicación lingüística de los docentes egresados de esta normal en las escuelas y comunidades. Al respecto, queda la duda de si realmente cuentan con los perfiles necesarios para enfrentar realidades lin-

güísticas y culturales distintas, sobre todo de tipo actitudinal y cómo estas actitudes se desarrollan en la normal.

A partir del planteamiento problemático anterior, surge el interés y la preocupación por investigar las actitudes de los docentes en formación, con el objetivo de identificar y analizar las actitudes de los estudiantes indígenas hablantes de diversas lenguas originarias de Oaxaca en la ENBIO, frente a otras lenguas y hablantes en contacto interlingüístico e intercultural en los procesos de formación docente bilingüe intercultural. Así, el presente estudio fue orientado bajo la siguiente interrogante: ¿qué actitudes expresan los estudiantes indígenas respecto a sus lenguas y variantes frente a otras lenguas y hablantes a las de su origen, y qué influencia tienen en el desarrollo de actitudes interlingüísticas e interculturales en los procesos formativos? Sin duda, tales actitudes se reflejan en sus prácticas pedagógicas en contextos de desubicación lingüística.

Antecedentes de estudio

Respecto al fenómeno de las actitudes hacia las lenguas, existen diversos estudios en varias partes del mundo; se trata de un campo amplio que sigue siendo el punto de partida de muchos investigadores, entre ellos Lambert & Tucker (1972), Genesee, G. Lambert & Holobow (1986), quienes desarrollaron investigaciones en escuelas públicas de Canadá, a través de proyectos y programas centrados en el aprendizaje de una segunda lengua (francés) como parte del desarrollo bilingüe (inglés-francés).

Por otro lado, Campos (2014) se enfoca en el estudio de las actitudes hacia el catalán del futuro profesorado aragonés de educación primaria y señala que las actitudes de los futuros docentes hacia el catalán son desfavorables debido al escaso peso de esta lengua en el panorama social y educativo aragonés, con una presencia muy limitada como asignatura en la educación primaria y secundaria, así como una completa ausencia en la formación magisterial.

¹ Los datos de ubicación fueron tomados del directorio de personal de fin de cursos 2010-2011, proporcionado por la Dirección de Educación Indígena, del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.

A su vez, en Chile, un estudio desarrollado por Olate V. & Henríquez (2010) muestra las actitudes lingüísticas de profesores de educación básica frente a la vigencia del mapudungun en contacto con el español, en comunidades mapuches dentro del programa de Educación Intercultural Bilingüe. Este estudio destaca el avance y el reconocimiento de la lengua y la cultura mapuches en el ámbito escolar.

En México, se destacan estudios desarrollados por Castillo (2006, 2007) sobre las actitudes que los maseualmej de Cuetzalan expresan hacia el mexicano y el español que hablan en distintas situaciones sociales y centra la discusión en la situación actual del mexicano frente al español; mientras tanto, Skrobot (2014) plantea una investigación realizada para conocer las actitudes lingüísticas que tienen los migrantes indígenas hacia las lenguas originarias y el español; además del análisis sobre el caso de dos escuelas primarias de la Ciudad de México.

En Oaxaca, Mena (1999) presenta un estudio de actitudes lingüísticas e ideologías educativas en el contexto de la educación indígena, del que los sujetos zapotecos de la Sierra Norte, Sur y Triqui expresan discursivamente juicios y argumentaciones respecto al uso y funciones de las lenguas indígenas y el español. Sin embargo, entre muchas otras investigaciones, no se visualizan estudios actitudinales centrados en las lenguas y los hablantes indígenas en los procesos de formación inicial en las escuelas normales con enfoque intercultural bilingüe.

Las actitudes

Villoro (2001) señala que el concepto de actitud ha desempeñado un papel fundamental en la psicología social, misma que ha contribuido en la investigación empírica de diversos campos. Su abordaje demuestra su operatividad científica, extendiendo el objeto, más allá del ámbito exclusivo de la psicología, a otras ciencias como la pedagogía y la sociolingüística.

Desde la psicología social, se describe y explica el comportamiento individual; desde la sociología, se buscan explicaciones en grupo o sociedades; la antropología se enfoca en los grupos culturales; la pedagogía estudia los comportamientos individuales o

colectivos en los distintos ámbitos educativos; mientras tanto, la sociolingüística describe y explica las actitudes de los sujetos con relación a las lenguas, variantes y hablantes en contacto en diversos contextos y orientaciones de estudio.

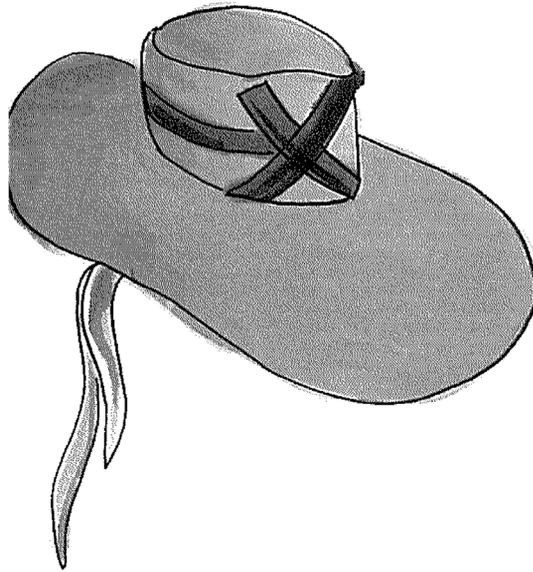
Desde una perspectiva conductista, la actitud se refiere sólo a disposiciones adquiridas por individuos pertenecientes a un medio social determinado; en este sentido, la actitud tendió a definirse en función de la dirección favorable o desfavorable del individuo hacia un objeto. Al respecto, Thurstone (1932 en Villoro 2001) la definió como “la carga de afecto en favor o en contra de un objeto psicológico” (p. 44).

Por otro lado, una definición vigente, bajo una perspectiva mentalista, es la que estableció Allport W. (1935), quien consideraba la actitud como “un estado mental o neuronal de disposición (readiness), organizado mediante la experiencia, que ejerce una influencia directiva o dinámica sobre la respuesta del individuo a todos los objetos o situaciones con los que está relacionado” (p. 810). La disposición como producto de esas experiencias, es adquirida y la dirección que se establece puede ser negativa o positiva hacia el objeto.

Se considera que la estructura componencial de la actitud está integrada tridimensionalmente por las dimensiones cognitiva, afectiva y conativa. Las dos primeras, son producidas en la mente de los sujetos, donde la persona sabe lo que piensa y lo que siente; sin embargo, estos dos elementos activan los mecanismos de actuación.

Las actitudes hacia las lenguas y sus variantes dialectales con otras en contacto no sólo implican las lenguas, sino también sus hablantes. Así que las lenguas coexistentes en determinados contextos establecen un contacto entre ellas y esta integración interlingüística de varias comunidades de habla pone de manifiesto elementos culturales que pueden ser de reconocimiento o de rechazo, vulnerando la entrada o salida de los hablantes en términos comunicativos.

La noción de las actitudes interlingüísticas es entendida como estados mentales o predisposiciones positivas o negativas de carácter cognitivo, afectivo



y comportamental de los sujetos hacia las diversas lenguas y variantes en contacto, así como de los hablantes en contextos multilingüísticos o de relaciones interculturales. Es decir, es la actitud asumida de un hablante de una o más lenguas hacia otro que habla distintas lenguas en un determinado contexto. Desde otra mirada, podríamos decir que se trata del sentir y el pensar hacia las diferentes lenguas y hablantes.

Metodología

Para el desarrollo de esta investigación se siguió una orientación de carácter cualitativo, a partir de “datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor & Bogdan, 2000, pp. 19-20), considerando la fenomenología como “un método descriptivo, filosófico, [...] capaz de dar las únicas bases seguras sobre las que se puede construir una sólida psicología empírica; [...] una filosofía universal, [...] instrumento, para la revisión metódica de todas las ciencias” (Husserl, 1997, p. 182), que permite conocer las realidades escolares y las vivencias de los sujetos en formación.

Desde la sociolingüística y la pedagogía, se utilizaron los relatos autobiográficos de experiencias interlingüísticas como técnicas de recolección de información: “una manifestación verbal y expresiva

de historias lingüísticas individuales, en las cuales los sujetos enuncian una representación afectiva y explicativa del desarrollo lingüístico experimentado” (Muñoz, 2006, p. 27). Esta información permitió conocer las opiniones valorativas respecto a las lenguas y a los hablantes.

Los sujetos involucrados en el estudio son jóvenes hablantes de las lenguas chinanteca, ayuuk, mixteca, náhuatl, ombeayiüts, zoque, trique, chatina, amuzaga y zapoteca, en sus diversas variantes dialectales en la ENBIO. Entre ellos, 18 hombres y 29 mujeres, lo cual suma un total de 47 jóvenes estudiantes de tercer, quinto y séptimo semestres de la licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe.

Actitudes hacia la diversidad lingüística

La ENBIO es punto de encuentro, de reencuentro y de convivencia entre los hablantes de distintas lenguas. En principio, en esta escuela se gesta una posición actitudinal que empieza por el reconocimiento de la diversidad lingüística coexistente en Oaxaca, del que poco o nada se aborda en las instituciones educativas previas. Este aspecto se puede notar en el siguiente testimonio:

Antes de entrar a la escuela normal no sabía de la existencia de esta escuela y mucho menos que

hubiera diferentes lenguas y todavía que se dividieran en variantes (H/19/M/amuzga).

Para algunos estudiantes la existencia de la ENBIO era desconocida en términos de expresión de una diversidad lingüística y cultural. Así que hasta antes de ingresar no tenían interés por la lengua y la cultura de origen, sino que fue dentro de la escuela donde se dieron cuenta del valor que representa como legado de sus ancestros:

Antes de entrar a esta normal a mí en lo particular no me interesaba saber nada sobre mi cultura o mi lengua. Fue gracias a esta normal que [se] me dio la oportunidad de saber cuál es el verdadero oro que tengo, que es la lengua que me heredaron mis antepasados (H/24/H/zapoteco).

El “antes” representa el desconocimiento de la diversidad lingüística. Una vez en la ENBIO, los estudiantes otorgan el reconocimiento de las lenguas y variantes dialectales; así que, una primera manifestación actitudinal se genera a partir de que los aspirantes se convierten en estudiantes, formando parte de la diversidad lingüística y cultural en el contexto formativo.

El hecho de tener el interés por ingresar a la ENBIO es una muestra de actitud favorable de los jóvenes. Si bien es cierto que los hablantes de lenguas originarias han sufrido discriminación, situación que los ha llevado a ocultar su uso fuera de sus contextos de origen, esto cambia una vez que ingresan a la institución, ya que allí sienten cierta seguridad de hablar sus lenguas. Se trata de un espacio que produce una empatía lingüística por hablar alguna lengua originaria; una actitud positiva que se genera a partir la convivencia y las interrelaciones comunicativas, y que permite que los estudiantes reconozcan la diversidad lingüística coexistente, produciendo en la dimensión afectiva un sentimiento de sorpresa y asombro por escuchar y saber el habla de sus compañeros de grupo. Así lo expresan los jóvenes:

Al momento de escuchar que en el estado de Oaxaca hay 16 lenguas originarias me asombró (H/01/chinanteco/2016).

Sorprendido de la diversidad y más cuando escuchaba a mis compañeros conversar en la lengua es algo que me llamó mucho la atención, debido a que yo llegué a la esta escuela sin saber de qué se trataba lo bilingüe e intercultural que lleva la normal. (H/26/H/zapoteco).

Las actitudes sobre las lenguas y los hablantes se generan al establecerse los primeros contactos interlingüísticos con sus compañeros; luego, se expresan y se desarrollan a partir de las interrelaciones que se dan entre iguales, y posteriormente, en los espacios académicos. Estas actitudes se amplían con el tratamiento y los usos de las lenguas en la institución y en los contextos de la comunidad, la escuela y el aula donde realizan sus prácticas pedagógicas intersemestrales.

De la negación a la aceptación de la lengua originaria

El hecho de sólo usar el español en los contextos educativos significa castellanizarlos y hacer a un lado las lenguas originarias, asumiendo una actitud de rechazo. Sin embargo, se da una “resistencia lingüística” (Coronado, 1995, p. 182), un sistema comunicativo que permite la sobrevivencia de las lenguas subordinadas. Estas prácticas de resistencia como lucha política se establecen a partir del desarrollo de actitudes y del uso oral o escrito de las lenguas en los contextos escolares y de formación de indígenas docentes bilingües interculturales.

La negación de pertenecer a cierto grupo, sociedad o cultura es una posición de defensa y resistencia frente a una sociedad que históricamente ha vivido en una relación asimétrica de poder, bajo situaciones de exclusión y de aniquilamiento, donde los pueblos originarios son vulnerables, ya que por ser indígenas o por hablar lenguas originarias han sido discriminados e invisibilizados.

Esta actitud social negativa hacia lo indígena motiva a que las lenguas sean desplazadas y mueran; se trata de una especie de “genocidio lingüístico”. La

discriminación que han sufrido los pueblos originarios durante generaciones y la violación de sus derechos lingüísticos y humanos son algunas de las causas del ocultamiento de las lenguas originarias, disminuyendo sus ámbitos de uso y pérdida de muchas de ellas (Skrobot, 2014).

La negación lingüística, como producto de la discriminación, se refleja en los discursos de los estudiantes indígenas hablantes de lenguas originarias, como parte de sus experiencias vivenciales y que son mostradas a través de sus relatos autobiográficos, donde manifiestan haber vivido discriminación lingüística hasta que ingresaron a la ENBIO. Esto se trata de un fenómeno ideológico, social e histórico que pesa sobre su conciencia y los ha orillado a asumir una actitud de negación. Al respecto algunos hablantes señalan que:

Uno vive mucha discriminación en una etapa de tu vida en la escuela, todo el tiempo piensas que los que vas conociendo son los mismos que los que te discriminaban (H/02/H/chinanteco).

Muchas veces negué mi lengua originaria por miedo de que me discriminaran o que me llamaran indio o simplemente que mis amigos se alejaran de mí (H/01/chinanteco).

Al ingresar a la ENBIO, la negación, como defensa de la lengua originaria frente a otros sujetos que prejuiciosamente los pueden discriminar, cambia cuando entran a una etapa de reconocimiento y aceptación en el grupo. Así se puede percibir en las opiniones de los estudiantes:

Cuando me ingresé en la ENBIO todo cambió, era algo diferente y sorprendente. [...] Escuchar las conversaciones de los compañeros de otras etnias, [...] me dieron ganas de conversar (H/01/chinanteco).

La negación, como una actitud valorativa negativa hacia sus lenguas, cambia a partir del autorreconocimiento y la aceptación como hablantes de lenguas

originarias en la ENBIO. Sin embargo, en la sociedad y en la vida cotidiana continúan las creencias del valor negativo que tienen las lenguas originarias en México, incluyendo Oaxaca.

De la compartencia de lenguas al aprendizaje interlingüístico

El aprendizaje lingüístico tiene que ver con la actitud hacia la lengua de interés que generalmente está asociada a alguna lengua extranjera. No obstante, las experiencias de los jóvenes en el contexto de la ENBIO se centran en las lenguas originarias, una actitud positiva que conlleva al aprendizaje formal y no formal de éstas, con mayor preferencia por unas que por otras.

La actitud de aceptación se da entre iguales que hablan lenguas distintas a la suya. Este cambio responde a un estado interno mediado por el contexto sociocultural; además, este nivel de aceptación y de valoración positiva de esa otra lengua lo lleva al aprendizaje a nivel léxico de una tercera lengua. En este caso, “las actitudes son características personales relativamente estables que influyen y determinan el progreso en el aprendizaje de la lengua y no al revés” (Sánchez & Rodríguez, 1997, pp. 133-134). Al respecto los estudiantes manifiestan que:

1. Yo era el único chinanteco de mi variante, escuchando a mis compañeros de la etnia ayuuk, me empezó a gustar, porque siento que hablan muy bonito [...] La primera palabra que aprendí con ellos fue “uk” que significa “perro”, así empecé [...] Los compañeros nos comparten su lengua, eso es lo que más agrada [...] yo aún sigo aprendiendo ayuuk, ahora sé más palabras que antes, para mí es un gran avance y sé que voy aprender más, porque me interesa (H/01/chinanteco).

Rosa [...] es la única de mi grupo con más palabras aprendidas en las distintas lenguas, pero en especial el chatino (H/12/mixteca).

Cuando ya conocía que había diferentes variantes en la lengua zapoteca, me dio curiosidad de

aprender algunas palabras del chinanteco, me pareció algo muy bonito [...] he aprendido algunas palabras en las lenguas de mis compañeros (H/23/M/zapoteca).

Después del reconocimiento y la aceptación lingüística, se muestran actitudes valorativas positivas hacia las lenguas y se establece un aprendizaje. En este sentido, el aprendizaje es comunitario, pues aprenden las lenguas a partir de la compartencia; es decir, “el reproducir y compartir el conocimiento originado en las comunidades entre iguales” (Martínez, 2010), concepto que Martínez utiliza como el opuesto al de competencia. La compartencia como una forma de vida de los pueblos originarios, donde las personas en reciprocidad comparten lo que tienen, lo que saben, lo que piensan y lo que sienten, unos con otros.

Lo anterior implicaría el reconocimiento y la valoración hacia las lenguas; por ende, el cambio de actitudes interlingüísticas negativas hacia positivas, enfocadas sobre las lenguas minorizadas y hacia los hablantes de éstas, permitiendo su aprendizaje a través de la compartencia.

Conclusiones

Los hallazgos del estudio ponen de manifiesto las actitudes positivas de los sujetos frente al objeto actitudinal que son las lenguas originarias y sus variantes dialectales en contextos interlingüísticos específicos. Por otra parte, se muestra que el contac-

to interlingüístico genera y desarrolla actitudes positivas, que reivindican la condición étnica e identitaria para la convivencia, el respeto, la aceptación, la comunicación, la compartencia y el aprendizaje entre los sujetos de diversos pueblos originarios en la ENBIO.

Como resultado se puede apreciar un proceso de desarrollo actitudinal que va de una motivación inicial por salir adelante y ser alguien en la vida, pasando por la negación de sus lenguas como defensa frente a la discriminación y los prejuicios, hasta el reconocimiento, la importancia y el valor de sus lenguas, para luego compartirlas y en ese proceso aprenderlas a nivel léxico.

Finalmente, desde una perspectiva de la formación de los estudiantes, es importante que el indígena docente bilingüe intercultural tenga conocimientos sobre sus propias lenguas y otras existentes en su contexto inmediato; que desarrolle habilidades para establecer comunicación en su lengua y variantes; que busque estrategias comunicativas frente a otras lenguas y asuma una actitud positiva frente a la propia y las otras en contacto. Asimismo, que considere a todas las lenguas como medio de comunicación, objeto de estudio o herramienta para la enseñanza y el aprendizaje, como parte de los perfiles deseables para enfrentar realidades y situaciones de ubicación o desubicación lingüística y cultural en las escuelas y comunidades originarias. ■

REFERENCIAS

- Allport, G. W. (1935). Attitudes. En C. A. Murchison (Ed.), *Handbook of Social Psychology*. Worcester, MA: Clark University Press.
- Calbó Martínez, E. B. (1997). La nueva educación indígena en Iberoamérica. *Educación Bilingüe Intercultural. Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 13-33.
- Campos Bandres, I. O. (2014). Actitudes hacia el catalán del futuro profesorado aragonés de Educación Primaria. *Sintagma*, 27, 43-59.
- Castillo Hernández, M. A. (2006). El estudio de las actitudes lingüísticas en el contexto sociocultural. El caso del mexicano de Cuetzalan. *Anales de Antropología*, 40, 283-317.
- Castillo Hernández, M. A. (2007). *Mismo mexicano pero diferente idioma. Identidades y actitudes lingüísticas en los maseuales de Cuetzalan*. México: INAH, UNAM.
- Coronado, G. S. (1995). La resistencia lingüística como instrumento de lucha política. *Anales de Antropología*, 32, 179-189.
- Ducoin Watty, P. (Coord.). (2014). *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*. México: IISUE, UNAM.
- Genesee, F., Lambert, W. E. & Holobow, N. (1986). La adquisición de una segunda lengua mediante inmersión: el enfoque canadiense. *Infancia y Aprendizaje*, 33, 27-36.
- Husserl, E. (1997). *Psychological and Transcendental Phenomenology and the confrontation with Heidegger (1927-1931)*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Lambert, W. E. & Tucker, G. R. (1972). *The Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment*. Rowley: Newbury House.
- Martínez Luna, J. (2010). Eso que llaman comunalidad. *Pueblos originarios de Oaxaca*. México: PRODICI-Conaculta.

- Mena Ledesma, P. (1999). Actitudes lingüísticas e ideologías educativas. *Alteridades*, 9, 51-70.
- Muñoz Cruz, H. (2006). Cambio sociolingüístico y experiencias interculturales desde discursos autobiográficos de hablantes de lenguas indígenas. *Cuadernos Interculturales*, 4(07), 23-48.
- Olate V., A. & Henríquez, B. M. (2010). Actitudes lingüísticas de profesores mapuche de educación básica: vigencia y enseñanza del mapudungun en el contexto educativo. *Literatura y Lingüística*, 22, 103-116. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112010000200008>
- Sánchez, M. P. & Rodríguez, R. (1997). *El bilingüismo. Bases para la intervención psicológica*. Madrid: Síntesis.
- Skrobot, K. (2014). *Las políticas lingüísticas y las actitudes hacia las lenguas indígenas en las escuelas de México* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos*. España: Paidós.
- Villoro, L. (2001). *Crear, saber, conocer*. México: Siglo XXI Editores.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

- Cuminns, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata.
- Dietz, G. & Mateos Cortés, L. S. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP, CGEIB.
- Fishman, J. (1982). *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- Maldonado Alvarado, B. (2016). Perspectivas de la comunalidad en los pueblos indígenas de Oaxaca. *Bajo el Volcán*, 15(23), 151-169.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. España: Paidós.
- Walsh, C. (2017). *Pedagogías decoloniales, prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir*. Quito: Abya Yala.

SEMBLANZA

Profesor en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO). Maestro en Pedagogía y estudiante del doctorado en la misma disciplina en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Ha sido promotor cultural y docente bilingüe en escuelas primarias del medio indígena de Oaxaca, así como director técnico bilingüe. Su experiencia abarca áreas administrativas de la educación, como la supervisión escolar bilingüe. Entre sus líneas de investigación están la lengua y la cultura, así como la formación y el trabajo docente bilingüe intercultural.

Incorporación de mujeres indígenas mexicanas en la academia universitaria

Incorporation of Indigenous Women as Academics in Two Mexican Public Universities. Experiences from the Academic Profession

Norma Molina Fuentes

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE MÉXICO (UNITEC), MÉXICO

norma8291@hotmail.com

norma_molina@my.unitec.edu.mx



RESUMEN

El aumento, paulatino y lento, del número de mujeres indígenas en las instituciones de educación superior (IES) es una constante. Sin embargo, la literatura sobre estas mujeres es prácticamente inexistente. Por lo tanto, la presente investigación tiene como finalidad hacer una aportación al estudio sobre las académicas que se autoadscriben como parte de un pueblo indígena. Para tal propósito, se entrevistó a un total de 14 académicas en dos universidades ubicadas en estados con alta presencia de población indígena: Yucatán y Veracruz. Las universidades a las cuales pertenecen son la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) y la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI). El objetivo fue identificar y explicar las principales problemáticas a las que se han enfrentado, desde la colonialidad del saber, en su intención de ejercer el oficio académico a partir de epistemologías y prácticas más incluyentes e interculturales.

Palabras clave: Indígenas; académicas; decolonialidad; educación superior.

ABSTRACT

The gradual and slow increase in the number of indigenous women in Higher Education Institutions (HEI) is a constant. However, the literature on indigenous women entering university is virtually non-existent. Therefore, this research aims to contribute to the study of women academicians who self-identify as part of indigenous peoples. For this paper, a total of fourteen academicians were interviewed in two universities located in states with a high presence of indigenous population: Yucatán and Veracruz. The universities to which they belong are Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) and Universidad Veracruzana Intercultural (UVI). The aim is to identify and explain the main problems faced by women academicians, since the coloniality of knowledge, in their in-

ention to exercise the academic profession based on epistemologies and more inclusive and intercultural practices.

Keywords: *Indigenous; Women Academicians; Decoloniality; Higher Education.*

Fecha de recepción: 25/10/2019

Fecha de aceptación: 28/01/2020

Introducción

El presente artículo forma parte de una investigación doctoral más amplia, la cual tuvo como objeto de análisis las trayectorias educativa y académica, así como el ingreso de un grupo de mujeres indígenas en relación con su condición étnica-lingüística y de género. Dicha investigación se aborda desde la perspectiva decolonial y de género. Para analizar el colonialismo interno de la sociedad mexicana se tomaron en consideración las condiciones socioeconómicas y las experiencias migratorias —de primera o segunda generación— de las entrevistadas.

Asimismo, recurriendo a la colonialidad del saber, se hizo visible la forma de conocimiento eurocéntrica y monolingüística, en español, bajo la cual fueron educadas. Igualmente, se analizaron las implicaciones de su condición étnica y lingüística en su paso por el sistema educativo, ingreso y trayectoria académica. A lo largo de este artículo se presentan sólo los hallazgos encontrados en el apartado sobre profesión académica e interculturalidad, en el cual se indaga el ejercicio de la profesión académica en relación con la adscripción étnica de las académicas.

Quijano (2007) define la colonialidad como un patrón mundial de dominación dentro del modelo capitalista, fundado en una clasificación racial y étnica de la población del planeta que opera en distintos ámbitos. Según el autor, la colonialidad es una estructura de dominación y explotación que se inicia con el colonialismo, pero que se extiende hasta hoy día como su secuela. En otras palabras: “con América (Latina) el capitalismo se hace mundial, eurocentrado y la colonialidad y la modernidad se instalan, hasta hoy, como los ejes constitutivos de este particular modelo de poder” (Quijano, 2007, p. 91).

Aunado a la colonialidad se desprende la colonialidad del saber, entendida como el posicionamiento del eurocentrismo en tanto perspectiva única del

conocimiento, concepto acuñado por Lander (2000). Este posicionamiento, plantea Walsh (2008), es particularmente evidente en los sistemas educativos donde se elevan el conocimiento y la ciencia europea como los marcos científico-académico-intelectuales. Otro autor que apela a la diversificación del conocimiento es Santos (2011), quien plantea que la idea de que exista un solo conocimiento válido es sumamente injusta y antidemocrática. Más aún, según Castro (2005), la universidad representa esencialmente la *hybris* del punto cero, es decir, un lugar donde se materializa la geopolítica del conocimiento.

Con base en esta línea de pensamiento, se aborda la función social de las universidades referidas. Por un lado, las universidades interculturales (UI) son en gran medida una respuesta a exigencias sociales de la población indígena que ha sido históricamente excluida en la educación terciaria. Primero, porque los jóvenes no lograban acceder a ésta, y segundo, porque su conocimiento quedó, en gran parte, relegado del currículo educativo. Por otro lado, algunas instituciones de educación superior (IES) de corte tradicional, como la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) —ubicadas en zonas con alta presencia de población indígena—, han tenido que implementar acciones para responder a demandas específicas de su población con adscripción étnica. Por ello, Walsh (2006) afirma que la universidad ha sido una institución que ilustra claramente las tensiones y pugnas entre seres y saberes, poderes y geopoderes, y en la que se crean circunstancias complejas.

Es desde este marco de referencia, que la presente investigación pretende dar respuesta a la siguiente interrogante: ¿cuáles han sido las problemáticas a las que se han enfrentado las académicas indígenas desde la colonialidad del saber, en su búsqueda del ejercicio de una profesión académica más incluyente e

intercultural? Así, a lo largo de este escrito se exponen los hallazgos de uno de los apartados de la tesis, el cual mostró cómo es que más allá del modelo educativo de cada IES, las académicas se han enfrentado a resistencias propias del habitus y ethos académico, en su intención de ejercer su profesión desde una epistemología más incluyente e intercultural, que abarque otro tipo de saberes y prácticas académicas.

¿Quiénes son las académicas indígenas?

Conocer los orígenes de las académicas permitió entender, entre otros temas, cómo se han fraguado sus historias, su paso por la escolaridad formal —las

principales problemáticas que enfrentaron—, las consecuencias de la migración, fuera de sus comunidades, por ejemplo, su relación con el hecho de hablar o no la lengua, así como los motivos de sus padres para trasmitírselas o no. Sintetizando lo anterior: ocho de las entrevistadas son originarias de Yucatán, tres de Veracruz y una más de Querétaro. La mayoría, 10 de ellas, son la primera generación en migrar de sus pueblos de origen; tres más, la segunda. Nueve de ellas son hablantes de sus lenguas maternas, dos más la entienden, pero no la hablan, y tres no entienden ni hablan la lengua de sus padres. La Tabla 1 muestra una síntesis de esos rasgos.

TABLA 1
Datos generales de las académicas indígenas

	ETNIA	LENGUA	EDAD	MIGRACIÓN GENERACIÓN	ESTADO CIVIL	HIJOS (AS)
UVI	náhuatl	entiende/habla	31	primera	Unión libre	No
	náhuatl	entiende/habla	28	no migró	Soltera	No
	zapoteca	entiende/no habla	34	primera	Soltera	No
	totonaco	entiende/habla	37	primera	Casada	1
	popoluca	entiende/habla	26	primera	Soltera	No
	ñañuu	entiende/habla	35	primera	Casada	2
UADY	maya	no entiende/no habla	38	segunda	Casada	No
	maya	no entiende/no habla	41	segunda	Soltera	No
	maya	no entiende/no habla	40	segunda	Casada	No
	maya	entiende/habla	54	primera	Casada	No
	maya	entiende/no habla	53	primera	Soltera	No
	maya	entiende/habla	73	primera	Soltera	No
	maya	entiende/habla	28	primera	Soltera	No
	maya	entiende/habla	58	primera	Casada	1

Fuente: información propia

Los grados alcanzados por las académicas hablan de un éxito escolar. Cinco de ellas cuentan con estudios de doctorado —algunas estaban en proceso de titulación—; ocho con grado de maestría y dos con licenciatura. Cuando se hace referencia a un éxito escolar se concibe en relación con los grados académicos alcanzados en comparación no sólo a la población indígena, sino en general, para quienes el promedio de escolaridad es de 9.1 años, según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2015).

El tema migratorio ligado a la escolaridad es una constante encontrada en los estudios sobre profesionistas, líderes políticos e intelectuales de condición indígena. Oehmichen (1999) señala que las migraciones de las mujeres se encuentran más condicionadas que las de los varones por la etapa en su trayectoria de vida, por su posición en el hogar, por su estado civil, por la presencia de pareja e hijos y por la estructura familiar. Así, el primer filtro que sortearon algunas de ellas fue contar con la aprobación familiar para irse de casa, con la finalidad de

continuar sus estudios. El segundo fue enfrentarse a las problemáticas de corte económico para sostenerse fuera de la economía familiar.

Hablar o no hablar una lengua indígena en México sigue teniendo repercusiones diferentes. La perspectiva decolonial nos dice que una de las formas más explícitas de la colonialidad se da a través de la primacía de una (o unas) lengua (s) sobre las otras. El no hablar ni entender la lengua se puede explicar, como lo argumenta Aguilar (2015), por la discriminación sistemática que, por siglos, ha padecido la población indígena. Si bien México es un país plurilingüe, no es posible considerarlo como multilingüe, dadas las relaciones asimétricas de poder que están presentes en todos los espacios sociales.

Ahora bien, respecto a los oficios y las profesiones de los padres de las académicas, sabemos que algunos de ellos se desempeñaron como comerciantes, albañiles, campesinos y jornaleros. Sólo dos de ellos contaban con estudios profesionales: uno era maestro de educación primaria, y el otro, abogado. Por su parte, las madres ejercían los oficios de comerciantes, campesinas, trabajadoras del hogar y empleadas.

Las historias de vida de las académicas coinciden en algunos aspectos y difieren en otros. Sin embargo, una constante se repite: desde la educación bási-

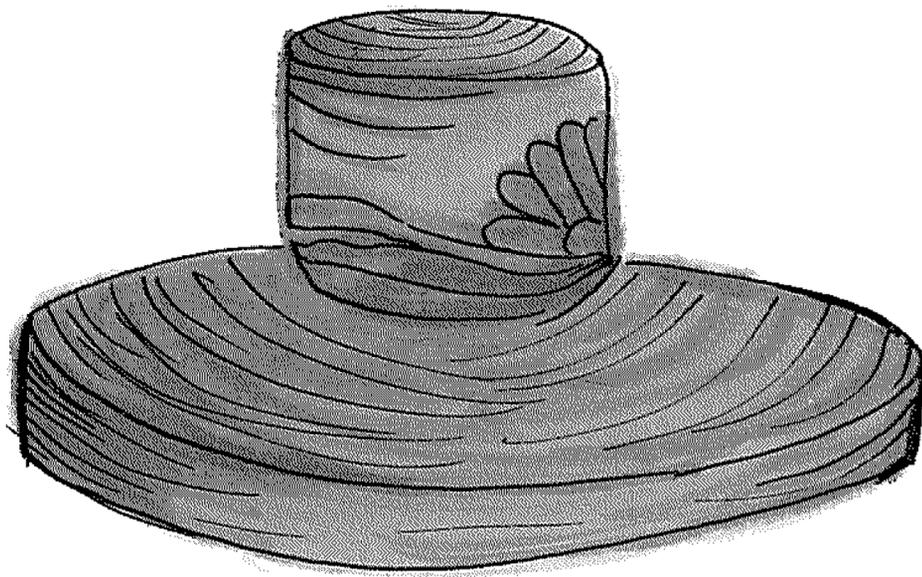
ca sobresalieron como estudiantes de excelencia, con los mejores promedios de sus clases. A la academia, llegaron las mujeres que lograron sobrevivir al cuello de botella —proceso en el cual la población estudiantil queda excluida del sistema educativo conforme avanzan los grados escolares—, que aplica para todas las niñas y las jóvenes de este país, y cuyo efecto se acentúa aún más en la población indígena.

Etnicidad y profesión académica

Profesión académica y etnicidad desde la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY)

La Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) tiene su origen en 1922 cuando se creó la llamada Universidad Nacional del Sureste. A pesar de estar ubicada en un área geográfica con alta población indígena, fue hasta el año 2010 cuando implementó un programa de atención a la comunidad estudiantil maya. Asimismo, incorporó saberes de la cultura maya en su currículo formal como materia transversal en todos sus programas de estudio.

Lander (2000) nos dice que, en el proceso histórico de la constitución de las ciencias sociales, las otras formas de ser, de organización y del saber de las sociedades fueron transformadas no sólo en “diferentes”, sino además en “carentes”, “arcaicas”,



“primitivas”, “tradicionales” y “premodernas”. Dicho postulado se confirma en la narración de las experiencias que comparten las académicas de la UADY, en las cuales ponen a discusión la colonialidad del saber que han experimentado en su ejercicio académico.

Una de las entrevistadas relata las dificultades epistemológicas que le representó la decisión de hacer su trabajo de investigación en su propio pueblo. Desde la antropología, situarse como “los otros” o “las otras” le resultó un proceso complicado, más aún verlo desde lo exótico (como ella percibía que se les veía). A esto, se le sumaron las problemáticas de la interacción en su rol de investigadora y pertenecer a la comunidad. Por ejemplo, el hecho de ser mujer y que la vieran acompañada constantemente por colegas varones fue objeto de críticas por la gente de su pueblo, en cuanto a su moralidad y sexualidad. Otro aspecto comentado por la entrevistada fue su postura contra las políticas y los proyectos que implementaba el, ahora extinto, Instituto Nacional Indigenista (INI), organismo que pretendía hacer videos sobre las comunidades desde la otredad, presentando —de nuevo— lo diferente como exótico, ante lo cual proponía capacitar personas para que las comunidades se autofilmaran.

Para poder enmarcar lo narrado por las entrevistadas, respecto a sus experiencias académicas en el campo universitario, se retoma la teoría de campo de Bourdieu (2002, 2008), quien plantea que, dado que en el campo académico están en disputa los lugares de pertenencia y los criterios de permanencia, los sujetos se afrontan en la lucha simbólica por el monopolio legítimo del campo. El campo académico tiene sus propias lógicas, habitus y estructuras que organizan y norman a las instituciones de educación superior. Y aunque tanto la UADY como la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) están creadas bajo modelos diferentes y con características particulares, ambas se guían por el ethos académico que rige a las instituciones de educación superior.

Una de las académicas que se integró a la UADY a partir de la creación de los proyectos de inclusión e

interculturalidad puestos en marcha en 2010, narra que desde su experiencia la interculturalidad como tal no existe como en dichos programas, pues ha visto, en más de una ocasión, la reproducción de prácticas indigenistas. No obstante, considera su trabajo como resultado de un compromiso de carácter étnico y una contribución al reconocimiento de lo que ella considera el pensamiento de otra sociedad: la maya. En esta lógica, nos dice Walsh, “el uso intencional de interculturalidad es una parte constitutiva de las estrategias del Estado que refleja un esfuerzo por incorporar las demandas y los discursos subalternos ‘dentro’ del aparato estatal” (2006, p. 44).

Otra de las académicas nos dice textualmente:

ahorita estoy en riesgo de perder el SNI,¹ revisa mi página para que veas todo el tipo de actividades que hago con la gente, con las comunidades, eso no vale, para mis pares yo no estoy haciendo nada, mi trabajo no está dando luz a ellos, los otros “sabios” (fragmento de entrevista).

Como muestran Arzate y Romero (2007), en las últimas décadas las universidades han estado regidas por un modelo neoliberal que distribuye los recursos mediante una lógica de eficiencia medida por la evaluación. Bajo esta lógica, actividades que las académicas consideran prioritarias, como el trabajo en comunidad y la enseñanza de la lengua, quedan fuera de las que, en el campo universitario, son consideradas valiosas y evaluables. Así, el campo universitario, se ve rebasado por acciones como las que realizan las académicas. La estructura de dicho campo no contempla como importante o “redituable” la vinculación con los pueblos y las comunidades.

Este mismo fenómeno que describe la académica lo han abordado Pérez y Botero (2013), quienes en su investigación muestran que, en general, las científicas afrocolombianas ubicadas en universidades regionales reconocen que ocupan una posición marginal o no privilegiada dentro del campo académico. Aquellas que priorizan el trabajo étnico y co-

¹ Sistema Nacional de Investigadores

munitario saben que mucho de esa labor no tendrá una repercusión directa en el campo universitario, dado que la obtención del prestigio y del reconocimiento pasa por otras vías y no son siempre en consonancia con las dinámicas de un campo académico local, sino que están internacionalizadas en sus circuitos de producción y de difusión.

No obstante, también hay que mencionar que los intereses de las académicas no son homogéneos en el grupo de la UADY. Algunas ejercen su quehacer científico sin que esté ligado a temas de carácter étnico; por ejemplo, aquellas que están en el área de educación y en matemáticas no tienen líneas de investigación vinculadas con dichas preocupaciones, aunque a veces tocan el tema étnico, tangencialmente con sus alumnos.

Profesión académica y etnicidad desde la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI)

Hacer un breve acercamiento a la interacción entre las académicas, la UVI y la comunidad conduce a aludir someramente la particularidad del modelo educativo de dicha universidad. La UVI imparte la licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo en sus cuatro regiones-sedes, que responde a los requisitos de inter o transdisciplinariedad, multimodalidad, flexibilidad curricular y autonomía estudiantil, mismo que ha adoptado la Universidad Veracruzana (UV) en su conjunto, como su Modelo Educativo Integral y Flexible. Como todo proyecto de esta naturaleza, la UVI se ha enfrentado, en su etapa de consolidación, con diferentes problemas de índole económica, organizativa, epistemológica y política.

Una de sus problemáticas es que al ser una IES de reciente creación y de corte intercultural se enfrenta a la desconfianza de los alumnos que prefieren inscribirse en universidades de corte tradicional. Dietz (2009) y Mateos y Dietz (2015) han realizado diversos estudios sobre la UVI para analizar la participación de los profesionistas indígenas y no indígenas, así como sus repercusiones en el tránsito, aún reciente,

hacia el reconocimiento social, político e incluso jurídico de la comunidad en el ámbito de las universidades públicas. Una de las principales características de las UI es su claro objetivo de trabajar en coordinación con las comunidades de la región. Sin duda, esta intención explícita marca una diferencia con las universidades tradicionales.

Retomando las reflexiones de Villaseñor (2003) y Santos (2007) sobre la función social de la universidad, la UVI confronta la complicada tarea de proponer un currículo de corte intercultural, pero también la de incluir a otros actores dentro de los consejos formales de la institución,² con la finalidad de ser una IES verdaderamente incluyente. Una de las académicas nos dice “yo veo impactos en la formación de los jóvenes ya en el camino, ya en la práctica profesional, en el servicio en la comunidad (...) si bien ha tenido sus críticas y todo, para mí sigue siendo un programa bondadoso” (fragmento de entrevista). Para ellas, el vínculo y el trabajo con las comunidades representan una oportunidad de emprender proyectos conjuntos, pero también dificultades de diferente índole.

En sus investigaciones, Dietz (2008, 2009) muestra cómo los diferentes integrantes de la UVI diseñaron y proyectaron mecanismos de vinculación con las comunidades. Por un lado, recurrieron al habitus centrado en la praxis cultural y la identidad étnica, conforme con lo establecido por Bourdieu. Por el otro, al comunismo, entendido como un modelo normativo-reivindicativo de “hacer comunidad” (Pérez, 2005), y cuyo objetivo es fortalecer y privilegiar los recursos endógenos tanto organizativos como simbólicos, tanto políticos como pedagógicos, frente a la imposición de modelos exógenos y colonizadores. Desde esta postura, arrancaron un trabajo con las comunidades a través del reconocimiento de su heterogeneidad, más allá de posturas esencializantes.

Sin embargo, mientras que la UVI cuenta con un fuerte apoyo en el conjunto de las sociedades regio-

² Aparte de la estructura orgánica convencional de toma de decisiones académica (consejo técnico y junta académica), la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) dispone de Consejos Consultivos, que —con presencia de las comunidades indígenas— vigilan, supervisan y asesoran el transcurso de los programas educativos, las titulaciones y las actividades de docencia, investigación y vinculación que se realizan desde la sede central y las sedes regionales (Dietz, 2009, p. 63).

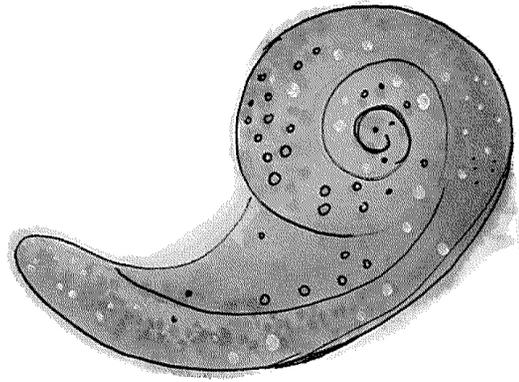
nales que atiende, al interior de la misma universidad persisten resistencias e incomprensiones. Al tratarse de una noción heterodoxa de “universidad”, de “licenciatura” y de “plan de estudios”, algunos sectores más tradicionales y “disciplinarios” de la academia pretenden relegar esta iniciativa a actividades no estrictamente docentes o investigadoras, sino a un “extensionismo” asistencialista de viejo cuño.

Anotaciones finales

Como se muestra, algunas de las académicas que se reconocen como mayas han cuestionado desde sus disciplinas la forma en que se ha llevado a cabo la investigación sobre los pueblos indígenas. Desde su postura, como académicas buscan otras formas de hacer investigación e ir más allá de mostrar a las comunidades como “los otros” de los cuales ellas son parte. Reconocen que hay un discurso de falsa interculturalidad, en el cual nuevamente los pueblos tienen que ser los interculturales, no así la demás población. Externan sus dudas acerca de enseñar el idioma maya, ya que la lengua puede ser una “arma de dos filos” (como una de ellas lo dice), dado que, probablemente, los investigadores que se acercan a las comunidades reproducirán esta visión colonizadora.

También, hacen una crítica a la falta de mecanismos en las universidades tradicionales para estrechar sus vínculos con la sociedad, en este caso, con las comunidades mayas. La lógica propia del campo universitario no tiene un rubro que visibilice y —en esta cultura de la evaluación constante por medio de los puntos— promueva la investigación o el trabajo comunitario. Así, algunas de ellas prefieren no buscar el reconocimiento e ingreso que otorga el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), por ejemplo, para tener el tiempo de continuar con sus proyectos en las comunidades.

Otras más, para quienes la investigación étnica no es central en su trabajo, tocan la temática étnica de manera tangencial, pero no menos significativa. Por ejemplo, mostrarse como maya hablantes y visibilizar en el aula a los alumnos maya hablantes como



una forma de reconocimiento, esto con la finalidad de contrarrestar el racismo lingüístico que persiste. Para ellas, reconocerse frente a sus alumnos como maya hablantes fue un acto político y reivindicativo. Si bien la UADY tiene un programa que pretende impartir la materia de cultura maya en todas sus carreras, el estudio nos deja ver que son los sujetos, en este caso las académicas, los que desde su oficio diario pueden incidir en el tema reivindicativo.

Referirse a la misma tríada —universidad-académicas-comunidad—, desde el modelo de la UVI, lleva a hacer el reconocimiento y el cuestionamiento al modelo intercultural. Sectores críticos a las UI han visto a estas instituciones como apropiación, por parte de las instancias gubernamentales, de demandas legítimas de los pueblos indígenas. Esto llevó a la creación de universidades con una oferta educativa que ha sido fuertemente cuestionada, así como lo han sido sus medidas estratégicas para evitar la politización de este tipo de escuelas. Numerosas han sido las noticias acerca de las problemáticas políticas e imposiciones de rectores que realizan los gobernadores de los estados, haciendo de las UI botines políticos. Gómez (2016), en su estudio sobre la UVI, identifica la ambivalencia con la que nace la universidad: tiene que configurar el prestigio que acompaña a la “universidad”, es decir, mostrar que es una IES confiable; sin embargo, al estar ubicada en una zona indígena e identificarse como intercultural se le asocia fácilmente como una universidad de poca calidad.

Un punto no menos importante son las resistencias epistemológicas que las académicas encuentran dentro de la universidad: aunque la UVI se crea bajo

el modelo intercultural, finalmente son los sujetos quienes hacen las prácticas académicas, docentes que fueron formados en IES tradicionales, reproduciendo así lo aprendido desde sus áreas de conocimiento o poniendo resistencia a la integración de otros tipos de saberes, por ejemplo. No obstante, reconocen los esfuerzos de múltiples actores por hacer funcionar y potenciar estas universidades en pro de los estudiantes y de las comunidades indígenas.

Para las académicas, ser parte de la universidad intercultural representa enfrentarse a las complicaciones y limitaciones de un proyecto nuevo y, a nivel personal, confrontar una incertidumbre laboral en su ejercicio profesional. Sin embargo, también valoran estar en una universidad de corte intercultural, formar jóvenes de las regiones, hacer trabajo comunitario y, sobre todo, investigar con y acerca de los pueblos indígenas. ■

REFERENCIAS

- Aguilar, Y. (1 de agosto de 2015). ¿Es México un país multilingüe? *Este País*. Recuperado de <https://archivo.estepais.com/site/2015/es-mexico-un-pais-multilingue/>
- Arzate, J. & Romero, J. (2007). Diversificación, crecimiento y desigualdad en la educación superior: la dimensión relativa de la universidad pública en México. *Tiempo de Educar*, 8(16), 277-303.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Argentina: Monttressor.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Castro, S. (2005). *La hybris del punto cero. Ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Dietz, G. (2008). La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural. En D. Mato (Coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina* (pp. 359-370). Venezuela: Unesco-IESALC.
- Dietz, G. (2009). Los actores indígenas ante la “interculturalización” de la educación superior en México: ¿empoderamiento o neoindigenismo? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 55-75.
- Gómez, D. (2016). *Herencias, contradicciones y resignificaciones de la política educativa intercultural en el sur de Veracruz, México. Un estudio acerca de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI)* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2015). Educación. Recuperado de <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/mex/poblacion/educacion.aspx?tema=me&e=15>
- Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 11-39). Buenos Aires: CLACSO.
- Mateos, L. & Dietz, G. (2015). ¿Qué de intercultural tiene la “universidad intercultural”? Del debate político-pedagógico a un estudio de caso veracruzano. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 141, 13-45.
- Oehmichen, C. (1999). La relación etnia-género en la migración femenina rural-urbana: mazahuas en la Ciudad de México. *Iztapalapa: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 45, 107-132.
- Pérez, T. & Botero, D. (2013). Entre el afuera y el adentro. La configuración del campo académico y sus fronteras desde las prácticas comunicativas de científicas negras en Colombia. *Co-Herencia*, 10(18), 189-220.
- Pérez, M. (2005). La comunidad indígena contemporánea. Límites, fronteras y relaciones interétnicas. En M. Lisbona (Coord.), *La comunidad a debate. Reflexiones sobre el concepto de comunidad en el México contemporáneo* (pp. 87-100). Michoacán-Chiapas, México: El Colegio de Michoacán-Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En S. Castro & R. Grosfoguel (Comps.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 93-126). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Santos, B. (2007). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Bolivia: Cides-UMSA.
- Santos, B. (2011). Introducción: las epistemologías del Sur. En CIDOB (Org.), *Formas-Otras. Saber, nombrar, narrar, hacer* (pp. 9-22). Barcelona: CIDOB Ediciones.
- Villaseñor, G. (2003). *La función social de la educación superior en México. La que es y la que queremos que sea*. México: UAM/CESU-UNAM/UV.
- Walsh, C. (2006). Interculturalidad y colonialidad del saber. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. En C. Walsh, W. Mignolo & A. García (Comps.), *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento* (pp. 21-70). Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, 9, 131-152.

- Aguilar, Y. (10 de septiembre de 2015). ¿Para qué publicar libros en lenguas indígenas si nadie los lee? *Este País*. Recuperado de <https://archivo.estepais.com/site/2014/para-que-publicar-libros-en-lenguas-indigenas-si-nadie-los-lee/>
- Alvarado, J. (2016). Pensar la universidad en perspectiva decolonial. *Revista de Filosofía*, 84(3), 116-128.
- Blazquez, N. (2011). *El retorno de las brujas. Incorporación, aportaciones y críticas de las mujeres a la ciencia*. México: CEIICH-UNAM.
- Cabnal, L. (2010). Acercamiento a la construcción de la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala. En *Feminismos diversos: el feminismo comunitario*. Madrid: ACSUR-Las Segovias, Asociación para la Cooperación con el Sur.
- Casillas, M. (1987). Notas sobre el proceso de transición de la universidad tradicional a la moderna. Los casos de la expansión institucional y la masificación. *Sociológica. Revista del Departamento de Sociología*, 5(2).
- Cumes, A. (2014) Esencialismos estratégicos y discursos de descolonización. En M. Millán (Coord.), *Más allá del feminismo: caminos para andar*. México: Red de Feminismos Descoloniales.
- Hall, S. (1996). Introducción: ¿quién necesita "identidad"? En S. Hall & P. Guy (Comps.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Buenos Aires-Madrid: Amorrortu editores.
- Lugones, M. (2014). Colonialidad y género: hacia un feminismo descolonial. En W. Mignolo (Comp.), *Género y descolonialidad* (pp. 13-41). Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Molina, N. (2016). Inserción laboral en espacios académicos de intelectuales indígenas en México. Ex becarios del International Fellowships Program. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72(1), 69-88.
- Molina, N. (2019). Arando surcos: incorporación de las mujeres indígenas como académicas en dos universidades públicas mexicanas. *Universidades*, 70(81), 11-22.
- Quijano, A. (1992). "Raza", "etnia" y "nación" en Mariátegui. Cuestiones abiertas. *Estudios Latinoamericanos*, 2(3), 3-19.
- Schmelkes, S. (2008). Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos. En D. Mato (Coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina* (pp. 359-370). Venezuela: Unesco-IESALC.
- Valladares, L. (2004). Mujeres ejemplares: indígenas en los espacios públicos. *ALTERIDADES*, 14(28), 127-147.
- Zapata, C. (2008). Los intelectuales indígenas y el pensamiento anticolonialista. *Discursos/prácticas*, 2(1), 113-140.

SEMBLANZA

Doctora y maestra en Ciencias con especialidad en Investigación Educativa por el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav) del Instituto Politécnico Nacional (IPN).

Licenciada y especialista en Sociología de la Educación Superior por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Sus temas de investigación son: educación superior, género e interculturalidad. Integrante de la Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC). Docente de instituciones de educación superior (IES) de carácter privado.

DOSSIER

Los desafíos del racismo a la gestión, docencia, investigación y vinculación social en la educación superior

The Challenges of Racism to Management, Teaching, Research and Social Engagement in Higher Education

Daniel Mato

CONSEJO NACIONAL DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS Y TÉCNICAS (CONICET), ARGENTINA
CÁTEDRA UNESCO EDUCACIÓN SUPERIOR Y PUEBLOS INDÍGENAS Y AFRODESCENDIENTES EN AMÉRICA LATINA
CENTRO INTERDISCIPLINARIO DE ESTUDIOS AVANZADOS (CIEA), ARGENTINA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE TRES DE FEBRERO (UNTREF), ARGENTINA
dmato@untref.edu.ar



RESUMEN

El racismo es una ideología según la cual los seres humanos seríamos clasificables en “razas”, algunas de las cuales serían superiores a otras. En América Latina, esta ideología, originada en el periodo colonial, aún impregna las maneras de ver el mundo de buena parte de la población, y sus consecuencias afectan especialmente a las personas y comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes.

Y aunque en algunos países “latinoamericanos” (expresión que cuanto menos silencia la existencia de pueblos indígenas y afrodescendientes)¹ los comportamientos abiertamente discriminatorios hacia personas y comunidades de estos pueblos son menos habituales que tiempo atrás, éstos aún persisten.

No obstante, el racismo no sólo se expresa y ejerce mediante comportamientos “visibles”, que es a los que suele limitarse la aplicación de la expresión “discriminación racial”. También opera a través de desventajas acumuladas a lo largo de siglos, cuya existencia ha sido “naturalizada”. Se trata de inequidades, desigualdades y exclusiones que se reproducen y multiplican mediante creencias, prejuicios, formas de “sentido común”, normas, dispositivos y prácticas institucionales. A este complejo conjunto de factores se suele hacer referencia mediante la idea de “racismo estructural”.

Las instituciones y políticas educativas no escapan a estos problemas, sino que son parte de ellos. A lo largo de la historia, los Estados coloniales y poscoloniales han utilizado la educación

¹ La expresión “América Latina” no formaba parte del léxico de los movimientos independentistas de comienzos del siglo XIX. La idea de “latinidad” y su aplicación como un adjetivo fue propuesta en 1836 por el intelectual francés Michel Chevalier. “América Latina” como un nombre compuesto apareció por primera vez en un libro del intelectual colombiano José María Torres Caicedo en 1865 (Ardao, 1980).

como un medio para afirmar y legitimar su dominio sobre los pueblos indígenas y afrodescendientes. Sin embargo, desde hace varias décadas, en un número creciente de universidades y otras instituciones de educación superior (IES) de América Latina se han desarrollado posiciones críticas al respecto. Algunas de ellas van más allá de lo argumentativo y orientan prácticas concretas en los ámbitos de gestión, docencia, investigación y vinculación social.² Este texto busca aportar al análisis de los retos que enfrentan estas prácticas, con el propósito de contribuir a su fortalecimiento.

Palabras clave: Racismo; América Latina; discriminación; exclusión; racismo estructural; políticas educativas; Estado colonial; Estado poscolonial; vinculación social; responsabilidad social universitaria.

ABSTRACT

Racism is an ideology according to which human beings would be classified in "races", where some of them would be superior to others. In Latin America, this ideology, which was originated in the colonial period, still permeates the way of looking at the world from a large part of the population, and its consequences particularly affect the individuals and communities of indigenous and afro-descendant peoples.

While in some "Latin American" countries (an expression which at least silences the existence of indigenous and afro-descendant peoples) overtly discriminatory behaviors towards individuals and communities of these peoples is less common than in the past, they persist.

However, racism is not only expressed and exercised through "visible" behavior, which is often limited to the application of the expression "racial discrimination". It also operates through disadvantages accumulated over centuries, whose existence has been "naturalized". These are inequities and forms of inequality and exclusion that are reproduced and multiplied through both beliefs, prejudices, and forms of "common sense", as well as institutional norms, arrangements, and practices. This complex set of factors is often referred to as "structural racism".

Educational institutions and policies do not escape these problems but are part of them. Throughout history, colonial and post-colonial states have used education as a means of affirming and legitimizing their dominance over indigenous and afro-descendants people. But for several decades, an increasing number of universities and other higher education institutions (HEI) in Latin America have been developing critical positions regards. Some of them go beyond argumentative and guide concrete practices in the areas of management, teaching, research, and social engagement. This text seeks to contribute to the analysis of the challenges faced by these practices, with the aim of contributing to their strengthening.

Keywords: Racism; Latin America; Discrimination; Exclusion; Structural Racism; Educational Policies; Colonial State; Post-Colonial State; Social Engagement; University Social Responsibility.

Fecha de recepción: 25/10/2019

Fecha de aceptación: 28/01/2020

² En este texto, como en otros anteriores, utilizo la expresión "vinculación social" de manera genérica para hacer referencia a lo que en diferentes ámbitos institucionales y orientaciones de trabajo, según los casos, suele nombrarse como "extensión universitaria" (expresión que en algunos casos se acompaña de adjetivaciones como "de doble vía" u otras), "investigación-acción" (en algunos casos planteada además como "participativa"), "aprendizaje servicio" (en algunos casos especificado como "solidario"), "diálogo de saberes", "voluntariado" y "responsabilidad social universitaria", entre otras modalidades de acción universitaria (Mato, 2015).

Racismo y educación superior

A lo largo de la historia, las universidades y otras instituciones de educación superior (IES) “han jugado papeles importantes tanto en el proceso de construcción de representaciones homogeneizadoras de las poblaciones de los respectivos países, como en la transformación de los pueblos indígenas y afrodescendientes en objetos de estudio, incluso en contra de su voluntad” (Mato, 2018b). Lo han hecho desde enfoques etnocéntricos de investigación que produjeron representaciones descalificadoras de sus “razas”, formas de vida, visiones de mundo, proyectos de futuro, conocimientos y modos de producción de los mismos.

Avanzar hacia la erradicación del racismo en la educación superior resulta clave para lograr lo mismo en todos los ámbitos de cada una de las respectivas sociedades, pues en este nivel educativo se forman técnicos y profesionales que ocupan posiciones sociales, políticas y económicas de gran incidencia.

Entre otros profesionales, en las universidades y otras IES se gradúan docentes que juegan papeles clave en todos los niveles de los sistemas educativos. A esto se agrega que ellas mismas constituyen espacios de formación ciudadana y de opinión pública.

Por fortuna, desde hace ya varias décadas, en un número creciente de universidades y otras IES de América Latina se han desarrollado diversas corrientes críticas del cuestionable papel que juega la educación superior en la historia de las sociedades latinoamericanas. Algunas de ellas se expresan principalmente a través de formulaciones argumentativas. Otras van más allá y llevan adelante variadas modalidades de intervención social e institucional, en las que se articulan prácticas de gestión, docencia, investigación y vinculación social deliberadamente orientadas a revertir esa lamentable historia.

Se trata de un numeroso conjunto de experiencias muy diversas entre sí, algunas de las cuales se desarrollan en el marco de instituciones “convencionales”; otras, en el de instituciones interculturales, y otras más en el de instituciones “propias” de organizaciones indígenas o afrodescendientes.

Por los límites de extensión de este texto, no es posible exponer aquí las características de estas experiencias, sus avances y desafíos, y las relaciones de colaboración que crecientemente sostienen entre sí. No obstante, estos asuntos han sido analizados en algunas publicaciones colectivas (Baronnet & Bermúdez Urbina, 2019; CGEIB, 2004; Di Caudo et al., 2016; Hernández Loeza et al., 2013; Mato, 2008, 2009, 2015, 2016, 2017, 2018a, 2019).

Diversidad cultural, racismo e interculturalidad en la Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior (CRES)

Las Conferencias Regionales de Educación Superior (CRES) constituyen el mecanismo de concertación de recomendaciones de políticas para este nivel educativo más ambicioso e influyente con el que se cuenta en América Latina y el Caribe.

Hasta la fecha se han realizado tres de estas conferencias. La primera de ellas se llevó a cabo en La Habana, Cuba, en 1996; la segunda en Cartagena de Indias, Colombia, en 2008, y la tercera en Córdoba, Argentina, en 2018. Las tres han reunido a las autoridades de educación superior de todos los gobiernos de la región, así como a las autoridades de buena parte de las universidades de estos países, especialistas en el tema, dirigentes de organizaciones gremiales y estudiantiles. Cada una de estas reuniones produjo un documento final de carácter declarativo y un conjunto de recomendaciones.

En reconocimiento de los problemas que afectan a la educación superior comentados en la sección anterior de este texto, como también de los avances mencionados, la declaración final de la II CRES destacó los problemas derivados del carácter monocultural de la educación superior y la necesidad de avanzar en los tipos de transformaciones que ya se venían adelantando a través de las experiencias comentadas. Sin embargo, el documento final de la III CRES fue más lejos y además enfatizó la necesidad de erradicar el racismo y la discriminación racial (Mato, 2018a).

Por su importancia, conviene citar un extracto de las principales recomendaciones de la Declaración de la III CRES:

Las políticas y las instituciones de educación superior deben contribuir proactivamente a desmontar todos los mecanismos generadores de racismo, sexismo, xenofobia, y todas las formas de intolerancia y discriminación. Resulta imperativo que se garanticen los derechos de todos los grupos de población discriminados por raza, etnicidad, género, situación socioeconómica, discapacidad, orientación sexual, religión, nacionalidad y desplazamiento forzado.

Es necesario promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es sólo incluir en las instituciones de educación superior a mujeres, personas con discapacidad, miembros de pueblos indígenas y afrodescendientes e individuos de grupos sociales históricamente discriminados, sino transformarlas para que sean social y culturalmente pertinentes.

Estos cambios deben asegurar la incorporación en las instituciones de educación superior de las cosmovisiones, valores, conocimientos, saberes, sistemas lingüísticos, formas de aprendizaje y modos de producción de conocimiento de dichos pueblos y grupos sociales.

Es ineludible reconocer y valorar las epistemologías, modos de aprendizaje y diseños institucionales propios de pueblos indígenas y afrodescendientes, comunidades campesinas y otras socioculturalmente diferenciadas.

[...]

Existe una importante deuda histórica de los Estados y sociedades latinoamericanas y caribeñas con los pueblos indígenas y afrodescendientes. Si bien sus derechos son reconocidos en numerosos instrumentos internacionales y en la mayoría de las constituciones nacionales, existe un alarmante déficit en el disfrute efectivo de los mismos, incluso en la educación superior. Las instituciones de educación superior deben garantizar el disfrute efectivo de estos derechos y educar a la población en

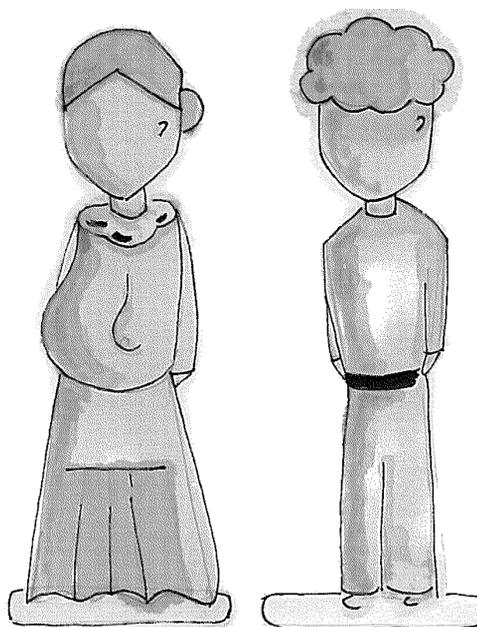
general, y particularmente a sus comunidades, contra el racismo y todas las formas de discriminación y procedimientos conexos de intolerancia.

Es fundamental promover y facilitar el aprendizaje de las lenguas de pueblos indígenas y afrodescendientes, así como su uso efectivo en las prácticas de docencia, investigación y extensión. La formación de docentes interculturales bilingües para todos los niveles de los sistemas educativos es un deber prioritario de la educación superior (recuperado de http://espacioenlaces.org/wp-content/uploads/2018/07/declaracion_cres2018.pdf).

El reto ahora es llevar esas recomendaciones a la práctica en todas las universidades y otras IES de América Latina. Esto entraña importantes desafíos para todos los actores y funciones de los sistemas de educación superior, y además demanda analizar las diversas formas en que el racismo afecta a tales sistemas.

Las diversas modalidades del racismo en la educación superior

Para avanzar hacia la erradicación del racismo en la educación superior no sólo es necesario diferenciar entre racismo y discriminación racial, con el perti-



nente pero limitado propósito de evitar esta última. Además, es menester afinar el análisis de lo que suele llamarse “racismo estructural”, desagregar analíticamente este concepto, con el fin de diseñar acciones eficaces para superarlo.

Para esto resulta útil diferenciar entre factores que operan en diversos ámbitos. Existen algunos que, vistos desde los sistemas de educación superior, pueden considerarse socialmente estructurales, en el sentido de que afectan a la sociedad en su conjunto, es decir, que no son específicos de su ámbito sistémico. A su vez, existen otros factores de carácter sistémico, en tanto que afectan a las políticas y los diseños de cada sistema de educación superior. Por último, existen otros que son de naturaleza institucional, es decir, que caracterizan a los diseños y las prácticas institucionales, las de cada universidad o IES en particular. Desde luego, estas diferenciaciones analíticas no deben hacernos perder de vista que todos ellos se encuentran articulados, así como que se actualizan y reproducen a través de las prácticas de actores sociales concretos, dentro y fuera del campo de la educación superior.

Para los propósitos de este análisis y del diseño de estrategias de intervención, resulta útil detallar que los factores socialmente estructurales son aquellos que corresponden al contexto social en sentido amplio, más allá del ámbito del sistema de educación superior. Ejemplos de este tipo de factores son las desventajas que provienen del despojo de los territorios de los pueblos indígenas iniciado en los tiempos de la invasión y colonización europea, y continuado en las repúblicas poscoloniales, que privaron a comunidades de pueblos indígenas de sus fuentes de alimentos y cobijo. Estos problemas continúan hasta nuestros días a través de explotaciones agrícolas y mineras, desarrollos urbanísticos y turísticos, y otras actividades que además conducen a la destrucción o contaminación de ríos y humedales, además de la penetración de sus territorios. Problemas semejantes también afectan a las comunidades afrodescendientes que tras huir de la esclavitud, o culminada ésta, establecieron espacios territoriales de subsistencia (quilombos, cumbés o palenques, entre otras deno-

minaciones, en diversos países), donde constantemente sufren la amenaza de ser expulsados o que son afectados por daños ambientales.

Unas y otras comunidades continúan sufriendo este tipo de problemas a lo largo y ancho de América Latina. Los escasos avances en el reconocimiento de derechos territoriales de estos pueblos generalmente resultan insuficientes para asegurar la sostenibilidad de sus modos de vida. Además, la defensa de esos derechos frente a la voracidad y la violencia de sectores económicos poderosos suelen demandar acciones permanentes por parte de las respectivas comunidades, las cuales con frecuencia son criminalizadas por los Estados (ONU, 2002, 2005).

Estos factores, sumados a problemas sanitarios, dificultades de acceso a la justicia, servicios de salud y educación de calidad, suelen motivar desplazamientos forzados de estas poblaciones o miembros de ellas hacia centros urbanos. Su inserción en estos contextos suele darse en condiciones aún más desventajosas que las que en ellos padecen otros sectores sociales afectados por condiciones de precariedad y pobreza económica. Esto por lo general se debe a su condición de migrantes relativamente carentes de conocimientos prácticos acerca de sus nuevos lugares de residencia, así como de redes sociales de apoyo, por diferencias culturales y a veces lingüísticas.

Estos procesos complejos y de larga evolución histórica tienen diversos tipos de consecuencias, pero en lo referente al campo educativo se expresan, por ejemplo, en que las tasas de analfabetismo, como también las de educación primaria o secundaria incompleta, registran valores más elevados entre la población indígena y afrodescendiente que los correspondientes a otros sectores de población de cada uno de los países de la región. En este sentido, estos tipos de problemas generan inequidad y exclusión, y constituyen causas estructurales de la escasa participación de personas indígenas y afrodescendientes entre el estudiantado, docentes, autoridades y funcionarios de las instituciones de educación superior.

Lo alarmante del caso es que la existencia de estos tipos de problemas ha sido “naturalizada” por buena parte de las respectivas sociedades. A esta in-

visibilización contribuyen significativamente los sistemas educativos y los medios de comunicación masiva, sea ocultando estos problemas o difundiendo representaciones de los mismos que acaban justificándolos desde matrices discursivas racistas. Además, estos problemas no suelen ser objeto de políticas públicas específicas y cuando lo son, éstas suelen resultar ineficaces, por problemas de diseño, ejecución o presupuesto.

Es relativamente poco lo que se puede hacer de manera directa e inmediata desde las universidades y otras IES para revertir estos problemas. En cambio, se puede contribuir desde una perspectiva de más largo aliento, a través de la formación que estas instituciones brindan. Por ejemplo, se podrían dar a conocer tales procesos históricos y contemporáneos a los cursantes de todas las carreras. Asimismo, es posible dedicar iniciativas de investigación al estudio de estos problemas. También se pueden desarrollar experiencias de vinculación social universitaria que estén expresamente orientadas a fortalecer a las comunidades afectadas y, junto con ellas, a las instituciones educativas de nivel primario y secundario que las atienden. Estos últimos tipos de acciones, pueden ser impulsadas desde la gestión y, de este modo, establecer programas de acción afirmativa que estimulen y favorezcan el ingreso, exitosa trayectoria y graduación de estudiantes de esos pueblos, así como la incorporación de docentes y funcionarios de estos mismos orígenes.

Desde hace tiempo, algunas universidades y otras IES de varios países de la región ya desarrollan valiosas iniciativas semejantes a las mencionadas. Sin embargo, suelen hacerlo con escasos recursos, sin exigir de manera categórica a los gobiernos los presupuestos necesarios para sostenerlas. En este sentido, parece existir una omisión grave: tanto los gobiernos como las universidades y otras IES parecen olvidar que las oportunidades educativas a las personas de estos pueblos —en todos los niveles y en condiciones equitativas, y que resulten apropiadas a sus con-

textos e intereses— constituyen derechos establecidos en múltiples convenios internacionales, así como en las constituciones nacionales y las leyes de la mayoría de los países de la región.³

Avanzar en esta dirección puede resultar más viable si, además de enfocarse en los problemas socialmente estructurales, se procura resolver los de carácter sistémico e institucional. Mientras se exige a los gobiernos que cumplan con sus deberes constitucionales, es posible avanzar a escalas más accesibles desde las prácticas de gestión, docencia, investigación y vinculación social.

Los factores sistémicos que aseguran la reproducción del racismo no son menores, y al menos algunos de ellos pueden resolverse con inteligencia y creatividad institucional. Por ejemplo, las normativas vigentes en los sistemas de educación superior de todos los países de la región impiden que especialistas altamente calificados en ciertos temas den clases en instituciones de este nivel si carecen de título universitario. Este tipo de normas impide que miembros de pueblos indígenas y afrodescendientes —que son grandes conocedores, por ejemplo, de usos terapéuticos de especies vegetales, mejoramiento de semillas o manejo ambiental— den clases en las universidades y otras IES. Y cuando se les permite dar clases, estas normas también causan que no sean reconocidos y remunerados bajo las mismas condiciones de quienes poseen títulos universitarios. Esta miopía sistémica contrasta con la búsqueda de tales conocimientos, y de especialistas en ellos, por parte de corporaciones farmacéuticas y agroindustriales. Algo semejante, y en realidad aún más grave, ocurre con los mejores hablantes de las lenguas de pueblos indígenas. Gracias a iniciativas de docentes e investigadores conocedores del valor de esos especialistas, del apoyo de funcionarios y autoridades, en algunas universidades y otras IES se ensayan soluciones a dichos problemas sistémicos.

Normativas y culturas sistémicas e institucionales han constreñido los espacios de aprendizaje de muchas carreras al trabajo en el aula, desperdiçando

³ Véanse especialmente: Organización de las Naciones Unidas. (1967). Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial. Recuperado de <https://www.ohchr.org/sp/ProfessionalInterest/Pages/CERD.aspx>; Organización Internacional del Trabajo. (1989). Convenio sobre pueblos indígenas y tribales (núm. 169). Recuperado de https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C169

así valiosas oportunidades que se presentan fuera de ellas. En algunas carreras resulta casi inconcebible graduarse sin desarrollar prácticas en espacios sociales extrauniversitarios. Las prácticas de agronomía son tal vez el mejor ejemplo de este tipo, aunque desde luego también es posible hacerlas transitando entre aulas y laboratorios, sin jamás “ensuciarse” los zapatos con la tierra del campo.

Los procesos de aprendizaje en la práctica y mediante la resolución de problemas son vitales en la formación de profesionales de la medicina y la odontología. Aunque en estos casos, las prácticas muchas veces se realizan sólo en espacios “académicamente” controlados, incluso aunque no sean aulas, sino consultorios, laboratorios o quirófanos. Sin embargo, en ciertas especialidades de estas carreras en algunas universidades se procura complementar la formación con experiencias en campo, así como en algunos países el llamado “servicio social” es requisito para graduarse de estas carreras. En un buen número de casos, estas actividades se realizan en comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes.

Aun así, esto no supone que se hayan resuelto los problemas de racismo. Por el contrario, dadas las pautas de trabajo, en muchos casos acaban reforzándolo, pero en otros, estas experiencias abren caminos de conocimiento, sensibilización y compromiso. Es necesario fortalecer estos tipos de experiencias positivas y capacitar tanto a los docentes como a los estudiantes de estas carreras para asegurar que todas las experiencias de este tipo, y no sólo algunas, resulten positivas para la erradicación del racismo. Los caminos que se han construido para erradicar los problemas de acoso, discriminación y violencia de género en las universidades y otras IES pueden resultar inspiradores para hacer lo propio respecto del racismo y la discriminación racial.

Curiosamente, en las carreras de humanidades y ciencias sociales es menos frecuente que se busque implementar espacios de aprendizaje fuera de las aulas y más allá de las lecturas, en comparación con las formaciones profesionales antes referidas. No obs-

tante, el desarrollo de experiencias de aprendizaje en campo y en la práctica, así como el trabajo en colaboración con diversos tipos de comunidades (incluidos los pueblos indígenas y afrodescendientes), constituyen modalidades de trabajo que están ganando terreno desde hace varias décadas en numerosas carreras humanistas y de ciencias sociales. Sin embargo, con frecuencia estas formas innovadoras de aprendizaje (innovadoras no sólo desde un punto de vista técnico, sino también ético y sensible) suelen ser desarrolladas un tanto a contramano de las normativas y planes de estudio. Estilan demandar cargas de trabajo extra para docentes y estudiantes que no son reconocidas por las instituciones; tales son típicamente los problemas que enfrentan las iniciativas de vinculación social universitaria (Mato, 2015).⁴

El caso es que para avanzar en la formación de profesionales y técnicos “libres de racismo” y capaces de actuar como agentes sociales que contribuyan proactivamente a erradicar el racismo, este tipo de formación, más allá de la academia, estar en contacto directo con comunidades indígenas y afrodescendientes, como también con otros sectores sociales históricamente discriminados, resulta imprescindible. Avanzar en esta dirección en las universidades y otras IES es más accesible que acabar con los factores de racismo socialmente estructural. Pero, además, es condición para ello.

Si no logramos erradicar el racismo en la educación superior, difícilmente logremos hacerlo en cada una de nuestras sociedades en su conjunto. Por eso, la declaración final de la III CRES, entre otras recomendaciones, taxativamente encomendó:

Las instituciones de educación superior deben garantizar el disfrute efectivo de estos derechos [los de pueblos indígenas y afrodescendientes] y educar a la población en general, y particularmente a sus comunidades, contra el racismo y todas las formas de discriminación y formas conexas de intolerancia (recuperado de http://espacioenlaces.org/wp-content/uploads/2018/07/declaracion_cres2018.pdf). ■

⁴ Considero conveniente recordar que, como fue mencionado en la nota 2, utilizo esta expresión de manera amplia y abarcadora de extensión, investigación-acción, voluntariado y otras.

- Ardao, A. (1980). *Génesis de la idea y el nombre de América Latina*. Caracas: Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos.
- Baronnet, B. & Bermúdez Urbina, F. M. (Coords.). (2019). *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México*. México: ANUIES.
- Caudo, M. V. di, Llanos Erazo, D. & Ospina Alvarado, M. C. (Coords.). (2016). *Interculturalidad y educación desde el sur. Contextos, experiencias y voces*. Quito: Abya Yala y Universidad Politécnica Salesiana.
- Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB). (Comp.). (2004). *Educación superior para los pueblos indígenas de América Latina. Memorias del Segundo Encuentro Regional*. México: CGEIB, SEP.
- Hernández Loeza, S., Ramírez Duque, M. I., Manjarrez Martínez, Y. & Flores Rosas, A. (Coords.). (2013). *Educación intercultural a nivel superior. Reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas*. Huehuetla (Puebla, México): Universidad Intercultural del Estado de Puebla.
- Mato, D. (2015). Vinculación social universitaria en Argentina. Diversidad de orientaciones de trabajo, logros y dificultades de las experiencias apoyadas por el Programa Nacional de Voluntariado Universitario. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 20, 132-149.
- Mato, D. (2018). Diversidad cultural e interculturalidad en la III Conferencia Regional de Educación Superior – CRES 2018. *Integración y Conocimiento*, 7(2), 37-61.
- Mato, D. (Coord.). (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Unesco-IESALC.
- Mato, D. (Coord.). (2009). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos*. Caracas: Unesco-IESALC.
- Mato, D. (Coord.). (2015). *Educación superior y pueblos indígenas. Contextos y Experiencias*. Sáenz Peña, Buenos Aires: EDUNTREF.
- Mato, D. (Coord.). (2016). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*. Sáenz Peña, Buenos Aires: EDUNTREF y México: UNAM.
- Mato, D. (Coord.). (2017). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturización*. Sáenz Peña, Buenos Aires: EDUNTREF y José María Morelos, Q. R., México: UIMQROO.
- Mato, D. (Coord.). (2018a). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Políticas y experiencias de inclusión y colaboración intercultural*. Sáenz Peña, Buenos Aires: EDUNTREF.
- Mato, D. (2018b). Educación superior y pueblos indígenas: experiencias, estudios y debates en América Latina y otras regiones del mundo. *Revista del Cisen Tramas/ Maepova*, 6 (2), 41-65.
- Mato, D. (Coord.). (2019). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Colaboración intercultural: experiencias y aprendizajes*. Sáenz Peña, Buenos Aires: EDUNTREF.
- Organización de Naciones Unidas (ONU). 2002. Declaración y Programa de Acción de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia. Recuperado de https://www.ohchr.org/Documents/Publications/Durban_text_en.pdf
- Organización de Naciones Unidas (ONU). 2005. Report of the Special Rapporteur on the Situation of Human Rights and Fundamental Freedoms of Indigenous People, Rodolfo Stavenhagen (E/CN.4/2005/88). Recuperado de <https://www.right-docs.org/doc/a-hrc-4-32/>

SEMBLANZA

Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Central de Venezuela (UCV), 1990.

Desde 2010 es Investigador Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas – CONICET, con sede en la Universidad Nacional de Tres de Febrero – UNTREF, Argentina.

Es Director de la Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina y Director Adjunto del Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados (CIEA).

Entre 2007 y 2018 dirigió el Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe UNESCO-IESALC.

Desde 1986 desarrolla diversas experiencias de trabajo en colaboración con intelectuales y organizaciones e indígenas y afrodescendientes de varios países latinoamericanos.

Entre 1978 y 2010 fue docente e investigador de la Universidad Central de Venezuela.

Ha sido profesor visitante en universidades de varios países latinoamericanos, España y Estados Unidos.

DOSSIER

Breve panorama histórico de la educación intercultural en América Latina

A Brief Historical Overview of Intercultural Education in Latin America

Jocelin Venegas Martínez

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO, MÉXICO
jocelin.venegas@ibero.mx

Luz María Stella Moreno Medrano

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO, MÉXICO
luzmaria.moreno@ibero.mx



RESUMEN

Este artículo presenta un breve panorama histórico de la educación intercultural en América Latina desde los primeros años del siglo xx hasta el momento actual, con el objetivo de analizar la evolución del concepto en relación con las principales políticas públicas que se han implementado en diversos países de la región. El objetivo es brindar al lector una revisión general de las luchas sociales que han acompañado la educación intercultural en América Latina con el fin de conocer el contexto social e histórico que lo distingue de otros modelos educativos, como la educación multicultural, la educación ciudadana y la inclusión, entre muchos otros. La educación intercultural crítica y decolonial es, en el siglo xxi, una apuesta por recuperar una educación desde abajo y con una perspectiva histórica que toma como punto de partida los movimientos de resistencia de los pueblos indígenas del continente.

Palabras clave: Educación indígena; educación interculturalidad crítica; educación interculturalidad funcional; educación decolonial.

ABSTRACT

This article presents a brief historical review of the intercultural education in Latin America in the 20th century until today, with the objective of analyzing the evolution of the concept along with the main public policies in every decade in several countries of the region. It aims to present the reader a general review of the social struggles associated to intercultural education in Latin America with the objective of understanding the socio-historical context that distinguishes between intercultural and multicultural education, inclusion and citizen education, among others. Critical and decolonial education is in the 21st century a chance to mend an education from the bottom with a historical perspective that has as a starting point the movements of resistance of the indigenous peoples of the continent.

Keywords: *Indigenous Education; Critical Intercultural Education; Functional Intercultural Education; Decolonial Education.*

Fecha de recepción: 20/10/2019

Fecha de aceptación: 18/01/2020

Introducción

La gran diversidad cultural, étnica y lingüística de América Latina constituye, sin duda, la mayor riqueza de esta región del continente. En América Latina, o Abya Yala, habitan 522 pueblos indígenas y se hablan 420 lenguas distintas (Unicef, 2009). Esto representa aproximadamente 42 millones de personas, es decir, 8% de la población total de la región.¹ Sin embargo, desde la ocupación y la colonización europea de América, la historia de reconocimiento de los pueblos indígenas está plagada de contradicciones y negación de derechos bajo diversas formas, unas más veladas que otras. Desde la colonización, se llevó a cabo una clasificación jerárquica y racializada de las poblaciones originarias, y en el momento de la consolidación de los Estados nación latinoamericanos era necesario unificar lenguas, ideologías, valores y creencias. En este sentido, los pueblos indígenas fueron obligados a asimilarse y, en muchos casos, pueblos enteros fueron incluso exterminados por ser considerados inferiores a la cultura hegemónica dominante (López, 2001).

Para lograr este objetivo, el sistema educativo ha jugado un papel protagónico como herramienta para la homogeneización lingüística y cultural. La escuela se convirtió en una institución que contribuye “no sólo a formar en lo intelectual sino también de forjar las identidades ciudadanas” (Briceño, 2019, p. 117). Fue hasta finales del siglo xx cuando empezó a considerarse la diversidad cultural como un motivo de orgullo nacional. Esto implicó que varios países con población indígena reconocieran en sus

constituciones la pluriculturalidad que los caracteriza y así la educación intercultural comenzó a tomar fuerza en todo el mundo (Schmelkes, 2004).

De este modo, muchos países empezaron a “plantear un proyecto educativo sensible a las diferencias culturales y a la inquietud que tales diferencias introducen en el proceso educativo: esto es, un proyecto de educación intercultural” (Díaz-Couder, 1998, p. 12). En muchos sentidos, este logro se dio gracias a la lucha sostenida de los movimientos indígenas por el reconocimiento de sus derechos — entre los cuales se encuentra el de una educación que considere su cultura y sea pertinente a su contexto—, lo que despertó una mayor conciencia internacional de la “deuda histórica resultante de la colonización y de la consecuente subalternidad” de las poblaciones indígenas (López, 2001, p. 2).² Tales ejemplos de lucha pueden verse en la actualidad como movimientos de resistencia étnica en diversos países del continente, como el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) en Colombia, la Coordinadora de las Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica (COICA) en Ecuador, la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AI-DESEP) en Perú y el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN).

A partir del reconocimiento del conflicto histórico entre la cultura dominante y las culturas minoritarias,³ y con el fin de caminar hacia la construcción de un mundo más democrático en el que sea posible convivir entre diferentes, en muchos países latinoamericanos se apuesta por una educación intercultural

¹ Estas cifras son resultado de censos realizados en América Latina por diferentes organismos, entre los que se encuentra la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), la Organización Mundial de la Salud (OMS), entre otros. Cabe mencionar que éstos no tienen un criterio uniforme respecto a lo que se considera como indígena.

² Bajo esta atmósfera, aparecen varios marcos jurídicos que tienen como propósito defender y velar por los derechos de los pueblos indígenas y preservar la cultura, por ejemplo, el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre pueblos indígenas o la Declaración de los Derechos Humanos para los Pueblos Indígenas.

³ Aunque las luchas de las comunidades negras y afrodescendientes no son muy mencionadas en la literatura, lo cierto es que desde hace mucho tiempo, al igual que los pueblos indígenas, han llevado a cabo movimientos por condiciones de vida más dignas y por el combate a la discriminación y el racismo, buscando con ello el reconocimiento de sus identidades culturales (López, 2001, p. 3; Ferrão, 2010, p. 346).

ral que implique una relación comprensiva y respetuosa entre personas y grupos desde una posición de igualdad, en la que las culturas pueden enriquecerse entre sí. Esto contrasta con la educación multicultural, promovida sobre todo en países anglosajones, que está a favor de la coexistencia de personas o grupos de culturas diferentes en espacios o territorios determinados, pero que no necesariamente plantea un cambio en las relaciones de poder ni el reconocimiento de los derechos de las minorías (Schmelkes, 2003, 2004).

Sin embargo, a pesar de que la educación intercultural intenta brindar una perspectiva diferente, una vez que se ha institucionalizado sigue una implementación muy similar al multiculturalismo en América Latina. Los países que han logrado cuestionar de manera más profunda estos modelos son Bolivia y Ecuador, y han podido implementar políticas de reconocimiento a los pueblos indígenas.

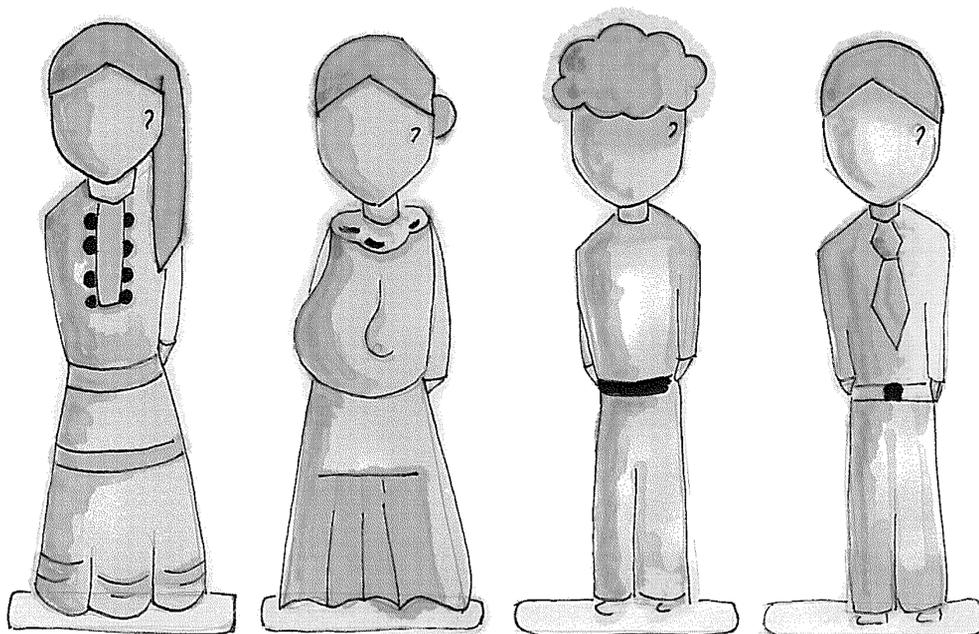
Bajo tal contexto, este artículo pretende mostrar, a partir del siglo xx, la trayectoria histórica de Abya Yala en la búsqueda de modelos educativos que reconozcan y respeten su diversidad, con el fin de conocer la diferencia sustantiva entre las perspectivas más fuertes de la interculturalidad —la funcional y la crítica— y cómo ambas tienen consecuencias dis-

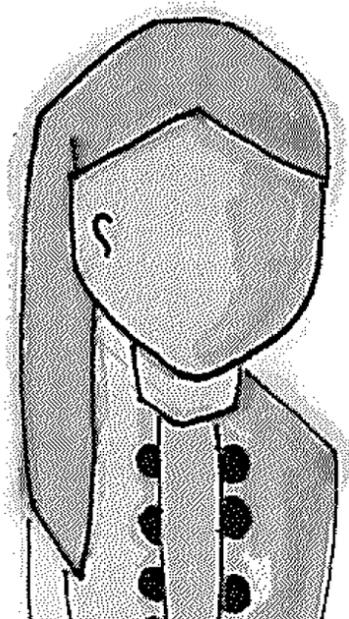
tintas en los planes y las políticas educativas. Finalmente, se abordará la interculturalidad crítica como un proceso necesario para la construcción de un mundo más justo y equitativo, en el que la pedagogía decolonial adquiere un papel fundamental.

Breve recorrido histórico de la educación indígena

Las primeras experiencias de educación bilingüe en América Latina fueron promovidas en el siglo xvi por los misioneros, quienes a través de folletos y abecedarios mimeografiados introdujeron a los pueblos indígenas al uso de la lengua escrita (Abram, 2004). Otra iniciativa interesante a principios del siglo xx fue encabezada entre 1910 y 1930, por José Antonio Encinas, quien realizó observaciones sobre los procesos de aprendizaje de quechuas y aymaras que asistían a su Centro Educativo en Puno, Perú, y planteó la necesidad de partir de la cultura y lengua indígena para crear cualquier proyecto educativo, además de buscar que la educación respondiera a las problemáticas de sus regiones (López, 1998).

Sin embargo, experiencias como éstas fueron sumamente aisladas y, por lo tanto, tuvieron poca incidencia. La tendencia predominante en diversos países latinoamericanos era la erradicación total de lo indígena en la formación escolar, ejemplo de esto





es la ley de educación rudimentaria promulgada en México en 1911, en la cual se prohibía el uso de las lenguas maternas y se proponían diversos métodos de castellanización (López, 1998).

Esta etapa se caracterizó por ser sumamente violenta y etnocentrista, pues pretendía imponer la cultura hegemónica dominante sobre los pueblos originarios (Ajagán, 2017; Ferrão, 2010) a través de la homogeneización lingüístico-cultural. El mecanismo utilizado para lograr esta meta fue, entre otras cosas, la implementación de campañas de castellanización (López, 2001). Asimismo, surgieron las primeras escuelas bilingües en las que, a la par de la castellanización, se hizo uso de una estrategia asimilacionista, en la que se utilizaban las lenguas nativas para “alfabetizar y civilizar más fácilmente a pueblos enteros” (Ferrão, 2010, p. 345). Esta concepción del bilingüismo influyó en las políticas educativas dirigidas a los indígenas y se mantuvo hasta la década de 1960.

En México, una experiencia importante en ese sentido fue la Casa del Estudiante Indígena, funda-

da en 1925, con el propósito de formar a jóvenes indígenas como intermediarios culturales entre la nación y sus comunidades con la lengua materna como medio de transmisión educativa (Loyo, 1996; López, 1998). También en Perú se realizaron estudios en torno a la escritura en quechua y aymara, y su utilización en la educación de la población hablante de esas lenguas. Sin embargo, los hallazgos de estas y otras iniciativas son poco conocidos y difundidos (Chirinos & Zegarra, 2004).

En la tercera década del siglo xx, un evento importante para la educación bilingüe en Latinoamérica fue la llegada del Instituto Lingüístico de Verano (ILV).⁴ En el caso particular de México, Lázaro Cárdenas apoyó su implementación con la finalidad de alfabetizar y castellanizar a los pueblos indígenas que eran vistos como un factor de retraso para la modernización del país. De esta forma, se fortaleció aún más el modelo asimilacionista, implementado a través de una educación bilingüe de transición en la que las lenguas indígenas son consideradas un “mal necesario” para lograr la unidad nacional (López, 1998). Sin embargo, contrario al objetivo del ILV, algunos grupos indígenas consideraron que el dominio de la lengua predominante, el español, era una herramienta para luchar por sus derechos y organizarse, y además buscaron desarrollar una conciencia étnica crítica para legitimar su cultura (Fajardo, 2011). Al mismo tiempo, se comenzaron a desarrollar proyectos autogestivos encabezados por docentes en los que se implementaron metodologías bilingües innovadoras para evitar el uso exclusivo del español, que era una limitante para el aprendizaje de aquellos estudiantes indígenas monolingües. Iniciativas como éstas tuvieron lugar en Ecuador, México, Bolivia y Perú (Fajardo, 2011).

En 1938 tuvo lugar la Octava Conferencia Internacional Panamericana realizada en Lima, en la que se recomendó la creación del Instituto Indigenista Interamericano (III), hecho que se concretó en

⁴ El ILV era una organización estadounidense de corte religioso y conservador que “mediante el mensaje salvacionista, trata de imponer un modelo de dominación cultural que acreciente el individualismo, el apoliticismo, el conformismo y una actitud pasiva ante los problemas sociales” (Santoyo & Arellano, 1997, p. 234). Esta organización también tuvo presencia en Colombia, Perú, Ecuador y otros países latinoamericanos. Para 1936 trabajaban con los nahuas, otomíes, huicholes, tarahumaras, mayas, tarascos, mazatecos, mixes, mixtecos, totonacas, entre otros. racismo, buscando con ello el reconocimientos de sus identidades culturales (López, 2001, p. 3; Ferrão, 2010, p. 346).

Pátzcuaro en 1940. Los objetivos principales del III fueron la colaboración de los Estados miembros en la creación de políticas indigenistas, así como la promoción de los trabajos de investigación y la capacitación de aquellas personas que se dedicaban al trabajo comunitario en zonas indígenas. La labor más importante del III fue destacar la importancia de la alfabetización en la lengua materna y la creación de proyectos de educación bilingüe. Asimismo, el III fue un medio para señalar y denunciar las problemáticas de los pueblos indígenas en el continente, como la discriminación, el racismo y la falta de acceso a servicios médicos, entre muchos otros derechos (Zolla & Zolla Márquez, 2010).

En la década de 1970, comenzaron a surgir iniciativas que buscaban trascender tales experimentos institucionales asimilacionistas para integrar a los diversos grupos indígenas a la sociedad nacional. Dichas iniciativas fueron promovidas por antropólogos, indigenistas, teólogos y catequistas provenientes de la teología de la liberación, solidarios con las luchas por los derechos sociales. Destaca, entre ellas, el trabajo de Paulo Freire en Brasil, el cual abrió una ventana más para incorporar los contextos socioculturales en los procesos educativos. A través de la crítica a la educación bancaria y su método de alfabetización para entender la realidad social y promover la organización comunitaria, muchos proyectos educativos reconocieron y explicitaron su dimensión política. A diferencia de las políticas educativas institucionales que, hasta ese momento, se habían gestado desde la oficialidad, Freire, entre otros muchos pedagogos latinoamericanos, puso en el centro del debate la lucha de clases y la importancia de analizar críticamente los procesos de colonización como parte de una pedagogía liberadora. Estas ideas tienen una fuerte influencia en la conformación de la llamada “pedagogía decolonial” que, como veremos más adelante, apuesta por prácticas educativas emancipadoras, cuyo propósito es la transformación crítica de la realidad social.

En nuestro continente, durante la década de 1970, comienza a discutirse la necesidad de garantizar derechos colectivos diferenciados de los pueblos indígenas, entre ellos la educación pertinente y respetuosa a la diversidad sociocultural y lingüística (Sartorello, 2009). Las Declaraciones de Barbados I y II abonaron a esta idea, pues gracias a ellas “surgió un fructífero debate ideológico y epistemológico sobre los derechos a la autodeterminación de los pueblos indoamericanos concernientes a su vida comunitaria como gobernanza, salud, educación y protección de los recursos naturales de sus territorios” (Briceño, 2019, p. 115). Con base en esta visión, se rompió con la concepción del bilingüismo como herramienta dirigida exclusivamente a la integración de los indígenas a la cultura hegemónica, pues plantea que no sólo el uso de la lengua propia es fundamental para que los pueblos indígenas mantengan y fortalezcan su cultura, sino que también es de vital importancia reconocer los saberes ancestrales y los valores tradicionales de las culturas indígenas en el currículum escolar (Fajardo, 2011).

Un producto de estos avances de la educación indígena fue la búsqueda de los saberes ancestrales y, bajo este contexto, surgió la educación bilingüe bicultural (EBB) que, a pesar de reconocer dos culturas y dos lenguas, sostiene la perspectiva de que una siempre será la dominante (Fajardo, 2011, p. 19). En los hechos, la EBB terminó caracterizándose por tener una visión folclorista de los pueblos indígenas en la que, tal y como sostiene Moya (1998), el biculturalismo continuó limitándose a un modelo de transición y asimilación cultural.

En las décadas de 1980 y 1990, comenzaron a crearse marcos legales que otorgaron a los pueblos originarios protección e igualdad ante la ley, gracias a las múltiples luchas encabezadas por pueblos indígenas,⁵ afrodescendientes, así como movilizaciones magisteriales y reivindicaciones comunitarias (López, 2001; Walsh, 2005; Schmelkes, 2004). De esta manera, el reconocimiento jurídico empezó a

⁵ Un ejemplo emblemático de la fuerza de un movimiento indígena es el levantamiento del EZLN el 1 de enero de 1994 en Chiapas. A través de éste, se logró visibilizar a nivel mundial la presencia de población indígena en México, pero también las condiciones de pobreza, inequidad y la merma en derechos civiles en la que han vivido (Briceño, 2019, p. 116).

constituirse como un logro político de la sociedad civil⁶ (Apodaca, 2009; Dietz, 2012). Sin embargo, otros autores señalan que este fenómeno también es resultado de la inminente entrada del proyecto neoliberal a América Latina, mismo que se presenta bajo el eslogan de considerar a los sectores históricamente excluidos a manera de estrategia para mantenerlos “apaciguados”. A esta nueva fase político-social se le conoce como constitucionalismo multicultural o multiculturalismo constitucionalista (López, 2001; Walsh, 2010; Ferrão, 2010; Ajagán, 2017).

Dentro de esta coyuntura aparece por primera vez en América Latina el término “interculturalidad”.⁷ Esto ocurre en una reunión de especialistas realizada en México en la que se discutió la importancia de establecer políticas nacionales de plurilingüismo y multiétnicidad y proponiendo, entre otras cosas, la oficialización nacional y regional de lenguas indígenas y políticas educativas globales (Walsh, 2010). Así, comienzan a observarse cambios encaminados hacia la interculturalidad en la educación en diversos países como Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Nicaragua, Guatemala, entre otros (Bertely, 2013).

Sin embargo, como todo proceso de cambio profundo, no ha estado exento de contradicciones, avances y retrocesos. Ya en los inicios del siglo XXI, la educación dirigida a los pueblos indígenas, ahora denominada intercultural bilingüe (EIB), sigue caracterizándose por centrar el uso de la lengua en una sola direccionalidad: de la lengua indígena a la lengua nacional. De esta manera, la lengua sigue siendo una herramienta de transición hacia la adaptación y asimilación de los pueblos indígenas (Walsh, 2010). La EIB ha sido insuficiente para promover un justo intercambio cultural y, sobre todo, un equilibrio en las relaciones de poder entre indígenas y no indígenas. Los derechos de los pueblos indígenas siguen siendo transgredidos y hay una sistemática y

permanente imposición de valores de la cultura dominante sobre los distintos pueblos (Ferrão, 2010).

Interculturalidad funcional o interculturalidad crítica

Hay una gran disonancia entre el discurso y la práctica en las políticas públicas latinoamericanas. En la mayoría de los países se reconoce la necesidad de

romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas, y de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad (Walsh, 1998, p. 3).

Sin embargo, como Bertely menciona, “en cada país las funciones y los sentidos epistémicos y didácticos atribuidos al mismo no son unívocos” (2013, p. 43), es decir, existen diferentes miradas desde las que se considera que puede y debe construirse la interculturalidad. De esta manera, existen dos formas desde las que se construyen los discursos políticos y pedagógicos de la educación intercultural en América Latina: la interculturalidad funcional y la interculturalidad crítica. La principal diferencia entre ambas posturas “es la visibilización o el desdibujamiento del conflicto” que ocurre entre diversos grupos culturales que se encuentran en desiguales condiciones de poder (Apodaca, 2009, p. 6).

Desde una perspectiva funcional, la interculturalidad sirve al sistema dominante, pues “el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural se convierte en una nueva estrategia de dominación” (Walsh, 2010, p. 3) que busca mantener la estabilidad social a través del control del conflicto étnico, con la finalidad de perpetuar el sistema neoliberal y con esto las desigualdades sociales. Así, la educación intercultural funcional no promueve la construc-

⁶ El Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes establecido en 1989 representa “el marco legal más avanzado en lo que concierne a las aspiraciones y derechos indígenas sobre la tierra, al respeto socio-cultural en general y a cierto grado de autonomía” (Gasché, 2008, p. 2).

⁷ López (2001, p. 3) menciona que aun cuando no es reconocido ampliamente en leyes o constituciones, el término “interculturalidad” es planteado y discutido por primera vez en la década de 1980, en una reunión continental convocada conjuntamente por la Unesco y el Instituto Interamericano, ante las inquietudes levantadas por un proyecto educativo realizado en Venezuela con población indígena por Monsonyi y González en la década de 1970 (Ferrão, 2010, p. 345).

ción de sociedades más equitativas e igualitarias, pues no cuestiona las “reglas del juego” (Tubino, 2005, p. 3). Este tipo de interculturalidad también ha sido denominada interculturalidad armónica, pues no considera las relaciones asimétricas de poder y se limita a ver la educación para la interculturalidad como “punto de llegada y no de partida” (Bertely, 2013, p. 46). Como consecuencia, la educación intercultural es una estrategia que reproduce las desigualdades sociales bajo un discurso romántico de valoración de las diferencias, pero sin ningún impacto real en el reconocimiento de los pueblos indígenas como sujetos de derechos.

Por otro lado, la interculturalidad crítica es una propuesta ético-política, cuyo objetivo es la construcción de una sociedad distinta a la que habitamos, en la que todas las voces deben ser escuchadas y valoradas en “condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad” (Walsh, 2010, p. 4). Para que esto se logre es necesario “no sólo cambiar las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación” (Walsh, 2010, p. 4).⁸ De esta forma, la educación interculturalidad crítica es explícita y profundamente política.

En sintonía con estas ideas, Tubino señala que la interculturalidad crítica va encaminada hacia una “democracia radical pues es una democracia inclusiva de la diversidad alternativa al carácter occidental” (2005, p. 2). Además, sostiene que para que una sociedad de este tipo pueda empezar a construirse, habría que poner sobre la mesa las condiciones de asimetría presentes en el mundo, es decir, saber nombrarlas, reconocerlas y denunciarlas para lograr traer la historia al presente y comenzar a analizar las deudas históricas con los pueblos que han sido marginados. Es por esto que se considera que la interculturalidad crítica es aún un proceso en cons-

trucción, no existe de facto; requiere la participación de toda la sociedad, no sólo de las poblaciones indígenas y afrodescendientes, a quienes históricamente ha estado dirigida en América Latina. Así pues, se trata de una tarea ciudadana que implica también el reconocimiento de los privilegios de los grupos mayoritarios (Ferrão, 2010, p. 349).

En este sentido, el gran reto de la educación intercultural en el siglo XXI es traer a la luz los procesos de colonización por los que ha pasado Abya Yala, para lograr deconstruirlos y conocer los mecanismos que usa el sistema para seguir oprimiendo a los pueblos indígenas. En el ámbito educativo en específico, Catherine Walsh (2013) considera la interculturalidad crítica como una herramienta pedagógica para cuestionar el sistema, las relaciones de poder y las formas en que nos vinculamos con los otros.

Así, se abre la posibilidad de construir nuevas realidades sociales en donde otros conocimientos, prácticas, saberes y epistemologías sean reconocidas y tengan un espacio que aportar de la misma forma en que otras culturas lo han hecho durante siglos. La educación intercultural crítica sigue siendo un tema pendiente en América Latina y debe ir más allá de las aulas para conquistar los espacios públicos y privados, así como a sectores de la sociedad que no han logrado cuestionar el racismo y el clasismo que se ha formado en nuestras mentes como consecuencia de la historia de conquista y colonización.

La educación intercultural crítica es, pues, una posibilidad de construirnos de manera horizontal entre las distintas formas de ver y entender el mundo (indígenas, no indígenas, afrodescendientes, homosexuales o heterosexuales, de clase trabajadora o clase adinerada) y, al mismo tiempo, de posicionarnos en la búsqueda por la igualdad de derechos de los más desprotegidos, como los pueblos indígenas y afrodescendientes. ■

⁸ Bolivia y Ecuador son países pioneros en introducir esta perspectiva en sus sistemas políticos, pues han emprendido acciones encaminadas a la creación de condiciones más justas y equitativas para los pueblos originarios, apostando a la construcción de Estados plurinacionales (Ferrão, 2010, p. 350). Esto implica, además de reconocer las lenguas propias y las tradiciones de cada etnia, reconocerlos como actores y sujetos de derechos, darles autonomía y hacerlos partícipes de las decisiones del Estado.

- Abram, M. (2004). *Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina*. Washington. Recuperado de http://www.humanas.unal.edu.co/colantropos/files/2714/7941/3665/Estado_del_arte_de_la_educacion_bilingue_intercultural_en_America_Latina_.pdf
- Ajagán, L. (2017). *Interculturalidad: aproximaciones y perspectivas del concepto*. Seminario Derechos de la Infancia e Interculturalidad. Desafíos para la Educación. Perspectivas, Tensiones, Juicios y Prejuicios Respecto de sus Interpretaciones. Universidad de Concepción, Chile.
- Apodaca, E. (2009). Acerca del multiculturalismo, la educación intercultural y los derechos indígenas en las Américas. *Revista de Investigación Educativa*, 9, 1-11. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121714003.pdf>
- Bertely, M. (2013). Debates conceptuales sobre educación multicultural e intercultural. En M. Bertely, G. Dietz & M. G. Díaz Tepepa (Coords.), *Multiculturalismo y educación: 2002-2011* (pp. 41-79). México: ANUIES, COMIE.
- Briceño, G. (2019). De las políticas educativas de interculturalidad al aula: modelos pedagógicos de aplicación. En M. A. Paz & I. Flores (Coords.), *Experiencias en educación e interculturalidad. Reflexiones metodológicas y nuevos desafíos teóricos* (pp. 113-137). Guadalajara, México: UdeG.
- Chirinos, A. & Zegarra, M. (2004). Educación indígena en Perú. *Estudios sobre la Educación Universitaria Peruana*, 4(92).
- Díaz-Couder, E. (1998). Diversidad cultural y educación en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, 11-30.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: FCE.
- Fajardo, D. (2011). Educación intercultural bilingüe en Latinoamérica: un breve estado de la cuestión. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 9(2), 15-29.
- Ferrão, V. (2010). Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos*, xxxvi(2), 333-342.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef). (2009). *Atlas sociolingüístico de lenguas indígenas en América Latina*. Cochabamba: FUNPROEIB Andes. Recuperado de https://www.unicef.org/honduras/tomo_1_atlas.pdf
- Gasché, J. (2008). La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? En M. Bertely, J. Gasché & R. Podestá (Coords.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp. 367-397). Quito, Ecuador: Abya Yala.
- López, L. (1998). La Eficacia y validez de lo obvio: Lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües. *Revista Iberoamericana de Educación*, (17), 51-89.
- López, L. (2001). La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Unesco. Documento de Apoyo. Recuperado de <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/731.pdf>
- Loyo, E. (1996). La Empresa Redentora. La Casa del Estudiante Indígena. *HMex*, XLVI(1), 99-131.
- Moya, R. (1998). Reformas educativas e interculturalidad en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, 105-187.
- Santoyo, M. y Arellano, J. (1997). El Instituto Lingüístico de Verano y el Protestantismo en México. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, (14), 231-262.
- Sartorello, S. (2009). Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: el caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 77-90.
- Schmelkes, S. (2003). Educación intercultural. Reflexiones a la luz de experiencias recientes. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 23, 26-34.
- Schmelkes, S. (2004). La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 9-13.
- Tubino, F. (2005). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*. Trabajo presentado en el Encuentro Continental de Educadores Agustinos, Lima. Recuperado de <https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>
- Walsh, C. (1998). *La interculturalidad en la educación*. Lima, Perú: Unicef.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, xiv (46), 39-50.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales, prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir. Tomo I*. Quito: Abya Yala.
- Zolla, C. & Zolla Márquez, E. (2010). *Los pueblos indígenas de México. 100 preguntas*. México: UNAM. Recuperado de <http://www.nacionmulticultural.unam.mx/100preguntas/index.html>

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

- Banco Mundial. (2015). *Latinoamérica indígena en el siglo XXI. Primera década*. Washington, D. C.: Banco Mundial. Recuperado de <http://documents.worldbank.org/curated/en/54165146799959129/pdf/98544-WP-P148348-Box394854B-PUBLIC-Latinoamerica-indigena-SPANISH.pdf>
- Dietz, G. (2016). Presentación. En G. Briceño & T. Salzman (Coords.), *Multiculturalismo y educación intercultural en México: realidades y desafíos*. Guadalajara, México: DAAD, CIPS/SEJ.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 39(156), 192-207.

- Durin, S. (Coord.). (2010). *Etnicidades urbanas en las Américas. Procesos de inserción, discriminación y políticas multiculturales*. México: CIESAS, Escuela de Graduados en Administración Pública y Política Pública del Tecnológico de Monterrey. Recuperado de https://www.academia.edu/37459365/_Etnicidades_urbanas_en_las_Am%C3%A9ricas._Procesos_de_inserci%C3%B3n_discriminaci%C3%B3n_y_pol%C3%ADticas_multiculturales_S%C3%A9verine_Durin_Coord._CIESAS_EGAP_ITESM_M%C3%A9xico_ISBN_978-607-486-098-6
- Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN). 2015. El pensamiento crítico frente a la hidra capitalista I. Participación de la Comisión Sexta del EZLN. México: EZLN.
- Fanon, F. (1963). *Los condenados de la Tierra*. México: FCE.
- Freire, P. (28 de mayo de 1978). Entrevista: Paulo Freire: La educación es siempre un quehacer político. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/diario/1978/05/20/sociedad/264463223_850215.html
- Gasché, J. (2010). De hablar de la educación intercultural a hacerla. *Mundo amazónico*, 1, 111-134.
- González, J. (Ed.). (2019). *Multiculturalismo e interculturalidad en las Américas. Canadá, México, Guatemala, Colombia, Bolivia, Brasil, Uruguay*. Bogotá: Cátedra Unesco Diálogo Intercultural, Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de https://www.academia.edu/40115208/MULTI-CULTURALISMO_E_INTERCULTURALIDAD_EN_LAS_AM%C3%89RICAS
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI). (5 de diciembre de 2018). Instituto Nacional de los Pueblos indígenas (INPI). Gobierno de México. Recuperado de <https://www.gob.mx/inpi/articulos/instituto-nacional-de-los-pueblos-indigenas>
- Leyva, X., et al. (2015). *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras. Tomo I*. México: Cooperativa Editorial Retos.
- Leyva, X., et al. (2015). *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras. Tomo II*. México: Cooperativa Editorial Retos.
- Leyva, X., et al. (2015). *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras. Tomo III*. México: Cooperativa Editorial Retos
- Pacari, N. (2007). *Todo puede ocurrir*. México: UNAM.
- Robles, S. & Cardoso R. (Coords.). (2007). *Floriberto Díaz. Escrito. Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe*. México: UNAM.
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. *Visão Global, Joaçaba*, 15(1-2), 61-74.
- Walsh, C. (2017). *Pedagogías decoloniales, prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir. Tomo II*. Quito: Abya Yala.

SEMBLANZAS

Jocelin Venegas Martínez. Estudió la licenciatura en psicología en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y es maestrante por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav). Tiene amplia experiencia en la elaboración de objetos de aprendizaje para bachillerato y ha sido docente de ese mismo nivel educativo. Actualmente colabora como asistente para el fortalecimiento de la calidad académica en la licenciatura de Pedagogía de la Universidad Iberoamericana. En el campo educativo le interesan temas vinculados con la interculturalidad, la equidad y el desarrollo comunitario.

Luz María Stella Moreno Medrano. Profesora investigadora en el Departamento de Educación de la Universidad Iberoamericana y coordinadora de la licenciatura en Pedagogía. Después de haber sido docente en una primaria indígena en la sierra Tarahumara durante dos años (1994-1996), estudió la licenciatura en Educación en la Universidad de Monterrey (UEM) con una especialización en Desarrollo Comunitario. Posteriormente, realizó sus estudios de maestría en la Escuela de Educación de la Universidad de Harvard. Sus líneas de investigación están dirigidas a la interculturalidad, la educación en contextos vulnerados y más recientemente en acompañar los procesos de formación de docentes y directivos. Concluyó su doctorado en la Universidad de Cambridge con la investigación etnográfica: Experiencias escolares de niños indígenas en escuelas urbanas en Jalisco. Entre sus publicaciones más recientes destacan: *Historias de aquí y de allá. Relatos desde la perspectiva bicultural de niños migrantes* y *The Construction of Resilience: Voices of Poor Children in Mexico*.

El enfoque intercultural en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México

Intercultural Approach at Universidad Iberoamericana Ciudad de México

Casandra Guajardo Rodríguez

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO, MÉXICO
casandra.guajardo@ibero.mx

Eugenia Legorreta Maldonado

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO, MÉXICO
eugenia.legorreta@ibero.mx

Luz María Stella Moreno Medrano

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO, MÉXICO
luzmaria.moreno@ibero.mx

Stefano Claudio Sartorello

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN (INIDE)
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO, MÉXICO
stefano.sartorello@ibero.mx



RESUMEN

Este documento presenta los esfuerzos recientes de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México por transversalizar la interculturalidad en la educación superior. En un contexto de actualización de los planes de estudio de licenciatura de esta universidad, se comparte un acercamiento para definir aquello que se entiende como “educación intercultural” y sus implicaciones en la práctica educativa. La posibilidad de promover relaciones interculturales en la universidad nos interpela a todos los y las agentes educativos interesados en propiciar espacios más horizontales de diálogo y donde se pueda llevar a cabo una deconstrucción de las asimetrías de poder entre docentes y estudiantes. Esto se realiza con el propósito de que en los espacios universitarios se experimente, habite y negocie del mismo modo que en una sociedad justa y equitativa.

Palabras clave: Educación intercultural; educación superior; educación crítica; equidad educativa.

ABSTRACT

This document presents the first efforts of the Universidad Iberoamericana (Mexico City) to make intercultural education permeated along the whole curriculum of higher education. This is the first approach to define what is meant by intercultural education and its implications on educational practices. The possibility of promoting intercultural relationships within the University challenge us, as educational agents, to promote more horizontal spaces of dialogue and deconstruction of asymmetries, in issues of power between teachers and students, to achieve experience, living and negotiating within the university spaces, how to live in a more fair and equitable society.

Keywords: *Intercultural Education; Higher Education; Critical Education; Equity in Education.*

Fecha de recepción: 01/10/2019

Fecha de aceptación: 09/01/2020

Introducción

A pesar de su creciente uso discursivo y político,¹ la interculturalidad es un término polisémico y debatido, un “significante” (Sartorello, 2009, p. 78) cuyo significado depende del locus de enunciación desde el cual se define. Como bien Walsh destaca:

Dentro del debate sobre la interculturalidad están en juego perspectivas que, por un lado, intentan naturalizar y armonizar las relaciones culturales a partir de la matriz hegemónica y dominante [...] y, por el otro, perspectivas que denuncian el carácter político, social y conflictivo de estas relaciones (2002, p. 116).

En el caso de la Universidad Iberoamericana, en cuanto universidad confiada a la Compañía de Jesús que se caracteriza por su compromiso con la justicia social, así como con la calidad, equidad e incidencia social de la educación, la interculturalidad se concibe entonces desde perspectivas interdisciplinarias como: los estudios interculturales (Gundara, 2001; Dietz, 2012) y la perspectiva crítica decolonial (Walsh, 2012; Gasché, 2008). Éstas analizan las múltiples diversidades que caracterizan a las sociedades contemporáneas (diversidades culturales, lingüísticas, de género, religiosas, de capacidades) y las relacionan con “el contexto más amplio de estructuras de desigualdad y asimetría que trascienden pero también permean las interacciones entre grupos y

actores diversos” (Dietz, 2019, p. 97), asumiendo que “estas desigualdades tienen su origen a nivel macro en el sistema colonial-moderno, capitalista y patriarcal, pero igualmente se reproducen e internalizan a nivel micro en las identidades y subjetivaciones” (Dietz, 2019, p. 97).

El reto de llevar a las aulas universitarias una educación intercultural crítica y decolonial implica, por lo tanto, permear no sólo el currículum, sino atravesar las relaciones que generamos en lo cotidiano (Fornet-Betancourt, 2004). Construimos nuestros vínculos desde perspectivas en las que están imbricadas relaciones de poder regidas por circunstancias económicas, políticas, sociales, de raza, de género y de clase, mismas que se reproducen en las aulas universitarias. En este sentido, desde un enfoque intercultural crítico y decolonial, es importante reconocer la urgencia de aproximarnos a culturas distintas desde el respeto, la dignidad, la apertura y el aprecio.

De tal manera, este enfoque intercultural contribuye a la transformación de las relaciones de desigualdad, injusticia, discriminación, racismo y violencia que viven los sectores en situación de vulnerabilidad, como los pueblos indígenas, afrodescendientes, migrantes, entre otros. En este sentido, educar desde una perspectiva intercultural crítica y decolonial implica, en primer lugar, un proceso reflexivo en torno a la cultura propia y a las de los otros.

¹ En México, la recién promulgada reforma al artículo 3 constitucional señala que la educación: “será intercultural, al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social” (DOF, 2019).

Aportación de la interculturalidad como tema transversal

Trabajar el tema de la interculturalidad desde una perspectiva crítica y decolonial contribuye a comprender la realidad desde diferentes racionalidades y lógicas de pensamiento, asumiendo una postura autorreflexiva, ética y crítica frente a ellas. Esto con la intención de relacionarse desde planos de igualdad, respeto y aprecio con diferentes grupos socioculturales, e involucrarse y acompañar procesos de transformación social que favorezcan tanto la valoración como el reconocimiento de las diversidades socioculturales y confronten las asimetrías, el racismo y la discriminación para la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Los elementos que configuran el tema transversal de la interculturalidad desde una perspectiva crítica y decolonial son:

1. Intracultural. Capacidad de valorar el grupo de pertenencia desde una mirada crítica (autoestima cultural reflexiva) que propicie el conocimiento y el análisis crítico de la identidad propia y la del grupo de pertenencia, que permita cuestionar sus privilegios y su papel en la reproducción del clasismo, racismo y la discriminación.
2. Transcultural. Capacidad de reconocer y relacionarse con el otro siendo consciente de las asimetrías y los mecanismos de inclusión y exclusión presentes en el lenguaje verbal y no verbal, así como en los diferentes espacios de interacción, posicionándose de forma crítica ante las inequidades e injusticias socioculturales.
3. Interepistémico. Conocer, comprender y valorar otras lógicas, perspectivas y enfoques de conocimiento, así como propiciar procesos de diálogo intercultural y de saberes desde posiciones de igualdad.
4. Incidencia intra e intercultural. Comprometerse y movilizarse a favor de los derechos, reivindicaciones y demandas (políticas, socioambientales, económicas, culturales, lingüísticas) de las poblaciones y grupos en situación de vulne-

rabilidad (pueblos originarios, migrantes, afrodescendientes, LGBT, personas con discapacidad), así como de promover cambios en el propio grupo de referencia.

Aporte de la interculturalidad al perfil de egreso general de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México

En el contexto de actualización de los planes de estudio de licenciatura de esta universidad, la interculturalidad se considera uno de los tres temas que deben ser transversalizados en el currículum de educación superior, junto con sustentabilidad y género (Universidad Iberoamericana Ciudad de México-Tijuana, 2019).

La propuesta de transverzalización presentada por quienes suscriben este artículo, considera que ésta debe concretarse fundamentalmente en el perfil de egreso de los programas académicos, en asignaturas y actividades curriculares y no curriculares, y finalmente en prácticas docentes.

Tanto las asignaturas de los planes de estudio como las actividades no curriculares de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México deberán estar orientadas a promover el siguiente perfil de egreso de los estudiantes, independientemente de las disciplinas de estudio:

- Comprende las realidades desde diferentes racionalidades y lógicas de pensamiento y adopta una postura crítica frente a ellas.
- Se relaciona desde planos de igualdad, respeto y aprecio con diferentes grupos socioculturales.
- Se involucra y acompaña procesos de transformación social para favorecer la valoración y el reconocimiento de las diversidades socioculturales.
- Confronta las asimetrías, el racismo y la discriminación para construir una sociedad más justa y equitativa

En un ejercicio reflexivo, los programas académicos deberán identificar aquellas asignaturas en tres niveles de aportes al tema de la interculturalidad:

- Aporte sustancial: las materias contribuyan de manera significativa al desarrollo de la competencia en sus componentes: cognitivo, valoral, procedimental y actitudinal.
- Aporte parcial: las materias que contribuyan al desarrollo de la competencia, aun cuando no explicita su relación con el tema de la interculturalidad.
- Aporte potencial: las materias que no tienen relación explícita con el tema de la interculturalidad.

A continuación, se ofrecen algunos ejemplos de posibles aportes del tema en diferentes programas académicos y asignaturas:

LICENCIATURA	ASIGNATURA	APORTE AL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA
Pedagogía	Educación Intercultural (materia de aporte sustancial)	Comprendemos ² la importancia del contexto sociocultural y lingüístico como punto de partida para el diseño curricular y de materiales educativos. Reconocemos la existencia de racionalidades y lógicas distintas de vida y conocimiento igualmente legítimas. Valoramos la importancia de la diversificación curricular para implementar una educación pertinente y relevante.
Derecho	Derechos Humanos (materia de aporte parcial)	Comprendemos que los derechos humanos universales son derechos individuales que, en ocasiones, se contraponen con derechos colectivos asociados a sistemas jurídicos comunitarios. Reconocemos que existen otros sistemas normativos, como los indígenas, que responden a otras lógicas, racionalidades y formas de vida igualmente legítimas. Nos comprometemos y movilizamos para promover el reconocimiento de derechos colectivos en el sistema jurídico nacional.
Administración de Empresas	Desarrollo Emprendedor (materia de aporte potencial)	Desarrollamos alternativas de producción, comercialización y consumo desde una lógica no capitalista, solidaria y sustentable. Comprendemos los peligros relacionados con el predominio de una lógica economicista neoliberal para el futuro del planeta.

La siguiente etapa de este proyecto de transversalización de la interculturalidad consistirá en promover desde la Vicerrectoría diversos momentos de encuentro para aprender de manera dialógica las distintas prácticas docentes. A través de la creación de comunidades de aprendizaje críticas creemos que será posible deconstruir y decolonizar las relaciones de poder que están presentes, explícita e implícita-

mente, en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En la medida en que se logre formar una comunidad crítica de docentes y estudiantes capaces de autorreflexionar sus propias prácticas y proponer nuevas estrategias para relacionarnos de forma más horizontal, entonces será posible experimentar una educación intercultural que pueda trascender a otros ámbitos fuera de la vida universitaria. ■

REFERENCIAS

- Diario Oficial de la Federación (DOF). (15 de mayo de 2019). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. Recuperado de https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: FCE.
- Dietz, G. (2019). Diálogos intersaberes: reflexiones metodológicas. En S. Sartorello (Coord.). *Diálogo y conflicto interestémicos en la construcción de una casa común* (pp. 95-132). México: Universidad Iberoamericana.
- Fornet-Betancourt, R. (2004). *Reflexiones sobre el concepto de interculturalidad*. México: CGEIB-SEP.
- Gasché, J. (2008). La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? En M. Bertely, J. Gasché & R. Podestá. *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp. 367-397). Quito: Abya Yala.
- Gundara, J. (2001). *Interculturalism, Education and Inclusion*. Londres: Paul Chapman Educational Publishing.
- Sartorello, S. (2009). Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: el caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México

² Usamos el verbo en plural porque consideramos que la aportación del eje incide tanto en los estudiantes como en los docentes.

(UNEM) y educadores independientes en Chiapas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 77-90.
Universidad Iberoamericana Ciudad de México-Tijuana.
(2019). *Marco conceptual para el diseño de los planes de estudio de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México*. Manuscrito inédito. Universidad Iberoamericana Ciudad de México-Tijuana, México.

Walsh, C. (2002). (De)Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en Ecuador. En N. Fuller (Ed.), *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde Abya Yala*. Quito: Abya Yala.

SEMBLANZA

Cassandra Guajardo Rodríguez. Estudia el doctorado interinstitucional en Educación de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Realizó la licenciatura en Psicología en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) y la maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Cuenta con una especialidad en Sostenibilidad y Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), de Madrid. Colaboró en la Dirección de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública (SEP) como asesora de mejora educativa y en escuelas de educación básica de la Ciudad de México con el diseño de programas de interculturalidad para la atención educativa de la diversidad cultural y lingüística y en la definición de estrategias para alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes. Trabajó en el Programa Universitario para la Sustentabilidad de la Universidad Iberoamericana en el diseño y la evaluación de estrategias para la ambientalización curricular a nivel superior. También ha participado en diversos congresos nacionales sobre educación intercultural y ha colaborado en distintas publicaciones.

Eugenia Legorreta Maldonado. Coordinadora del Programa de Interculturalidad y Asuntos Indígenas (PIAI) de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Es maestra en Antropología Social y licenciada en Relaciones Industriales por la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Cuenta con experiencia en proyectos de investigación e incidencia en las áreas de: educación intercultural, mujeres indígenas, resistencias y alternativas al capitalismo, conflictividad socioambiental, diálogo intercultural, así como economía social y solidaria.

Luz María Stella Moreno Medrano. Profesora investigadora en el Departamento de Educación de la Universidad Iberoamericana y coordinadora de la licenciatura en Pedagogía. Después de haber sido docente en una primaria indígena en la sierra Tarahumara durante dos años (1994-1996), estudió la licenciatura en Educación en la Universidad de Monterrey (UEM) con una especialización en Desarrollo Comunitario. Posteriormente, realizó sus estudios de maestría en la Escuela de Educación de la Universidad de Harvard. Sus líneas de investigación están dirigidas a la interculturalidad, la educación en contextos vulnerados y más recientemente en acompañar los procesos de formación de docentes y directivos. Concluyó su doctorado en la Universidad de Cambridge con la investigación etnográfica: *Experiencias escolares de niños indígenas en escuelas urbanas en Jalisco*. Entre sus publicaciones más recientes destacan: *Historias de aquí y de allá. Relatos desde la perspectiva bicultural de niños migrantes* y *The Construction of Resilience: Voices of Poor Children in Mexico*.

Stefano Claudio Sartorello. Politólogo por la Universidad de Milán, maestro en Antropología Social por el Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y doctor en Educación por la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, con una tesis sobre el tema de la coteorización intercultural. Sus temas de interés se relacionan con el campo educativo y en particular con la interculturalidad, la educación, las pedagogías nativas, la formación docente y la elaboración de materiales educativos con enfoque intercultural; las epistemologías emergentes, la producción de conocimientos interculturales y las metodologías colaborativas y horizontales.

Educación y formación interculturales como herramientas para la incidencia

Intercultural Education and Instruction as Means for Incidence

Eugenia Legorreta Maldonado

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO, MÉXICO
eugenia.legorreta@ibero.mx

Sebastián Gabriel Olvera Gutiérrez

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO, MÉXICO
sebastian.olvera@ibero.mx



RESUMEN

En el presente número de *DIDAC*, dedicado a la educación intercultural a nivel superior, queremos compartir la experiencia de dos proyectos de educación y formación intercultural en los que participa el Programa de Interculturalidad y Asuntos Indígenas (PIAI) de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México: el Programa de Intercambio Ibero-ISIA y el Seminario sobre Resistencias y Alternativas.

El PIAI fue creado en 2006 y desde entonces ha acompañado proyectos de aprendizaje en contextos indígenas y ha colaborado para vincular a los miembros de la Universidad Iberoamericana con las realidades de las comunidades indígenas, sus conocimientos y reivindicaciones, tales como la comunalidad, la defensa del territorio y el derecho a la autodeterminación.

Palabras clave: Educación intercultural; formación intercultural; incidencia; diálogo intercultural; autodeterminación de los pueblos; defensa del territorio.

ABSTRACT

In the current issue of DIDAC, on intercultural approach in higher education, we want to share two projects in which the Program for Interculturality and Indigenous Issues of Ibero (PIAI) is involved, one of which is educational and one that involves instruction, the former is an Exchange Program between Ibero and ISIA and the latter is a Seminar on Resistance and Alternatives.

The PIAI was created in 2006, since then, it has accompanied learning projects on indigenous contexts and has worked to link Ibero's members with knowledge and revindication that are taking place in indigenous communities, such as, the understanding of communality and the ways in which to defend and think of territory, and the right to self determination.

Keywords: *Intercultural Education; Intercultural Instruction; Incidence; Intercultural Dialogue; Self-Government of Communities; Defence of Territory.*

Fecha de recepción: 25/10/2019

Fecha de aceptación: 28/01/2020

El Programa de Interculturalidad y Asuntos Indígenas (PIAI)

El Programa de Interculturalidad y Asuntos Indígenas (PIAI) es una instancia de la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México (Ibero), cuya misión es contribuir para transformar las relaciones de desigualdad en contextos indígenas. El PIAI trabaja en procesos de aprendizaje y concepción de alternativas al actual modelo de desarrollo, y genera espacios de vinculación con los miembros de la comunidad universitaria para ayudar a la comprensión del carácter pluricultural de México.

El proceso de reestructuración que, en los meses pasados, llevamos a cabo los integrantes de la Dirección General de Formación e Incidencia Ignacianas (DGFII), antes Dirección General del Medio Universitario (DGMU), para plantear una propuesta ética y política que nos permita estar a la altura de las necesidades de la comunidad, así como para mejor servir a la misión de fe, reconciliación y justicia que la Compañía de Jesús ha señalado para sus instituciones de educación superior, sirvió a quienes integramos el PIAI para pensar, puntualizar y enunciar claramente nuestros propósitos.

Dado que la razón de ser de la DGFII es la formación humana y la incidencia socialmente pertinentes desde una perspectiva ignaciana, el PIAI ha alineado su trabajo a estos objetivos. Del lado de la incidencia, el PIAI investiga, visibiliza y apoya diversos procesos de lucha por la autodeterminación de pueblos y comunidades indígenas. Del lado de la formación, se esfuerza por ser uno de los puentes institucionales que posibiliten el acercamiento respetuoso de nuestra comunidad a las realidades del mundo indígena. Todo esto, poniendo particular atención en el cuidado de nuestra Casa Común, así como manteniendo una actitud crítica frente a la desigualdad, el racismo, el clasismo y cualquier forma de opresión por razones de género.

La propuesta de trabajo del PIAI se expresa en los siguientes objetivos:

- Sensibilizar a los integrantes de la comunidad y promover en ellos actitudes de respeto hacia los pueblos indígenas, por medio de la instrumentación de proyectos con perspectiva intercultural.
- Acompañar y visibilizar procesos de lucha por la autodeterminación de pueblos y comunidades indígenas.
- Promover proyectos de aprendizaje, cuyo objetivo sea dotar de herramientas a integrantes de pueblos y organizaciones indígenas para apoyar en la lucha por el respeto de sus derechos.
- Desarrollar proyectos de investigación que se enfoquen en estudiar los retos y los problemas fundamentales que enfrentan los pueblos indígenas.

El trabajo educativo y formativo del PIAI

A pesar de que el PIAI no forma parte de la estructura académica de la Ibero, algunos de sus proyectos se centran en la formación y la educación, desde una perspectiva intercultural y crítica, para promover el conocimiento y la valoración de la diversidad, así como dar a conocer y acompañar procesos de lucha por la autodeterminación y la defensa del territorio de comunidades indígenas y afrodescendientes.

En este sentido, entendemos tanto la formación como la educación como medios para promover relaciones que no absoluticen posturas, sean respetuosas de la otredad y que permitan a cada quien sentirse parte de la humanidad desde su diversidad.

Por una parte, la educación se usa como una herramienta de incidencia para promover el conocimiento, el análisis y la valoración de la diversidad cultural de nuestro país; a fin de generar relaciones de respeto mutuo y de diálogo, que tengan en su base la dignidad humana.

Por otro lado, la formación es comprendida — en concordancia con la Compañía de Jesús— como el acompañamiento sistemático y metódico que busca coadyuvar a la formación humanística de las personas para que sean más “conscientes, competentes, compasivas y comprometidas” (SJSE, 2014, p. 17).

Educación intercultural: la experiencia del Intercambio Ibero-ISIA

El convenio de intercambio entre la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, y el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA), con sede en Oaxaca, permite a miembros de ambas instituciones pasar un semestre académico en la otra universidad; aunque quienes regularmente aplican para el programa son estudiantes del ISIA.

Tanto la Ibero como el ISIA, por los objetivos que persiguen y por el hecho de ser parte de la Compañía de Jesús, son universidades privadas *sui generis*. Por una parte, la Ibero es una institución respetuosa de la pluralidad con fuerte sentido humanista, que se preocupa por formar profesionales críticos que sirvan a la sociedad y no que se sirvan de ella.

El ISIA está ubicado en la comunidad indígena Mixe de Jaltepec de Candayoc. Su matrícula de estudiantes está compuesta por jóvenes pertenecientes a comunidades indígenas y campesinas de todo el país. Algo importante a resaltar es que, a pesar de ser una universidad privada, es de acceso público, ya que exime del pago (total o parcial) de la colegiatura a sus estudiantes y les permite ganarse con tequio¹ su manutención.

Uno de sus fundadores señala que la misión del ISIA es:

formar sujetos capaces de favorecer el desarrollo integral comunitario y regional, de fortalecer el ejercicio de la autonomía y los procesos de reconstitución del pueblo Ayuuk y otros pueblos indígenas, y así generar nuevas formas de relación entre los pueblos indígenas, el Estado y la

sociedad nacional; todo en un ambiente de diálogo, respeto y valoración de la diversidad cultural y la madre naturaleza (Estrada, 2008, p. 373).

El Programa de Intercambio comenzó en 2013, cuando un estudiante de la licenciatura en Educación Intercultural viajó a la Ibero para integrarse a la licenciatura en Pedagogía. Desde entonces, con sus altas y sus bajas, el intercambio se ha mantenido.

Los estudiantes que visitan la Ibero provienen de las tres licenciaturas que ofrece el ISIA (en Educación Intercultural, en Administración para el Desarrollo Sustentable y en Comunicación para el Desarrollo Social) y, aunque pueden tomar clases de cualquier programa de estudios, normalmente se inclinan por inscribir en la Ibero asignaturas pertenecientes a las licenciaturas de su área de estudio.

Para que una persona del ISIA pueda cursar un semestre en la Ciudad de México es necesario que cumpla con requisitos como: contar con un promedio sobresaliente y haber participado activamente en las labores comunitarias (como el tequio, las asambleas, entre otras). Esto muestra que las y los compañeros podrán adaptarse al modelo de enseñanza más convencional (con exámenes, reportes de lectura, trabajos finales) de la Ibero.

El proceso de intercambio sucede de la siguiente manera: por lo general, cada semestre, el personal del ISIA lanza la convocatoria de intercambio y anima a los estudiantes a participar. Este estímulo, hay que decirlo, es muy importante para que se decidan a pasar un semestre en la Ibero.

Como ya se mencionó, la mayoría de los estudiantes del ISIA son miembros de localidades indígenas y campesinas regidas por sistemas de tradiciones, usos y costumbres comunitarios. De modo que su lógica de vida es diferente a la que se reproduce en las grandes urbes. Por esto, en un primer momento, no les parece tan atractiva la idea de vivir seis meses en la capital de México.

La labor que realizan profesores y directivos del ISIA es muy importante. Ellos presentan el proyecto

¹ El tequio es una forma trabajo comunitario sin remuneración monetaria que algunas comunidades indígenas utilizan para solventar conjuntamente necesidades compartidas.

a los grupos, les explican en qué consiste, responden dudas, animan a quienes muestran disposición, ayudan con los trámites y dan seguimiento al proceso.

Una vez que llegan a la Ciudad de México, los integrantes del PIAI nos encargamos de darles la bienvenida, acogerlos y acompañarlos (mostrarles la Ibero, orientarlos para conseguir vivienda, obtener asesorías académicas), con el propósito de que el cambio de entorno social no sea tan brusco. Además, la Ibero les exenta del pago de colegiatura.

La experiencia es enriquecedora tanto para nuestros visitantes como para la comunidad Ibero. A los compañeros del ISIA les permite madurar y aprender a ser autosuficientes en un contexto desconocido. Reflexionan sobre similitudes y diferencias en cosmovisiones y modos de comprender la vida. También, nos han comentado que les ha sido provechosa la lógica para la solución de problemas prácticos en el diseño de proyectos profesionales, que en clase han visto aplicar a los estudiantes de la Ibero.

Asimismo, cambiar de residencia les invita a interactuar con personas diferentes a ellos y corroborar que la diversidad tiene múltiples caras. Tienen, además, la oportunidad de conocer la ciudad —visitar museos, cines, exposiciones, bibliotecas, grandes plazas comerciales— y viajar a estados colindantes, entre otras actividades.

Por otra parte, constatan que sus saberes y formas de relacionarse tienen gran valor y dimensionan su potencial. Los profesores del ISIA nos han comentado que en general los estudiantes al volver del intercambio son más reflexivos y analíticos.

Sin embargo, no todo el proceso es idílico. El cambio de contexto social dificulta las y los compañeros del ISIA adaptarse y muchos de ellos pasan por momentos de soledad y exclusión. Otra dificultad es que tanto la carga académica como los ritmos de trabajo son diferentes, pues en el ISIA se les evalúa en función de proyectos con impacto comunitario y no con exámenes. Esto, aunado al hecho de que muchos de los hábitos de socialización de los jóvenes de la Ibero les son ajenos, les dificulta conocer gente, hacer amigos y desarrollar relaciones fuera del ám-

bito académico. Con todo, la experiencia para ellos es positiva la mayoría de las veces y logran sacar algún aprendizaje incluso de los malos tragos.

Para los miembros de la Ibero, por otra parte, la experiencia de diálogo intercultural es importante. Con la convivencia diaria, los compañeros del ISIA nos invitan a percatarnos de algunas lógicas individualistas, egoístas y hasta racistas que reproducimos constantemente. Sus formas de interactuar, trabajar y estudiar en algunas ocasiones nos invitan a reflexionar acerca de las actitudes y maneras de relacionarse propias y de la importancia que tiene la cooperación. Al mismo tiempo, nos permiten darnos cuenta de que el individualismo y el egoísmo son barreras para la convivencia y la construcción de comunidad.

El desempeño y el pensamiento crítico que muestran nuestros invitados ayudan a disolver algunos de los prejuicios sobre que las comunidades indígenas y campesinas son “atrasadas”. Ellas y ellos ofrecen perspectivas críticas e interesantes sobre los temas abordados en las clases, que rompen con la lógica de conocimiento por slogans.

No obstante, no para todos tiene el mismo significado esta experiencia: para algunas personas convivir con personas del ISIA no significa mucho e incluso hay quienes refuerzan sus prejuicios y proyectan actitudes intolerantes.

Sin embargo, a final de cuentas, la indiferencia, el conflicto y la contraposición también son parte de las relaciones interculturales (Žižek, 1998). Este tipo de problemas, que surgen a partir del encuentro de subjetividades diversas, nos muestran lo complejo de la interculturalidad y sus retos.

Formación intercultural: el Seminario sobre Resistencias y Alternativas

El Seminario sobre Resistencias y Alternativas es un espacio de reflexión colectiva que nace en 2016 por iniciativa del PIAI, la organización Servicios Integrales Émuri (SINÉ), el Instituto Intercultural Nõño (IIN) y el Programa Indígena Intercultural del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO).

Las sesiones del Seminario se llevan a cabo el último jueves de cada mes, en las instalaciones de la Ibero. En cada sesión nos ocupamos de dialogar temas referentes a dos líneas de reflexión: la defensa del territorio y las luchas por la autodeterminación de comunidades indígenas y afrodescendientes.

De esta forma, abordamos la interculturalidad como cuestión política (Walsh, 2010, pp. 78 y 79), estudiando casos específicos de pueblos indígenas y afrodescendientes, analizando sus principales núcleos problemáticos, develando los factores de poder y las estructuras de opresión que enfrentan.

Resulta importante señalar que, aunque se cuenta con lecturas base para cada discusión y está abierto para que participen estudiantes, investigadores y profesores, el Seminario no es un espacio netamente académico, pues no se otorgan calificaciones, no se pide grado académico para la participación, no se toma asistencia y tampoco se realizan evaluaciones a los participantes.

Otra particularidad es la diversidad ideológica y étnica del Seminario, pues en cada sesión participan, en persona o vía *streaming*, compañeros de la Ciudad de México, Guadalajara, Oaxaca, Querétaro y la Sierra Tarahumara, entre los que se encuentran varios miembros de comunidades indígenas.

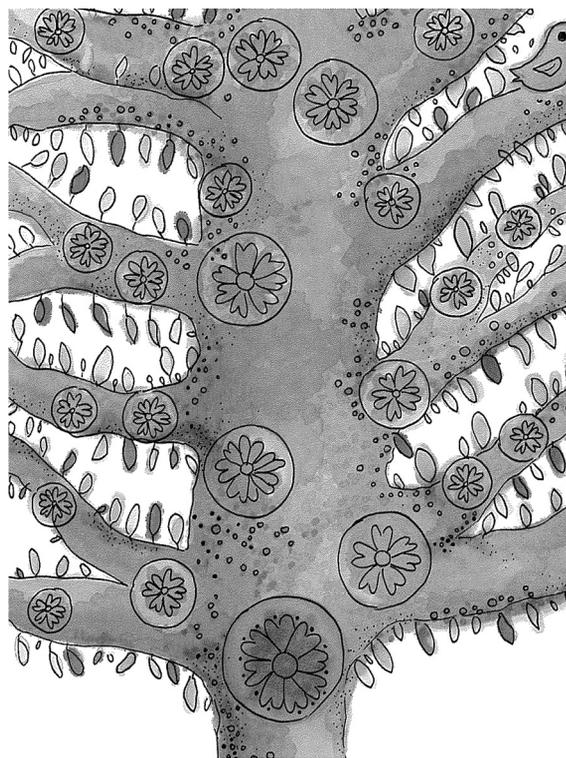
Además, en cada sesión del Seminario se invita a un especialista o actor social que esté vinculado con el tema que se revisará. Hemos tenido el gusto de contar con la presencia de especialistas, miembros de organizaciones, participantes de movimientos sociales, líderes comunitarios, activistas, entre otros.

La forma de trabajo del Seminario es la siguiente: cada mes hay una reunión para decidir el próximo tema que se tratará, la persona que se invitará para introducir la discusión y la lectura que servirá de base. Posteriormente, se genera una invitación que los organizadores distribuyen entre sus contactos y comunidades. El día de la sesión se abre con una provocación, que dura aproximadamente 30 minutos. Después, inicia un espacio de una hora para la participación en general. En este punto es central que quien modere distribuya las participaciones de todas las personas que se encuentran en la

sala o conectados por *streaming*. Por último, se dan 20 minutos para que él o la invitada ofrezca algunas conclusiones.

Resulta significativo señalar que en el Seminario participan regularmente estudiantes de la licenciatura en Emprendimientos en Economías Solidarias del IIN. Estas participaciones se destacan porque las y los compañeros —en su mayoría indígenas— abordan los temas desde una perspectiva crítica, propositiva y poniendo ejemplos concretos sobre su comunidad. Esto permite que las personas anclen las discusiones a situaciones reales, maticen las opiniones y contextualicen las intervenciones para que no sean tan abstractas.

Los temas que se abordan son muy diversos (movimientos sociales, problemas económicos, salud, cultura) y relativamente poco tratados cuando se habla de pueblos y comunidades indígenas. Acerca de salud, por ejemplo, hemos dialogado sobre cómo los sistemas medicinales tradicionales al preocuparse, no sólo por el síntoma sino por las causas emocionales, sociales y psicológicas, ayudan a tratar con efectividad malestares o enfermedades que la medi-



cina científica occidental no puede más que apalearse.

De la misma forma, sobre cultura, se ha podido reflexionar la importancia de las lenguas indígenas como consciencia práctica de los pueblos y la manera en que las palabras y las oraciones que componen estos sistemas lingüísticos atraviesan el tiempo y las fronteras para generar formas particulares de existir y experimentar la vida. También han servido para mostrar por qué son una muestra patente de la diversidad cultural.

En cuanto a temas políticos, en una de las últimas sesiones del Seminario tuvimos la oportunidad de discutir sobre los límites y los alcances del proyecto de reforma constitucional y legal sobre derechos de los pueblos indígenas y afrodescendientes que el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) y el Gobierno Federal están impulsando. En aquella ocasión concluimos que toda reforma legal en la materia que no facilitara la participación de los mismos pueblos y que no estuviera acompañada de acciones concretas para que el Estado garantice el derecho a la autodeterminación no sería más que letra muerta.

Consideraciones finales

El trabajo que realiza el PIAI está orientado a vincular a la comunidad universitaria con algunas de las realidades que cohabitan en nuestro país, y específicamente con problemáticas por las que atraviesan los miembros de comunidades y pueblos indígenas. Tanto la vinculación de los miembros de la comunidad universitaria con procesos reivindicativos comunitarios, como los proyectos de aprendizaje que acompañamos, permiten establecer intercambios de conocimientos que enriquecen las prácticas cotidianas, lo que posibilita beneficiarnos del discernimiento que ha sido acuñado mediante epistemologías diversas.

Aprovechar la oportunidad de experimentar el mundo, tomando en cuenta perspectivas que cuestionen la cultura hegemónica y las relaciones que se establecen a partir de ésta, nos ayudará a formar personas críticas. Por esta razón, invitamos a todos los lectores a conocer y practicar un enfoque intercultural y crítico en las relaciones que desarrollan. ■

REFERENCIAS

- Estrada, G. (2008). Sobre la experiencia del Centro de Estudios Ayuuk-Universidad Indígena Intercultural Ayuuk. En D. Mato (Comp.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina* (pp. 371-382). Caracas, Venezuela: Unesco.
- Secretariado para la Justicia Social y la Ecología (SJSSE). (2014). *La Promoción de la Justicia en las Universidades de la Compañía*. Roma, Italia.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia & C. Walsh, *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración-Convenio Andrés Bello.
- Žižek, S. (1998). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. En F. Jameson & S. Žižek, *Estudios culturales* (pp. 137-187). Ciudad de México: FCE.

SEMBLANZAS

Eugenia Legorreta Maldonado es coordinadora del Programa de Interculturalidad y Asuntos Indígenas (PIAI) de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México-Tijuana. Es maestra en Antropología Social y licenciada en Relaciones Industriales por esta misma institución. Cuenta con experiencia en proyectos de investigación e incidencia en las áreas de educación intercultural, mujeres indígenas, resistencias y alternativas al capitalismo, conflictividad socioambiental, diálogo intercultural, así como economía social y solidaria.

Sebastián Gabriel Olvera Gutiérrez es licenciado en Relaciones Internacionales por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y estudiante de la maestría en Sociología de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Sus temas de interés son aproximaciones teóricas al capitalismo, economía política internacional, reestructuración neoliberal del capitalismo, autodeterminación de los pueblos, defensa del territorio, educación intercultural y conflictos socioambientales detonados por megaproyectos.

1. Los originales deberán enviarse por correo electrónico a la siguiente dirección: didac@ibero.mx
2. La recepción de un artículo no garantiza su publicación. Todo artículo está sujeto a una evaluación preliminar que determinará si cumple con criterios básicos para ser sometido a dictamen: redacción clara y pertinencia del contenido en el ámbito educativo.
3. Si el artículo es aprobado, se enviará al Comité Editorial para ser evaluado con base en criterios académicos mediante el proceso doble ciego. Se emitirá un dictamen con alguno de los siguientes resultados: “Aprobado”, “Condicionado” o “Rechazado”. El editor se reserva el derecho de realizar los ajustes de estilo que juzgue convenientes.
4. El número de autores por artículo no debe exceder de cuatro personas.
5. Todos los artículos deberán ser inéditos y estar escritos en español. No se aceptan artículos que hayan sido publicados previamente, en ninguna de sus versiones, o aquellos que estén propuestos para publicarse en otra revista.
6. El contenido debe referir algún aspecto de la educación en cualquier nivel -preferentemente al de educación superior- como apoyo al trabajo docente. Debe incluir lo que la literatura reciente refiere en torno al tema.
7. El contenido debe corresponder con el tema propuesto en la convocatoria del número de la revista en el que se busca publicar.
8. El contenido puede variar de acuerdo con la sección a la que va dirigido el artículo:

Fábrica de Innovaciones reúne textos de divulgación que buscan compartir una experiencia significativa, así como propiciar la reflexión con respecto al tema del número de la revista. Deberá incluir sugerencias para la práctica docente que sean producto de la experiencia directa en el aula. Su contenido está dirigido al docente en general. Todos los artículos deben contener una fundamentación teórica.

La Educación al microscopio incluye artículos originales resultado de una investigación, así como aquellos especializados que diserten sobre el tema del número.

El resumen del artículo deberá incluir: objetivos, metodología y principales resultados obtenidos. Si es conveniente, también podrá incluir un apartado con recomendaciones de aplicación en el aula.

¿Qué se está haciendo en la Ibero? considera artículos de difusión sobre alguna práctica o investigación de la Universidad Iberoamericana vinculada con el tema propuesto en la convocatoria.

9. El artículo debe incluir datos de identificación del autor o autores y del texto enviado:

9.1 Datos del autor o autores:

- Nombre completo de todos los autores sin abreviaturas (nombre propio, apellido paterno, apellido materno).
- Grado académico.
- Institución a la que pertenecen y país de procedencia.
- Correo electrónico de los autores. Señalar el nombre completo de la persona que será el contacto directo con el equipo editorial.
- Semblanza curricular. Redactada en tercera persona, máximo 12 renglones (entre 90 y 150 palabras). Incluir: nombre completo, grados académicos concluidos con la institución otorgante, adscripción actual y cargo, distinciones, reconocimientos y membresías, participación en eventos científicos, publicaciones y principales líneas de investigación.
- Identificadores opcionales: ID de Redalyc, ORCID (<https://orcid.org/register>) o Google Scholar.

9.2 Datos de identificación y texto completo del artículo:

- Título en español y en inglés (máximo 15 palabras en ambos idiomas).
- Resumen en español y en inglés (120 y 160 palabras).
- Palabras clave en español y en inglés. Máximo siete. Se recomienda utilizar el Vocabulario Controlado del IRESIE (<https://www.iisue.unam.mx/iresie/>).

- Sección a la que va dirigido el artículo (de acuerdo con el inciso 8 de esta pauta).
 - Texto completo del artículo. La extensión de los artículos debe ser entre 2000 y 3500 palabras, sin contar resumen, *abstract*, palabras clave ni referencias. No se aceptarán archivos que no cumplan con este requisito.
 - Citas textuales o paráfrasis debidamente referenciadas de acuerdo con el inciso 15 de esta pauta (formato APA).
 - Referencias bibliográficas de todas las citas textuales o paráfrasis incluidas dentro del texto, de acuerdo con lo estipulado en el inciso 15 de esta pauta (formato APA). No se aceptarán archivos que no cumplan con este requisito.
 - Un apartado con bibliografía adicional sugerida para profundizar en el tema abordado del artículo.
 - Los artículos deberán enviarse con el tipo de fuente Arial, a 12 puntos.
10. El archivo enviado debe estar en formato Open Office o Microsoft Word.
 11. Se sugiere, en aras de la claridad, incluir secciones o apartados cuando se considere oportuno.
 12. Los cuadros, gráficas e ilustraciones deberán presentarse numerados, debidamente identificados y referidos en el cuerpo del texto. Deberá señalizarse qué tipo de figura se muestra (gráficas, diagramas, mapas, dibujos, fotografías). Las tablas deberán presentarse en formato de texto, no como imagen.
 13. Las notas deberán ser breves y se utilizarán sólo cuando sean indispensables. Deberán aparecer al final del artículo y no serán de carácter bibliográfico, sino de comentario.
 14. El editor se reserva el derecho de reubicar el artículo en alguna de las secciones antes mencionadas que considere más conveniente por el tipo de artículo del que se trate.
 15. Citación: La cita textual debe presentarse entrecomillada e indicar en el texto el autor, año y la página específica de la cita. Si la cita aparece en medio de la oración, después de cerrar comillas debe anotarse inmediatamente la fuente entre paréntesis. Se pueden colocar estos datos juntos o separados y fuera o dentro del paréntesis, dependiendo de cómo esté redactado el artículo.

Ejemplos:

Si el análisis cualitativo se realizó correctamente, entonces “estos elementos no podrían estar disociados” (Morín, 2004, p. 84).

Al analizar el contexto social anterior, García Carrasco y García del Dujo (1999) comentan lo siguiente con respecto a la educación informal: “[de ésta] se dice que posee mínima intencionalidad por parte del educador” (p. 86).

Si una cita textual abarca 40 o más palabras, se escribe sin comillas, en un bloque separado del texto. Se comienza el nuevo renglón aplicando en el margen izquierdo una sangría de aproximadamente 2.54 cm. Si hay párrafos adicionales dentro de la cita, se debe agregar una segunda sangría de medio centímetro. Todas las citas deberán ir a doble espacio. Al final de la cita se debe escribir la fuente de consulta (si es que no se nombra al autor dentro de ésta) y el número de página entre paréntesis.

Ejemplo:

Coll (2017) se refiere al aprendizaje como un proceso complejo que va más allá de la memorización:

Esto es posible gracias al hecho de que el aprendizaje no consiste en una mera copia, reflejo exacto o simple reproducción del contenido que debe aprenderse, sino que implica un proceso de construcción o reconstrucción en el que las aportaciones de los alumnos desempeñan un papel decisivo (19-20).

16. Paráfrasis: Al referirse o parafrasear una idea contenida en otra obra, se recomienda indicar el número de página, esto con la finalidad de ayudar al lector a ubicar el fragmento del trabajo mencionado.

Ejemplo:

Así como Sherlock Holmes investiga un caso, los psicólogos deben evaluar todos los datos disponibles antes de hacer una deducción, para que no se apresuren a dar una conclusión errónea, sobre la base de pruebas insuficientes (Bram & Peebles, 2014, pp. 32–33).

17. Cuando un trabajo tenga dos autores, se deben citar ambos nombres cada vez que aparezca la referencia en el texto. Cuando una obra tenga tres, cuatro o cinco autores, se deben citar todos los autores la primera vez

que se hace la referencia y en las citas subsecuentes, solamente incluir el apellido del primer autor seguido de la abreviatura et al. (sin cursivas) y el año. Si la cita subsecuente es directa, es decir, el nombre del autor es mencionado dentro del texto, entonces se omite el año.

Ejemplo:

Rodríguez Fuenzalida, Díaz Barriga e Inclán Espinosa (2001) mencionan que "..."

Rodríguez Fuenzalida et al. (2001) encontraron que "... " (segunda mención de la misma cita).

Rodríguez et al. concluyeron que "... " (tercera vez que se hace referencia en el texto y la cita es directa).

18. Dos o más obras dentro del mismo paréntesis: si las obras pertenecen al mismo autor, únicamente se agrega después del apellido, los años de las obras en orden cronológico:

Ejemplo:

Tal como se informó en obras anteriores (Díaz Barriga, 2010, 2001).

Si se citan dentro del paréntesis dos o más obras realizadas por distintos autores, se deben ordenar alfabéticamente. La separación de las citas se señala con punto y coma (;).

Ejemplo:

Diversos estudios muestran (Díaz Barriga, 2001; Bisquerra, 2005).

19. Lista de referencias: La bibliografía referida a lo largo del texto debe incluirse al final del artículo, bajo el título de "Referencias". No se incluyen obras que no hayan sido referidas en el texto. La lista de referencias deberá aparecer en orden alfabético, con sangría francesa (1.25 cm.), utilizando mayúsculas y minúsculas, de acuerdo con el formato APA. No se aceptarán artículos que no cumplan con este requisito.

LIBROS (HASTA SIETE AUTORES)

Apellido, inicial(es) del nombre. Sólo considerar los dos apellidos si son de origen español. Si el editor hace la vez del autor, se añade (Ed.) entre paréntesis, después del apellido. Año de publicación entre paréntesis seguido de punto. Título del libro en cursivas. Número de edición entre paréntesis, seguido de punto (no se menciona la primera edición). Lugar de edición, agre-

gar la ciudad si está indicada y país, seguido de dos puntos. Si el lugar de edición es Estados Unidos, se debe indicar ciudad y estado. Editorial, únicamente el nombre de la editorial (no se escribe la palabra *editorial* a menos que sea parte del nombre) y punto final.

Ejemplos:

Rogers, Carl. (1966). El proceso de convertirse en persona: Mi técnica terapéutica. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Ende, Michael. (2005). *El ponche de los deseos*. (19ª ed.). Madrid, España: Ediciones SM.

Prats, E.; Escuder, À., Higuera, E. & Egea, À. (2003). *La complejidad en un centro de secundaria. Sobreviviendo a la que nos viene encima*. Barcelona, España: Horsori.

Libros (ocho o más autores)

Si el libro tiene ocho o más autores, se incluyen los nombres de los seis primeros autores, luego se agrega una coma seguida de tres puntos y se añade el último autor:

Ejemplo:

Johnson, L., Lewis, K., Peters, M., Harris, Y., Moreton, G., Morgan, B., ... Smith, P. (2005). *How far is far?* London: McMillan.

Autores corporativos

Se ordenan alfabéticamente a partir de la primera palabra significativa del nombre. Deben utilizarse los nombres oficiales completos (Secretaría de Educación Pública). Si no tiene editorial, se debe escribir [s.n.]. Si la editorial es la misma que el autor, entonces se escribe la palabra Autor como nombre del editor.

Ejemplo:

Secretaría de Educación Pública. (2003). *Prácticas educativas innovadoras en las entidades federativas*. México: Autor.

Más de una obra con el mismo autor

Se ordenan las obras por año de publicación, colocando primero el más antiguo. Las entradas de un solo autor preceden a las de autor múltiple, aunque ambas entradas comiencen con el mismo apellido (sin importar la fecha de publicación).

Ejemplo:

Cassany, Daniel. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona, España: Paidós.

Cassany, Daniel, Luna, Marta & Sanz, Glòria. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona, España: Graó.

Publicaciones periódicas en internet

Apellido, inicial (es) del nombre. Sólo considerar los dos apellidos si son de origen español. Año entre paréntesis. Título del artículo. Título de la publicación en cursivas. Volumen, número entre paréntesis. Páginas. doi. (Se escribe la palabra doi seguida de dos puntos).

Ejemplo:

Barrios Tao, H. (2016). Neurociencias, educación y entorno sociocultural. *Educación y Educadores*, 19(3), 395-415. doi: 10.5294/edu.2016.19.3.5

Cuando el artículo no tiene doi, se escribe la frase “recuperado de” y a continuación la URL.

Ejemplos:

Escarbajal Frutos, A., Mirete Ruiz, A., Maquilón Sánchez, J., Izquierdo Rus, T., López Hidalgo, J., Orcajada Sánchez, N., & Sánchez Martín, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (1), 135-144.

Jiménez, L., Aguirre, I. y Pimentel, L. G. (2006). Introducción. En L. Jiménez, I. Aguirre y L. G. Pimentel (Coords.), *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 17-23). España: OEI y Santillana. Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021/EDART2.pdf>

Capítulo o sección en un documento de Internet

Apellido, inicial(es) del nombre. Sólo considerar los dos apellidos si son de origen español. Si el editor hace la vez del autor, se añade Ed. entre paréntesis, después del apellido. Fecha de publicación entre paréntesis, seguido de punto. Título del capítulo o sección, seguido de punto. Escribir la palabra En si el libro no cuenta con editor. Título original del documento en cursivas. Capítulo entre paréntesis, seguido de punto. Añadir Recuperado de, seguido de la URL.

Ejemplo:

Lugo Filippi, C. (2004). Recetario de incautos. En I. Ballester, Y. Cruz, H. E. Quintana, J. Santiago & C. M. Sarriera (Eds.), *El placer de leer y escribir: Antología de lecturas* (pp. 88-91). Guaynabo, P.R.: Editorial Plaza Mayor.

Para incluir ilustraciones

Las ilustraciones incluidas en el texto pueden tener formato ai (ilustrador) editables, o jpg, con una calidad de al menos 300 ppp (puntos por pulgada) o dpi (*dots per inch*).

Para obtener la máxima definición, en caso de estar demasiado pesadas, es necesario comprimirlas.

Para incluir fotografías:

Se incluirá un máximo de tres fotografías por artículo.

Las fotografías deben tener formato jpg para impresión con 300 dpi de calidad. Se sugiere buscar contraste de luz adecuado para que las imágenes sean nítidas al momento de imprimir.

NOTA:

Cualquier caso referente al estilo APA (<https://apastyle.apa.org/>) no especificado en estos lineamientos, favor de consultar: <https://guiastematicas.bibliotecas.uc.cl/normasapa/inicio>

PUBLICACIONES PERIÓDICAS

JURÍDICA IBERO

Jurídica Ibero. Nueva época. Revista semestral del Departamento de Derecho

REVISTA IBEROAMERICANA DE COMUNICACIÓN

Revista Iberoamericana de Comunicación. Publicación semestral del Departamento de Comunicación



Historia y Grafía. Publicación semestral del Departamento de Historia

Revista de Filosofía
Universidad Iberoamericana

Revista de Filosofía Universidad Iberoamericana
Publicación semestral del Departamento de Filosofía

REVISTA IBEROAMERICANA DE TEOLOGÍA

Revista Iberoamericana de Teología. Publicación semestral del Departamento de Ciencias Religiosas

Psicología Iberoamericana

Psicología Iberoamericana. Publicación semestral del Departamento de Psicología

Visita nuestras revistas electrónicas

www.iberomx/publicaciones



Para mayor información comunicarse a la Universidad Iberoamericana.
Prol. Paseo de la Reforma 880, col. Lomas de Santa Fe, 01219, CDMX
Tel. 5950 4000 / 9177 4400, exts. 4919, 7330 y 7600 publica@iberomx.mx,

www.iberomx/publicaciones

El mundo no es el mismo hoy que sale a la luz este número 76 de la revista *DIDAC*, del que fue hace unos meses cuando se abrió la convocatoria para la recepción de sus artículos. La contingencia ocasionada por el Covid-19 ha sido un evento global que ha trastocado certezas individuales y sociales y que, de manera urgente, nos convoca a mantener vivas y resignificar las teorías y las acciones que apuestan por la inclusión y la justicia social.

En este sentido, los once artículos de esta edición, ilustran enfoques teóricos y prácticas que, desde el contexto universitario concretan procesos, acciones y relaciones interculturales de negociación, respeto y búsqueda de simetría en el diálogo. Su lectura en este momento, permite apreciar el camino andado y, al mismo tiempo, anima a no perderlo de vista y mantenerlo en el horizonte.

ISSN: 0185-3872 No.76



9770185387760